

RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS E DAS MULHERES

Autora: Franciéli Arlt Lopes; Co-autora: Verônica Gesser

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - fr_lopes33@yahoo.com.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - gesser@univali.br

Resumo

Este estudo tem a pretensão de aludir como os documentos oficiais brasileiros, encaminham compromissos para uma política de currículo que demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento da mulher/menina. Nesse tocante, apresentamos fragmentos consubstanciados a partir da constituição da dissertação de mestrado intitulada: Políticas Públicas de Currículo e Relações de Gênero: contributos para a formação e o empoderamento da mulher/menina. Vinculada ao grupo de pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Por entender que as relações de gênero e da mulher nos reportam essencialmente aos direitos humanos, elencamos textos dos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, os quais foram paralelamente analisados à luz dos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres. Por conseguinte, este trabalho é oriundo de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo de estudo documental. A coleta e a análise de dados ocorreram em quatro momentos: seleção dos documentos, leitura criteriosa, seleção dos conteúdos e análise dos dados. Inferimos que os textos dos documentos que produzem as diretrizes curriculares no âmbito da Educação Básica brasileira, apesar de trazerem alguns princípios ainda que velados, não dialogam de forma efetiva com o que revelam os textos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres, pois evidenciaram timidamente, prerrogativas para uma política de currículo que contemple a inserção destas demandas no âmbito educacional.

Palavras-chave: Gênero, Currículo, Direitos Humanos Universais e das Mulheres.

Introdução

Encontramo-nos diante de uma conjuntura educacional, transitando em meio a diferentes paradigmas, a partir dos quais a defesa pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, meninos e meninas se faz cada vez mais presente. Nesta perspectiva, evidenciamos a premência em darmos visibilidade às relações de gênero nas políticas de currículo à luz dos direitos humanos universais e das mulheres.

Nas últimas três décadas, ainda que de forma incipiente, foram sancionadas novas leis e diretrizes que abarcam essa temática na área educacional. Diante disso, aventuramo-nos questionar como estas ações governamentais estão contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Entendemos por política pública, um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos. A partir desta consideração, entendemos que políticas públicas de currículo, traduzidas num conjunto de programas formativos teriam a

finalidade de assegurar a concretização de direitos na busca da redução das desigualdades e preconceitos, incluindo as relativas a gênero.

O interesse pela temática é proveniente do período de atuação enquanto professora de uma escola municipal. Inquietações sobre a constituição de homens e mulheres passaram a fazer parte de forma mais incisiva no meu dia-a-dia, o que conseqüentemente despertou e norteou minhas reflexões no contexto desta temática. Percebi que apesar de ser a escola um local de trabalho feminino e uma instituição primordial para a formação de meninos e meninas em cidadãos e cidadãs em seu mais pleno sentido, as relações de gênero eram praticamente invisíveis. Notara que tanto para as (os) professoras (es), quanto para a equipe pedagógica, este era um assunto pouco relevante. Tendo em vista que, para muitas (os), as relações sociais de gênero eram tidas como naturais ou já definidas “[...] o que faz com que muitas professoras (mulheres) sejam dominadoras da própria dominação, ao reproduzirem padrões, valores, saberes, que são impostos a elas às próprias crianças”. (EVEDOVE, 2012, p. 17).

Envolvida neste contexto, por diversas vezes me pegava observando as atitudes das professoras (es), alunas (os), merendeira, o que acontecia nas mais diversas situações, dentro da sala de aula, na hora do recreio, na educação física, no pátio. Ao mesmo tempo, eu não sabia como agir diante de determinadas situações, como dirigir a fala para uma professora mais experiente, logo eu que havia chegado a pouco na escola. Confesso que muitas eram as perguntas e poucas eram as respostas, mas de uma coisa eu estava certa, não iria continuar legitimando a desigualdade que estava presenciando.

