



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

VICTORIA ANGÉLICA MEDEIROS CASTRO

**A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DO *HABITUS* NO
CAMPO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA**

**SÃO LUÍS
2025**

VICTORIA ANGÉLICA MEDEIROS CASTRO

A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DO *HABITUS* NO
CAMPO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do grau
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Ferreira da
Silva

SÃO LUÍS
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Castro, Victoria.

A reprodução das relações de gênero através do habitus
no campo escolar : uma perspectiva bourdieusiana /

Victoria Castro. - 2025.

54 f.

Orientador(a): Rosemary Ferreira da Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Ma, 2025.

1. Habitus. 2. Relações de Gênero. 3. Escola. 4.
Professoras. I. Ferreira da Silva, Rosemary. II. Título.

A REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DO HABITUS NO CAMPO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

Monografia apresentada ao Curso de Graduação
em Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção de título
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em 11/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemary Ferreira Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Maria Das Dores Cardoso Frazão (1º examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Cibelle Cristina Lopes e Silva (2º examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Às amigas, que me mostraram verdadeira irmandade, companheirismo e sororidade. A vida foi extremamente generosa comigo ao me presentear com cada uma de vocês. Laura, Fernanda, Rebeca e Maria José, obrigada por trilharem este caminho comigo. Certamente, não foi mais fácil, mas foi, sem dúvida, mais leve e divertido com vocês ao meu lado.

Às professoras - desde aquela da Educação Infantil, cuja doçura e carinho guardo na memória até hoje, até as professoras da escola em que estagiei. Muito obrigada. Levo um pedaço de cada uma de vocês para a sala de aula todas as vezes que entro nela.

A minha querida orientadora e professora Rosemary, que acompanho desde o início de minha graduação e que me inspira a estudar sempre. Encheu-me de bons conselhos, bolinhos e café. É um dos meus maiores modelos de sucesso e inteligência. Espero um dia, alcançá-la.

Ao grupo de estudos NEPROF, vocês encheram minhas sextas-feiras de alegria, conhecimento e afeto!

À família, pois cresci cercada de referências maravilhosas, de múltiplos modelos de feminilidade e de inquietações sobre o nosso lugar no mundo. Em especial, a minha mãezinha, que sempre me ofereceu apoio incondicional. Espero poder te retribuir em dobro.

Não me faltaram exemplos de grandes mulheres. Se hoje sou quem sou, foi por meio delas.

E às crianças - as que já passaram por mim, as que ainda cruzarão meu caminho, talvez vocês leiam estas palavras muito no futuro, ou talvez isso nunca chegue a vocês, mas queria deixar registrado de uma forma ou de outra. Vocês são parte essencial da razão pela qual estudamos, pesquisamos e lutamos por uma sociedade mais justa. Nos dias em que o desânimo parece maior, são vocês que me lembram que é possível e que vale a pena tentar sempre.

[...] não apenas pode o *habitus* ser transformado praticamente (sempre dentro de fronteiras definidas) pelo efeito de uma trajetória social levando a condições de vida distintas daquelas iniciais, como também pode ser controlado por meio do despertar da consciência e pela socioanálise.

Pierre Bourdieu em *In Other Words*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar as relações de gênero constituídas no contexto escolar de uma escola pública localizada no município de São Luís – MA. A pesquisa analisou o cotidiano de turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, além de examinar previamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para verificar a presença e o tratamento dado à temática de gênero, considerando as influências das classes dominantes em sua versão mais recente. Buscou-se compreender se as professoras identificam manifestações (comportamentos, brincadeiras e falas) que evidenciem uma divisão de gênero rigidamente estabelecida, como reagem a essas situações no dia a dia escolar e o que as crianças reproduzem em suas interações. Foram entrevistadas quatro docentes do gênero feminino utilizando perguntas semiestruturadas. A pesquisa contou com os aportes teóricos de Bourdieu (2002), por meio do conceito de *habitus*, além das contribuições de Perrot (2007) sobre a construção histórica dos papéis de gênero e Louro (1997) acerca dos desafios da abordagem de gênero na escola. A partir das reflexões realizadas, entende-se que as professoras entrevistadas naturalizam e legitimam as desigualdades de gênero do cotidiano e, embora identifiquem ações mais graves, não constroem propostas de intervenções mais contundentes.

Palavras-Chave: *habitus*; relações de gênero; escola; professoras.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate gender relations in the school context of a public school located in the municipality of São Luís, Maranhão. The research analyzed the daily routine of 2nd and 3rd grade elementary school classes, in addition to examining the National Common Core Curriculum (BNCC) to verify the presence and treatment given to gender issues, considering the influences of the dominant classes in its most recent version. The study sought to understand whether teachers identify manifestations (behaviors, games, and speech) that evidence a rigidly established gender division, how they react to these situations in everyday school life, and what children reproduce in their interactions. Four female teachers were interviewed using semi-structured questions. The research drew on the theoretical contributions of Bourdieu (2002), through the concept of habitus, as well as the contributions of Perrot (2007) on the historical construction of gender roles and Louro (1997) on the challenges of addressing gender in schools. Based on the reflections made, it is understood that the teachers interviewed naturalize everyday gender inequalities and, although they identify more serious actions, they do not construct proposals for more forceful interventions.

Keywords: *habitus*; gender relations; school; teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pergunta 1: Como você percebe as brincadeiras feitas por meninos e meninas? Há alguma diferença entre elas?	24
Quadro 2 - Pergunta 2: Você observa diferenças de comportamento entre meninos e meninas? Pode exemplificar?	25
Quadro 3 - Conclusões dos dados obtidos a partir da primeira e segunda pergunta	27
Quadro 4 - Pergunta 3: Vê alguma preferência de disciplina das meninas e dos meninos?	27
Quadro 5 - Pergunta 4: Você já trabalhou com turmas em que havia mais meninos do que meninas? Ou o contrário?	27
Quadro 6 - Pergunta 5: O que chamou sua atenção nessas experiências?	28
Quadro 7 - Pergunta 6: O que mudava, na sua percepção, na dinâmica de sala? e no comportamento individual de cada criança?	28
Quadro 8 - Conclusões dos dados obtidos a partir das questões 3, 4 e 5	29
Quadro 9 - Pergunta 7: Você sente que há diferença na forma como meninos e meninas respondem às suas orientações? Por que acha que isso acontece?	29
Quadro 10 - Conclusão dos dados obtidos a partir da pergunta 6 e 7	30
Quadro 11 - Pergunta 8: Já presenciou alguma situação marcante envolvendo a interação entre meninos e meninas em sala de aula ou nas brincadeiras livres? Pode contar como foi?	31
Quadro 12 - Pergunta 9: Como você costuma reagir quando surgem situações de conflito, brincadeiras ou comentários entre meninos e meninas que te chamam a atenção?	32
Quadro 13 - Pergunta 10: Quais valores ou princípios guiam suas atitudes nessas situações?	33
Quadro 14 - Conclusão dos dados obtidos a partir da pergunta 8, 9 e 10	33
Quadro 15 - Fala de Virginia Woolf envolvendo temas e gestos em brincadeiras de cunho sexual	40
Quadro 16 - Lygia F. Telles envolvendo temas e gestos em brincadeiras de cunho sexual	40
Quadro 17 - Fala de Virginia Woolf sobre a violência nas brincadeiras em comparação às meninas	42

Quadro 18 - Fala de Lygia F. Telles sobre a violência nas brincadeiras em comparação às meninas	42
Quadro 19 - Fala de Bell Hooks sobre a violência nas brincadeiras em comparação às meninas	42
Quadro 20 - Falas sobre as duras realidades que as crianças atendidas por essas instituições enfrentam	45

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas Travestis e Transexuais
ABL	Academia Brasileira de Letras
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração em Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EUA	Estados Unidos da América
Faveni	Faculdade Venda Nova do Imigrante
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, dentre outros.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MESP	Movimento Escola sem Partido
MpB	Movimento pela Base
OMV	Observatório da Mulher contra a Violência
PNDH-3	3º Plano Nacional de Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFT	Universidade Federal Do Tocantins
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO CAMPO À ANÁLISE 142 RELAÇÕES DE GÊNERO: IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO E NA SALA DE AULA.....	20
3 A INSERÇÃO/OMISSÃO DA RELAÇÃO DE GÊNERO NOS CONTEÚDOS ESTUDADOS.....	34
4 REFLEXOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E PROFESSORAS.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

O termo "gênero" adquiriu múltiplas formulações. De um lado, encontram-se concepções conservadoras, que buscam a manutenção de padrões rígidos de masculinidade e feminilidade. Essa perspectiva está presente no discurso intitulado "ideologia de gênero", construído como reação ao programa Escola Sem Homofobia. Desenvolvido em 2009 pelo Governo Federal em parceria com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), o projeto teve sua implementação inviabilizada pela pressão de grupos conservadores.

O programa visava à discussão de gênero, suas desigualdades, homofobia, diversidade sexual e à luta pela cidadania LGBTQIA+ com educadores a partir de uma cartilha que ficou pejorativamente conhecida como "kit gay". Tais discussões são tidas como uma ameaça aos costumes morais e à família, por dialogarem com um conceito crítico de gênero que vai além da justificativa comportamental biológica dos sexos, articulando as construções de feminilidade e masculinidade com aspectos que são culturalmente construídos, além de apontar para as desigualdades na relação entre os gêneros.

As manifestações mais extremas das relações atuais - violência doméstica, agressão sexual, feminicídio e discursos misóginos - não são eventos isolados, mas a culminância de um sistema de poder que foi construído socialmente e que se consolida progressivamente, atuando de forma sutil na reprodução de uma cultura dominante. Essa assimetria entre os gêneros é evidente, inclusive no ambiente escolar, onde a maioria do corpo docente é feminina.

Observa-se que, na escola, as crianças, inicialmente, agrupam-se por afinidades, muitas vezes definidas pelo sexo biológico, divisão que posteriormente se estende aos brinquedos (bonecas para meninas, bolas para meninos), às atividades esportivas (como a masculinização do futebol) e até a comportamentos, linguagem e postura. Estabelecem-se, assim, proibições e restrições, explícitas e não explícitas, que moldam noções rígidas de feminilidade e masculinidade.

Para a autora desta produção, as relações de gênero tornaram-se relevantes no início da adolescência. Esse despertar ocorreu a partir do questionamento à legitimidade e à desigualdade na divisão das tarefas domésticas, promovendo uma busca pela quebra desse padrão de submissão e do tempo excessivo dedicado a essas obrigações que pareciam lhe condenar ao confinamento do espaço

doméstico. Posteriormente, outras inquietações surgiram com a conquista da independência para circular pelos espaços públicos, como o medo de andar desacompanhada pela rua, a necessidade de conter a própria fala e a forma de se vestir.

