

DANIELA AUAD

Educação para

a democracia e

co-educação:

apontamentos

a partir da

categoria gênero

DANIELA AUAD

é doutoranda da
Faculdade de Educação da
USP e bolsista da
Fundação de Amparo à
Pesquisa do Estado de São
Paulo.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Há uma máxima conhecida por quem se preocupa com a situação das mulheres, mundialmente e no Brasil, que diz algo como: *Os direitos não são humanos sem os direitos das mulheres*. Uma interpretação possível dessa assertiva é de que será em vão, pois genérica, qualquer tentativa de educação para os direitos humanos sem precisar exatamente quais são as categorias que constituem os sujeitos dos direitos. Nessa perspectiva, gênero é uma categoria de suma importância.

Por outro lado, segundo Maria Victoria Benevides, desenvolver um programa de direitos humanos na escola é impossível se não houver a associação deste com práticas democráticas (Benevides, 2000, p. 7) e, portanto, há que se formar professoras (1) para tal. Vale notar aqui a diferença que a autora estabelece entre *educação para a democracia* e *educação democrática*. Esta seria apenas permeada por regras democráticas durante o seu desenvolvimento, enquanto aquela, de maior profundidade e abrangência, ocupa-se da formação dos sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos, tornando-os conscientes de sua dignidade e a de seus semelhantes, de modo a fomentar a solidariedade. A educação para a democracia consiste ainda na cidadania ativa, ou seja, na formação para a participação na vida pública como governante ou cidadão comum (Benevides, 1996, p. 228).

Tanto a concepção do programa de educação em direitos humanos quanto o ideal de educação para a democracia acima citados coadunam-se com uma concepção de educação para a igualdade de gênero e com o ideal de co-educação ainda não alcançados em nosso país. Por essa razão, tais temas serão doravante objeto do presente texto.

Em seu livro intitulado *La Mixité à l'École Primaire* (1996), Claude Zaidman aponta que o fato de as meninas e os meninos freqüentarem a escola juntos não ga-

A exemplo do que ocorre com vários temas de estudo das Ciências Humanas, é comum o uso de termos como “cidadania”, “democracia” e “direitos humanos” conferindo legitimidade aos discursos, como *slogans*, sem que seja feita uma reflexão acerca de como o uso dessas noções pode implicar concretamente mudança de práticas. Provavelmente, aproximar a discussão dos direitos humanos, da cidadania e da democracia aos sujeitos e às múltiplas categorias que os constituem concorre para o fim da genérica situação acima mencionada. Um caminho possível para tal aproximação pode ser a realização de debate que considere a discussão de uma temática ainda não consolidada: direitos humanos, educação e gênero.

Desse modo, é objetivo do presente texto tecer, ainda que inicialmente, relações entre a educação em direitos humanos e a categoria gênero. Para tanto, será estabelecido diálogo com texto de Maria Victoria Benevides, autora com representativa produção sobre esse tema, com publicação de autora expressiva do debate acerca da co-educação, Claude Zaidman, e com textos de estudiosas de gênero, como Françoise Collin, Mary Dietz e Chantal Mouffe, representativos das discussões acerca da igualdade *versus* diferença.

1 Neste texto, desrespeita-se deliberadamente a regra gramatical do uso do masculino genérico. Adota-se o feminino para referir-se ao corpo docente atuante no ensino fundamental pelo fato de as mulheres serem maioria nesse grupo profissional.

rante que haja co-educação. Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” não o são. Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal “mistura” não equivale ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino.

Em sua tese de doutorado – *Por uma Escola Democrática* (2000) –, Beatriz Teixeira menciona o conceito de “idéia práctico-regulativa”, de Agnes Heller, para referir-se à educação para a democracia:

“[...] é uma idéia que regula a ação humana, ou seja, não é existente no sentido em que o são os objetos, nem está submetida à causalidade; ao mesmo tempo tem ‘realidade objetiva’ na medida em que regula as ações humanas inseridas no mundo causal, temporal e fenomênico” (p. 24).

Ou seja, trata-se de idéia que não existe ainda em fato, do modo como é descrita discursivamente, mas pode vir a existir, até porque é isso que se deseja (Teixeira, p. 25). Assim como a educação para a democracia, a co-educação é uma idéia práctico-regulativa.