Um dos momentos que cabe compartilhar ocorreu quando as crianças brincavam livremente pelo pátio da instituição e uma das meninas resolveu subir no muro para acompanhar os meninos (de alguma forma eles estavam competindo). Até que uma professora percebeu e falou: “*desce já daí, tá querendo se machucar, é? Depois não adianta chorar, vê se isso é lugar de menina*”. Em nenhum momento a fala foi direcionada para os meninos, que também poderiam se machucar, no entanto, continuaram a brincar naquele lugar “impróprio” e, a debochar da menina que prontamente obedeceu a professora. Situações semelhantes a estas foram verificadas diversas vezes, o que me inquietava e, se agravava por parecer “tão natural” que essas discrepâncias continuassem sendo aceitas e reproduzidas. Talvez isso se deva ao fato à construção social que permeia as relações de gênero, a partir das quais se espera que as meninas sejam dóceis e obedientes e os meninos sejam fortes e corajosos. Por diversas vezes me peguei pensando: *será que eu sou a “diferentona” nesta escola?* Tive a primeira afirmativa quando acompanhei a turma do 1º ano até o refeitório e distribuí

as canecas sem distinção de cor, momento em que a merendeira me chamou a atenção falando que eu não estava fazendo o “correto”. Não sabia o que responder a ela naquele momento, simplesmente continuei entregando de forma aleatória, até que fui surpreendida quando um dos meninos se recusou a tomar o lanche porque a caneca era cor de rosa, e quando questionado, com a maior naturalidade respondeu: “*cor de rosa não é cor de macho, professora*”.

Estas são apenas algumas entre tantas outras situações que poderiam ser mencionadas, as quais demonstram que embora pareçam naturais, atitudes sexistas são aprendidas cotidianamente, legitimando a desigualdade entre meninas e meninos. Temos nas cores, um exemplo notório, pois é comum as crianças escolherem a cor conforme aquela imposta como apropriada ao seu sexo, tanto na escola, como fora dela, seja na escolha do lápis de cor, da tinta, da cadeira, da roupa. No entanto, cabe ressaltar que nem sempre foi assim.

[...] na era pré-cristã, quando se acreditava que algumas cores podiam expulsar os espíritos nefastos que rondavam os recém-nascidos. Como bebês do sexo masculino eram mais valiosos, passaram a ser vestidos com roupas azuis, cor associada aos espíritos do bem (por ser a mesma do céu). As meninas, quando recebiam alguma atenção, ganhavam roupas pretas, cor símbolo da fertilidade na cultura oriental [...]. Foi só no século XIX que o rosa ganhou alguma ligação com a feminilidade, influenciado por uma lenda europeia que diz que as meninas nascem de rosas e os meninos de repolhos azuis. Esse padrão, no entanto, não se disseminou por todo o mundo. Por um bom tempo, na França, as meninas se vestiam de azul, por causa da tradição católica, que associa a cor à pureza da Virgem Maria. (FEIJÓ, 2005, p. 01).

Podemos verificar que o menino não escolhe a cor azul, assim como a menina não escolhe rosa, ambos aprendem por meio de sanções e repreensões qual cor devem escolher, o que implica aprender quais características são socialmente relacionadas ao feminino e ao masculino, por intermédio de uma ordem social binária.

É deprimente observar como as crianças são domesticadas. Entendemos a escola como um lugar preparado para cumprir seu papel na formação de pessoas livres de preconceitos e estereótipos construídos socialmente. Ao invés disso, em sua grande maioria, as crianças são classificadas em categorias, observáveis nas mais “comuns” situações, como por exemplo: fila dos meninos e fila das meninas; menina é mais caprichosa e tem a letra mais bonita. Nesse sentido, indagamos: porque categorizá-las? Porque ainda as crianças crescem aprendendo que existem lugares e atribuições diferentes predeterminadas socialmente para homens e mulheres? O que se esperar de uma educação carregada de estereótipos de gênero? Meninas que vão crescendo e sendo podadas, condicionadas a exercerem um papel específico do que é ser mulher, enclausuradas por

pensamentos e atitudes. Enquanto os meninos vão crescendo acreditando que são superiores, machos, detentores de poder.

Nesse tocante, cabe mencionar o pensamento de Paulo Freire (2009), o qual postula a construção de uma teoria pedagógica libertadora, a que se faz primordial para a desmistificação de estereótipos, na consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Partimos do princípio de que a educação, com base numa formação sólida e igualitária, pode ser o principal caminho para a igualdade de gênero. Acreditamos em mudanças e, vemos a educação como fonte geradora destas, pois esta humaniza e liberta. Uma educação que priorize a igualdade de direitos, por meio de práticas curriculares direcionadas às relações de gênero, de respeito e tolerância, de combate ao preconceito, a discriminação e a violência. Eis a relevância social e acadêmica desta pesquisa.

