

GÊNERO E/NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE DISCURSOS E SILENCIAMENTOS

Gender in/and Basic Education: between discourses and silences

Andreia Rosa de Carvalho¹

Fernanda Telles Márques²

RESUMO: Este artigo discute a construção histórica e social da categoria gênero e suas implicações na educação escolar brasileira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que recorre a políticas públicas educacionais e a autoras clássicas dos estudos de gênero, como Simone de Beauvoir, Joan Scott, Donna Haraway, Judith Butler, Guacira Lopes Louro e María Lugones. Como resultados, constata-se que a abordagem do tema na educação continua sendo fundamental não apenas como estratégia para o combate da crescente violência de gênero, mas também para a materialização da equidade e a formação de cidadãos aptos ao respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Educação básica; Diversidade.

ABSTRACT: This article discusses the historical and social construction of the category of gender and its implications for Brazilian school education. It is a bibliographic and documentary study that draws on public educational policies and on classical authors in gender studies, such as Simone de Beauvoir, Joan Scott, Donna Haraway, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, and María Lugones. The findings indicate that addressing this topic in education remains fundamental not only as a strategy to confront the growing phenomenon of gender-based violence, but also for the advancement of equity and for the formation of citizens capable of respecting differences.

KEYWORDS: Gender; Basic education; Diversity.

¹ Mestra em Educação (IFTM), doutoranda em Educação (Unibe), servidora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), Uberaba, MG, e-mail: andreia.rosa.carvalho@educacao.mg.gov.br.

² Doutora em Sociologia (Unesp), com pós-doutorado em Estudos Culturais (UFRJ), docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, e-mail: fernanda.marques@uniube.br.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de gênero, desenvolvido ao longo do século XX, contribuiu para ampliar a compreensão das desigualdades entre homens e mulheres, evidenciando que muitas das diferenças atribuídas aos sexos são resultado de construções sociais, históricas e culturais, e não propriamente de determinações biológicas.

No contexto educacional, essas reflexões tornam-se particularmente importantes, uma vez que a escola constitui um espaço central na produção e na reprodução de normas sociais, incluindo aquelas relacionadas aos papéis de gênero. Ao mesmo tempo em que pode reforçar estereótipos e desigualdades, a instituição escolar também apresenta potencial para promover reflexões críticas e contribuir para a construção de relações mais igualitárias e respeitadas entre os sujeitos.

Diante desse cenário, o presente artigo, desenvolvido no âmbito de uma pesquisa doutoral mais ampla³, tem como objetivo discutir o conceito de gênero a partir de um breve percurso histórico e analisar seus desdobramentos no campo educacional, com foco nos desafios e nas possibilidades de sua abordagem no cotidiano escolar. Assim, os resultados aqui apresentados decorrem de uma pesquisa bibliográfica, baseada em obras e estudos de autoras e autores que se dedicam à temática, bem como na análise de documentos e políticas educacionais brasileiras relacionados às discussões de gênero na educação.

A partir dessa perspectiva, buscamos compreender de que maneira as discussões sobre gênero podem contribuir para a reflexão crítica sobre desigualdades sociais e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e efetivamente comprometidas com a promoção da equidade no ambiente escolar. Para isso, recorreremos a obras clássicas dos estudos de gênero, a pesquisadoras(es) da educação consagrados em seus estudos sobre o tema e a políticas educacionais voltadas à educação básica.

2. GÊNERO - UM BREVE PERCURSOS HISTÓRICO

A temática gênero começa antes do próprio termo existir, com a utilização da palavra na gramática de algumas línguas para determinar e distinguir feminino e masculino. Contudo, enquanto conceito, começamos a observar uma formulação já na primeira metade do século XX, por meio de debates acadêmicos e movimentos sociais que

³ A pesquisa conta com o apoio do Programa “Trilhas de Futuro – Educadores” (SEE-MG) e da FAPEMIG (APQ 02373-21).

buscavam compreender e questionar as desigualdades entre homens e mulheres situando-as para além das diferenças postas em uma dimensão biológica. Essa discussão foi aprofundada e a origem do termo é hoje associada também a estudos das ciências sociais, da antropologia, sociologia e filosofia feminista.

No final do século XIX e início do XX, com o início da primeira onda do movimento feminista, a terminologia “gênero” foi se modificando com a necessidade de diferenciar as características biológicas dos indivíduos (sexo), dos papéis e comportamentos atribuídos socialmente a homens e mulheres. Os termos “gênero” e “sexo” acompanham o desenvolvimento do conceito.

No final do século XIX, a luta pelos direitos das mulheres envolve a discussão sobre as questões de desigualdade de gênero, que são abordadas quanto aos direitos civis, políticos e econômicos com o movimento sufragista, mas o conceito de gênero ainda não existia, apenas debates sobre os papéis de homens e mulheres estavam presentes. Uma das primeiras conquistas do movimento, já no século XX, foi o direito ao voto feminino, o que deu mais visibilidade à participação da mulher em vários contextos, como a economia, e sua luta por participação também política.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a antropóloga estadunidense Margaret Mead desenvolveu pesquisas na interface entre a cultura e a personalidade, que a colocaram entre as pioneiras da investigação do que décadas mais tarde viria a ser chamado de “papéis de gênero”. Autora do clássico *Sexo e Temperamento* (1935), resultado de uma intensa pesquisa de campo em que foram comparados três povos originários da Nova Guiné, Mead

[...] demonstrou empiricamente que os estereótipos do feminino e do masculino circulantes no mundo ocidental de seu tempo não eram universais, o que lhe permitiu concluir que os temperamentos e os papéis sociais assumidos por homens e por mulheres não podem ser atribuídos unicamente à estrutura biológica e à ação dos hormônios sexuais (Márques, 2023, p. 24).