Essas e outras práticas cotidianas naturalizam padrões que acompanharão todas as crianças na vida adulta, perpetuando-se através da autorregulação e da vigilância mútua. Apesar da frequência com que se fala sobre relações de gênero, raramente essa discussão é feita de forma crítica ou reflexiva na escola. Além disso, a problemática não é incluída de forma satisfatória nos documentos educacionais normativos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), construída durante o processo de redemocratização do país, sinalizou uma mudança no sistema político, mas não das bases em que se ancora. As diretrizes nacionais posteriores evidenciam a permanência do controle do capital sobre a educação.

O Estado brasileiro, recém-saído de um regime ditatorial - enfraquecido por já não atender aos interesses das elites econômicas - alterou seu regime político, mas manteve a lógica econômica dominante. O novo modelo educacional passou a ser conformado pelas exigências do capital em sua fase globalizada. Nesse cenário, a inserção de elites econômicas nos espaços de formulação de políticas educacionais resultou em diretrizes e parâmetros alinhados aos interesses do mercado, em detrimento das demandas sociais ou à democratização efetiva do ensino.

Dentro de uma perspectiva de totalidade do sistema capitalista, compreende-se que as políticas educacionais e, por conseguinte, as políticas curriculares, relacionam-se mutuamente com a dinâmica socioeconômica do país, refletindo as alterações econômicas nacionais que derivam das mudanças mercadológicas em nível mundial. Sendo assim, a redemocratização brasileira também pressupunha o início de uma repaginação do modelo educacional vigente no país. Nos anos seguintes, as legislações educacionais brasileiras, assim como seus currículos prescritos, seriam transformados para atender ao processo de globalização (Ramos, 2019, p. 31).

No que diz respeito ao controle do capital sobre a educação, destaca-se também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos educacionais, no qual temas como mulheres, gênero e sexualidade são marginalizados.

O apagamento dessas discussões nas escolas torna-se evidente, sendo rompido apenas em situações excepcionais, quando docentes - por iniciativa própria

e com base em sua autonomia - optam por inserir tais conteúdos em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o movimento Escola Sem Partido ganhou relevância ao defender um discurso retrógrado, rejeitando debates sobre gênero e sexualidade nas escolas, baseando-se em um viés moralista e religioso que busca cercear a autonomia pedagógica, principalmente em disciplinas mais reflexivas.

A partir dos anos de 2014 e 2015, o ESP ganhou uma grande visibilidade. Em 2015, foi apresentado o Projeto de Lei n. 867/2015 à Câmara dos Deputados Federal pelo Deputado Izalci Lucas Ferreira, do PSDB-DF, o qual também defendia as proposições do Escola sem Partido. Este projeto traz entre suas propostas o fim do sistema de cotas para o ingresso no ensino superior e redução da duração do ensino fundamental de 9 para 6 anos. Também, é comum referirem-se às disciplinas de História, Sociologia e Filosofia como responsáveis principais pela doutrinação (...). (Severo; Gonçalves; Estrada, p. 12, 2019)

A partir desta contextualização, o objeto de investigação da atual pesquisa constitui-se nas relações que são reproduzidas neste ambiente. De forma mais específica, será feita uma análise sobre as relações de gênero e da necessidade em problematizar o *status quo*, as desigualdades historicamente enraizadas contra as mulheres e a noção determinista de inferioridade feminina baseada em diferenças biológicas. Tais estruturas, longe de serem recentes, demandam avanços concretos em sua desnaturalização e superação prática.

A partir de dados coletados, busca-se compreender como se manifestam as normas de gênero nas interações entre docentes e crianças em Anos Iniciais, analisando também situações observadas pela pesquisadora durante o trabalho de campo.

1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO CAMPO À ANÁLISE

Esta investigação teve como foco compreender as dinâmicas das relações de gênero no contexto escolar. Diante desse objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando sua adequação à análise de dados subjetivos relacionados a fenômenos sociais, culturais, humanos e comportamentais de natureza complexa e situada.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte

da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

Também se fez necessário o deslocamento da pesquisadora até a escola. Tal circunstância caracteriza esta investigação como uma pesquisa de campo. Como define Reis (2010, p. 15) tem-se que:

A pesquisa de campo em Educação, portanto, se caracteriza pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativa.

O ambiente no qual a pesquisa foi desenvolvida compreende uma escola pública municipal que atende turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (crianças de 6 a 10 anos). O *locus* selecionado funciona em um prédio alugado pela Prefeitura de São Luís - MA que dispõe de uma quadra e um pátio, ambos descobertos, além de uma piscina também não coberta e dois prédios nos quais as turmas são divididas: em um deles concentram-se as duas turmas do 4º e 5º anos, além de uma sala de 3º ano; no outro, encontram-se as duas turmas de 1º e 2º anos e outra sala de 3º ano. Todas as salas de aula são climatizadas. A escola possui uma biblioteca, porém, se encontra fechada por problemas estruturais.

A escola conta ainda com um pequeno refeitório, utilizado pelas turmas em sistema de revezamento. Em termos de equipe, o quadro funcional é composto por doze professoras (sendo dez titulares e duas professoras de planejamento), uma gestora, uma coordenadora pedagógica, um secretário escolar, dois porteiros e duas merendeiras. Ressalta-se que o prédio passou por diversas reformas ao longo desta pesquisa, tendo em vista que sua estrutura original apresentava problemas estruturais severos. Além disso, a escola está localizada em um bairro de alta vulnerabilidade social.

O método de coleta de dados adotado consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas. Tal procedimento possibilitou uma abordagem aprofundada da temática, permitindo o exame detalhado dos aspectos investigados sem comprometer a estrutura metodológica previamente definida. Conforme Minayo (2009, p. 64-66), “[...] semi-estruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As participantes da pesquisa atuam nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, incluindo uma docente que atua em sala durante os dias de planejamento¹. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de dez minutos, na sala de professores, ou seja, na própria escola. Após sua realização, foi realizada a transcrição e posterior análise descritiva dos dados, apresentada em formato de tabela ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

As participantes da pesquisa, cujas identidades serão preservadas mediante uso de pseudônimos, compreendem quatro docentes do gênero feminino com atuação exclusiva na rede pública de ensino. O perfil profissional das participantes caracteriza-se da seguinte forma: Lygia Fagundes Telles² é graduada em Letras e Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e pós-graduada em Ludopedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Uniasselvi. No período da entrevista, exercia a função de professora de planejamento, atuando de forma rotativa em turmas de 1º a 5º ano durante os momentos destinados ao planejamento das docentes titulares.

Bell hooks³, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Do Tocantins (UFT) mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) e Especialização em Metodologia do Ensino Superior ambos Universidade Federal do Maranhão (UFMA), acumula mais de duas décadas de experiência no ensino público. No período em que foi entrevistada, a professora ministrou aulas para o 2º ano.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles⁴ é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), possui uma especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Estácio e outra em Tecnologia da Informação na Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Também possui mestrado em Educação pela *MUST University*, na Flórida (EUA). Atua há vinte e cinco anos como docente, sendo dez deles na rede privada de ensino. Atualmente, encontra-se

¹Atua como professora substituta durante os períodos de planejamento docente, conforme previsto na Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece o direito ao professor de dedicar um terço de sua carga horária a atividades extraclasse, gerando a necessidade de substituição pedagógica.

² Notória figura da literatura nacional, imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL) e integrante da terceira geração do Modernismo.

³ Professora e escritora norte-americana proeminente no debate sobre raça, gênero e classe, bell hooks – cujo nome de batismo é Gloria Jean Watkins – adotou esse pseudônimo literário, grafado em letras minúsculas, como forma de homenagem aos sobrenomes de sua mãe e avó materna.

⁴ Professora e escritora brasileira, consagrou-se como uma das vozes poéticas mais relevantes da literatura nacional.

vinculada apenas ao sistema público e ao longo do ano em que a entrevista foi realizada ministrou aulas para o 3º ano.

Virginia Woolf⁵ é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Metodologias de Ensino da Educação Básica e Educação Inclusiva pela instituição privada Uniasselvi, bem como em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Possui aproximadamente quinze anos de experiência docente em escola pública e, no período em que foi entrevistada, a professora ministrou aulas para o 2º ano.

As perguntas foram organizadas em quatro blocos temáticos: o primeiro abordou brincadeiras e comportamentos de meninos e meninas (perguntas 1 e 2); o segundo tratou das dinâmicas em sala de aula envolvendo meninos e meninas (perguntas 3, 4 e 5); o terceiro explorou as percepções das professoras sobre os estudantes em sala de aula (perguntas 6 e 7); e o quarto bloco concentrou-se em situações marcantes e nas reações diante dessas ocorrências no que se refere às relações de gênero (8,9 e 10).

Além das entrevistas semiestruturadas, registraram-se diversas interações, manifestações comportamentais e práticas pedagógicas durante o estágio não obrigatório na referida escola pública municipal, coletadas por um período de 18 meses de estágio não-obrigatório, as quais foram incorporadas ao corpus de análise.

O objetivo central da coleta destes dados surge da necessidade de problematizar o *status quo*, as desigualdades historicamente enraizadas contra as mulheres e a noção determinista de inferioridade feminina baseada em diferenças biológicas. Em relação à investigação, esta consistiu em examinar a eventual reprodução de estruturas patriarcais no ambiente escolar, buscando compreender os processos que contribuem para sua manutenção e ou superação. Tais estruturas, longe de serem recentes, demandam avanços concretos em sua desnaturalização e superação prática.

De forma geral, as questões concentraram-se nas dinâmicas comportamentais, nas interações e nas brincadeiras entre as crianças, particularmente nas relações entre os gêneros, bem como na maneira como as docentes percebem, interpretam e intervêm nessas situações.

Esses dados foram examinados à luz das teorias de Pierre Bourdieu, utilizando especificamente sua obra intitulada "A Dominação Masculina" (2002). De

⁵ Escritora inglesa feminista com profunda contribuição literária ao romance moderno.

forma mais aprofundada, procurou-se examinar os elementos teóricos e reflexões decorrentes dos estudos sobre *habitus* e reprodução das relações sociais, temas abordados tanto na disciplina de Estágio em Gestão Docente II quanto, com maior profundidade, nas reuniões do Núcleo de Estudos em Currículo, Didática e Processos Formativos (NEPROF).

Ambas as atividades foram coordenadas pela Profa. Dra. Rosemary Silva, docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Complementam essas discussões os debates promovidos na disciplina Educação e Mulher, ministrada pela Profa. Dra. Maria das Dores Frazão, também professora do curso e da instituição acima citados. Como referencial complementar, adotaram-se as contribuições de Louro (1997), Perrot (2007), Butler (2017) Michetti (2020) e Silveira Junior (2021).