E as comparações possíveis entre educação para a democracia e educação democrática não cessam. A diferenciação estabelecida entre os dois conceitos pode ser transposta para os termos “escola mista” e “co-educação”. A escola mista é um meio e um pressuposto para que haja co-educação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em

uma escola mista, a co-educação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional.

A co-educação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção. Figura, nesse aspecto, o enorme valor das práticas pedagógicas (educadoras) para levar a bom termo tal ideal. As professoras, os alunos e as alunas são os sujeitos das práticas pedagógicas. Remonta-se, no âmbito do ideal de co-educação, o paradoxo da democracia. Como assinala Benevides (1996, p. 235), a democracia não existe sem uma educação apropriada, sem a formação de cidadãos democráticos. Contudo, para que tal formação aconteça são necessárias educadoras, cuja formação se dará concomitantemente ao desenvolvimento de práticas democráticas. Dessa forma, tanto a educação para a democracia quanto a co-educação têm como fator imprescindível a formação de professoras comprometidas com a concretização de ações educacionais e práticas pedagógicas não-sexistas e democráticas.

É possível concluir, parafraseando a máxima feminista, que *não há educação para a democracia sem co-educação*. Ainda que seja uma idéia práctico-regulativa, apenas a sua busca pode tornar a escola uma instituição mais comprometida com o término das desigualdades.

Considerando o que foi exposto, desenvolver um programa de direitos humanos na escola é impossível se não houver a associação dele com práticas democráticas (Benevides, 2000, p. 7); contudo, não é possível estabelecer práticas democráticas sem que sejam considerados (e muitas vezes revisitos) os arranjos de gênero em vigor em determinada cultura escolar. Tais premissas inauguram a necessidade de demarcação de conceitos e termos a serem utilizados.

Um bom exemplo dessa necessidade de precisão acerca dos conceitos refere-se à noção de cidadania. Esta pode, em algu-

mas abordagens (como a das sociedades autoritárias), ser uma categoria que reforça a polaridade e a hierarquia entre os gêneros, pois continua desvalorizando o feminino e as mulheres, encerrando-as em papéis tradicionais e cristalizados. Nessa acepção, lamentavelmente, a cidadania iguala totalmente mulheres aos homens ou as valoriza pelas suas “distinções essenciais”. Por essa razão, a maioria dos feminismos (2) no Brasil tem um compromisso com a *cidadania democrática*. Esta percebe a distinção masculino/feminino como construção, aceita (sem enaltecer) a diferença sem transformá-la em desigualdade, posto que “a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime” (Benevides, 1998, p. 148). Assim, na perspectiva de cidadania, o feminismo e toda e qualquer luta de libertação de mulheres impulsionam a democracia. Mas o conceito de cidadania democrática suscita outros questionamentos.

Há necessidade da construção de uma cidadania que atenda exclusivamente às necessidades das mulheres? Seria uma cidadania feminista? A presente questão não faz referência à concepção muito presente no senso comum, que coloca “feminino” e “feminista” em posições antagônicas. A questão refere-se à problemática sobre o que significa uma defesa feminista da democracia associada ao cuidado que se deve ter em não resvalar na direção de um “mulherismo” (Dietz, 1999, p. 26); ou sobre o quanto é importante construir uma concepção de cidadania na qual a diferença sexual será irrelevante, pois o que realmente importará será a articulação do conjunto de posições sociais do sujeito e a multiplicidade de relações sociais nas quais ele está inscrito como agente social (Mouffe, 1999, p. 39). Assim, o presente debate relaciona-se com o debate da igualdade *versus* a diferença. O que está em questão, dentre muitos aspectos, é se mulheres devem se tornar idênticas aos homens no que tange à participação política para serem reconhecidas como iguais ou se há que se afirmar e exaltar as especificidades do feminino para garantir uma participação “complementar”.

IGUALDADE OU DIFERENÇA

No que se refere às questões acerca da igualdade e da diferença, há intenso e extenso debate no interior do campo de produção dos estudos de gênero e do Movimento de Mulheres. A apropriação (3) da categoria gênero é expressão desse fenômeno e, no que se refere ao uso de tal termo, é possível traçar uma trajetória de construção da categoria no interior do debate das Ciências Humanas. A abordagem de Françoise Collin (1991) é marcante nesse sentido e, ao focalizar as escolas filosóficas, elucida no seio do pensamento feminista – tomando pensamento feminista como todas as formas de pensar as relações entre homens e mulheres como relações de poder – duas correntes: a igualitarista e a diferencialista (4).

