

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.015

CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Laura Amélia Fernandes Barreto¹
Andreza Gama de Menezes Cardoso²

RESUMO

A história da educação brasileira, apesar de seu aparente fluxo contínuo, carrega uma complexidade que, muitas vezes, não é imediatamente evidente. Ela foi e continua sendo marcada por transformações profundas, embasadas em acontecimentos históricos que moldaram sua estrutura ao longo do tempo. É essa construção histórica e social que, muitas vezes, nos impede de perceber que dentro das escolas, onde convivem meninos e meninas, moças e rapazes, as relações de poder se manifestam de formas complexas. Esses sujeitos não apenas se movimentam, mas também se organizam e formam grupos baseados em dinâmicas de gênero, cada qual ajustando-se ao tipo de poder que se adapta à sua realidade. O objetivo deste artigo é compreender as concepções de gênero no contexto escolar, a partir dos papéis masculinos e femininos. A pesquisa busca explorar, ao longo da história, a evolução desses gêneros – feminino e masculino – dentro das escolas, além de analisar a própria evolução da escola como uma instituição cuja finalidade é promover a educação de seus discentes. A pesquisa em questão é de caráter bibliográfico e visa reunir, analisar e sintetizar o conhecimento existente

1 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), lauraafbarreto@hotmail.com

2 Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), andrezagama@hotmail.com.

sobre o tema, utilizando fontes já publicadas, como livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outros documentos. Os resultados desta pesquisa evidenciam que as concepções de gênero dentro da escola não são apenas reflexo de papéis históricos e culturais pré-estabelecidos, mas também de uma dinâmica contínua de adaptação e resistência, em que tanto meninos quanto meninas moldam suas identidades e suas interações de acordo com o poder que lhes é atribuído pela sociedade e pela própria instituição escolar. A escola, enquanto agente socializador, não está isenta de reproduzir normas de gênero, mas também desempenha um papel crucial na construção de novos espaços de reflexão e contestação desses papéis.

Palavras-chaves: Concepções de Gênero; História da Educação Brasileira; Relações de Poder Escolar

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, embora aparente linearidade em seu percurso, revela-se permeada por tensões, rupturas e continuidades que refletem as transformações políticas, culturais e sociais do país. Longe de constituir um processo neutro, a educação foi e continua sendo atravessada por relações de poder que definem, legitimam e hierarquizam papéis sociais. No interior das escolas, essas relações se materializam nas interações cotidianas entre meninos e meninas, moças e rapazes, que, ao compartilharem o mesmo espaço de formação, também reproduzem e ressignificam normas de gênero construídas historicamente.

Compreender o espaço escolar como território de produção e reprodução de identidades de gênero implica reconhecer que ele não é apenas um ambiente de ensino, mas também um campo simbólico no qual se constroem representações do masculino e do feminino. Essas representações, longe de serem naturais, resultam de processos históricos e discursivos que se consolidaram ao longo do tempo, influenciados por ideologias religiosas, políticas e culturais. Conforme Louro (1997), a escola participa ativamente da fabricação das identidades de gênero, tanto por meio de seus currículos formais quanto das práticas e interações cotidianas que orientam comportamentos, valores e expectativas.

Historicamente, as concepções de gênero na educação brasileira acompanharam as transformações sociais do país: da segregação de meninos e meninas em instituições distintas, passando pela moralização dos papéis femininos nas escolas normais, até as discussões contemporâneas sobre igualdade, diversidade e respeito às diferenças. A análise dessa trajetória revela que a educação sempre foi um espaço estratégico para a consolidação de discursos de poder e para a manutenção (ou contestação) de desigualdades de gênero.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender as concepções de gênero no contexto escolar, analisando os papéis masculinos e femininos historicamente construídos e suas implicações nas

práticas pedagógicas atuais. Busca-se evidenciar de que modo a escola, enquanto instituição social, contribui para a formação de subjetividades e para a reprodução ou desconstrução de estereótipos de gênero, inserindo essa discussão no âmbito das políticas educacionais e dos debates contemporâneos sobre equidade e cidadania.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem gênero, poder e educação, como Joan Scott (1995), Judith Butler (1990), Guacira Lopes Louro (2010), Heleieth Saffioti (1995), Simone de Beauvoir (1949) e Michelle Perrot (2007). Também foram consideradas fontes normativas e documentais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta a prática pedagógica para o respeito à diversidade e à valorização das diferenças.

A metodologia adotada consistiu na reunião, análise e síntese de produções acadêmicas e documentos institucionais voltados ao tema, com o intuito de identificar convergências e divergências entre as concepções teóricas e as práticas educativas. A partir dessa revisão crítica, foram extraídas categorias analíticas centrais, como “patriarcado”, “performatividade de gênero”, “relações de poder” e “educação para a diversidade”, permitindo uma compreensão ampla do fenômeno. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador reinterpretar fenômenos já estudados, oferecendo uma visão integrada e crítica sobre determinado objeto.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado se apoia na análise interdisciplinar das fontes teóricas, buscando articular os conceitos de gênero e poder às práticas educativas contemporâneas, de modo a compreender os desafios da escola na consolidação de uma educação igualitária, ética e emancipadora.