Alguns anos depois, em 1949, a teórica social francesa Simone de Beauvoir lançou a primeira edição da obra *O Segundo Sexo* (1970), que aborda a construção social das diferenças entre os sexos, trazendo discussões que se tornariam centrais às primeiras formulações teóricas da categoria gênero. A frase "Não se nasce mulher, torna-se mulher" é uma referência no livro, demonstrando que a dita feminilidade não é um fator biológico, mas uma construção social. A autora aborda a condição feminina sob uma perspectiva existencialista, criticando a visão dominante da mulher como reprodutora e cuidadora, que

a reduz, portanto, à natureza ou à biologia. Assim, a autora e explora como a cultura, a história e as instituições sociais operam pela naturalização e manutenção das assimetrias de gênero. Para outra reconhecida pesquisadora da área, a brasileira Heleieth Saffioti (1999, p.160), a popular frase de Beauvoir contém a “manifestação primeira do conceito de gênero. Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade”.

A discussão empreendida por Beauvoir demonstra como a mulher foi colocada na condição de "outro" em relação ao homem, enquanto este foi historicamente tratado como um ser único e central, a ser tomado como referência. Diz ela:

Na medida em que a mulher é considerada o Outro absoluto, isto é – qualquer que seja sua magia – o inessencial, faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito. As mulheres nunca, portanto, constituíram um grupo separado que se pusesse *para si* em face do grupo masculino; nunca tiveram uma relação direta e autônoma com os homens (Beauvoir, 1970, p. 91).

Em diálogo direto com a sociedade de seu tempo, Beauvoir destaca como expectativas sociais e instituições, entre elas a escola, condicionam as mulheres a aceitarem papéis subordinados, o que nos faz refletir sobre questões importantes como autonomia, liberdade e reconhecimento como indivíduo na sociedade. E, se por um lado, o pensamento da autora contribuiu para que a noção de gênero passasse a fomentar discussões no âmbito dos movimentos feministas e dos estudos acadêmicos sobre desigualdade de gênero e construção social das identidades, por outro, sua presença também poderia ser vista em apropriações do campo da saúde.

Nos Estados Unidos dos anos 50, um sexólogo chamado John Money desenvolveu um trabalho no qual encontramos a ideia de “papel de gênero”. Atuando na clínica pediátrica de intersexualidade, Money discute a perspectiva das questões relacionadas ao gênero na atribuição do sexo em pessoas intersexuais, o que o faz concluir que crianças com tal quadro clínico poderiam ser criadas em um sexo específico, independentemente da ambiguidade de sua anatomia ao nascimento, desde que essa decisão fosse feita precocemente e reforçada socialmente (Márques, 2002).

O papel de gênero, diz ele, pode ser entendido como tudo que “uma pessoa diz ou faz para mostrar que tem o status de menino ou homem, menina ou mulher, respectivamente” (Money, 1955, p. 285), tratando-se de algo que “não é estabelecido no nascimento, mas é construído cumulativamente através de experiências confrontadas e negociadas – através

de aprendizagens casuais e não planejadas, através de instruções explícitas e inculcações” (*ibidem*).

Paralelo a isso, também nos Estados Unidos, o psiquiatra e psicanalista Robert Jesse Stoller partia de casos clínicos para desenvolver um conjunto de ideias que auxiliaram a conceituação de sexo e gênero. Em *Sex and Gender: the development of masculinity and femininity*, publicado em 1968, um primeiro conceito de identidade de gênero se esboça, como em se tratando de uma experiência subjetiva de pertencimento a um gênero, desenvolvida ao longo da vida a partir da combinação de fatores também ambientais e psicológicos, e não meramente biológicos.

Como sintetiza Haraway (2004, p. 216-217) ao se debruçar sobre o legado de Stoller, este autor

formulou o conceito de identidade de gênero no quadro da distinção biologia/cultura, de tal modo que sexo estava vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero à cultura (psicologia, sociologia). O produto do trabalho da cultura sobre a biologia era o centro, a pessoa produzida pelo gênero – um homem ou uma mulher. Começando nos anos cinquenta, o psico-endocrinologista John Money, a partir da base da Faculdade de Medicina da Universidade Johns Hopkins, com seu colega, Anke Ehrhardt, desenvolveu e popularizou a versão interacionista do paradigma de identidade de gênero na qual a mistura funcionalista de causas biológicas e sociais dava lugar a uma miríade de programas terapêuticos e de pesquisa sobre as “diferenças de sexo/gênero” – o que incluía cirurgia, aconselhamento, pedagogia, serviço social, e assim por diante.

A partir de então, foi se consolidando a ideia de que o “sexo” é referente a características biológicas como cromossomos, genitais e hormônios, enquanto o “gênero” refere-se a aspectos psicológicos, culturais e sociais associados a ser homem ou mulher em uma determinada sociedade.

Stoller utilizou dados clínicos de pacientes intersexuais e transgêneros para argumentar que o gênero é amplamente moldado pela socialização e pelas experiências psíquicas precoces, não sendo determinado exclusivamente pela biologia. Ele argumenta que o desenvolvimento da identidade de gênero é resultado de processos complexos, incluindo relações familiares e experiências na infância. Assim, seu trabalho apresenta como meninos e meninas internalizam papéis de gênero com base em suas interações familiares em geral e na vivência entre mãe e filho/a (Haraway, 2004; Lattanzio e Ribeiro, 2018).

Deve-se considerar que Stoller foi um dos primeiros a abordar questões relacionadas à transexualidade em termos psicanalíticos e clínicos, o que fez sustentando que a incongruência entre sexo biológico e identidade de gênero seria uma condição patológica e, portanto, um desvio a ser enfrentado pelo campo da saúde.