Louro (1997), em sua obra “Gênero, Sexualidade e Educação”, analisa a interconexão entre esses campos, examinando os processos de construção e naturalização das performances, comportamentos e representações de gênero, com ênfase no espaço escolar.

Perrot (2007) apresenta uma análise histórica das condições de vida feminina, abordando as representações sociais, restrições e mecanismos de controle estabelecidos sobre as mulheres, demonstrando a permanência dessas estruturas ao longo do desenvolvimento histórico da condição feminina.

Butler (2017) em Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade, trabalha conceitos como gênero, sexo, mulher, heterossexualidade e afins. A partir de suas contribuições, torna-se possível refletir sobre os conceitos de identidade de gênero e sobre a própria constituição da identidade feminina.

Michetti (2020) realiza uma sistematização do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz da teoria de Bourdieu, evidenciando as implicações das disputas de poder entre classes sociais distintas, aquelas que detêm o capital econômico e os grupos não hegemônicos, cuja força reside no capital social.

Silveira Junior (2021) focaliza sua análise no currículo de história, particularmente na forma como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo, reduz a visibilidade da história das mulheres, das discussões sobre relações de gênero e das problemáticas a elas relacionadas.

O caminho metodológico exposto e sistematizado nesta produção estrutura as análises feitas em dois capítulos. O primeiro, intitulado “A inserção/omissão da relação de gênero nos conteúdos estudados”, analisa a presença ou ausência da temática em sala de aula e nos conteúdos abordados.

O capítulo seguinte busca compreender quais padrões de gênero estão sendo reproduzidos na escola investigada e a influência destes padrões nas interações entre docentes e estudantes, bem como entre as próprias crianças.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO: IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO E NA SALA DE AULA

No livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (2010) sustenta que é mais adequado referir-se às teorias do currículo como discursos ou textos, dado que não existe uma representação única sobre sua constituição. Embora o currículo seja comumente reduzido a uma mera sistematização de conteúdos, ele deve ser compreendido, a partir de uma perspectiva bourdieusiana, como um campo de disputas simbólicas, ideológicas e políticas.

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (...). No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (Nogueira; Nogueira, 2004, p.37).

Nessa perspectiva, o currículo seria mais uma das estratégias de reprodução das relações sociais vigentes, um projeto de regulação dos perfis de trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo das classes populares, exigidos pelo modo de acumulação hegemônico nos contextos sociais em que se desenvolvem. Em síntese, “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 2010, p. 15).

A partir desta premissa, entende-se que o currículo não é um campo neutro, ele reflete uma escolha sobre o tipo de sociedade que se deseja construir tendo a escola como um dos elementos estruturais. É um espaço de disputas políticas e discursos ideológicos que lutam pela hegemonia de uma classe ou grupo social.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2010, p. 15).

Já há alguns anos, principalmente no século XXI, observa-se o crescimento de ideias conservadoras que maximizam discursos misóginos e distorcidos sobre masculinidade e feminilidade. Trata-se de um discurso que contrapõe a desigualdade do machismo e feminismo, posicionando-os como dois pólos, e

taxando este último como vitimismo e mesmo “pautas ideológicas”, como se a própria ideologia conservadora não o fosse.

Movimentos como a “Escola sem Partido” e discursos sensacionalistas sobre a chamada “Ideologia de Gênero” criaram um falso alarde sobre a necessidade de um retorno a valores patriarcalistas e conservadores que gerou ecos no currículo atual.

[...] utilizo o termo “conservadorismo” compreendendo-o como uma reação a determinados acontecimentos e entendo que o Movimento Escola sem Partido (MESP) e a ofensiva contra a chamada “ideologia de gênero” são reações a iniciativas do Executivo, como a PNDH-3, a Comissão da Verdade, a tentativa de adotar nas políticas públicas a transversalidade de gênero e o Programa Escola Sem Homofobia. Além disso, conquistas efetivas das mulheres e da população LGBT nos últimos anos também contribuíram com o conservadorismo (Santos, 2018, p. 121).

Silveira Junior (2021) em sua dissertação intitulada “Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no Ensino de História - análise da BNCC, amparos legais e proposta de sequências didáticas” explica o contexto de criação da Base Curricular Nacional Comum - BNCC e as influências políticas que caíram sobre ela. Construída sob um discurso contra grupos minoritários, sistematicamente, silenciou discussões acerca das opressões de gênero, sexualidade e raça no currículo.

Ao pesquisar sobre a incidência das relações de gênero no currículo, a partir de uma análise das três versões do documento evidencia-se a gradual omissão das pautas de grupos minoritários.

[...] atrelada às exigências do mercado, sendo os próprios índices gerados conformados de uma visão na qual as finalidades da educação se inserem em um contexto competitivo internacional e interinstitucional, no qual é feito um ranqueamento de países e instituições de acordo com o desempenho dos alunos nas competências da matemática, língua materna e ciências (Silveira Junior, 2021, p. 22).

Michetti (2020), em seu artigo intitulado “Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular”, também analisa o processo de formulação da BNCC, porém através das estratégias empregadas por setores privados para influenciar a inserção de seus interesses - e os de sua classe - no documento. O Movimento pela Base (MpB) configura-se como um exemplo expressivo da atuação do setor privado na educação, apresentado sob a aparência de um grupo técnico-científico.

O MpB faz referência a duas fontes de legitimação: os “especialistas” e a “sociedade civil organizada”, recorrendo tanto à legitimação

técnico-científica quanto à da vontade geral. Contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo (Michetti, 2020, p. 5).

A disputa no campo do currículo também envolveu agentes da esfera pública, cuja legitimidade social habilitou sua participação no debate sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Em posições não-dominantes, estiveram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação - especialmente de universidades públicas associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) também se colocaram nos debates (Michetti, 2020, p. 3).

No entanto, esse grupo não obteve maior influência em relação aos agentes que detinham elevado capital econômico⁶ - posteriormente transmutados em capital simbólico⁷, traduzido aqui como prestígio, poder e legitimidade para interferir na base -, os quais foram decisivos tanto na condução do processo quanto na legitimação de uma base curricular alinhada aos interesses das classes dominantes (Michetti, 2020).

As vinculações de entes públicos e privados com o Consed e a Undime constituem um bom exemplo das articulações entre os agentes mais bem posicionados na disputa. A aliança com essas duas organizações foi privilegiada por agentes públicos e privados porque elas responderiam pela implementação da Base e poderiam ser consideradas, para efeitos de legitimação - não sem contestação -, como representantes públicos do universo escolar. Na qualidade de “parceiros”, elas declaram órgãos e instâncias de governo, organismos multilaterais, associações civis, fundações e associações (“institutos”) privadas e empresas. Destacando apenas as fundações empresariais e familiares, temos, como parceiros da Undime, a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM. E, como parceiros do Consed, estão a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, a

⁶ [...] O capital econômico se define em termos de renda, relação com os meios de produção e posse de bens materiais (Caprara, 2020, p. 3).

⁷ [...] diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral (Nogueira; Nogueira, 2004 p. 51).

Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, além das empresas Gerdau e Itaú BBA (Michetti, 2020, p. 4).

Este controle do capital sobre o currículo nacional exclui tudo aquilo que não atende aos propósitos do mercado, incluindo as demandas políticas dos grupos que detêm o poder de decisão, historicamente pertencente aos homens, e, isto inclui, as pautas de gênero. O conceito de gênero, longe de ser apenas um papel biologicamente constituído no nascimento, como é entendido popularmente, “diz respeito aos processos culturais que atuam mediante relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados (Scott, 1995 *apud* Maia; Navarro; Maia, 2011, p. 25).

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos (Butler, 2017, p. 15).

Observa-se a prevalência de uma concepção hegemônica acerca do que significa ser mulher ou ser homem, a qual atribui características e comportamentos específicos a cada uma dessas categorias. Ainda que não se trate de uma definição única ou universal, tal concepção opera de forma excludente, na medida em que tudo aquilo que escapa ao espectro normativo dessas performances - compreendidas, conforme Judith Butler, como construções discursivas reiteradas - tende a ser classificado como anormal ou desviante. Segundo Brasil (2017 *apud* Feitosa; Alves, 2024, p. 1369), identidade de gênero:

[...] diz respeito como a pessoa se reconhece ou se identifica, é a autopercepção de si mesmo e da própria sexualidade que não coincide necessariamente com a sexualidade biológica, portanto, independentemente do sexo e características biológicas. É o cisgênero, transgênero, intersexo, não-binário, etc.

O padrão cultural hegemônico constitui-se historicamente como masculino, branco, cristão e burguês. Um padrão rigorosamente delimitado que exige adequações e restrições por meio de articulações socioculturais e políticas. “Essa lógica é o referencial das mais diferentes formas de conhecimento em nossa sociedade, balizando inclusive o currículo escolar” (Silveira Junior, 2021, p. 35).

Na terceira e definitiva versão da BNCC, observa-se que o conceito de gênero é suprimido do currículo, aparecendo apenas no campo da Língua Portuguesa, restrito ao domínio técnico da linguagem, evidenciando o caráter tecnicista e

pragmático do documento (Silveira Junior, 2021, p. 34), que exclui a subjetividade das discussões desta natureza.

Por isso as produções culturais produzidas fora do centro ou estão excluídas do currículo, ou aparecem sempre como a diferença, ocupando a posição do exótico, do alternativo. A autora coloca que alguns movimentos, como o feminista e o negro, conforme foram ganhando espaço, exerceram uma pressão social fazendo com que essas identidades acabassem por entrar no currículo. No entanto, o referido ingresso não gerou mudanças no viés das atividades curriculares, apenas tem criado a possibilidade dessas identidades marcadas aparecerem como algo excepcional, particular ou exemplar de um caso ou uma cultura (Louro, 2013 apud Silveira Junior, 2021, p. 35).

Entretanto, mesmo que esta última versão tenha suprimido a discussão destes temas, o assunto não desaparecerá da escola, mesmo que não conste nos livros didáticos ou nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, contudo, não terá a devida atenção, não será discutido, nem problematizado como deve ser. Esta abordagem curricular mostra-se como mais um regresso em relação ao tema. O silenciamento na base nacional da educação não se caracteriza como neutralidade, mas sim, como reprodução do que está posto, manutenção do *status quo* através da naturalização de pequenas estruturas rotineiras.

Nesta seção, a autora discute os conceitos de gênero, campo, currículo e os articula aos dados coletados na pesquisa, busca-se discutir os reflexos das relações de gênero na escola, nas relações sociais entre crianças e professoras. Para tal, foram realizadas 4 entrevistas com professoras de Anos Iniciais, todas docentes em uma escola pública do município de São Luís - MA. Duas das quais atuam com turmas de 2º ano, uma com 3º ano e uma como professora de planejamento (PL) do 2º ano, como se observa através dos Quadros 1 a 14.