ESCOLA, EDUCAÇÃO E PODER

A história da educação brasileira, embora apresente uma trajetória linear em sua aparência, é marcada por transformações profundas ao

longo dos séculos. Sua origem remonta à chegada dos portugueses, em 1500, que trouxeram consigo uma cultura, uma religião e um modelo educacional próprios da Europa. Ao desembarcarem no Brasil, os jesuítas implantaram não apenas os valores morais e religiosos europeus, mas também seus métodos pedagógicos, com a missão de converter os povos nativos. Como afirmou Dom João III: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar a povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (Dom João III, 1992, p. 145 e 148 apud Saviani, 2008, p. 25).

Para cumprir tal propósito, os jesuítas fundaram escolas em diferentes regiões, consolidando a base da educação no país. Como destaca Saviani (2008, p. 26), “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”. Em 1764, a Coroa Portuguesa chegou a destinar 10% dos impostos arrecadados para a manutenção dos colégios jesuíticos, período em que foi criado o *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos da Companhia de Jesus (Saviani, 2008, p. 50).

Esse sistema perdurou até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal promoveu a expulsão dos jesuítas, em 1759. A partir daí, instaurou-se um período de desorganização educacional, marcado pela tentativa de substituição do modelo religioso por um ensino estatal, laico e centralizado (expressão do chamado despotismo esclarecido) que vigorou até o início do século XIX. Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, novas instituições de ensino superior foram criadas, como academias militares e escolas de direito e medicina, mas a educação popular permaneceu relegada a segundo plano.

Compreender essas transformações históricas implica também distinguir conceitos fundamentais. A educação refere-se ao processo mais amplo de formação humana e cultural, enquanto a pedagogia corresponde à sistematização das práticas e métodos que orientam esse

processo. Nessa trajetória, a escola assumiu o papel paradoxal de unificar e, simultaneamente, hierarquizar os sujeitos. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou os meninos das meninas” (Louro, 2010, p. 57).

Dentre as várias distinções produzidas pela escola, destaca-se a de gênero. Para Louro (2010), a escola, desde sua origem, destinou-se a poucos e, por muito tempo, excluiu as mulheres. Antes da década de 1970, as meninas eram educadas em casa, aprendendo atividades domésticas e comportamentos considerados apropriados à sua condição social, como bordar, costurar e cuidar dos filhos. Somente com as mudanças históricas e os movimentos reivindicatórios é que a escola se abriu àqueles que antes estavam à margem. “A escola precisou ser diversa em organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos e avaliações, o que iria, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (Louro, 2010, p. 57).

Essas diferenças, entretanto, não se restringem ao gênero, mas integram uma rede complexa de relações de poder que atravessa o cotidiano escolar. Para Foucault (1984, p. 266), “nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político”. O poder, segundo o autor, não é algo fixo ou centralizado: “A descentralização do sujeito e o desvio do macro como catalisador do poder – o Estado na visão marxista – trouxe nova luz sobre a análise social. O poder está no micro, está nas relações cotidianas, está circulando entre as pessoas, não está nas pessoas” (Foucault, 1999, p. 183).

Desse modo, como observa Monteiro (1997, p. 65), “pensar numa simples dominação global de ‘oprimidos’ já não faz sentido para entender processos complicados de relações sociais; as correlações de força são dinâmicas, interagem entre si, se reorganizam, se separam, se contradizem, ou formam sistemas mais abrangentes”. Complementando essa

perspectiva, Fonseca (2003, p. 31) esclarece que “o poder em si não existiria, mas sim feixes de relações de poder, de relações de forças”. Em suas análises sobre Foucault, o autor destaca que o poder disciplinar é o principal mecanismo das sociedades modernas, sustentado por coerções sutis que garantem a coesão social.

Limoli (2008) amplia essa discussão ao exemplificar crenças que exercem poder simbólico sobre os indivíduos, como o mito do amor sem fim, da escola que ensina tudo, da infância feliz e das desigualdades entre homens e mulheres. Tais crenças naturalizam comportamentos e expectativas, tornando invisíveis as formas de dominação. De fato, “através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’). A escola é parte importante desse processo” (Louro, 2010, p. 60).

A disciplina e o controle social, portanto, não se restringem ao espaço escolar, mas permeiam todo o tecido social. Como afirma Milanez (2004, p. 186), “a história de um cotidiano pode se mostrar na realização de um conjunto de regras e de normas que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas”. Essa disciplinaridade, incorporada de modo sutil ao longo do tempo, molda comportamentos e subjetividades, tornando-se parte da própria cultura. “Nesse sentido, cada um faz não o que quer, mas aquilo que pode, aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa numa determinada sociedade” (Milanez, 2004, p. 183).

Assim, o estudo das relações de gênero na escola nos remete à compreensão das estruturas de poder que atravessam as práticas sociais e pedagógicas. A escola, ao mesmo tempo em que ensina e socializa, também regula, classifica e diferencia, reproduzindo desigualdades históricas. É nesse espaço de contradições que se inscreve a análise das concepções de gênero e dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, ao longo da história da educação brasileira.

GÊNERO E SEXO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

As diferenças entre gênero e sexo ultrapassam o campo biológico e alcançam dimensões culturais, históricas, simbólicas e discursivas que moldam as identidades, as relações sociais e os papéis atribuídos a homens e mulheres. Durante séculos, prevaleceu uma concepção patriarcal de sociedade, na qual o poder econômico, político e moral foi concentrado nas mãos dos homens, enquanto às mulheres era reservado o espaço doméstico, o cuidado familiar e a obediência. Essa estrutura hierárquica produziu um modelo assimétrico de humanidade, que, sob o disfarce da “ordem natural”, legitimou a desigualdade e o controle sobre os corpos femininos. Como observa Saffioti (1995), tal desigualdade foi consolidada por normas morais, jurídicas e religiosas que naturalizaram a subordinação feminina, construindo um imaginário social de inferioridade e submissão.