Partimos da concepção de que os processos discriminatórios das relações de gênero têm especificidades que merecem ser observadas à luz dos direitos humanos. Nesta direção, nos propomos discutir a temática de gênero pelo viés da igualdade de direitos, focando no empoderamento da mulher/menina, ao mapear esses indicativos a partir de documentos selecionados. De um lado, temos os documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, os quais foram paralelamente analisados à luz dos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres.

Gênero e Currículo: aportes iniciais

Historicamente, os processos educativos têm se constituído por práticas que reforçam uma educação sexista, privilegiando os homens e contribuindo para a conservação de uma sociedade patriarcal. Basta lembrar que no início, a escola era um lugar destinado apenas para o masculino, no qual as meninas não podiam frequentar, ou quando o faziam, eram em locais separados, frequentemente em instituições distintas. Este contexto não deixa dúvidas de que as desigualdades de gênero fizeram parte da história das mulheres e conforme elas foram se escolarizando, surgiram também acusações de que a escola as discriminava.

A esse respeito, recorreremos às contribuições de Evedove (2012, p. 25), quando a autora expõe que “[...] a maneira como a escola está organizada propicia que essas desigualdades sejam tratadas de forma individual, seja para o reforço/aceitação, seja para a sua problematização [...]”. Evedove ainda afirma que uma das desigualdades, cuja perpetuação a escola tem contribuído significativamente, é a de gênero, aprisionadas em expectativas e representações reacionárias.

Meninas e meninos, quando chegam à escola, carregam consigo elementos externos constituintes da imagem de si e do mundo, influenciados pelos valores de uma sociedade androcêntrica. Moreno (1999) enfatiza que os livros didáticos conjecturam uma escola pensada apenas para os meninos, que aos poucos foi incorporando as meninas, porém sem as devidas modificações. Observamos claramente que os papéis designados a mulher são secundários, o que conseqüentemente acabará com as expectativas profissionais dessas meninas e futuras mulheres. Nesse contexto, como fica a formação e o empoderamento da menina/mulher, se ela é sempre caracterizada de forma inferiorizada aos dos homens?

Dados da Unesco afirmam que homens têm mais chance de serem representados em livros didáticos como empresários, engenheiros, cientistas e políticos, enquanto as mulheres aparecem muito mais como donas de casa, cozinhando, cuidando de crianças ou em outros papéis domésticos. Mesmo desempenhando papéis estereotipados, mulheres são raramente representadas nesses materiais. A discrepância é especialmente observada em livros de matemática ou ciência. Em alguns casos, apenas uma entre 20 personagens de um livro de ciência é mulher. O documento afirma também que o progresso para conseguir representação igualitária tem sido lento, marcado por uma sensível falta de vontade política e resistência por parte das autoridades competentes.

No entanto, a escola não deve fechar os olhos, tão pouco consentir que meninas e meninos continuem reproduzindo tais atitudes, pois não intervir seria o mesmo que pactuar com o modelo já existente. Muito embora, haja timidamente indicativos à temática de gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), desde 1997, no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), desde 1998, observamos que a escola, em geral, acaba por manter as relações hegemônicas de gênero, reafirmando o que é ser homem e ser mulher, o que deve ou não deve ser feito por meninas e meninos. Bertoni e Galinkin (2014, p. 16), realçam que “esforços no sentido de se promover ações educativas para difundir a igualdade de gênero e o respeito pelas diferenças e para dirimir a violência de gênero ainda não atingiram a totalidade das escolas [...]”. Entendemos que nem todas as escolas trabalham com estas questões e, que a efetivação de projetos, pesquisas, a promoção de ações educativas são determinantes na consolidação e ampliação da igualdade de gênero.

Não se pode negar quanto aos avanços que já obtivemos. No entanto se observa que mesmo depois de tanto tempo de lutas e conquistas, chegamos ao século XXI, e ainda nos deparamos, não somente com livros didáticos; mas também com um currículo, e conseqüentemente com práticas

educativas ainda abarrotadas de estereótipos de gênero, que insistem em colocar a mulher em posição inferior ao homem, o que denota um grande entrave na luta pela igualdade de gênero.