A corrente igualitarista teria se baseado primordialmente no ideário veiculado pelo *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, obra na qual figura minuciosa descrição das transformações fisiológicas femininas a fim de reforçar a percepção do caráter inferiorizante do corpo feminino (Collin, 1999, p. 343). A “tese central” é de que, uma vez tendo transcendido o dado corporal (negando, portanto, o corpo como destino imutável), as mulheres poderiam tornar-se sujeitos plenamente humanos e, assim, a igualdade entre homens e mulheres seria alcançada. Tal corrente trata toda diferença entre o masculino e o feminino como construção social e, como fator de opressão, não aceita, portanto, a existência de uma “natureza feminina”. O seu projeto radical seria a extinção dos gêneros masculino e feminino. Herdeira do Iluminismo, esta corrente, agregada a uma abordagem marxista, percebe o comunismo como a superação do capitalismo e simultaneamente do patriarcado, em um projeto de sociedade liberta de qualquer distinção de classe e de sexo, e plenamente igualitária (Collin, 1999, p. 327).

Helena Hirata e Danièle Kergoat são autoras que apresentam, em suas produções, pontos de identificação com a corrente igualitarista. Em seus textos assinala-se que “toda a relação social tem um funda-

2 O uso do termo “feminismos” inspira-se em depoimento da profª Heleieth Saffioti, em *A Revolução das Mulheres: um Balanço do Feminismo no Brasil*, de Moema Tascano e Mirian Goldemberg (1992, p. 62).

3 O termo “apropriação” é aqui transposto para os diferentes modos de emprego das categorias de pesquisa, a partir do que Chartier afirma sobre práticas de leitura. “A noção de apropriação pode ser, desde logo, reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Tal reformulação pode ser, desde logo, a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras [...]” (Chartier, 1988, p. 26).

4 A conferência de Helena Hirata, no Cebrap, em 28/8/2001, contribui marcadamente para a percepção dessas correntes e das relações entre a produção de conhecimento científico e o(s) feminismo(s).

mento material” (Kergoat, 1996, p. 21), assim o corpo e o sexo como dado biológico poderiam ser chamados de base material das hierarquias entre os sexos. O dado corporal seria, portanto, o destino a ser transcendido para o alcance da igualdade. Também podem ser apontados como elementos de identificação entre o igualitarismo e a produção das autoras citadas a valorização das construções sociais e a afirmação de que a visão naturalista da sociedade representa uma trava para a superação das divisões da classe operária e para a superação da divisão sexual do trabalho. A partir da valorização das construções sociais, faz-se a crítica aos estudos que tendem a apresentar a mulher como dotada de uma essência (5). Na perspectiva dessas autoras, as relações de sexo preexistem ao capitalismo e, assim, não é possível hierarquizar as relações de classe e de sexo, posto que não há “inimigo principal” ou “uma relação social mais viva do que a outra” (Kergoat, 1986). Ou, nos dizeres das autoras:

“As relações de classe devem, pois, ser analisadas como inculcando conteúdos e orientações concretas nas relações de sexo e, inversamente, as relações de sexo devem ser analisadas como fornecendo conteúdos específicos a outras relações sociais. [...] Enfim, consideramos que os atores individuais e coletivos são ao mesmo tempo produtos e produtores das relações sociais. No estudo desse duplo movimento, as duas relações sociais – de sexo e de classe – devem estar integradas por causa de sua indissociabilidade e complementaridade. As relações sociais formam uma teia: há separação e entrelaçamento, contradição e coerência entre essas relações. Ambas são transversais ao conjunto da sociedade” (Hirata e Kergoat, 1994, p. 96).

Apesar dos pontos que se coadunam entre as autoras e a corrente igualitarista, Kergoat critica o que denomina de “esqueima igualitário”, cuja proposta seria alinhar a situação das mulheres à situação dos homens. A autora afirma que toda mudança na situação de um grupo induz uma mu-

dança para o outro grupo (1996, p. 26). Desta idéia é possível depreender a busca pela extinção dos gêneros masculino e feminino tais como são concebidos atualmente em nossa sociedade.