Por reforçarem estereótipos de gênero e/ou por firmarem uma visão limitada em relação à diversidade de experiências de gênero – na qual a “incoerência” entre sexo e gênero deve necessariamente ser objeto de intervenção e alinhamento⁴, tais teorias médicas foram mais tarde criticadas.

Marília Pinto de Carvalho (2011) nos chama a atenção para o fato de que essa noção que se edificava em tal contexto era fruto de uma leitura “funcionalista e essencializante” da obra de Beauvoir. A autora observa que a distinção binária que relaciona sexo à natureza e gênero à cultura a que recorre Stoller, também acabou sendo apropriada por pesquisadoras feministas dos anos 70 e 80, o que se deu, a seu ver, de forma acrítica. Trata-se, assim, da ideia

[...] de que o sexo é uma base (natural, biológica, invariável) sobre a qual as culturas constroem, por meio da socialização, diferentes concepções do que seja um homem ou uma mulher, isto é, características individuais de gênero. O pensamento feminista dos anos de 1970 e 1980 utilizava, portanto, o gênero apenas como um conceito que se somava ao sexo e não como um substituto (Carvalho, 2011, p. 101).

Uma das autoras mencionadas por Carvalho (2011) é a antropóloga estruturalista Gayle Rubin, que pesquisou os mecanismos políticos e culturais do tráfico de mulheres. Em sua tese, de 1975, Rubin desenvolveu um esquema interpretativo denominado “sistema sexo/gênero”, no qual a natureza se relaciona ao sexo assim como o gênero à cultura. Segundo a autora, as relações sociais reproduzem “um processo de opressão a partir do qual a sexualidade biológica (fêmea-natureza) se converte em um produto da atividade humana (mulher-cultura), que, por sua vez, acaba sendo naturalizado pela ação de uma série de mecanismos e relações de poder” (Márques, 2022, p. 53).

No ano de 1983, Donna Haraway, uma filósofa com formação inicial em biologia, aceitou o convite de um coletivo feminista autônomo da então Alemanha Ocidental para produzir o verbete “gênero” de um novo dicionário marxista. O processo envolvendo a

⁴ Essa defesa de alinhamento que marcou o século XX pode ser vista no “Protocolo Money”, segundo o qual, em casos de intersexualidade, deveriam ser realizadas, assim que possível, intervenções cirúrgicas, terapias hormonais e psicoterapia, com vistas a eliminar ambiguidades e “fixar” um gênero específico (Márques, 2002).

produção do verbete e as reflexões implicadas estão no artigo '*Gênero*' para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra, no qual argumenta que

Em todas as suas versões, as teorias feministas de gênero tentam articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes. Quão marcantes depende de um sistema relacionado de significados reunido em torno de uma família de pares de oposição: natureza/cultura, natureza/história, natural/humano, recursos/ produtos. Esta interdependência capital de um campo político-filosófico ocidental de oposições binárias – funcionalmente, dialeticamente, estruturalmente ou psicanaliticamente compreendidas – problematiza as alegações de utilização universal de conceitos relacionados a sexo e gênero; esta questão é parte do debate em andamento sobre a relevância (Haraway, 2004, p. 210).

A autora destaca o desafio de integrar o debate sobre as opressões racial e sexual às teorias marxistas de classe. Enquanto as teorias feministas buscam explicar a especificidade da opressão das mulheres no contexto cultural e as diferenças entre sexo e gênero, o marxismo tradicional privilegia a estrutura econômica e as relações de produção, relegando a segundo plano discussões que não têm a classe social como eixo central.

Para enfrentar esse desafio, Haraway (2004) concebe o gênero como resultado de relações sociais histórica e politicamente construídas e observa que essa categoria tem sido frequentemente negligenciada. Assim, defende a ampliação da análise marxista para incluir o gênero como questão política, pois ele influencia a distribuição de recursos, a divisão social do trabalho e a organização da vida social de um modo geral. As questões de gênero, afirma, são produzidas e reproduzidas em estruturas de poder e discurso.

A autora também discute a “política sexual”, relacionada às relações de poder que envolvem gênero e sexualidade, à opressão de gênero e às hierarquias entre homens e mulheres. Nesse contexto, ressalta a importância das palavras e conceitos como ferramentas políticas, argumentando que o significado de gênero depende de quem o define, do contexto histórico e das intenções envolvidas.

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. Já que o conceito de gênero está tão intimamente ligado à distinção ocidental entre natureza e sociedade ou natureza e história, via a distinção entre sexo e gênero, a relação das teorias feministas de gênero com o marxismo está vinculada à sorte dos conceitos de natureza e trabalho no cânone marxista e na teoria ocidental de modo mais geral (Haraway, 2004, p. 211-212).

O texto de Haraway (2004) também faz uma crítica dos usos do conceito de gênero na teoria feminista da segunda metade do século XX, mostrando as limitações implicadas. Ela traz gênero como construção social, destacando que gênero não remete a uma identidade fixa ou essencial, mas sim uma categoria mutável, moldada por discursos tecnocientíficos⁵ e práticas socioculturais, de modo que as interpretações até então circulantes não dariam conta das novas formas de subjetividade presentes na vida social. Isso equivale a dizer que a autora rejeita tanto o essencialismo biológico quanto as explicações puramente sociais, propondo um olhar híbrido que considera o impacto da tecnologia e da cibernética na construção das identidades. Seu conceito de ciborgue simboliza essa fluidez, mostrando que identidades de gênero podem ser reconfiguradas além das categorias tradicionais.

Na mesma época, em meados da década de 80, a historiadora Joan Scott abordou o conceito de gênero como uma categoria de análise histórica para entender relações de poder e hierarquia entre os sexos. No artigo “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”, cuja primeira edição saiu em 1986, Scott assim sintetiza seu raciocínio histórico:

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O “gênero” sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico (Scott, 2016, p.10).