Neste viés, Silva (2002) enfatiza que esta forma estereotipada tende a dificultar cada vez mais a ascensão da mulher em galgar um nível melhor de conhecimento. O autor ainda acrescenta que esse tipo de preconceito parte do próprio corpo docente, ao criarem expectativas diferenciadas, reproduzindo inconscientemente a desigualdade de gênero. Magnabosco e Teixeira (2010, p. 21) ressaltam que “[...] muitos professores/as reproduzem práticas, ainda constantes, de reforçar o que seria exclusivo do universo dos meninos e do mundo das meninas [...]”. As autoras exemplificam de forma simplista tais situações, ressaltando o modo com os espaços são distribuídos na escola: para eles, a quadra de esportes e os lugares abertos; para elas lugares fechados, menores. Louro (2011, p. 62) compactua com Teixeira e Magnabosco ao considerar a escola como uma limitadora de espaços, “[...] ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...]”.

Diante deste cenário, percebemos a urgência em potencializar a escola como um espaço privilegiado de construção de conhecimento de si e do outro, na qual homens e mulheres; meninos e meninas sejam acolhidos de maneira equânime, tenham os mesmos direitos e deveres; as mesmas obrigações e oportunidades, no sentido de impulsionar uma sociedade justa, humanizada, democrática e igualitária.

Metodologia

Para compor essa pesquisa e suscitar reflexões quanto à problemática apresentada, elegemos a abordagem qualitativa do tipo estudo documental. A priori iniciamos a busca no site do MEC, selecionando os textos dos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira, a saber: LBD (1996), DCNEI (2009), DCNEB (2013) e o PNE (2014-20124), os quais foram analisados paralelamente aos textos dos documentos nacionais e internacionais que estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres, a saber: a Carta das Nações Unidas (1945), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), CEDAW (1979), Declaração de VIENA (1993), Convenção de BELÉM DO PARÁ (1994) e a Declaração de PEQUIM (1995).

Com a definição dos textos, o próximo passo foi o de integrar essas informações. Para esse momento optamos pela análise de conteúdo de Bardin (1977) Inicialmente realizamos uma leitura

flutuante de todos os documentos. Na segunda leitura pudemos destacar, ainda que de forma incipiente, algumas passagens que seriam relevantes para a pesquisa. Percebemos que os textos foram se clarificando e, assim, possibilitando a organização do que denominamos como *princípios*, ao passo de elegermos uma macro categoria, a qual nomeamos *Direitos Humanos Fundamentais* e onze micro categorias. Dado o momento da realização da terceira leitura, iniciamos o processo de destacar com maior precisão, as passagens que mais vinham ao encontro do problema de pesquisa.

Figura 01 – Princípios, Macro e Micro Categorias

Categoria MACRO - DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

Princípios: dignidade, valor, igualdade de direitos, progresso social, melhores condições de vida, liberdade, solidariedade, cidadania, proteção, respeito, autonomia, ética, superação das desigualdades.

MICRO Categorias

Igualdade de direitos, trabalho, educação, eliminação da discriminação na vida pública e privada, violência, direito civil, capacitação, política de currículo, diversidade, formação continuada e igualdade de gênero.

Elaborado pelas autoras

Discussão dos Resultados

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclama em seu artigo primeiro que, “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito [...]*”. Estes princípios nos indicam que os documentos internacionais basilares de tutela dos direitos humanos, há tempos já proclamam a igualdade de direitos como um direito fundamental de todo ser humano. Não obstante, é evidente que esse direito está bem situado como princípio, o qual, por sua vez, não parece condizer com a prática social ainda observada, pois vem sendo árdua a tarefa de transformá-la em igualdade efetiva entre mulheres e homens, “[...] principalmente quando se constata que a construção histórica dos direitos humanos sempre ocorreu com a exclusão da mulher e o reforço de ideologias patriarcais”. (MONTEBELLO, 2000, p.155).

Neste interim destacamos a categoria de *Eliminação da Discriminação na vida Pública e Privada*, quando busca no 5º artigo “*Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres [...] que estejam baseadas na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres*”. (CEDAW). Coadunamos com o exposto na apresentação deste documento ao considerar que esta Convenção deve ser tomada como parâmetro mínimo das ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações, tanto no âmbito público como privado. Reiteramos que este documento entende a cultura e a tradição como molas propulsoras de uma visão dicotômica, a qual estabelece aos homens o espaço público e às mulheres o privado. Essa visão dicotômica não respeita o exposto na Convenção de Belém do Pará de 1994, quando em seu 6º artigo expressa “*o direito da mulher*

ser livre de todas as formas de discriminação; ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade e submissão”.

A Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim – 1995 propõem “*A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente [...] onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas [...]*”. Esta seria a maneira “*eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens*”. Encontramos esse cenário, em algum momento nas políticas curriculares? Essa mesma Conferência responde que “*[...] em geral continua havendo uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático, e raras vezes se atende às necessidades especiais das meninas e mulheres [...]*”.

Ante o exposto questionamos, de que forma se legitima a igualdade de direitos no currículo da Educação Básica, se este tende a reforçar o papel tradicional e estereotipado do que compete a homens e a mulheres? O que se agrava ao privar as mulheres de participar plenamente e em condições de igualdade na sociedade em que vivem.

A Conferência Mundial Sobre a Mulher de 1995 corrobora que a educação é um dos direitos humanos o qual se constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos da igualdade. Esse documento assegura a igualdade de acesso à educação ao estabelecer “*um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero, a fim de garantir a igualdade de oportunidades na educação e na capacitação [...]*”. Autoras como Auad (2016), Evedove (2012) vem apontando para a necessidade de uma política de currículo que possibilite e dê visibilidade à mulher/menina, um livro didático que não reproduza uma linguagem sexista, estereotipada e discriminatória, uma política que forme professores e professoras cujos imaginários sejam canalizados e estruturados para formar sujeitos livres da discriminação e da desigualdade. Para, além disso, que cada pessoa possa escolher ser o que quiser. Que o ensino seja ministrado com base em princípios de “*respeito à liberdade e à tolerância*”, assim como previsto nos princípios e fins da educação nacional LDB/1996. Por fim, que todos e todas profissionais da educação busquem “*[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]; promovendo o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”. (DCNEB, 2013).

Após análises realizadas, a partir dos tratados aqui apresentados, paralelamente aos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, cada qual com a sua

especificidade, nos remete a ponderar quanto às mudanças ocorridas de lá para cá em termos educacionais. Quando analisamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) percebemos que esta vai ao encontro da macro categoria “*Direitos Humanos Fundamentais*”, pois “[...] fundamenta-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”. Diante desta afirmativa, entendemos que, mesmo não sendo de maneira explícita, tanto questões de gênero quanto os direitos das mulheres/meninas, em tese, no âmbito dos princípios estão contemplados nas diretrizes, ou pelo menos, indica preocupações nessa direção. Não obstante, o mesmo documento aborda a necessidade de se problematizar o modelo organizacional da instituição escolar, pois esta, não vem respondendo às singularidades dos sujeitos que a compõem.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade.** 2005. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index>. Acesso em 12 de out de 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições: 70 - 1977.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. **Gênero e Educação: um caminho para a igualdade.** Revista Em Aberto. v. 27, n 92, p. 15-18, jul/dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, propõe a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de nov de 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2014. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. Decreto nº 19.841 de 22 de outubro de 1945. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm. Acesso em 01 de ago de 2106.

CEDIN, Centro de Direito Internacional. Declaração e Programa Ação de Viena – Conferencia Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, junho de 1993. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em 02 de ago de 2016.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará – 1994. Disponível em <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em 02 de ago de 2016.

EVEDOVE, Elissandra Medeiros Dall. **A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo Município de Marília/SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP, 2012.

FEIJÓ, Bruno V. **Por que azul para meninos e rosa para meninas?** Revista Superinteressante. N. 212. Abril, 2005. Disponível em <http://super.abril.com.br/historia/por-que-azul-para-meninos-e-rosa-para-meninas/>. Acesso em 14 de jun. de 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGNABOSCO, Maria Madalena; TEIXEIRA, Cintia Maria. **Gênero e Diversidade: formação de educadores**. Autentica. Ouro Preto, MG, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

MONTEBELLO, Marianna. **A proteção internacional aos direitos da mulher.** Revista da EMERJ, v.3, n.11, 2000. P. 155-170.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina.** São Paulo: Moderna, 1999.

ONU Mulheres. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim, 1995. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim.pdf. Acesso em 02 de ago de 2016.