Michelle Perrot (2007) amplia essa análise ao evidenciar que o apagamento das mulheres da história não decorre de uma ausência real de atuação, mas de um processo sistemático de exclusão simbólica. A historiadora demonstra que, por séculos, o relato histórico privilegiou o masculino como representante universal da experiência humana, silenciando as vozes e as trajetórias femininas. Essa ausência nos registros é, portanto, uma forma de poder: um dispositivo de invisibilização que reforça a ideia de que as mulheres estariam “fora do tempo” ou confinadas à esfera privada. Nessa mesma direção, Simone de Beauvoir (1949) rompe com a visão naturalista ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, desvelando o caráter cultural da identidade feminina e inaugurando uma nova epistemologia sobre as relações de gênero. A célebre afirmação de Beauvoir sintetiza a passagem da diferença biológica à construção social, deslocando o debate da biologia para a cultura.

A partir da segunda metade do século XX, o conceito de gênero passou a ocupar o lugar da noção de “diferença sexual” como categoria de

análise crítica. Joan Scott (1995) foi uma das principais teóricas a redefinir o termo, concebendo o gênero como uma categoria histórica e relacional que revela as práticas discursivas e simbólicas por meio das quais o poder organiza as desigualdades entre os sexos. Para a autora, o gênero é uma lente interpretativa que permite compreender como as sociedades constroem hierarquias, distribuem privilégios e naturalizam exclusões. Nessa perspectiva, o corpo biológico perde centralidade como determinante das identidades e passa a ser entendido como um campo de significados culturais e políticos.

Judith Butler (1990) radicaliza essa discussão ao introduzir o conceito de performatividade de gênero, sustentando que o gênero não é uma essência ou atributo natural, mas o resultado de repetições discursivas e de práticas sociais que criam a aparência de estabilidade. Em outras palavras, o gênero é um ato reiterativo, algo que “fazemos” continuamente, e não algo que “somos”. Essa visão desconstrói o binarismo masculino/feminino e abre espaço para novas expressões identitárias, como as de pessoas trans, travestis e não binárias, que subvertem os códigos tradicionais da heteronormatividade. O gênero, portanto, torna-se um campo de disputa simbólica e política, em que se definem e se desafiam as fronteiras do que é considerado legítimo ou inteligível.

Complementarmente, Linda Nicholson (2000) propõe a superação da oposição rígida entre corpo e cultura, argumentando que ambas as dimensões são indissociáveis. Para ela, se o corpo é sempre interpretado à luz de valores e representações culturais, o “sexo” não pode ser compreendido como uma categoria neutra, anterior ao gênero. O que se entende por corpo masculino ou feminino é, em si, um produto de discursos e práticas históricas que definem o que é aceitável, desejável ou desviante. Assim, a biologia é resignificada pela cultura e o “sexo”, tradicionalmente tomado como dado natural, é revelado como construção histórica.

Essas discussões convergem para uma compreensão ampliada das desigualdades de gênero como fenômenos sociais, e não biológicos. Foucault (1984) contribui para esse entendimento ao destacar que o poder

não reside em uma única instituição ou sujeito, mas circula nas relações cotidianas, moldando comportamentos e subjetividades. Através de normas, discursos e práticas, o poder atua como um dispositivo de regulação dos corpos e das condutas, determinando o que é socialmente aceitável para homens e mulheres. Nesse sentido, os discursos sobre masculinidade e feminilidade funcionam como mecanismos de disciplinamento e controle, impondo padrões e silenciando identidades dissidentes.

Ao transpor essa reflexão para o campo educacional, torna-se evidente que a escola é uma das principais instâncias de socialização e de produção de subjetividades. Mais do que transmitir conhecimentos, ela legitima comportamentos, regula corpos e atribui sentidos ao ser homem e ao ser mulher. Contudo, o reconhecimento de que o gênero é uma construção social possibilita transformar esse espaço em um campo de resistência e emancipação. Como aponta Louro (2010), é preciso compreender a escola como um território político, no qual se constroem e podem ser desconstruídas as narrativas que sustentam a desigualdade.

Assim, compreender as distinções entre sexo e gênero não é apenas um exercício teórico, mas um compromisso ético e político. Ao reconhecer que as identidades de gênero são múltiplas, fluidas e historicamente situadas, a educação pode desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade, no respeito à diversidade e na valorização das diferentes formas de existência. O desafio consiste em transformar a escola de um espaço de reprodução de normas excludentes em um ambiente de diálogo, empatia e pluralidade, condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

GÊNERO, ESCOLA E FORMAÇÃO CIDADÃ: O ESPAÇO EDUCATIVO COMO LUGAR DE DESCONSTRUÇÃO E EQUIDADE

O ambiente escolar constitui um dos mais importantes espaços de socialização e de construção de identidades. É nesse contexto que meninos e meninas aprendem não apenas conteúdos formais, mas também

valores, comportamentos, gestos e modos de se relacionar. A escola, portanto, não é um espaço neutro: ela atua como uma instância de produção de significados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, sobre o que é aceito e o que deve ser reprimido. Como observa Louro (2010), o espaço escolar “produz diferenças”, regulando corpos e condutas, organizando tempos e espaços, e definindo o que é adequado para cada um dos sexos. Dessa forma, a escola opera como um dispositivo social que tanto reflete quanto reforça as hierarquias de gênero estruturadas historicamente.