A autora analisa como teorias feministas, marxistas e psicanalíticas abordaram o gênero, apontando suas limitações e propondo uma abordagem mais complexa e histórica, que não se dissocie “da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo” (Scott, 2016, p. 13). Ela critica explicações que tratam o gênero apenas como diferença entre homens e mulheres, destacando sua relação com outras formas de poder, como classe e raça. No uso que questiona, o termo “não implica necessariamente na tomada de posição

⁵ Observamos que os questionamentos de Haraway ao binarismo natureza/cultura extrapolam a categoria gênero, como se pode ver na obra “*Um manifesto para os Ciborgues*”, publicada originalmente em 1980, em que a autora usa o conceito de ciborgue como metáfora para entender as fronteiras fluidas entre humanos, máquinas e natureza.

sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada”, de modo que “inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica” (*ibidem*).

Scott (2016) observa que o uso de “gênero” como substituto de “mulheres”, comum nos anos 1970 e 1980, sugere que “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens”, sendo criado dentro e por ele (p. 14). Por outro lado, ao designar as relações sociais entre os sexos, o termo rejeita explicações biológicas para a subordinação feminina (Scott, 2016, p. 14).

A autora argumenta que o gênero não deve ser entendido como categoria fixa, mas como uma questão com implicações políticas. Propõe investigar não apenas o que está em jogo nos debates que o invocam, mas também como percepções implícitas de gênero são mobilizadas ou reativadas (Scott, 2016, p. 38). Assim, defende abordagens mais complexas e históricas, que considerem as construções sociais e culturais e a variabilidade das relações de gênero.

Nesse sentido, Scott propõe historicizar e desconstruir o gênero, integrando a história das mulheres a novas formas de pensar as relações sociais e a própria escrita da história. A inclusão da experiência feminina amplia o campo historiográfico e desafia paradigmas tradicionais, permitindo novas interpretações e estratégias políticas.

Na transição para os anos 1990, Judith Butler, filósofa dos Estados Unidos, publicou “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, obra marcante para o campo. Nela, Butler questiona a dicotomia natureza/cultura e o binarismo, recorrendo à noção de performatividade, segundo a qual o gênero não é um estado de ser, mas um ato de fazer.

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (Butler, 2002, p. 194)

O pensamento de Judith Butler se alinha em alguns aspectos ao de Donna Haraway, uma vez que ambas criticam as categorias fixas de identidade e apontam a influência das estruturas de poder na formação dos sujeitos. Algumas das principais conexões entre suas ideias são a crítica ao essencialismo, pois rejeitam a noção de que identidade, gênero ou até

mesmo o corpo possuem essências fixas e naturais. Como visto, Butler defende que o gênero é performativo, enquanto Haraway vê as identidades como híbridas e tecnológicas, rompendo com as dualidades tradicionais como natural/artificial e humano/máquina.

Outro ponto que converge é sobre a construção social das identidades. Para ambas, as identidades são socialmente construídas e moldadas por discursos e práticas culturais. Butler enfatiza a repetição de normas de gênero na constituição do sujeito, enquanto Haraway questiona a ideia de um sujeito unitário e propõe o ciborgue como representação identidades fluídas e múltiplas.

Haraway e Butler analisam como o poder molda os corpos e identidades, seja pelas normas de gênero (Butler) ou pelas tecnologias e ciência (Haraway). Elas buscam maneiras de subverter essas imposições e buscar novas formas de subjetividade.

A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação. Certamente, a questão das mulheres como sujeito do feminismo suscita a possibilidade de não haver um sujeito que se situe “perante” a lei, à espera de representação na lei ou pela lei. Talvez o sujeito, bem como a evocação de um “antes” temporal, sejam constituídos pela lei como fundamento fictício de sua própria reivindicação de legitimidade (Butler, 2002, p. 16).

Apesar de algumas semelhanças, cumpre apontar que suas abordagens diferem em outros aspectos, epistemológicos. Butler trabalha mais na construção discursiva, fluída e performatividade, tem a influência teórica fundamentada no pós-estruturalismo, em Foucault, Derrida e Lacan. A autora apresenta o conceito de performatividade de gênero: o gênero como algo que se faz repetidamente, através de atos e normas sociais. E questiona e critica o binarismo de gênero –em seu livro *"Gender Trouble"* (1990), Butler argumenta que o gênero é uma construção discursiva, e não uma expressão de uma essência interior.

Haraway, por sua vez, discute tecnologia e ciência como elementos que formam as identidades atuais, o que faz fundamentada na teoria feminista tecnocientífica, com influências do marxismo, do pós-humanismo e da biologia. Apresenta a ideia de que o corpo é um ciborgue, uma rede de conexões entre o biológico, o tecnológico e o social. Critica a ideia de um corpo feminino "natural" ou "puro", e propõe uma identidade fragmentada e pós-humana.

A partir de Butler e sob influência direta dos movimentos gays e lésbicos, começa a se consolidar a Teoria Queer⁶, ainda nos anos 90, a qual questiona a ideia de que há somente dois gêneros fixos (masculino e feminino), e defende a fluidez de gênero, considerando-o como algo performativo e socialmente construído.

A performatividade de gênero compreende o gênero como algo construído por meio de atos repetidos e sociais, e não como uma essência fixa. Práticas como o travestismo e a paródia expõem essa construção ao subverterem e questionarem as normas culturais dominantes sobre o que é considerado masculino ou feminino. A paródia tem um efeito político significativo, podendo questionar normas culturais e identidades naturalizadas, no contexto de gênero e sexualidade.