Vale notar que, à luz de estudos de inspiração pós-estruturalista que consideram predominantemente os processos simbólicos, é possível relacionar o igualitarismo a processos de reforço dos pares binários gênero/cultura e sexo/natureza. Por mais que as construções sociais sejam consideradas e se coloque em causa o que é considerado “universal”, pode se considerar como um reforço do essencialismo a afirmação sobre a existência de relações sociais de sexo “em todos os lugares, em todos os níveis do social” e a premissa que postula que “toda relação social tem uma base material” (Kergoat, 1996, p. 21).

Portanto, diante dos escritos de Kergoat e Hirata percebe-se a instigante e necessária tensão entre o “material” e o “simbólico”, o “universal” e o “particular”. Essa tensão expressa uma questão epistemológica que não se resolve simplesmente com uma escolha entre um elemento ou outro, mas, ao contrário, exige a consideração de todos os elementos, que, ainda que sejam colocados como opostos, só podem ser percebidos em conjunto.

A corrente diferencialista, ao contrário da igualitarista (6), defende a afirmação e o caráter positivo de uma identidade tipicamente feminina – colocada em oposição a uma identidade tipicamente masculina – ao remeter a uma essência feminina e, portanto, a uma masculina, essencialmente oposta. Trata-se de dar caráter apologético às diferenças, que são geralmente usadas como opressão. Derivado da psicologia lacaniana, o pensamento diferencialista não questiona a bipolaridade e o caráter de construção dos gêneros em nossa sociedade.

Podem ser identificadas como expressões da corrente diferencialista as concepções contidas na obra de Carol Gilligan, *Uma Voz Diferente* (s.d.). Nessa publicação, a autora demarca como objetivos fornecer, no campo do desenvolvimento humano, uma representação mais clara do de-

5 Com tal característica pode ser citado o emblemático estudo de Carol Gilligan, *Uma Voz Diferente*, que será objeto de comentário nas próximas páginas do presente texto.

6 E aqui vale ressaltar que até mesmo tal modo de denominar as correntes feministas é binário e polarizado, mesmo após as tentativas de implosão dos pares binários, tarefa que representa singular guinada no interior de todo um campo de conhecimento e que Scott acabou por sistematizar em seu legendário texto “Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica” (1990).

envolvimento das mulheres, que capacite psicólogos a acompanhar e compreender esse processo de formação da identidade das mulheres e sua trajetória moral na adolescência e vida adulta (p. 13). Gilligan pretende ressaltar o contraste entre as vozes masculinas e femininas a fim de aclarar a distinção entre o que chama de dois modos (o feminino e o masculino) de pensar e focalizar um problema (p. 12). A autora postula que apenas com o reconhecimento da existência desses dois modos uma visão mais criativa da vida humana e um entendimento modificado do desenvolvimento humano poderia ser atingido (p. 186). Portanto, o exercício teórico proposto por Gilligan parece ser o de inverter o pólo de interpretação acerca do desenvolvimento feminino de negativo para positivo, tentando demonstrar que os padrões de normalidade foram estabelecidos sob padrões masculinos, a partir dos quais tudo o que é diferente, no caso o feminino, é desvio e anormalidade.

Os escritos de Gilligan têm o mérito de fornecer determinadas descrições de significados e exercícios de masculinidade e feminilidade que, uma vez construídos nas sociedades ocidentais, podem ainda estar em ação na escola. Vale ressaltar, contudo, que essas descrições não devem ser

consideradas como “aparelhos analíticos universais” pois, devido às diferenças de contexto, não sabemos o quanto e de que modo podem ser transpostas para estudos da nossa realidade, considerando-se que foram feitas a partir de uma determinada realidade na sociedade americana. Conforme denuncia Adriana Piscitelli (1997, p. 59), simplesmente transpor esses “modelos analíticos” equivaleria a outorgar bases fixas para as diferenças, universalizando-as. Nessa perspectiva, tomar uma descrição de masculino e de feminino estabelecida fora da observação empírica seria perceber o campo – por exemplo, a realidade escolar, no caso das pesquisas educacionais – com categorias estabelecidas *a priori*, ao invés de tentar observar qual lugar cabe às diferenças e às categorias em cada contexto, ao invés de perceber “gênero como categoria empírica” (7).