Quadro 1 - Pergunta 1: Como você percebe as brincadeiras feitas por meninos e meninas? Há alguma diferença entre elas?

PERGUNTA 1 - Como você percebe as brincadeiras feitas por meninos e meninas? Há alguma diferença entre elas?	
PROFESSOR A	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Sim, sim, os meninos em relação às meninas, hoje em dia eles têm muita malícia né, não é mais aquela brincadeira de antigamente, que eles brincavam, tem muita malícia, namoro, né, às vezes até gestos obscenos, eles fazem para as meninas, tem muito isso né, nas crianças já menores, primeiro no primeiro ano, segundo, né, terceiro, tem muita malícia dos meninos em relação aos meninos.
	Pergunta 1.1. Das meninas, você vê alguma coisa?

	Das meninas não, não muito.
Bell Hooks	Bom, as brincadeiras nos Anos Iniciais, elas vão apresentar uma diferença a partir do 5º ano, do 4º ano, que as crianças já estão ali na pré-adolescência, nas séries de primeiro até o terceiro ano, não tem tanta diferença nas brincadeiras, né, elas são as mesmas.
	Pergunta 1.2. Que brincadeiras seriam essas?
	Bom, eles gostam de brincar de correr, né, de pega-pega, eles brincam de... com bola, mas é jogando, joga todo mundo, são essas brincadeiras que são comuns pra eles.
Virginia Woolf	As meninas, elas têm mais características da infância e os meninos não, eles têm mais maldade, malícia nas brincadeiras, agressividade, as brincadeiras deles são só de chute, de soco ou então de fazer gesto obsceno, fazer gestos de fumar, essas coisas assim que são mais adultas e as meninas não, brincam, têm a infância delas, brincam de boneca, brincam sentadas, conversando, então tem sim uma grande diferença entre um e outro.
Cecília Meireles	Hoje em dia, é... existe um público diferente, né? [...] eu posso ter essa comparação porque eu trabalhei tanto na rede privada como na rede pública, e a rede pública, as crianças... ainda existe sim, diferenças assim, pequenas com o passar dos anos, como eu tenho toda essa jornada, essa história hoje em dia [...] As crianças elas praticamente gostam de brincar das mesmas coisas, meninos e meninas, é diferente por exemplo da minha época em que a menina, ela brincava de roda, brincava de boneca, na escola, talvez as crianças ainda em casa talvez é [...] que eu creio que isso está diminuindo cada vez mais, a questão da brincadeira até mesmo pelos eletrônicos que existem [...] geralmente quem brinca mais são os meninos né? Dessas brincadeiras de correr, mas na escola a gente percebe que as brincadeiras são muito parecidas, eles gostam de pega-pega, correr, essas coisas.
	Pergunta 1.3. Mesmo na educação física?
	Ah, na Educação Física, os meninos gostam de futebol. Inclusive, eu fico estimulando para que todos possam participar juntos, né? 'Vamos fazer uma queimada', porque aí todos podem interagir. Porque os meninos sempre querem futebol, e as meninas ficam só com outras brincadeiras, ou então 'Coelho Sai da Toca'... brincadeiras que possam envolver todos os alunos.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 2 - Pergunta 2: Você observa diferenças de comportamento entre meninos e meninas? Pode exemplificar?

Pergunta 2 - Você observa diferenças de comportamento entre meninos e meninas? Pode exemplificar?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Sim, uma grande diferença. É, os meninos são mais ativos, tem essa parte da malícia, das brincadeiras de mau gosto, as meninas não, são mais comportadas, dificilmente tem uma menina assim que puxa uma brincadeira mais pesada, mais por parte dos meninos mesmo.
Bell Hooks	Bom, os meninos, né, eles têm uma certa diferença, porque eles têm uma influência dos outros, dos maiores, então eles querem brincar mais de... às vezes eles têm umas brincadeiras de mau gosto como empurrar o colega, né? Dar uma bisca no colega, e as meninas não... eu não vejo tanto assim, esse tipo de brincadeira, uma ou outra que faz, isso é mais os meninos.

Virginia Woolf	[...] as meninas são mais comportadas, tem sim, as exceções né? Mas é só questão de conversa, algumas conversam muito, mas os meninos, eles têm um comportamento um pouco mais difícil, indisciplina, então são coisas que eles deveriam aprender em casa que não tá sendo ensinado pra eles e acaba que nós como professores que temos que ensinar, porque, na verdade a gente é pra ensinar o conteúdo, a educação aprende em casa, mas o que a gente vê é que esses meninos tão vindo de casa sem educação, principalmente os meninos e a gente que tem que passar esses conhecimentos básicos de educação, essas coisinhas que a gente aprende de berço, a gente que tem que passar. Pergunta 2.1. Pode exemplificar? Até na forma de sentar na cadeira a gente tem que tá falando pra sentar direito, que não é assim que a gente senta, tem uns que colocam o pé na cadeira, botam o pé na parede, principalmente os meninos, isso a gente tem que trabalhar, a questão de esperar sua vez de falar, porque a gente tá falando e eles querem atropelar nossa fala e assim também são os colegas, os colegas tão falando e eles ficam atropelando o tempo inteiro, aí um querendo falar mais alto que o outro, quando a gente pensa que não tá todo mundo gritando na sala de aula porque até a questão de falar baixo eles não têm, falam alto, falam gritando, então tudo isso a gente trabalha. “Gente se vocês quiserem falar, levantem a mão, e a professora dá a fala pra vocês poderem falar”, isso é uma regra da sala que eu trabalho desde o começo do ano, mas até hoje, no meio do ano, eu tenho dificuldade de eles obedecerem às regras. Pergunta 2.2. Quando isso acontece, como você chama a atenção deles, dos meninos e das meninas? Bom, eu sempre relembro, na sala tinha sempre um cartaz com as regras, eu sempre chamo a atenção, não só dos meninos, esse é um momento que eu aproveito pra mim falar pra todo mundo, para os que fazem e para os que não fazem, lembrar as regras da sala, fazer eles perceberem que tem que obedecer, que assim como na casa dele tem regra, na sala de aula também tem regras, que quem não obedece às regras sofre alguma consequência, às vezes fica sem intervalo, às vezes fica sem Educação Física (A Educação Física é utilizada, em grande parte das vezes nesta escola, como um tempo livre, um intervalo mais extenso para brincadeira livre entre as crianças), pra eles poderem compreender que eles precisam obedecer todas as regrinhas.
Cecília Meireles	Sim, sim, sim, é... Os meninos, eles ainda trazem consigo, até mesmo pelas questões familiares, aquela cultura arraigada de ser macho, de ser o menino, [...]. E as meninas, elas são mais educadas, elas são diferentes, sim. Até mesmo porque a nossa cultura ainda faz muito isso, essa questão dessa divisão entre meninos e meninas. Mas, porém, como a gente trabalha aqui com crianças de periferias, assim... eu percebo que, por exemplo, é... os meninos, eles não querem ser educados com as meninas. Eu costumo falar com os meus alunos: ‘Se um dia eu ver alguém empurrar uma menina [...]’ — eu sempre converso com eles — ‘Olha, essa questão de você... você tem que ser educado com as meninas’. Todos têm que ser educados. Até digo isso pra eles: ‘Mas vocês sabiam que a mulher é protegida pela lei?’, né? Falo o nome da lei, digo que tem até a delegacia da mulher. Por quê? Porque, fisicamente, vocês são crianças, são iguais. Mas quando uma mulher cresce, ela tem um físico, um corpo diferente do homem. O homem consegue ter mais força que a mulher. Porque aqui não existe muito esse respeito... Eles não veem esse respeito — nem pelo outro do mesmo sexo, nem pelas meninas. Eles brincam de forma desajustada, num é... Não queria dizer ‘falta de educação’, mas é isso. E trazem consigo essa cultura do macho, sabe? E eles vêm com isso.

Quadro 3 - Conclusões dos dados obtidos a partir da primeira e segunda pergunta

Conclusões dos dados obtidos a partir da primeira e segunda pergunta	
Percebe-se um consenso quase unânime quanto às diferenças de comportamento e brincadeiras entre meninos e meninas. As meninas são, em geral, percebidas como mais educadas e calmas, ao passo que os meninos são descritos como mais agitados, inquietos e com condutas por vezes disruptivas. Algumas respostas atenuam essa diferença, atribuindo-a mais à idade e à influência de outros indivíduos, enquanto outras destacam o papel da cultura na consolidação desses comportamentos.	

Fonte: A autora (2025)

Quadro 4 - Pergunta 3: Vê alguma preferência de disciplina das meninas e dos meninos?

Pergunta 3 - Vê alguma preferência de disciplina das meninas e dos meninos?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Sim, sim, os meninos mais por matemática, e as meninas mais português, algumas também, matemática também, mas a preferência maior dos meninos é matemática.
Bell Hooks	Não percebo.
Virginia Woolf	Aqui na minha sala, eles só se interessam por arte, só isso, todos. Tem alguns que gostam de ler, mas são poucos, agora bota pra desenhar, todo mundo gosta, desenhar e pintar, e aí é genérico, todo mundo.
Cecília Meireles	Olha, aqui eu não consigo perceber... O que eu consigo perceber é que as crianças têm mais facilidade com matemática, porque tu olhou, acho que ainda agora na sala: "Tia, minha mãe pediu pra eu comprar 3 cebolas". Então, as coisas do cotidiano, que eles vivem ali, como eles chamam, no comércio, na vendinha, facilita o entendimento deles da matemática. Geralmente, eles são melhores em matemática. Mas, é... eu não percebo assim, as meninas... qual é a disciplina que elas mais gostam assim? Não consigo ver uma diferença. Eles (com "eles", ela se refere a todas as crianças de sua sala, no geral) têm mais facilidade em matemática por conta disso. Eu percebo que o dia a dia deles faz com que eles gostem mais de matemática. Agora, uma preferência... não.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 5 - Pergunta 4: Você já trabalhou com turmas em que havia mais meninos do que meninas? Ou o contrário?