Ao longo da história da educação, a instituição escolar serviu como instrumento de normalização dos corpos e de naturalização das diferenças, reproduzindo padrões binários e excludentes. A separação entre meninos e meninas, seja nas brincadeiras, nos uniformes, nas expectativas de comportamento ou até nas disciplinas, reflete um sistema de valores que associa masculinidade à racionalidade, à força e à liderança, e feminilidade à docilidade, à emoção e ao cuidado. Como explica Joan Scott (1995), essa naturalização das diferenças é uma das formas pelas quais o gênero atua como categoria organizadora das relações sociais: ele estrutura o poder, legitima desigualdades e disfarça construções culturais sob a aparência da “ordem natural”.

Essa lógica se expressa em práticas cotidianas sutis, mas persistentes — o modo como professores se dirigem aos alunos e alunas, a escolha de exemplos nos livros didáticos, as expectativas sobre desempenho e comportamento. Tais práticas reproduzem o que Pierre Bourdieu (1999) denomina de *violência simbólica*: mecanismos invisíveis que impõem significados e hierarquias, naturalizando o que é socialmente construído. Assim, o currículo e a rotina escolar, muitas vezes, perpetuam um ideal de masculinidade hegemônica (Connell, 1995) e de feminilidade submissa, moldando subjetividades e limitando possibilidades de existência.

Contudo, a escola não é apenas reprodutora de desigualdades, ela também é um espaço de resistência e transformação. Judith Butler (1990) nos lembra que o gênero é produzido e reiterado por práticas sociais e discursivas, o que implica que ele pode ser igualmente questionado e

subvertido. Essa compreensão abre caminho para uma pedagogia crítica e emancipatória, na qual o cotidiano escolar torna-se campo de desconstrução de estereótipos e de ampliação de horizontes identitários. Ao reconhecer que o gênero é uma construção social e histórica, o professor transforma-se em mediador político e ético da diferença.

Nesse sentido, práticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero devem promover o diálogo, a empatia e a reflexão crítica sobre as normas que regulam os corpos e os comportamentos. Como afirma hooks (2017), a educação libertadora nasce quando o ato de ensinar é também um ato de escuta e de reconhecimento da alteridade. A escola precisa ultrapassar o limite da mera tolerância e afirmar uma pedagogia da diferença (Candau, 2008), que compreende o outro não como ameaça, mas como parte constitutiva da diversidade humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) respalda essa perspectiva ao propor uma formação integral orientada pelo respeito às diferenças, pela valorização da pluralidade e pela defesa dos direitos humanos. Entre suas dez competências gerais, destacam-se a Competência 1, que enfatiza a cidadania e o respeito à dignidade humana, e a Competência 9, que propõe o exercício da empatia, do diálogo e da cooperação. Assim, a BNCC reconhece que a educação para a equidade de gênero não é uma pauta periférica, mas um eixo central da formação de sujeitos críticos, éticos e solidários – capazes de conviver e agir num mundo plural.

Para tanto, é necessário repensar o currículo, os materiais didáticos, a linguagem e as relações interpessoais que permeiam a escola. A inclusão de debates sobre gênero, sexualidade e diversidade não deve ser tratada como tema transversal isolado, mas como princípio estruturante do projeto político-pedagógico. Trata-se de deslocar a escola de um espaço de reprodução para um espaço de produção de novas subjetividades, um lugar onde o conhecimento contribua para desnaturalizar o preconceito e fomentar o respeito mútuo.

Discutir gênero na educação, portanto, não se limita a identificar desigualdades, mas implica propor práticas pedagógicas capazes de desfazer hierarquias simbólicas e promover a emancipação dos sujeitos. Compreender o papel da escola na desconstrução de estereótipos é, assim, compreender sua função ética, política e social na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

GÊNERO, PRÁTICAS DOCENTES E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

A escola constitui um dos principais espaços de socialização e construção de identidades. É nela que crianças e adolescentes aprendem, desde cedo, a conviver com valores, papéis sociais e expectativas que extrapolam o domínio dos conteúdos curriculares e moldam modos de ser, agir e se relacionar. Assim, a instituição escolar não apenas transmite saberes, mas também produz sujeitos, corpos e subjetividades atravessados por discursos, práticas e normas culturais. Louro (2010) enfatiza que o ambiente educativo é um território de poder e significação, onde se constroem, legitimam e naturalizam comportamentos considerados adequados a cada sexo e gênero. A escola, portanto, é simultaneamente espaço de aprendizagem e de disputa simbólica: nela se reforçam, mas também se podem contestar, as normas que sustentam as hierarquias de gênero.

Historicamente, as práticas pedagógicas estiveram alinhadas a modelos tradicionais de masculinidade e feminilidade. As atividades escolares, as brincadeiras e até as expectativas de desempenho foram organizadas a partir de estereótipos binários: meninas eram associadas à delicadeza, à afetividade e à linguagem, enquanto meninos eram incentivados à liderança, à objetividade e à força. Essa lógica, segundo Scott (1995), reproduz uma estrutura hierárquica que estabelece o masculino como norma universal e o feminino como diferença ou desvio.

Dessa forma, a escola participou ativamente da consolidação de uma cultura que naturalizou a desigualdade e legitimou papéis sociais distintos e desiguais para homens e mulheres.