A repetição parodística do gênero denuncia também a ilusão da identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. Como efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu status fundamentalmente fantasístico (Butler, 2002, p. 196)

A paródia revela que as identidades de gênero vistas como naturais são construções culturais e performativas. Quando se imita e exagera essas identidades expõe sua artificialidade e contingências, o que desafia a ideia de que há algo “normal” na essência no que diz respeito a essas categorias. Ou seja, uma forma de questionar as categorias já estabelecida e também, criar possibilidades de transformação política e cultural, tonando-se uma prática subversiva crítica.

A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se – e descentrar-se – nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória (Butler, 2002, p. 9).

Butler (2002) fala da heterossexualidade compulsória e a matriz binária de gênero que limitam as identidades existentes, reforçando estruturas de poder que marginalizam

⁶ A teoria queer questiona as normas estabelecidas sobre gênero e sexualidade. Teve sua origem nas ciências humanas e sociais. Surge na década de 90 com Judith Butler e Eve Kosofsky Sedgwick. A teoria questiona normas e categorias fixas, compreende gênero e sexualidade como construções sociais e performativas, critica a heteronormatividade. Propõe a ideia de fluidez, multiplicidade e subversão as categorias rígidas.

certas experiências. Ela argumenta que “ser mulher” não define identidade de uma pessoa, que não se resume apenas ao gênero, existindo outros aspectos que complementam a sua individualidade. Assim, o significado de "ser mulher" se altera o longo dos anos e em diferentes culturas, isto é, gênero não é uma categoria essencial e imutável. A interseccionalidade, no qual o gênero é uma das formas de identidade, como raça, classe social, etnia, sexualidade e localização geográfica, deve sempre ser considerada.

Assim, as experiências de gênero não são as mesmas para todas as mulheres, pois outros fatores influenciam a forma como cada uma vive essa identidade. A questão de gênero deve ser compreendida como uma construção cultural e política que não existe de maneira autônoma e/ou isolada, mas é construída e sustentada em contextos históricos e sociais específicos.

A crítica genealógica, influenciada por Michel Foucault e debatida por Judith Butler, rejeita a ideia de que o gênero (e também o desejo, pensando agora na dimensão da sexualidade) possuem uma essência originária ou natural a ser descoberta. O foco para os processos históricos, discursivos e institucionais que constroem as categorias de identidade. Gênero, portanto, não é algo dado, mas um efeito de práticas normativas, normas de saber e poder, cujas origens são múltiplas, descontínuas e politicamente motivadas.

Essa análise nos permite compreender que conceitos como “masculino” e “feminino” são naturalizados por instituições sociais como a escola, a medicina, a religião e o direito, que estão sob estruturas como o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória. Quando analisamos esses sistemas, a crítica genealógica busca não apenas compreender a origem política dessas categorias, mas também desestabilizá-las, abrindo espaço para novas formas de subjetividade e resistência às normas de gênero dominantes.

No século XXI a categoria gênero se tornou fundamental para a análise das desigualdades em múltiplos contextos, incluindo interseccionalidade: interações entre gênero, raça, classe, sexualidade e outras categorias sociais. Os debates sobre gênero ampliaram-se, especialmente com a maior visibilidade. Na educação, o impacto é importante, pois a noção de gênero é fundamental para a promoção de políticas públicas voltadas para a equidade, para o enfrentamento de preconceitos e de estereótipos, e para o combate da discriminação.

3. GÊNERO NA SALA DE AULA: DESAFIOS, SILENCIAMENTOS E EXPECTATIVAS

O debate sobre gênero na educação brasileira apresenta questionamentos e caminhos para a desconstrução das desigualdades existentes entre homens e mulheres, em busca da equidade de oportunidades que atenuem as desigualdades históricas, sociais e econômicas.

Dados do IBGE produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, PNAD Contínua, 2023) mostram que, as mulheres brasileiras recebem, em média, 78% do rendimento dos homens, mesmo com escolaridade igual ou superior. A taxa de desemprego feminina historicamente é maior que a masculina, sendo que no 1º trimestre de 2025 era de 8,7 para mulheres e 5,7 para os homens. Quanto aos cargos de liderança, apenas 38% dos cargos gerenciais no Brasil são ocupados por mulheres, sendo que em grandes empresas, menos de 20% dos CEOs são mulheres.

A desigualdade social também reflete questões de gênero, pois ainda que as mulheres tenham, em média, maior nível de escolaridade que os homens, isso não se reflete proporcionalmente em melhores cargos ou salários. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo que os homens a atividades domésticas e cuidado de filhos/pessoas idosas (PNAD Contínua 2022), o que impacta diretamente em suas oportunidades de trabalho e renda.

A violência de gênero no Brasil cresceu em 2024 em todas as modalidades (violência doméstica, psicológica, *stalking*, tentativa de homicídio, ameaças e feminicídios). No mesmo ano, foram registrados 1.467 feminicídios, sendo 63,6% das vítimas negras e mortas por parceiros, ex-parceiros e/ou familiar (Fórum Brasileiro de Segurança Pública – anuário 2024).

Vemos, assim, que o país ainda apresenta grandes disparidades, principalmente em relação ao acesso a cargos de liderança, divisão do trabalho doméstico e violência de gênero, fato que, por si só, já seria suficiente para a defesa da abordagem de questões de gênero na educação básica.

A inclusão do debate de gênero nas escolas contribui para o enfrentamento das desigualdades, o reconhecimento de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais e a promoção de uma cultura de respeito à diversidade. Nessa perspectiva, o tema articula-se ao campo da sexualidade, para o qual Guacira Lopes Louro oferece importantes contribuições.

Louro (1999) analisa a construção social da sexualidade, do gênero e do corpo, destacando como normas culturais, políticas e econômicas moldam identidades e práticas. Para a autora, a escola é também um espaço de disciplinamento dos corpos e de produção de identidades. “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento [...] é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Louro, 1999, p. 21).