Pergunta 4 - Você já trabalhou com turmas em que havia mais meninos do que meninas? Ou o contrário?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Sim, e é uma turma bem mais agitada, né? Quando tem mais meninos é bem mais agitada, brincadeiras mais pesadas, comportamento bem mais agitado, em geral.
	Pergunta 4.1. E o contrário, quando tinha mais meninos do que meninas?
	As meninas, elas são mais interessadas, mais dedicadas, o comportamento também é bem melhor.
Bell Hooks	Sim, essa turma que eu trabalho atualmente, ela é uma turma que tem mais

	meninos que meninas.
Virginia Woolf	Olha, eu já, ano passado, tinha mais meninos do que meninas. Era difícil também por causa da indisciplina, porque como eu falei os meninos são mais indisciplinados, né? Então ano passado, aqui, (este ano) tem mais meninas, mas ano passado foi muito difícil e todos indisciplinados da mesma forma. Pergunta 4.2. Você sente que os meninos te desafiavam mais? ou as meninas talvez? Assim, eles não me desafiavam, eu nunca fui desafiada assim em sala de aula pelos meus alunos, mas eles têm essa falta de controle, assim, por exemplo, eles tão fazendo alguma coisa errada, eu chamo eles a atenção e aí eles obedecem, mas daqui a uns minutos é como se eles esquecessem que foram chamados atenção e voltam a fazer de novo, mas eu não entendo como um desafio, mas como uma falta de controle mesmo deles, de ficar ali na regrinha por mais tempo, sabe? de disciplina, mas meus alunos não me desafiavam não.
Cecília Meireles	Mais meninos do que meninas, e geralmente é uma turma mais agitada. É uma turma que a gente, às vezes, quer fazer trabalhos... Eu, por exemplo, agora mesmo, tenho pouquíssimas meninas - bem, umas 5 meninas só, e o restante todos são meninos. Então é uma turma sempre agitada.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 6 - Pergunta 5: O que chamou sua atenção nessas experiências?

Pergunta 5 - O que chamou sua atenção nessas experiências?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	O comportamento, a indisciplina, a falta de respeito também, muitos deles não respeitam. Pergunta 5.1. Com você? Com o professor, com as meninas também.
Bell Hooks	Bom, nessa sala que tem mais meninos é mais essa brincadeira de mau gosto, né? que eles fazem, então eles têm ali... mas no geral, não percebi tanta diferença não.
Virginia Woolf	A entrevistada respondeu esta pergunta dentro da pergunta anterior.
Cecília Meireles	A turma é mais agitada, porque são os meninos que são a maioria. É porque tudo depende do público também. Aqui, os meninos querem correr muito. Muitas vezes a gente fala e eles não são educados a respeitar o outro, e principalmente a menina. Eles não têm essa educação, essas crianças... infelizmente. Mas é só a escola pública que é assim? Não, lógico que não. Mas hoje, o público que eu tenho [...] me leva a ver e a perceber isso. É mais gritante.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 7 - Conclusões dos dados obtidos a partir das questões 3, 4 e 5

Conclusões dos dados obtidos a partir das questões 3, 4 e 5
--

A partir das respostas às questões 3, 4, e 5, observa-se que três das quatro professoras não percebem diferenças significativas de aptidão entre meninos e meninas em relação às disciplinas escolares. Relatam, de forma geral, uma preferência pela Matemática, sendo que uma das entrevistadas atribui esse interesse às vivências cotidianas das crianças. Outra professora destaca a disciplina de Artes, apontando que o gosto pelo desenho é comum a todos os alunos, independentemente do gênero.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 8 - Pergunta 6: O que mudava, na sua percepção, na dinâmica de sala? e no comportamento individual de cada criança?

Pergunta 6 - O que mudava, na sua percepção, na dinâmica de sala? e no comportamento individual de cada criança?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Que as meninas participam mais, são mais interativas, mais disciplinadas, e os meninos sempre é o contrário, a indisciplina, né, às vezes não querem obedecer o comando da professora, então, tem muito isso, né, essa diferença.
Bell Hooks	Olha, aqui no segundo ano, não percebo isso, com esses alunos menores, quando trabalhei com 5º ano, aí eu percebo mais a diferença, mas aqui não, ainda não vejo essa diferença entre eles.
Virginia Woolf	Eu tratava todo mundo igual, mesma atividade pra todos e sempre assim, chamava atenção, né, na época, na hora em que eles estavam mais agitados, mais zudentos, bagunceiros, eu sempre parava, falava e aí todo mundo fica calado me ouvindo, e aí eu dou um sermão mesmo, sermão pra poder eles entenderem e obedecerem.
Cecília Meireles	Respondida anteriormente de forma indireta em outra pergunta.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 9 - Pergunta 7: Você sente que há diferença na forma como meninos e meninas respondem às suas orientações? Por que acha que isso acontece?

Pergunta 7 - Você sente que há diferença na forma como meninos e meninas respondem às suas orientações? Por que acha que isso acontece?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Sim, as meninas respondem, né, mais atenciosamente, mais respeitosamente, elas obedecem mais o comando da professora, o contrário dos meninos, né? Alguns, né? A indisciplina é bem maior, eles têm dificuldade em obedecer o professor, e essa parte também da indisciplina, por parte dos meninos.
	Pergunta 7.1. Por que acha que isso acontece?
	Eu acredito que vem do comportamento de casa, né porque também tem aqueles que são mais comportados, que obedecem mais, que têm acompanhamento dos pais, a gente percebe, tem essa diferença daqueles que têm acompanhamento dos pais, onde os pais são mais rigorosos, eles são diferentes daqueles que não têm acompanhamento nenhum, eles já são assim em casa e já trazem esse comportamento pra escola, né? De casa.
Bell Hooks	Eu não sei exatamente, mas já tão em outro ritmo, né? Em relação às meninas, eles já têm, uma coisa que eu costumo dizer é que os meninos no 5º ano, eles já têm um pouco mais de filtro do que eles podem ou não fazer, e as meninas são mais cuidadosas com isso, né? Tipo assim, “ah, isso aqui eu sei

	que eu não vou poder fazer”, e os meninos tão um pouco mais, mais soltos, assim, eles vão e fazem algumas coisas, se arriscam mais, eu acredito até pela cobrança com as meninas, que é maior com do que com os meninos.
Virginia Woolf	Assim na parte pedagógica não, mas na parte de comando e de comportamento, principalmente sim, as meninas recebem e absorvem mais, os meninos recebem, fazem aquele pouquinho, mas daqui a pouquinho já tão zuadentos de novo.
	Pergunta 7.2. Você acha que isso acontece por que?
	Ah, eu acho que... porque tu sabe a área em que a gente vive, né? (a escola é localizada em uma área de grande vulnerabilidade social) ⁸ então acho que as meninas são criadas mais contidas dentro de casa, com acompanhamento dos pais até por serem meninas e os meninos são um pouco mais de brincar na rua, eu acho que o convívio que eles têm, às vezes, com crianças maiores que também já têm esse histórico, eles acabam aprendendo essas coisas e trazendo pra escola, acho que é a criação, as meninas ficam mais em casa e os meninos ficam mais soltos.
Cecília Meireles	Eu acho que não. Eu tenho meninos educados naquela sala que são crianças centradas. Ô, aqui agora, por exemplo, o Jonas (nome fictício). Mas é a minoria. Geralmente as meninas são mais atentas, são mais perceptíveis. Porque isso já é da mulher: ser mais atenciosa, ter mais percepção. Tudo da mulher é mais refinado. Eu costumo dizer que a mulher é o único ser que consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo ou mais - e ainda fazer bem-feito. Porque nós, na verdade, é... não é só a questão psicológica mesmo, hormonal também. Nós somos doutrinadas desde antes a ser assim, a ser mais perceptível, sensível, a ter esse tipo de comportamento.
	Pergunta 7.3. Você acredita que essa diferença está relacionada ao que você relatou anteriormente?
	Sim.

Fonte: A autora (2025)

Quadro 10 - Conclusão dos dados obtidos a partir da pergunta 6 e 7

Conclusão dos dados obtidos a partir da pergunta 6 e 7
As professoras são unânimes em afirmar que há diferenças na forma como meninos e meninas respondem às orientações escolares, embora com ênfases distintas. Há um consenso sobre turmas com predominância masculina tenderem a ser mais agitadas e de difícil condução pedagógica. Suas falas demonstram que, embora não se sintam desafiadas, necessitam aplicar reforços contínuos para serem ouvidas e obedecidas. Duas das quatro entrevistadas atribuem tais comportamentos ao contexto social em que as crianças estão inseridas, mencionando fatores como a convivência com crianças mais velhas, a vulnerabilidade social e a ausência de mediações adultas como influências sobre posturas mais expansivas e desreguladas. Em contraste, as meninas são frequentemente associadas a termos como obediência, atenção e autorregulação. A partir dessas falas, emerge também uma oposição entre “livres” e “contidas”: as meninas tenderiam a adotar um comportamento mais comedido justamente por estarem mais restritas ao ambiente doméstico e menos expostas às ruas e espaços públicos.

Fonte: A autora (2025)

⁸ Grifo da autora

Quadro 11 - Pergunta 8: Já presenciou alguma situação marcante envolvendo a interação entre meninos e meninas em sala de aula ou nas brincadeiras livres? Pode contar como foi?

Pergunta 8 - Já presenciou alguma situação marcante envolvendo a interação entre meninos e meninas em sala de aula ou nas brincadeiras livres? Pode contar como foi?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Já, meninos fazendo gestos obscenos, gestos sexuais, com as meninas, já aconteceu sim.
	Pergunta 8.1 Nesses momentos, o que é que você faz, qual a sua reação?
	Chamar a atenção, explicar que eles não podem fazer esse tipo de coisa e pedir ajuda da coordenação, pra dar um apoio, e também, chamar os pais pra conversar a respeito do ocorrido.
	Pergunta 8.2. Teve alguma diferença no comportamento em sala, depois que você fez isso?
	De mudança por parte deles? Alguns sim, outros não.
Bell Hooks	Não, não lembro de algo marcante. Já teve discussão entre menino e menina, mas nada assim tão... tão marcante ou excepcional, não recordo.
Virginia Woolf	Marcante não, eu já presenciei situações individuais, de meninos, principalmente, de meninos fazendo gestos, tanto esse ano quanto ano passado, fazer gestos que não eram pra idade deles, mas interação entre um e outro eu nunca presenciei não, na minha sala não.
	Pergunta 8.3. Quando isso acontece você faz o que?
	Ah eu chamo atenção, falo que não é pra eles, comunico que vou falar pros pais, que eles andam fazendo esse tipo de coisa, e é só chamar atenção, é o que a gente pode fazer, chamar pra conversar individualmente, sem citar nome, de levar pra turma, conversar com a turma toda e fazer eles perceberem mesmo que é errado.
Cecília Meireles	Sim, já... A menina, ó, é... existem meninas que são agitadas, mas eu já percebi em uma brincadeira que o menino bateu violentamente na menina. Ele deu um tapa no rosto dela - acho que ano passado. O menino... acho que foi... quem foi... foi o Beto (nome fictício) que bateu? Não me lembro. Ele chegou, ela só fez uma coisinha, ele foi lá e paff nela! Mas foi com muita violência. Eu tive que chamar a coordenação, e também fui conversar com ele. E é nesses momentos que eu aproveito pra conversar com as crianças. Eu disse: 'Oh, o respeito tem que ser mútuo. O que é isso? Você tem que respeitar a pessoa, independente do sexo que ela tenha, né? É... menino, menina. Porém, a menina...' Aí que eu venho e digo: 'A menina, ela é menor do que você. Olha só, por enquanto vocês podem até ter o mesmo porte físico, e pode ter é... mas você tem que respeitar. Ela é menina. Sabia que as mulheres...' Aí eu venho e falo aquela história: as mulheres são protegidas pela lei. Aí esse menino disse assim: 'Ah, tia, comigo não é assim não. Me bateu, pode ser menino ou menina, ela apanha'. Então, assim, eu tento trabalhar isso com as crianças, né? De falar... que as meninas são protegidas, que a mulher, ela é protegida, a criança é protegida pela lei, o idoso é protegido pela lei e a mulher também é protegida pela lei. Aí eles ficam até dizendo assim: 'Mas porque só as mulheres?' Eu digo: 'Não, sabia que todas as pessoas são protegidas na Constituição Federal?' Digo até pra eles, né? Porque quando eu digo 'mas a mulher, ela precisa...' aí eles não entendem isso. E aí eu tenho uma regra: ninguém pode bater em menina. Empurrou? Aí