O papel do professor, nesse cenário, é central. Como mediador de saberes, valores e práticas, ele ocupa uma posição estratégica na manutenção ou na transformação dessas estruturas. Butler (1990) destaca que o gênero é performativo, ou seja, é construído e reiterado cotidianamente nas interações sociais e discursivas. No contexto escolar, essas performances manifestam-se nos gestos, nas avaliações, nos elogios, nas punições e nos exemplos utilizados pelo docente, que, muitas vezes de forma inconsciente, reforça comportamentos esperados para meninos e meninas. Ao reconhecer que toda ação educativa envolve também uma dimensão simbólica e política, o professor precisa compreender que sua prática não é neutra: ela pode reproduzir desigualdades ou criar brechas para a emancipação.

Nessa perspectiva, a educação deve ser concebida como prática ética e política, comprometida com o questionamento do que é tomado como natural. Como defende Candau (2008), educar para a diversidade significa entender a escola como espaço de convivência intercultural, onde diferentes identidades — de gênero, raça, classe e sexualidade — são reconhecidas e valorizadas. Tal postura requer do educador uma reflexão constante sobre suas próprias crenças, linguagem e posturas diante da diferença. A desconstrução dos estereótipos, portanto, começa no reconhecimento da própria subjetividade docente e na disposição para o diálogo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa orientação ao propor uma formação integral pautada no respeito aos direitos humanos, na empatia e na convivência democrática. As Competências Gerais 1, 8 e 9 orientam o desenvolvimento de atitudes éticas e solidárias, o combate a toda forma de discriminação e a valorização da diversidade. Assim, a promoção da equidade de gênero no ambiente escolar não é uma questão ideológica, mas um compromisso pedagógico e cidadão, fundamental para a construção de uma sociedade justa e plural.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais e nos debates públicos, persistem desafios significativos. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em abordar questões de gênero, seja por falta de formação continuada, seja pela influência de discursos religiosos, morais ou políticos que restringem a discussão. Mattos (2019) aponta que o grande desafio contemporâneo consiste em transformar a sala de aula em um espaço de escuta e acolhimento, onde o diálogo sobre as diferenças seja promovido sem medo e sem censura. Compreender que as diferenças não são hierárquias, mas expressões legítimas da diversidade humana, é passo essencial para uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

Promover uma educação para a equidade de gênero exige, portanto, deslocar o olhar do *ensinar sobre* para o *ensinar com*, isto é, não apenas transmitir conteúdos sobre igualdade, mas construir, nas relações cotidianas, uma prática docente pautada na empatia, na escuta ativa e na alteridade. O professor, nesse contexto, deixa de ser mero transmissor de conhecimentos para se tornar um agente político e cultural, capaz de questionar normas, desnaturalizar desigualdades e fomentar novas formas de convivência.

Reconhecer essa dimensão política da docência significa compreender o ato de educar como gesto de resistência, resistência ao silenciamento, à exclusão e à naturalização das injustiças. Como lembra Paulo Freire (1996), ensinar é um ato de coragem, pois implica lutar contra o conformismo e abrir espaço para o novo. A escola, ao assumir essa missão emancipadora, reafirma seu papel social de formar sujeitos críticos, conscientes e solidários, capazes de viver e defender a pluralidade como valor constitutivo da vida democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CATEGORIAS ANALÍTICAS E REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

A análise bibliográfica permitiu identificar quatro categorias centrais para a compreensão das concepções de gênero no contexto escolar:

patriarcado, performatividade de gênero, relações de poder e educação para a diversidade. Cada uma dessas categorias contribui para compreender como as desigualdades de gênero se estruturaram historicamente e continuam a se manifestar — ainda que sob novas formas — nas práticas e discursos escolares contemporâneos.

PATRIARCADO

O patriarcado constitui um dos pilares fundamentais na formação das identidades de gênero e na consolidação das hierarquias sociais entre homens e mulheres. Mais do que um simples sistema de dominação familiar, ele configura uma estrutura histórica, simbólica e institucional que sustenta a supremacia masculina e legitima desigualdades em múltiplos campos da vida social. Conforme Saffioti (1995), o patriarcado é um sistema complexo de poder que se manifesta nas esferas econômica, política, jurídica, religiosa e educativa, moldando comportamentos e naturalizando assimetrias. Sua força reside não apenas na coerção direta, mas na capacidade de produzir sentidos e valores que fazem da subordinação feminina algo aparentemente “natural” e inevitável.

Na educação, essa lógica se faz presente desde os primórdios do sistema escolar brasileiro. Durante o período colonial, o ensino formal era um privilégio masculino, destinado à elite branca e voltado à formação intelectual e religiosa dos futuros administradores e clérigos. Às mulheres, por outro lado, reservava-se o aprendizado moral e doméstico, com vistas à preparação para o casamento e a maternidade. Essa divisão educacional refletia e reforçava uma concepção de gênero fundada na dicotomia entre público e privado, na qual o homem ocupava o espaço da razão, da política e da palavra, e a mulher o da emoção, do cuidado e do silêncio.

Simone de Beauvoir (1949) questiona precisamente essa naturalização ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, revelando que a subordinação feminina não tem origem biológica, mas é produto de um longo processo cultural e histórico de construção social. A filósofa iden-

tifica no patriarcado a raiz dessa assimetria: o homem foi erigido como sujeito universal, enquanto a mulher foi reduzida à condição de “outro”, definida sempre em relação ao masculino e nunca em sua própria autonomia. Essa lógica simbólica atravessa a educação, fazendo com que, mesmo em contextos contemporâneos, certas disciplinas, profissões e comportamentos ainda sejam marcados por estereótipos de gênero.