IGUALDADE E DIFERENÇA

Perceber gênero como categoria empírica seria o modo de não tornar invisível o gênero nas diferentes esferas da sociedade, como nas políticas públicas de educação e de direitos humanos; seria perguntar como ele é experimentado e estruturado em determinada cultura. A solução, segundo Mireya Suárez (1997, p. 44), partiria da própria experiência etnográfica. A autora ressalta que é preciso observar e descrever o que as mulheres – e acrescento os sujeitos de pesquisa em geral, tais como alunos e alunas – realmente fazem e pensam em vez de escutar o que os outros dizem que elas falam e pensam. Nos dizeres de Suárez, “a idéia central, portanto, é que a narrativa etnográfica que privilegia o lugar de onde os sujeitos falam é necessariamente a narrativa do modo como se constroem e institucionalizam as diferenças, as desigualdades e também os desejos” (p. 46).

Logo, parece fecundo observar as diferentes instituições, como a escola, dotadas de uma cultura própria, esta obviamente relacionada com o que está em vigência na

7 As expressões “aparelhos analíticos universais” e “gênero como categoria empírica”, contidas no presente parágrafo, foram utilizadas por Adriana Piscitelli, em palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 18/7/2000, no âmbito do Curso Educação e Relações de Gênero.



sociedade mais ampla. Parece instigante querer saber como gênero, em articulação às outras categorias, aparece nesta cultura; questionar qual a importância e o peso dados ao gênero, de modo a considerar os processos simbólicos e lançar o olhar sobre como tal categoria configura também as práticas, e não apenas o sexo dos sujeitos.

Trata-se, desta feita, do gênero entendido como um conjunto de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social (Scott, 1990). Este conjunto – gênero – corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos historicamente, caracterizam e diferenciam, opondo, o feminino e o masculino. Nessa perspectiva, o sexo é interpretado segundo os arranjos de gênero socialmente estabelecidos. Dito de outro modo, *o sexo é entendido no âmbito das diferenças biológicas, as quais são percebidas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade*. Gênero, nessa perspectiva, pode ser utilizado para compreender as relações sociais entre os sujeitos e também para compreender as relações entre os significados masculinos e femininos, também aplicado às instituições.

Há, contudo, conhecida e expressiva produção de intenso diálogo entre autoras, que traçam uma série de críticas em relação a este entendimento do gênero. Eleni Varikas, diante dos escritos de Joan Scott sobre a categoria, expressa a dificuldade em compreender o estatuto do sujeito e percebe mesmo uma “ausência literal” deste. Varikas (1994, p. 77) cita Louise Tilly (1994) para apontar o paradoxo do projeto de Scott que, por um lado, critica o determinismo, mas, por outro lado, parece “subestimar a ação humana”.

Desse modo, a abordagem que o presente texto propõe como construção não privilegia o discurso ou a linguagem, em detrimento da experiência e das práticas sociais. Não se trata também de uma abordagem exclusivamente igualitarista dos estudos feministas, tampouco parte de constatações produzidas no interior do chamado feminismo da diferença. Trata-se de

uma apropriação de gênero que se pretende entre a categoria analítica, proposta por Joan Scott, e a categoria empírica, ressaltada por Adriana Piscitelli. Uma abordagem que buscará saber qual o conjunto de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de determinada realidade; saber quais os códigos de gênero construídos em determinada realidade; e saber como se dá a apropriação de tais códigos pelos sujeitos. Eis um caminho no qual ainda há muito a ser trilhado, no qual o pressuposto básico é a busca pelo conhecimento sem dogmatismo frente às categorias selecionadas. Há apenas o desejo de conhecer de modo mais criativo, dialogando com outras produções da área de educação e ciências humanas em geral.

De todo modo, outras questões permanecem, antes mesmo que se tenham respostas para as formuladas anteriormente. Algumas delas são:

Quais outros conceitos caros a estudiosas e estudiosos dos direitos humanos, da democracia e da política devem ser melhor precisados a fim de não serem utilizados de modo a cristalizar ainda mais as desigualdades de gênero?

Se se considerar como condição para a construção de um programa de educação em direitos humanos a escolha de uma determinada linha de atuação – a fim de que se possa bater de frente com a desigualdade, ao invés de indiscriminadamente tentar abranger todo o universo de liberdades e direitos – um bom exemplo seria a seguinte pergunta: como é possível uma mulher viver plenamente sem creche assegurada para seus filhos, sem acesso ao conhecimento sobre seu corpo, sem acesso aos meios anticoncepcionais, sem direito ao aborto tanto em casos já previstos em lei quanto em outras diversas situações ainda não contempladas em legislação?