	eu sempre cito o exemplo da minha casa. Eu tenho um filho que vai fazer dezessete anos e uma menina de treze. Eu converso com eles: 'No dia que você empurrar a sua irmã, nesse dia a gente vai ter uma conversa muito séria.
--	---

Fonte: A autora (2025)

Quadro 12 - Pergunta 9: Como você costuma reagir quando surgem situações de conflito, brincadeiras ou comentários entre meninos e meninas que te chamam a atenção?

Pergunta 9 - Como você costuma reagir quando surgem situações de conflito, brincadeiras ou comentários entre meninos e meninas que te chamam a atenção?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	Eu chamo a atenção e também envio pra coordenação.
Bell Hooks	Primeiro, pauso a brincadeira, e faço uma rodinha com eles pra poder conversar com eles sobre aquilo, tento usar um pouco de prática restaurativa, que é de conversar pra eles perceberem que aquele erro, que ele não pode se repetir que o problema não são as pessoas, mas o erro que aquela pessoa pode pedir desculpa, pode não fazer mais aquilo, então, vou parando, paro a brincadeira e a gente vai conversar, e a gente segue já.
Virginia Woolf	(Abordada na resposta anterior)
Cecília Meireles	(Abordada na resposta anterior)

Fonte: A autora (2025)

Quadro 13 - Pergunta 10: Quais valores ou princípios guiam suas atitudes nessas situações?

Pergunta 10 - Quais valores ou princípios guiam suas atitudes nessas situações?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	É que a gente tem que ser ensinado de casa, que você deve respeitar o colega, independente do gênero, se é homossexual, se é... você tem que respeitar, primeiramente o respeito, tem que aprender desde criança que você tem que respeitar as diferenças, nem todas as pessoas são iguais, e a gente tem que aceitar cada um deles com as suas particularidades.
Bell Hooks	Olha, como eu fiz um curso de práticas restaurativas, então eu tento colocar isso em prática na minha sala de aula, então, é bem baseado nisso mesmo, de que olha, aconteceu um erro aqui? Aconteceu? Ele não pode se repetir, porque isso machuca outras pessoas, então a gente tem que ter um cuidado com as pessoas, um cuidado com a gente, e aí vou conversando com eles pra que não se repita.
Virginia Woolf	Acho que a ética, educação, principalmente, o respeito, minha sala é uma sala que desde o ano passado a gente tem muita dificuldade com respeito entre os colegas, então a gente sempre trabalha isso, questão de respeito mesmo e educação.
Cecília Meireles	Bom, eu sempre procuro trabalhar com os alunos a questão de princípios, virtudes em sala de aula. Como eu te falei, sempre converso... às vezes, é... e isso é algo que eu sempre explico para os meus alunos. Eu digo: 'Olha, vocês às vezes não gostam de uma pessoa, tudo bem, mas você precisa respeitar. Independente do grupo social que você esteja. O respeito é importante lá na casa de vocês: o pai, o filho, a mãe com o filho, o irmão com irmão. Aqui na escola é do mesmo jeito - você tem que respeitar o outro, né?' Por exemplo, teve aquela situação com aquele nosso aluno (aluno que foi foi

Pergunta 10 - Quais valores ou princípios guiam suas atitudes nessas situações?	
PROFESSORA	RESPOSTA
Lygia F. Telles	É que a gente tem que ser ensinado de casa, que você deve respeitar o colega, independente do gênero, se é homossexual, se é... você tem que respeitar, primeiramente o respeito, tem que aprender desde criança que você tem que respeitar as diferenças, nem todas as pessoas são iguais, e a gente tem que aceitar cada um deles com as suas particularidades.
Bell Hooks	Olha, como eu fiz um curso de práticas restaurativas, então eu tento colocar isso em prática na minha sala de aula, então, é bem baseado nisso mesmo, de que olha, aconteceu um erro aqui? Aconteceu? Ele não pode se repetir, porque isso machuca outras pessoas, então a gente tem que ter um cuidado com as pessoas, um cuidado com a gente, e aí vou conversando com eles pra que não se repita.
Virginia Woolf	Acho que a ética, educação, principalmente, o respeito, minha sala é uma sala que desde o ano passado a gente tem muita dificuldade com respeito entre os colegas, então a gente sempre trabalha isso, questão de respeito mesmo e educação.
	alvo de agressão verbal de cunho homofóbico na escola enquanto estava lanchando) ⁹ . E às vezes eles querem rir... mas nunca mais eles riram de Danilo (nome fictício) ¹⁰ , né. Eu sempre digo para eles: 'Independente de qualquer criança, o respeito é importante, né?' E aí, é... falando pra eles mesmos, na questão é... de você aceitar o outro como ele é. Independente de qualquer coisa. E respeitar - às vezes não gosta, e tudo bem, mas respeita. Eu tenho que te respeitar e você tem que me respeitar. Então assim... a base do respeito mesmo."

Fonte: A autora (2025)

Quadro 14 - Conclusão dos dados obtidos a partir da pergunta 8, 9 e 10

Conclusão dos dados obtidos a partir da pergunta 8, 9 e 10
Ao relatarem situações marcantes, as professoras mencionam episódios mais graves, geralmente envolvendo formas explícitas de violência dirigidas a meninas. Quando questionadas sobre como lidam com esses conflitos, todas afirmam recorrer ao apoio da coordenação escolar e à comunicação com os responsáveis. Nenhuma entrevistada citou episódios cotidianos ou de menor gravidade como motivo de espanto ou intervenção. Em relação aos princípios que norteiam suas ações, destacam-se valores éticos, profissionais e morais voltados ao respeito às diferenças. Nenhuma delas mencionou motivações religiosas como base para suas condutas diante de tais situações.

Fonte: A autora (2025)

Os nomes reais das entrevistadas foram trocados por nomes de mulheres escritoras, tanto para prestigiá-las, quanto para manter o sigilo em relação à identidade das entrevistadas.

⁹ Grifo da autora

¹⁰ Grifo da autora

3 A INSERÇÃO/OMISSÃO DA RELAÇÃO DE GÊNERO NOS CONTEÚDOS ESTUDADOS

O documento normativo para os currículos estaduais e municipais - Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja última reforma foi aprovada pela Câmara dos Deputados e sancionada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, após três reformas, em sua versão final fragmentou as discussões sobre gênero.

O desconhecimento da causa e o moralismo religioso formam barreiras à discussão do assunto em sala. A partir da versão mais recente do currículo consolida-se uma barreira mais formal contra os debates como a Educação de Gênero, e dificulta a fundamental desconstrução dos papéis de gênero através da escola. Para Perrot (2007, p. 84):

[...] as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquização do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus.

O tema, entretanto, manifesta-se na sala de aula, inevitavelmente. As crianças vivenciam diversas experiências que constroem socialmente suas identidades desde muito cedo. O que entendem por ser uma mulher e homem pode não ser explicitamente discutido em sala, mas é por elas demonstrado.

Em uma aula de História para o 2º ano, presenciada pela autora desta pesquisa, o tema emergiu espontaneamente através da fala das crianças. Ao discutir sobre cooperação doméstica com a turma, a professora Lygia F. Telles pergunta aos alunos: 'Quem aqui ajuda a arrumar a casa, levante a mão'. A maioria das meninas levanta a mão, enquanto a esmagadora maioria dos meninos não.

Diante disso, foi questionado: 'Só as meninas, gente?'. Um dos meninos respondeu: 'E eu sou mulher pra tá arrumando casa?'. Não houve nenhum comentário contundente pela docente no momento da fala e, o assunto não foi desenvolvido, pois as crianças precisaram organizar-se para o lanche, não sendo retomado posteriormente também.

Nesse momento, constata-se que as crianças associam as tarefas domésticas ao papel feminino, compreendendo-as como atividade exclusiva das mulheres. O *habitus*, engendrado pelo patriarcado e capturado através dos discursos proferidos pelas crianças desta turma, defende que mulheres são seres do cuidado e

manutenção do lar e dos filhos, enquanto os homens, não. Um *habitus*, conceito formulado por Pierre Bourdieu, refere-se à reprodução da cultura do grupo dominante, privilegiando-o, como ocorre com o patriarcalismo, pois:

(...) é o produto da interiorização dos princípios de uma cultura (arbitrária) capaz de permanecerem interiorizados nos destinatários da ação pedagógica após essa ter cessado. Essa permanência faz com que os princípios da cultura (arbitrária) tendam a se perpetuar nas práticas dos destinatários (Cunha, 1979 p. 91).

Compreende-se que a naturalização da sobrecarga feminina transforma tais falas em princípios tacitamente aceitos. Essa divisão sexual do trabalho se manifesta de várias outras formas no comportamento das crianças, mas, geralmente, tem origem no âmbito doméstico, com irmãs e mães sobrecarregadas, ocupando grande parte de seu dia com este afazer. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), "em 2022, as mulheres dedicaram 9,6 horas a mais por semana que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas".

Existe a percepção popular de que há uma divisão de trabalho equilibrada entre homens e mulheres. Aos primeiros, cabe o sustento da casa, enquanto às últimas, o cuidado de seus lares e família. As mulheres, entretanto, avançaram, estão inseridas em lugares onde antes somente homens estariam, no mercado de trabalho, nas universidades, no espaço público, e mesmo assim, para a sociedade, todo o serviço doméstico continua sendo um dever delas.