Embora a educação possa promover reflexão crítica sobre papéis sociais naturalizados, a escola frequentemente reforça estereótipos por meio de práticas pedagógicas, materiais didáticos e interações cotidianas. Por isso, discutir gênero torna-se fundamental para que o ambiente escolar contribua para a formação crítica e para uma educação mais equitativa.

No Brasil, esse debate ganhou força com a redemocratização e com a Constituição de 1988, que reafirmou princípios de igualdade e cidadania. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a orientar a educação básica, introduzindo temas transversais como ética, pluralidade cultural e orientação sexual. Neles, as relações de gênero são apresentadas como construções sociais e culturais, e a escola é chamada a contribuir para a superação de preconceitos e o respeito à diversidade (Brasil, 1997).

Apesar de inovadores ao incluir gênero e orientação sexual como temas transversais, os PCNs apresentaram limitações, como a abordagem frequentemente restrita da sexualidade à prevenção e saúde e a dificuldade de efetivar essas discussões nas práticas escolares. Ainda assim, representaram um marco na incorporação dessas temáticas no debate educacional brasileiro.

A partir dos anos 2000, essas discussões ganharam maior visibilidade com a atuação de movimentos sociais, pesquisas acadêmicas e políticas públicas, consolidando a compreensão de que a escola deve formar não apenas para conteúdos, mas também para valores como respeito, empatia e solidariedade. Nesse sentido, gênero e sexualidade são compreendidos como dimensões socialmente construídas. Como afirma Louro (1999, p. 28), “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política [...] construída ao longo da vida por todos os sujeitos”.

As pesquisadoras Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) destacam em seu estudo sobre políticas públicas da época que, embora representem avanços importantes para a temática de gênero na educação, sua implementação prática foi limitada. Além dos

PCN, a perspectiva de gênero apareceu com maior destaque no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), que reconhece a importância na promoção da igualdade de oportunidades para meninas e meninos desde o início da formação escolar valorizando a diversidade, ao tratar da desconstrução de estereótipos. Contudo, as autoras mostram que essas políticas não foram muito efetivas, o que se deu devido a fatores relacionados à falta de orçamento, de formação docente adequada e de acompanhamento pedagógico.

Apesar da situação observada, Vianna e Unbehaum (2006) reconhecem as experiências positivas, como projetos de formação docente e ações locais em parceria com ONGs e universidades, além de destacarem outras iniciativas como o Programa Gênero e Diversidade na Escola, criado pelo MEC em 2006 e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Também nesse sentido, Márques (2022, p. 61) destaca que

Com a expansão das pesquisas sobre diversidade sexual, e em especial, dos resultados acerca de impactos da homofobia na realidade escolar, procurou-se suprir a lacuna por meio de políticas públicas que se mostravam bem afinadas com os preceitos da educação na diversidade e dos direitos humanos, sem perder de vista o direito fundamental à educação. Foi o caso dos programas “Brasil sem Homofobia” (2004), “Gênero e Diversidade na Escola” (2006) e do “Escola sem Homofobia” (2004). Apelidado jocosamente de “kit gay” e vetado em meio a uma ampla campanha difamatória promovida por setores conservadores da sociedade, a reação a este último pode ser vista, conforme sugerem César e Duarte (2017, p. 17), como “marco zero” de um pânico moral em que hoje estamos imersos.

A partir da segunda década dos anos 2000, o espaço de debate iniciado com os PCN foi sendo cada vez mais cerceado. Movimentos conservadores passaram a ganhar força no cenário político e social, promovendo discursos que associavam a discussão sobre gênero e sexualidade à chamada “ideologia de gênero”, termo sem respaldo acadêmico, mas amplamente utilizado para desacreditar abordagens educativas voltadas à diversidade. Projetos de lei e grupos como o “Escola Sem Partido” surgiram com o objetivo de restringir a atuação dos(as) docentes, impondo censura sobre temas por eles considerados como controversos. Com isso, muitos educadores(as) passaram a evitar ou a tratar de forma superficial essas questões, por medo de perseguições e retaliações

Essa reação conservadora resultou na exclusão do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. O projeto “Escola Sem Partido” ganhou ainda mais força elegendo parlamentares a ele vinculados, fomentou o silenciamento de educadores e tratando temas fundamentais

como a homossexualidade e a transexualidade como “polêmicos” – porém, são vivências concretas e a realidade de muitos estudantes brasileiros que vivenciam a violência de gênero no ambiente escolar. Louro (1999) aborda sobre essas relações sociais e as redes de poder dentro da sociedade, argumentando que “os corpos ganham sentido socialmente. [...] As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (*idem*, p. 31).

A consequência disso tudo é uma formação cidadã rasa. Alunos que não possuem sua realidade refletida no currículo escolar e sentem-se invisíveis e/ou desrespeitados. A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento, torna-se um ambiente de exclusão. O papel normativo da escola sobre a sexualidade é um desafio, pois vivencia uma dualidade, segundo a autora “a escola precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade 'normal' e, de outro, simultaneamente, contê-la” (Louro, 1999, p. 66).

Espera-se que a educação escolar contribua para a formação de cidadãos críticos, sabedores de seus direitos e deveres, e capazes de conviver democraticamente com as diferenças. Portanto, é essencial que se retome e se fortaleça a educação crítica, aquela que reconhece e valoriza a diversidade. O enfrentamento das desigualdades de gênero não deve ser tratado como uma ameaça, mas como uma condição para uma sociedade mais justa e democrática. A escola não pode ser omissa diante de retrocessos.