O patriarcado também se manifesta nas estruturas curriculares e nas práticas pedagógicas. Durante séculos, o conhecimento científico foi produzido, validado e transmitido a partir de perspectivas masculinas, eurocêntricas e heteronormativas, o que excluiu as mulheres, e, especialmente, as mulheres negras, da produção e da legitimação do saber. Como observa hooks (2017), a educação tradicional serviu historicamente para reforçar hierarquias e consolidar o poder masculino, sendo urgente pensar uma pedagogia feminista que questione essas relações e crie espaços de fala e reconhecimento. Assim, os currículos escolares não apenas refletem desigualdades, mas também as reproduzem ao omitir autoras, silenciar experiências e perpetuar a ideia de que o saber legítimo é masculino.

Essa herança patriarcal, embora hoje contestada, ainda permeia o imaginário escolar. As expectativas docentes em relação ao comportamento e ao desempenho de meninos e meninas, as representações presentes nos livros didáticos e a divisão sexual das áreas de conhecimento (as meninas “boas em leitura” e os meninos “bons em exatas”) revelam a persistência de padrões de gênero enraizados. Joan Scott (1995) argumenta que o gênero opera como uma categoria de análise e de poder, pois organiza a experiência humana e legitima desigualdades sob o disfarce da neutralidade. Na escola, essa operação simbólica manifesta-se no cotidiano, quando se definem, de forma sutil, os limites do que é considerado adequado, aceitável ou desejável para cada sexo.

Por outro lado, compreender o patriarcado como construção histórica permite reconhecer sua possibilidade de transformação. O processo educativo pode desempenhar papel essencial na desconstrução dessas

hierarquias, desde que reconheça sua própria responsabilidade na produção de desigualdades. Para Louro (2010), a escola é um espaço político por excelência, um território de disputa onde se produzem e se contestam significados. Ao incorporar práticas pedagógicas reflexivas e críticas, o ambiente escolar pode deixar de ser um espaço de reprodução do patriarcado e se tornar um campo de emancipação, no qual meninos e meninas aprendam a reconhecer o outro não como inferior, mas como diverso.

Assim, enfrentar o patriarcado no contexto educacional requer mais do que denunciar desigualdades: implica revisar currículos, repensar linguagens e transformar práticas. Exige também investir na formação docente, para que professores e professoras compreendam as múltiplas formas de poder que atravessam o cotidiano escolar e possam atuar conscientemente na promoção da equidade de gênero. A educação, quando orientada por princípios de justiça, empatia e alteridade, torna-se uma ferramenta de resistência às estruturas patriarcais e um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e plural.

PERFORMATIVIDADE E CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

A segunda categoria analítica, performatividade de gênero, proposta por Judith Butler (1990), constitui um marco nas teorias contemporâneas sobre identidade e diferença. Para a autora, o gênero não é uma essência ou atributo fixo, mas um efeito produzido e reiterado continuamente por meio de práticas, gestos, linguagens e discursos que, ao se repetirem, constroem a aparência de uma identidade estável. Essa concepção rompe com a visão tradicional de gênero como algo derivado do sexo biológico, deslocando-o para o campo da cultura, do poder e da linguagem. Assim, ser homem ou ser mulher não é resultado de uma natureza pré-determinada, mas de um processo de significação permanente, no qual o sujeito se constitui pela repetição de normas e expectativas sociais.

No ambiente escolar, essa performatividade torna-se visível nas formas de tratamento, nas expectativas sobre o comportamento dos alunos e alunas e na própria organização do espaço pedagógico. As performances cotidianas, o tom de voz considerado apropriado, o tipo de roupa aceito, o modo de sentar, brincar ou expressar emoções, traduzem e reforçam discursos normativos sobre masculinidade e feminilidade. Como observa Louro (2010), a escola é um espaço onde “os corpos são ensinados a se comportar”, sendo constantemente observados, regulados e avaliados segundo padrões socialmente aceitos. Essas práticas, ainda que pareçam neutras, funcionam como mecanismos de disciplinamento que delimitam o que pode ou não ser dito, vivido e sentido por cada sujeito.

A performatividade, nesse contexto, ajuda a compreender como as identidades de gênero são continuamente produzidas dentro das instituições educativas. Tais performances, muitas vezes inconscientes, reafirmam normas hegemônicas e excluem identidades dissidentes que desafiam os modelos binários de masculinidade e feminilidade. Esses sujeitos, ao existirem e resistirem no ambiente escolar, expõem as fissuras do sistema normativo e evidenciam que o gênero não é uma verdade fixa, mas uma construção passível de ruptura e reinvenção.

Por outro lado, o reconhecimento da performatividade de gênero também revela o potencial subversivo da escola. Se as normas são sustentadas por repetição, é igualmente possível subvertê-las por meio da repetição crítica e criativa, ou seja, por meio de práticas pedagógicas que questionem o que foi naturalizado. Nesse sentido, a educação pode se tornar um espaço de resistência simbólica, onde novas formas de ser e de existir são reconhecidas e legitimadas. Como enfatiza Butler (2004), toda norma contém em si a possibilidade de seu próprio desvio; é na reinterpretação das práticas e dos discursos que emerge a transformação social.