Mulheres são pressionadas a cumprir todas estas demandas acumuladas, com riscos de demissão ou de serem interpretadas como mães negligentes, o que reforça a precarização de suas trajetórias profissionais, educacionais e afins. Embora o acesso ao espaço público tenha permitido a quebra de obstáculos, ainda há uma luta por salários justos e igualitários e enfrentamento a estas jornadas duplas ou triplas que dificultam seu progresso financeiro, educacional, profissional, dentre outros, fatores que as pressionam à reclusão no espaço doméstico.

O que seria apenas uma atribuição de deveres domésticos, é uma estrutura excludente que normaliza o acesso desigual ao espaço público e adoce essas mulheres, que não raramente ouvem que pertencem apenas ao espaço privado. Há um silenciamento sobre o desgaste que esta jornada exaustiva causa a elas. É um adoecimento naturalizado. É uma das muitas imposições do patriarcado.

Bourdieu (2002) teoriza sobre a violência simbólica - mais especificamente sob a perspectiva da dominação masculina. Através dela, os agentes dominados são

induzidos a atuarem em consonância com a cultura do grupo dominante, o *habitus*, levando-os a suportar e naturalizar as imposições a ponto de realizar ações que lhes são prejudiciais sem perceber a problemática por trás, e, tudo isso, sem a mediação de força física.

Também vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2002, p. 7).

A não retomada do tema naquele momento corrobora com as declarações dadas sobre as medidas adotadas frente a situações de machismo na escola: adota-se como procedimento apenas chamar a atenção, encaminhar à coordenação e, em casos graves, convocar pais ou responsáveis, restringindo-se a um ciclo repetitivo de intervenções superficiais, visto que o discurso do patriarcado continua a ser difundido em casa, na rua, na mídia e afins. Contramedidas que não atingem o cerne da desigualdade de gênero, só tendem a consolidá-la posteriormente.

Outra situação pode servir de exemplo sobre a divisão dos gêneros a partir da fala da professora Virgínia e de situações presenciadas em sua sala pela autora desta produção. Foi relatado em entrevista que, há uma preferência generalizada das crianças pela disciplina de Artes, mas, para além deste dado, foi notado por esta autora, em uma das aulas, que os desenhos produzidos apresentam diferenças marcantes.

De modo geral, são representadas figuras associadas à delicadeza e à afetividade, como flores, arco-íris e personagens amigáveis e dóceis pelas meninas. Já por parte dos meninos, costumam ser desenhados elementos comumente vinculados à construção da masculinidade, como emblemas de times de futebol, super-heróis e imagens semelhantes.

Essas relações e estigmas manifestam-se também fora da sala de aula. Durante as aulas de Educação Física, momento destinado a brincadeiras livres pelas professoras, observa-se uma divisão feita pelas próprias crianças: os meninos monopolizam o espaço e o uso da bola, excluindo sistematicamente as meninas dos jogos. Estas, por sua vez, restringem-se a utilizar os espaços que ficam fora da quadra, ocupando-se com brincadeiras de roda e pega-pega. Segundo Louro (1997, p. 60):

[...] eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”.

Essa divisão, embora não natural, encontra-se tão normalizada que se torna imperceptível ao olhar das professoras. Para Bourdieu (2012, p. 17):

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

Observa-se, a partir das perguntas 2 e 8, que as professoras não compactuam com situações de violência e brincadeira com conotação sexual. Contudo, tendem a naturalizar manifestações cotidianas de desigualdade de gênero, as quais não são percebidas nem mencionadas como relevantes no contexto escolar. Nota-se que apenas os acontecimentos mais graves são citados.

E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que faz, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre (Bourdieu, 1999, p. 45).

A problematização das manifestações do patriarcado, mesmo quando sutis, configura-se como etapa fundamental no processo de desconstrução das estruturas de dominação de gênero. No entanto, os discursos docentes analisados evidenciam a ausência de abordagens sistemáticas acerca da temática de gênero no cotidiano escolar - lacuna que não pode ser atribuída exclusivamente às professoras, uma vez que estas representam apenas a fração de um processo formativo mais amplo.

Diversos fatores podem contribuir para essa omissão, como o receio de enfrentamento com as famílias, a insuficiência da formação inicial e continuada, bem como a naturalização das assimetrias de gênero no campo educacional. Estes dois últimos aspectos inspiram maiores apreensões já que mulheres, qualquer que seja a área em que atuem, esfera pública ou privada, estão sujeitas a reprodução das normas do meio em que se encontram, e isto inclui as normas de gênero.

As licenciaturas e formações continuadas garantiriam especificidade e aprofundamento no tema, utilizando desde as pequenas brechas do currículo em seu planejamento pedagógico até a avaliação pedagógica de cada criança.

O domínio teórico revela-se essencial para que docentes estejam aptos a problematizar e desconstruir as relações desiguais de poder entre homens e mulheres desde a infância. Mesmo entre profissionais do gênero feminino, a vivência da condição de ser mulher não é, por si só, suficiente para garantir uma base sólida de compreensão sobre o tema - podendo, inclusive, reforçar estruturas já naturalizadas. Para que ocorra uma mudança de perspectiva frente ao *status quo*, torna-se necessária, no mínimo, uma formação contextualizada e historicamente fundamentada acerca da temática, já que o reconhecimento das assimetrias de gênero se faz necessário previamente para uma abordagem crítica sobre o tema em sala de aula. Em suma, “As formulações pedagógicas construídas na ótica feminista apoiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares [...]” (Louro, 1997, p. 112).

Além disso, se faz necessário que a Educação de Gênero volte a ocupar um lugar de centralidade nas políticas curriculares para a Educação Básica, assim como na formação de professores, pois a escola, mesmo que não seja capaz de realizar tal feito por si só, ainda assim, é um lugar de debate sobre o combate ao patriarcalismo. Louro (1997, p. 85) diz:

Se é verdade que o princípio de perpetuação dessa relação de dominação não reside verdadeiramente, ou pelo menos, em um dos lugares mais visíveis de seu exercício, isto é, dentro da unidade doméstica, sobre a qual um certo discurso feminista concentrou todos os olhares, mas em instâncias como a Escola ou o Estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado, é um campo de ação imensa que se encontra aberto às lutas feministas, chamadas então a assumir um papel original, e bem-definido, no seio mesmo das lutas políticas contra todas as formas de dominação.

O cenário atual das relações de gênero não foi construído de forma súbita, embora seja percebido como espontâneo no início da adolescência, conforme mencionado pela entrevistada Bell Hooks ao responder a pergunta 1. O olhar docente precisa ser formado para identificá-lo em suas raízes, pois o processo é constituído a partir de práticas cotidianas, e se intensifica quando a discussão na

sala de aula é invisibilizada e tratada apenas como um problema de diferenças individuais. As desigualdades também se reproduzem nas sutilezas das relações.

4 REFLEXOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E PROFESSORAS

Dando sequência ao que foi tratado no capítulo anterior, é trazido à tona o reflexo no comportamento das crianças, a partir do que elas aprendem e reproduzem sobre gênero na escola e, a que direção são levadas por meio do silenciamento da discussão do tema.

Durante as entrevistas, um dos temas mais frequentemente destacados pelas professoras foram os gestos e brincadeiras de cunho sexual realizados pelos meninos, como é destacada nas seguintes falas (Quadros 15 e 16):

Quadro 15 - Fala de Virginia Woolf envolvendo temas e gestos em brincadeiras de cunho sexual

Virginia Woolf	As meninas, elas têm mais características da infância e os meninos não, eles têm mais maldade, malícia nas brincadeiras, agressividade, as brincadeiras deles são só de chute, de soco ou então de fazer gesto obsceno, fazer gestos de fumar, essas coisas assim que são mais adultas e as meninas não, brincam, têm a infância delas, brincam de boneca, brincam sentadas, conversando, então tem sim uma grande diferença entre um e outro (pergunta 1).
----------------	---

Fonte: A autora (2025)

Quadro 16 - Lygia F. Telles envolvendo temas e gestos em brincadeiras de cunho sexual

Lygia F. Telles	Sim, sim, os meninos em relação às meninas, hoje em dia eles têm muita malícia né, não é mais aquela brincadeira de antigamente, que eles brincavam, tem muita malícia, namoro, né, às vezes até gestos obscenos, eles fazem para as meninas, tem muito isso né, nas crianças já menores, primeiro no primeiro ano, segundo, né, terceiro, tem muita malícia dos meninos em relação aos meninos (pergunta 1).
-----------------	---

Fonte: A autora (2025)

Para atingir essa masculinidade, os meninos são amplamente incentivados - de forma prematura, sem que seja avaliada a maturidade da criança para lidar com o poder que são estimulados a exercer e - a explorar sua sexualidade desde cedo, mesmo sem compreender plenamente seus atos. Segundo Bourdieu (1998, p. 64-67):

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade.

O *habitus* os molda de forma a glorificar um papel predatório, como se seu fosse medido a partir disso. As meninas, entretanto, não deixam de ter seus corpos sexualizados e constantemente objetificados - seja nas letras de música que os meninos cantam, nas brincadeiras ou no cotidiano.

Nesse contexto, ações como a ridicularização e humilhação das meninas, posicionando-as como inferiores e menos dignas de respeito. Enunciadas sob a forma de piadas, tais práticas reafirmam o corpo feminino como território de domínio masculino, porém, o que parece ser apenas uma brincadeira de mau gosto pode, eventualmente, configurar uma forma de violência contra as mulheres.

Conforme discutido previamente, os documentos normativos diluíram a presença das discussões sobre gênero, o que também se observa em relação à sexualidade. Segundo Scott

Quanto a sexualidade, algumas categorias são atribuídas: heterossexualidade (que sente atração pelo sexo oposto), homossexualidade (pessoa que sente atração por pessoa do mesmo sexo), bissexualidade (pessoa que sente atração por pessoas dos dois sexos), (2019 *apud* Feitosa; Alves, 2024, p. 1369).

Ainda segundo Louro

A orientação sexual ou condição sexual (e não mais opção sexual) de uma pessoa, diz respeito por qual sexo essa pessoa sente atração sexual ou afetiva (2014 *apud* Feitosa; Torres, 2024, p. 1369).

Embora sejam temáticas distintas, ambas se entrecruzam nos relatos docentes, especialmente quando emergem no contexto das violências de gênero - com destaque para as de cunho sexual.