Faz-se necessário, portanto, questionar continuamente as necessidades cotidianas dos sujeitos. É a única garantia de que a luta pelos direitos não tenha concepções “desencarnadas” das cidadãs e cidadãos, o que redundaria na cidadania de alguns e não de todos.

BIBLIOGRAFIA

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. "Educação para a Democracia", in *Lua Nova*, n. 38, São Paulo, 1996.
- _____. "Democracia de Iguais, mas Diferentes", in Angela Borba; Nalu Faria; Tatau Godinho. *Mulher e Política: Gênero e Feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.
- _____. *Educação em Direitos Humanos: de que se Trata?*. São Paulo, FE-USP, 2000 (palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos).
- BOUDON, Raymond; BORRICAUD, François. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo, Ática, 1993.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural — entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro/Lisboa, Difel/Bertrand Brasil, 1988.
- COLLIN, Françoise. "Diferença e Diferendo: a Questão das Mulheres na Filosofia", in George Duby; Michelle Perrot (orgs.); Françoise Thébaud (dir. do vol.). *História das Mulheres no Ocidente: o Século XX*. Vol. 5. Porto/São Paulo, Afrontamento/Ebradil, 1991.
- DIETZ, Mary G. "O Contexto É o que Conta: Feminismo e Teorias da Cidadania", in *Debate Feminista*. Ed. Especial "Cidadania e Feminismo". México/São Paulo, 1999.
- GILLIGAN, Carol. *Uma Voz Diferente: Psicologia da Diferença entre Homens e Mulheres da Infância à Vida Adulta*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, s.d.
- HIRATA, Helena Sumiko; KERGOAT, Danièle. "A Classe Operária Tem Dois Sexos", in *Revista de Estudos Feministas*, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1994, pp. 93-100.
- KERGOAT, Danièle. "Em Defesa de uma Sociologia das Relações Sociais: da Análise Crítica das Categorias Dominantes à Elaboração de uma Nova Conceituação", in André Kartchevsky-Bulport et al. *O Sexo do Trabalho*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. "Relações Sociais de Sexo e Divisão Sexual do Trabalho", in Marta J. M. Lopes; Dagmar E. Meyer; Vera R. Waldow. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.
- MOUFFE, Chantal. "Feminismo, Cidadania e Política Democrática Radical", in *Debate Feminista*. Ed. Especial "Cidadania e Feminismo", México/São Paulo, 1999.
- PISCITELLI, Adriana. "Ambivalência sobre os Conceitos de Sexo e Gênero na Produção de Algumas Teóricas Feministas", in Neuma Aguiar. *Gênero e Ciências Humanas: Desafio às Ciências desde a Perspectiva das Mulheres*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, Record, Coleção Gênero, 1997.
- SCOTT, Joan W. "Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica", in *Educação e Realidade*, n. 16, Porto Alegre, 1990, pp. 5-22.
- SUÁREZ, Mireya. "A Problemática das Diferenças de Gênero e a Antropologia", in Neuma Aguiar. *Gênero e Ciências Humanas: Desafio às Ciências desde a Perspectiva das Mulheres*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, Record, Coleção Gênero, 1997.
- TEIXEIRA, Beatriz Bastos. *Por uma Escola Democrática*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- TILLY, Louise A. "Gênero, História das Mulheres e História Social", in *Cadernos Pagu*, n. 3, Campinas, 1994, pp. 29-62.
- TOSCANO, Moema; GOLDENBERG, Mirian. *A Revolução das Mulheres: um Balanço do Feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan, 1992.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO — NEMGE/CECAE. *Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e na Adolescência — Guia Prático para Educadores e Educadoras*. São Paulo, Nemge/Cecae, 1996.
- VARIKAS, Eleni. "Gênero, Experiência e Subjetividade: a Propósito do Desacordo Tilly-Scott", in *Cadernos Pagu*, n. 3, Campinas, 1994, pp. 63-84.
- ZAIDMAN, Claude. *La Mixité à l'École Primaire*. Paris, L'Harmattan, 1996.