4. GÊNERO NA PRÁTICA EDUCACIONAL: COTIDIANO E POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

A discussão sobre gênero no ambiente escolar tem sido polemizada nos últimos anos, e a aplicação prática ainda enfrenta desafios. Embora políticas públicas e documentos oficiais demonstrem a importância de uma abordagem inclusiva e crítica, a realidade escolar apresenta obstáculos que impedem o debate e efetiva promoção da equidade de gênero. Ainda existe a permanência de estereótipos, a falta de formação docente, a invisibilização da diversidade e as expectativas desiguais em relação ao comportamento de meninos e meninas.

A superficialidade apresentada nos documentos sobre a temática de gênero e a ausência de investimentos concretos na formação docente demonstram as falhas para sua efetiva implementação. Apesar de proporem a transversalidade desses temas, muitos professores não recebem suporte teórico ou pedagógico suficiente para transformar as

diretrizes em práticas efetivas em sala de aula, o que compromete o potencial transformador dessas políticas.

Pesquisas como as de Sá-Silva *et al.* (2019) e Rezende (2018) demonstram que os estereótipos de gênero permanecem presentes nos materiais didáticos, é necessário repensá-los para que possam combater os estereótipos e reflitam uma visão mais equânime da sociedade em relação aos gêneros. Assim como podemos observá-los na mídia e nas interações cotidianas escolares, reforçando papéis tradicionais representados por homens como trabalhadores e/ou provedores e mulheres associadas ao consumo e aos cuidados. Os livros didáticos frequentemente retratam mulheres em atividades domésticas ou passivas, enquanto homens aparecem como líderes ou profissionais, naturalizando desigualdades históricas. Além disso, professores e colegas muitas vezes reproduzem, ainda que inconscientemente, expectativas distintas de comportamento e desempenho baseadas no gênero.

Diante desses desafios, é urgente repensar a prática pedagógica e investir na formação de educadores capazes de lidar com a diversidade de forma crítica e transformadora. Promover o respeito à diferença e o enfrentamento às desigualdades de gênero não é apenas um dever da escola, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade melhor. A proposta é uma análise de livros didáticos e uma releitura do cotidiano escolar e todo contexto que o permeia.

Apesar dos retrocessos, é possível vislumbrar novas possibilidades para a construção de uma educação transformadora e inclusiva. É possível experiências pedagógicas que promovam uma escola que reconheça as identidades dos seus estudantes e atue ativamente na superação das desigualdades. Projetos inovadores, formações docentes críticas e ações afirmativas que, quando há vontade política e sensibilidade educacional, a escola pode se tornar um espaço de acolhimento e mudança.

A educação emancipadora e autônoma deve apresentar abordagem intercultural e interseccional, ou seja, compreender como gênero se articula com outros marcadores sociais como raça, classe e sexualidade. Essa perspectiva amplia o entendimento das desigualdades e permite uma atuação mais eficaz para transformação das estruturas de desigualdade. Assim, o feminismo negro e a teoria queer oferecem ferramentas pedagógicas e críticos para analisar as estruturas de poder que operam dentro e fora da escola.

María Lugones (2008) argumenta que o atual quadro diante das questões de gênero é também uma herança da colonização, que destruiu sistemas locais e impôs uma dualidade de gênero (homem/mulher) e uma organização patriarcal e heteronormativa, ausente em várias culturas indígenas antes da colonização. Por isso ela argumenta que

Caracterizar este sistema de género colonial/moderno, tanto en trazos generales, como en su concreitud detallada y vivida, nos permitirá ver la imposición colonial, lo profundo de esa imposición. Nos permitirá la extensión y profundidad histórica de su alcance destructivo. Intento hacer visible lo instrumental del sistema de género colonial/moderno en nuestro sometimiento -tanto de los hombres como de las mujeres de color- en todos los ámbitos de la existencia (Lugones, 2008, p. 77).

A autora representa o sistema de gênero que conhecemos atualmente, sobre o que é ser homem ou mulher, foi criado e imposto pelos colonizadores. Demonstra que esse modelo não é natural, mas sim, resultado de uma dominação histórica desde o início da colonização. Ao entender melhor como esse sistema foi imposto percebe-se o quanto seguimos reproduzindo essas ideias instauradas como normais e/ou corretas.

A colonialidade do poder e o sistema de gênero estabelecem uma relação de associação, na qual o gênero, enquanto construção histórica e social, atua reforçando as hierarquias raciais e de dominação estruturadas pelo colonialismo e pelo capitalismo global. Esse movimento impacta as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, contribuindo para a perpetuação da opressão de mulheres racializadas e colonizadas.

Y, por lo tanto, es importante entender hasta qué punto la imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad el poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua.²² Hasta aquí, debería haber quedado claro que el sistema de género moderno, colonial no puede existir sin la colonialidad del poder, ya que la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para su posibilidad (Lugones, 2008, p. 93).

A colonialidade do poder e o sistema de gênero estão interligados, e se configuram de forma lógica, quando compreendemos essa dinâmica de opressão racial e de gênero no contexto do capitalismo global e eurocentrado, compreende-se melhor o sistema de gênero existente.

Existem alguns exemplos de políticas públicas adotadas que demonstram a alguns caminhos já percorridos como o programa “Gênero e Diversidade na Escola”, desenvolvido pelo MEC, que formaram milhares de educadores em temas como direitos

humanos, diversidade sexual e relações de gênero, antes de ser vetado. Formação docente em gênero, e inclusão dessas questões nos currículos escolares de maneira transversal e com políticas de proteção contra a violência de gênero nas escolas.

A abordagem de gênero nas escolas colabora para se lutar contra preconceitos, reconhecer a diversidade e proteger crianças e adolescentes contra a exclusão e a violência na escola. Buscando uma educação crítica, transformadora e democrática.

bell hooks⁷ defende que a sala de aula deve ser um espaço de resistência às opressões, inclusive de gênero, o que faz postulando que “a educação como prática da liberdade - ao contrário da educação como prática de dominação – estimula atos de coragem e resistência” (hooks, 2013, p. 21). A autora afirma que o ensino não pode ser neutro, afinal, ou ele reforça estruturas opressivas, ou atua para subvertê-las.