Dessa forma, a performatividade de gênero, enquanto categoria analítica, oferece um instrumento potente para repensar o papel da escola na produção e desconstrução das identidades. Compreender o gênero como prática discursiva e relacional permite propor currículos mais inclusivos,

metodologias críticas e linguagens pedagógicas que acolham a pluralidade das experiências humanas. A escola, ao abrir-se à diversidade e ao diálogo, torna-se um espaço de emancipação, no qual cada sujeito pode experimentar sua identidade sem medo da punição ou do silenciamento.

RELAÇÕES DE PODER E O PAPEL DA ESCOLA

As relações de poder, conforme formuladas por Michel Foucault (1984), não se restringem a estruturas hierárquicas fixas nem a instituições centralizadas, mas circulam de forma capilar nas interações sociais, produzindo efeitos sobre os corpos, os discursos e as subjetividades. O poder, nesse sentido, não é algo que se possui, mas algo que se exerce e que se manifesta nos gestos, nas normas, nas linguagens e nas práticas cotidianas. Ele está presente tanto nas macroestruturas políticas quanto nas micro relações do cotidiano, como aquelas que se desenvolvem dentro da escola.

A instituição escolar, talvez mais do que qualquer outra, exemplifica a materialidade desse poder difuso e disciplinar. Nela, os sujeitos são constantemente observados, avaliados e classificados; seus corpos são treinados para obedecer a horários, seguir regras, adotar posturas e internalizar comportamentos considerados adequados. Como Foucault (1987) analisa em *Vigiar e punir*, a escola é um dos dispositivos centrais da modernidade, responsável por moldar o indivíduo disciplinado, útil, dócil e normalizado. As fileiras de carteiras, as filas, as provas e os boletins são expressões materiais de uma pedagogia do controle, na qual o saber se entrelaça com o poder para produzir sujeitos ajustados às normas sociais.

Esses mecanismos de normalização se manifestam, por exemplo, nas regras de comportamento, na separação por gênero e até na organização dos currículos. O modo como meninos e meninas são educados para papéis distintos, as expectativas de desempenho em determinadas disciplinas e a linguagem dos livros didáticos revelam a presença de um poder que opera por meio da repetição de padrões e da imposição de valores.

Como aponta Scott (1995), o gênero é uma das formas privilegiadas pelas quais o poder organiza as relações sociais e legitima desigualdades sob o disfarce da “ordem natural”. Assim, a escola, muitas vezes, funciona como um microcosmo da sociedade, reproduzindo suas hierarquias e silenciando identidades dissidentes.

Contudo, o poder, para Foucault, não é apenas repressivo; ele é também produtivo. Ele não se limita a proibir ou controlar; cria, fabrica e transforma realidades, possibilitando novas formas de subjetivação. É precisamente nesse caráter produtivo do poder que reside a possibilidade de resistência. Butler (1990) e Scott (1995) mostram que os mesmos discursos que tentam fixar identidades de gênero são também aqueles que oferecem brechas para a sua reconfiguração. Todo sistema normativo, ao tentar se impor como absoluto, acaba produzindo zonas de instabilidade, nas quais emergem práticas subversivas, resistências e reinvenções de si.

No espaço escolar, essa perspectiva se torna particularmente relevante. Se, por um lado, a escola é um local de vigilância e disciplinamento, por outro, pode ser um território de emancipação e transformação. Quando o ambiente educativo se abre à reflexão crítica, ao diálogo e ao reconhecimento das diferenças, ele desloca o poder de seu caráter coercitivo para uma dimensão ética e libertadora. Discutir gênero, questionar preconceitos e problematizar os currículos significa, nesse contexto, exercer o poder de forma criativa e emancipatória, rompendo com a tradição autoritária e hierarquizadora que marcou a educação brasileira.

Assim, compreender o poder em sua dimensão relacional e produtiva é essencial para repensar a prática pedagógica. O educador, ao reconhecer-se como agente de poder, pode atuar conscientemente na formação de sujeitos críticos, capazes de resistir à naturalização das desigualdades e de construir novas formas de convivência. A escola, então, deixa de ser um espaço de adestramento para se tornar um lugar de subjetivação plural, onde o saber serve não para submeter, mas para libertar.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E EQUIDADE DE GÊNERO

A categoria educação para a diversidade emerge como uma síntese das discussões anteriores, propondo uma pedagogia comprometida com a ética, a justiça social e a inclusão. Mais do que um conceito pedagógico, ela representa um posicionamento político diante das desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Segundo Candau (2008), trabalhar com a diversidade implica compreender a escola como um espaço intercultural, em que as diferenças não são toleradas de modo passivo, mas reconhecidas e valorizadas como parte constitutiva do processo educativo. Isso significa deslocar a noção de diversidade de uma dimensão meramente descritiva, que apenas reconhece a existência de distintos grupos sociais, para uma dimensão crítica e transformadora, que questiona as relações de poder e desigualdade que historicamente marginalizaram determinadas identidades.

Essa concepção encontra ressonância nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe uma formação humana integral pautada no respeito aos direitos humanos, na promoção da equidade e na valorização da pluralidade de identidades, culturas e modos de vida. As Competências Gerais 1, 8 e 9, em especial, ressaltam a importância de desenvolver a empatia, o diálogo, a cooperação e a solidariedade como princípios orientadores da convivência democrática. Dessa forma, a BNCC reconhece a escola como um espaço de formação cidadã, no qual as diferenças de gênero, etnia, religião, corpo e orientação sexual devem ser tratadas como dimensões legítimas da experiência humana.