A educação antissexista é uma abordagem pedagógica que busca eliminar desigualdades de gênero, desconstruir estereótipos sexistas e promover o respeito e uma convivência de equidade entre as identidades de gênero. “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 1999, p. 89). É importante observar como currículos, normas, teorias, linguagem, *materiais didáticos* e processos de avaliação contribuem para perpetuar distinções de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia.

Nesse contexto a importância da educação para a desconstrução de estereótipos de gênero e antissexista combatendo a ideia de que capacidades e comportamentos estão ligados ao sexo biológico. Essa abordagem educacional incentiva a reflexão crítica sobre normas sociais, formando cidadãos conscientes e capazes de questionar desigualdades. Saffioti (1969) utiliza o materialismo histórico para examinar as desigualdades de gênero, classe e raça, propondo transformações sociais, por meio da educação, como ferramenta para combater o sexismo e modificar a estrutura social e defendendo assim políticas públicas de educação que promovam a equidade de gênero.

O debate sobre respeito, consentimento e diversidade, colabora para a educação antissexista que previne violências como o assédio, o feminicídio e o bullying homofóbico ou transfóbico.

⁷ Por ser crítica do culto à personalidade fomentado também no ambiente acadêmico, hooks assina em letras minúsculas e pede para ser assim identificada, como forma de evidenciar que o destaque deve ser dado às suas ideias, e não à sua pessoa.

É importante valorizar e influenciar as práticas pedagógicas inclusivas, conforme discute Judith Butler. A identidade de gênero e diversidade o reconhecimento da existência de diferentes identidades de gênero (cis, trans, não-binárias), a educação antissexista promove o respeito à diversidade e combate à exclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho evidenciou que o conceito de gênero é resultado de um processo histórico e intelectual complexo, construído a partir de diferentes campos do conhecimento e das lutas sociais. Desde as reflexões de Simone de Beauvoir até as contribuições de autoras como Joan Scott, Donna Haraway e Judith Butler, observamos a consolidação de uma compreensão de gênero como uma construção social, histórica e política, profundamente vinculada às relações de poder presentes na sociedade.

Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades entre homens e mulheres não se explicam apenas por diferenças biológicas, mas são produzidas e reproduzidas por instituições sociais, discursos culturais e práticas cotidianas. Nesse sentido, o conceito de gênero se torna uma ferramenta analítica fundamental para interpretar as dinâmicas sociais e questionar estruturas históricas de hierarquização e exclusão.

No campo educacional, essa discussão revela que a escola não é um espaço neutro, mas um ambiente atravessado por normas e expectativas sociais que frequentemente reproduzem estereótipos de gênero. Ao mesmo tempo, a instituição escolar também possui potencial para atuar como espaço de reflexão crítica e transformação social. A análise das políticas educacionais brasileiras demonstra avanços importantes ao incorporar temas relacionados à diversidade e aos direitos humanos, embora ainda existam limitações em sua implementação, especialmente no que se refere à formação docente e ao enfrentamento de resistências políticas e sociais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o respeito à diversidade e com a promoção da equidade. Debater gênero no ambiente escolar não significa impor perspectivas ideológicas, mas contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e enfrentar desigualdades presentes na sociedade. Assim, a educação desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, na qual a diversidade seja reconhecida como parte constitutiva da experiência humana.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BUTLER, J.. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan-abr, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nKCyhkrKrQZZXKy5jt4mGFz/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 16 jul. 2025.

HARAWAY, D.. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Tradução de Mariza Corrêa. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/cVkJRgkCBfnpY7qgHmzYCgd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: resultados de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2025.

LATTANZIO, F. F.; RIBEIRO, P. de C.. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set-dez, p. 409-425, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n3/02.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2024.

LOURO, G. L.. Pedagogias da sexualidade. *In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUGONES, M.. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2026.

MÁRQUES, F. T.. Arqueologias dissidentes – gênero e decolonialidade em pauta. **Revista de estudos interdisciplinares**, v. 5, n. 5, jul-ago, p. 22-34, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/563>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MÁRQUES, F. T.. Cordeiro em pele de lobo? Reflexões sobre gênero e diversidade sexual no volume 10.6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. **Temática**, v.18, n.3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/62338/35115>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MÁRQUES, F. T.. **No Cais do Corpo**: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, campus Araraquara, 2002.

MONEY, J.; HAMPSON, J. G.; HAMPSON, J. L.. Hermaphroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex, and psychological management. **Bulletin of the Johns Hopkins Hospital**, n. 97, p. 284-300, 1955.

REZENDE, S. P. de. Gênero e interfaces da Educação Básica: um olhar para importância do livro didático de história, **Científic@ - Multidisciplinary Journal**, v. 5, n. 1, p. 20–31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/2628>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SAFFIOTI, H. I. B.. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 1969.

SAFFIOTI, H. I. B.. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 12, p. 157-163, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812> . Acesso em: 06 abr. 2025.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Falando do corpo, calando a cultura: discursos sobre o corpo humano em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 1, p. 81–97, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/11956>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica (1989). Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Cadernos de História UFPE**, v. 11, n. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914>. Acesso em: 26 abr. 2023.

STOLLER, R.. **Sex and gender**: the development of masculinity and femininity, New York: Science House, 1994. Disponível em:

CARVALHO, A.R.; MARQUES, F.T.

https://books.google.com/books/about/Sex_and_Gender.html?id=Se7QDwAAQBAJ.
Acesso em: 06 abr. 2025.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S.. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407–428, maio 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tvM8tSBBsjzPkkZJyLcK4DS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.