Para que a educação cumpra esse papel transformador, é indispensável repensar as práticas docentes e o currículo, convertendo-os em instrumentos de emancipação e não de reprodução das desigualdades. Isso implica revisar o conteúdo dos materiais didáticos, questionar a ausência de vozes femininas, negras, indígenas e LGBTQIAP+ (é um acrônimo que abrange diversas identidades de gênero e orientações sexuais, incluindo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Inter-

sexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários, com o “+” representando outras identidades não incluídas) nas narrativas escolares, e adotar metodologias participativas que favoreçam o protagonismo dos estudantes. Louro (2010) destaca que o enfrentamento das questões de gênero na escola requer uma pedagogia da escuta, do diálogo e da reflexão crítica; uma prática que reconheça o outro não como desvio da norma, mas como sujeito pleno de saberes e experiências.

O professor, nesse contexto, assume papel essencialmente político e ético. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a envolver a mediação de conflitos simbólicos, o desvelamento de preconceitos e a criação de espaços de fala. A docência, nesse sentido, é também um ato de resistência: ensinar torna-se um gesto de compromisso com a igualdade, com a dignidade humana e com o direito de existir em plenitude. Como afirma hooks (2017), uma pedagogia verdadeiramente libertadora nasce do encontro entre a crítica e o afeto. Ela educa para a liberdade e não para a submissão.

A partir das categorias discutidas torna-se evidente que o enfrentamento das desigualdades de gênero no espaço escolar requer mais do que políticas inclusivas pontuais: exige uma revisão profunda das concepções de ensino, de aprendizagem e de convivência. A escola é, como observa Louro (2010), um campo de disputa simbólica, onde se produzem e se negociam significados. Nesse terreno, decide-se se ela será um instrumento de perpetuação das hierarquias ou um espaço de promoção da liberdade e da equidade.

Reconhecer o gênero como uma construção social, performativa e histórica é compreender que a educação possui um poder transformador, capaz de intervir nas estruturas simbólicas e materiais que sustentam as desigualdades. Educar para a diversidade é, portanto, um ato político e emancipador: significa formar sujeitos críticos, sensíveis à diferença e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que as concepções de gênero no contexto escolar são fruto de um processo histórico de longa duração, no qual se consolidaram estruturas patriarcais e relações de poder que ainda influenciam práticas pedagógicas, currículos e comportamentos dentro da escola. O estudo bibliográfico permitiu compreender que a desigualdade entre os sexos não é uma consequência natural da biologia, mas uma construção social e cultural legitimada por discursos religiosos, políticos e científicos que, por séculos, determinaram o lugar do masculino e do feminino na sociedade.

As categorias analíticas examinadas (patriarcado, performatividade de gênero, relações de poder e educação para a diversidade) mostraram-se fundamentais para a compreensão do fenômeno. O patriarcado revelou as bases históricas da dominação masculina; a performatividade demonstrou que o gênero é produzido e reiterado nas práticas sociais e escolares; as relações de poder explicitaram a sutileza com que o controle e a normatização operam nas instituições; e a educação para a diversidade apresentou-se como caminho ético e político para a superação das desigualdades.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as concepções de gênero dentro da escola não são apenas reflexo de papéis históricos e culturais pré-estabelecidos, mas também de uma dinâmica contínua de adaptação e resistência, em que tanto meninos quanto meninas moldam suas identidades e suas interações de acordo com o poder que lhes é atribuído pela sociedade e pela própria instituição escolar. A escola, enquanto agente socializador, não está isenta de reproduzir normas de gênero, mas também desempenha um papel crucial na construção de novos espaços de reflexão e contestação desses papéis.

Dessa forma, a escola é, simultaneamente, um espaço de reprodução e de possibilidade de transformação social. Se por um lado ela reflete as estruturas históricas de dominação, por outro, possui potencial eman-

cipador capaz de desconstruir os estereótipos de gênero e promover práticas inclusivas e equitativas. Nesse sentido, o papel do professor torna-se essencial: é ele quem media o conhecimento, interpreta os discursos e pode criar condições pedagógicas para o diálogo, o respeito e a valorização das múltiplas identidades.

Assim, discutir gênero na escola é um ato de resistência e de compromisso com a cidadania. Mais do que uma temática, trata-se de um imperativo ético e educativo que exige reflexão crítica sobre o papel da instituição e de seus agentes. A promoção da equidade de gênero, portanto, deve ser entendida como parte intrínseca da missão da educação: formar sujeitos conscientes, autônomos e capazes de reconhecer no outro não uma diferença hierarquizada, mas uma expressão legítima da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 [1949].

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar: perspectivas e desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CONNELL, Raewyn W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDU, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMOLI, Loredana. Beleza feminina: as metamorfoses de um mito. In: NAVARRO, Pedro. **O discurso: nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p.201-210.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARONDIN, Nara. **Mulher, corpo e identidade: a formação social do feminino**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

MATTOS, Ana Paula. **Educação e gênero: desafios contemporâneos para a escola democrática**. São Paulo: Cortez, 2019.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luis (Org). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 183-200.

MONTEIRO, Marko. **A perspectiva do gênero nos estudos de masculinidade:** uma análise da Revista Ele Ela em 1969. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~marko/artigo.html>> 1997. Acesso em out 2025.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** 2ª Ed. Ver. e ampl. Campinas, SP, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.