O *habitus* masculino e patriarcal constrói a sexualidade dos homens como um ato de afirmação e poder. Para Bourdieu (1999, p. 29):

[...] é dominar no sentido de submeter a seu poder, mas significa também enganar, abusar ou, como nós dizemos, “possui” (ao passo que resistir à sedução é não se deixar enganar, não se deixar “possuir”). As manifestações (legítimas ou ilegítimas) da virilidade se situam na lógica da proeza, da exploração, do que traz honra. (...), o desafio indireto à integridade masculina dos outros homens, que encerra toda afirmação viril, contém o princípio da visão agonística da sexualidade masculina, que se declara em outras regiões da área mediterrânea e além dela.

A partir disso, de um lado, tem-se a predação e a agressividade atribuídas ao masculino; do outro, às mulheres, resta a contenção e o medo - sobretudo este último, uma vez que qualquer aspecto de seus corpos ou comportamentos pode ser mobilizado como justificativa para a violência, para a afirmação do poder masculino, levando-as a ajustar suas roupas, comportamentos, por onde andam, com quem falam e afins, na tentativa de evitar qualquer interpretação que legitime uma agressão.

É válido destacar que, segundo pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência (OMV), 25% de uma amostra composta por 21 mil mulheres relataram ter sofrido violência sexual. É reproduzindo um comportamento social que prejudica a ambos, homens e mulheres, embora de forma desproporcionalmente mais cruel para elas.

Outra questão é mencionada por uma parte das entrevistadas em relação às interações das crianças. A violência das brincadeiras dos meninos em comparação às meninas (Quadros 17, 18 e 19).

Quadro 17 - Fala de Virginia Woolf sobre a violência nas brincadeiras em comparação às meninas

Virginia Woolf	As meninas, elas têm mais características da infância e os meninos não, eles têm mais maldade, malícia nas brincadeiras, agressividade, as brincadeiras deles são só de chute, de soco ou então de fazer gesto obscuro, fazer gestos de fumar, essas coisas assim que são mais adultas e as meninas não, brincam, têm a infância delas, brincam de boneca, brincam sentadas, conversando, então tem sim uma grande diferença entre um e outro (pergunta 1).
----------------	---

Fonte: A autora (2025)

Quadro 18 - Fala de Lygia F. Telles sobre a violência nas brincadeiras em comparação às meninas

Lygia F. Telles	Sim, uma grande diferença. É, os meninos são mais ativos, tem essa parte da malícia, das brincadeiras de mau gosto, as meninas não, são mais comportadas, dificilmente tem uma menina assim que puxa uma brincadeira mais pesada, mais por parte dos meninos mesmo (pergunta 2).
-----------------	--

Fonte: A autora (2025)

Quadro 19 - Fala de Bell Hooks sobre a violência nas brincadeiras em comparação às meninas

Bell Hooks	Bom, os meninos, né, eles têm uma certa diferença, porque eles têm uma influência dos outros, dos maiores, então eles querem brincar mais de... às vezes eles têm umas brincadeiras de mau gosto como empurrar o colega, né? Dar uma bisca no colega, e as meninas não... eu não vejo tanto assim, esse tipo de brincadeira, uma ou outra que faz, isso é mais os meninos (pergunta 2).
------------	---

Fonte: A autora (2025)

Há uma masculinidade específica sendo construída, e parece ser o único modelo certo a ser seguido, mesmo que para isso a infância seja sacrificada, limitando o desenvolvimento e experimentação de diversos aspectos da infância.

É esta que leva, paradoxalmente, ao investimento, obrigatório por vezes, em todos os jogos de violência masculinos, tais como em nossas sociedades os esportes, e mais especialmente os que são mais adequados a produzir os signos visíveis da masculinidade e para manifestar, bem como testar, as qualidades ditas viris, como os esportes de luta (Bourdieu, 2010, p.64-5).

Dentre os desdobramentos mais recorrentes desse comportamento, destaca-se a violência doméstica contra mulheres. De acordo com a já supracitada pesquisa realizada pelo Data Senado (2023), a violência doméstica constitui uma das formas mais comuns de agressão sofridas por mulheres, representando 76%

das ocorrências. Aproximadamente metade das vítimas (52%) relataram agressões cometidas por maridos ou companheiros, e 15%, por ex-maridos, ex-namorados ou ex-companheiros. É possível observar como esses comportamentos se reproduzem, em larga escala, na vida adulta, manifestando-se em práticas estruturais de violência e desigualdade que reafirmam a hierarquização de gênero. Elas não ocorrem subitamente, mas sim, progridem a partir de pequenos atos que não são levados a sério e nem recebem muita atenção.

Também é possível perceber a reverberação destes comportamentos naturalizados em sala, nas interações entre as docentes e crianças. O comportamento em salas com predominância de meninos, por exemplo, é frequentemente descrito, conforme relatos docentes, de difícil controle. Observadores ingênuos podem atribuir tal dinâmica a fatores biológicos, associando a suposta natureza masculina à inquietude e à agitação. Em contrapartida, as meninas são comumente caracterizadas como naturalmente calmas, obedientes e disciplinadas.

Essa percepção configura-se como um padrão recorrente - embora conte com eventuais exceções, 'um ou outro caso' como é dito nas entrevistas. Embora não relatem desafios diretos a sua autoridade, há necessidade de reforço constante de solicitações de bom comportamento dos meninos por parte das professoras.

Os meninos são socializados a ousar, falar, questionar e, principalmente, comandar e presidir, é uma postura muito naturalizada para eles, ao contrário das meninas, quase sempre em suas carteiras, elas conversam e falam baixo, costumam obedecer suas professoras, e exigem menos intervenções disciplinares, pois, “[...] desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um ‘espaço corporal pessoal muito limitado’, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de ‘timidez corporal’” (Louro, 1997, p. 80).

Um dado relevante foi documentado posteriormente à coleta das entrevistas com as professoras, durante um conselho de classe feito no meio do ano. Ao conversarem sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, com frequência irregular e aqueles cujo comportamento mostra-se mais desafiador, foi relatado que, por vezes, é feito o uso da figura de um profissional em específico para que as crianças as ouçam.

De todo o corpo de profissionais da educação desta unidade, dentre professores, gestão, cozinheiras, portaria e secretaria, tem-se apenas dois homens. O porteiro (que não interfere diretamente em sala de aula) e o secretário (setor administrativo da escola). Este último mantém interação direta, embora não fique em sala de aula, constitui-se como uma figura de autoridade entre as crianças. Quando são chamadas à atenção por ele, é prontamente obedecido, o que levou à atribuição informal do título de 'diretor' por parte das/dos alunas/os.

O uso da figura masculina como estratégia de autoridade em sala de aula, reflete-se nas falas das entrevistadas. Mesmo que seja visto apenas como um reflexo do comportamento construído em casa, as salas majoritariamente masculinas, avaliadas como mais difíceis pelas professoras, exigem mais intervenções, e por vezes, estratégias como a mencionada acima. E é ainda mais interessante a simbologia por trás dessa figura masculina que foi construída pelas crianças, que nos indica que mesmo não estando responsável pelas crianças, mesmo que não seja sua figura educadora principal, deve ser obedecido, respeitando o *habitus* patriarcal da figura masculina como autoridade.

Em relação às meninas, a passividade em sala é vista com bons olhos, incentivando o encaminhamento dessa postura para a vida adulta. Formam-se mulheres mais subordinadas, menos questionadoras, que ocupam menos espaços de poder e desafiam menos as estruturas estabelecidas. Há uma crítica seletiva, na fala das professoras no geral: a agitação masculina é constantemente evidenciada, mas a passividade feminina raramente é contestada.

Não se busca fomentar condutas disruptivas das meninas em relação à autoridade pedagógica das professoras, mas evidenciar os processos sociais que inibem nelas o desenvolvimento de posturas questionadoras e de liderança. Há uma naturalização de comportamentos que atrasam a educação e o desenvolvimento crítico das meninas por parte das docentes. Além disso, a agitação dos meninos pode tomar toda a atenção das professoras, tornando-as meninas invisíveis ao olhar docente.

Uma outra situação vivenciada durante uma manhã com uma das turmas de 2º ano põe em discussão os critérios de avaliação pedagógica. Havia duas crianças, um menino e uma menina, ambos apresentavam níveis de alfabetização e aprendizagem matemática em ritmo diferenciado, mais lento, embora expressassem isso de formas diferentes.

A comparação dos casos, que não considerou para este estudo análises mais aprofundadas de aprendizagem em ambas as crianças, centrando-se apenas na percepção docente da questão, revela uma avaliação de aprendizagem diferenciada quanto às dificuldades das duas crianças: enquanto o comportamento do menino - caracterizado por agitação excessiva e artifícios de desvio das atividades propostas foi prontamente identificado como necessidade educacional específica, o desempenho da menina - marcado por memória frágil e dificuldades de leitura/escrita - foi atribuído a características pessoais.

Tal distinção, embora não possa ser generalizada a partir deste único caso, põe em discussão os critérios de avaliação pedagógica e a possível influência dos vieses de gênero, uma vez que a quietude feminina pode mascarar demandas educacionais tão relevantes quanto às manifestadas através de comportamentos externalizantes.

Esse assunto, porém, não chega a virar um projeto de conscientização na escola, mesmo que o corpo docente seja majoritariamente composto por mulheres, e embora se igualem em muitos aspectos, as experiências femininas não são universais.

Considerando que as entrevistadas destacaram outros fatores relevantes a esses comportamentos - como localidade, contexto familiar e vulnerabilidade social das crianças -, destaca-se a necessidade de reconhecimento da importância de um trabalho com a temática de gênero especificamente na escola pública. As crianças atendidas por essas instituições enfrentam duras realidades e, sem o apoio escolar adequado, tendem a carregar esses desafios para a vida adulta (Quadro 20).

Quadro 20 - Falas sobre as duras realidades que as crianças atendidas por essas instituições enfrentam

Cecília Meireles	Os meninos, eles ainda trazem consigo, até mesmo pelas questões familiares, aquela cultura arraigada de ser macho, de ser o menino, [...]. E as meninas, elas são mais educadas, elas são diferentes, sim. Até mesmo porque a nossa cultura ainda faz muito isso, essa questão dessa divisão entre meninos e meninas. Mas, porém, como a gente trabalha aqui com crianças de periferias, assim... eu percebo que, por exemplo, é... os meninos, eles não querem ser educados com as meninas ¹¹ (pergunta 2).
------------------	--

¹¹ Grifo da autora

	A turma é mais agitada, porque são os meninos que são a maioria. É porque tudo depende do público também. Aqui, os meninos querem correr muito. Muitas vezes a gente fala e eles não são educados a respeitar o outro, e principalmente a menina. Eles não têm essa educação, essas crianças... infelizmente. Mas é só a escola pública que é assim? Não, lógico que não. Mas hoje, o público que eu tenho [...] me leva a ver e a perceber isso. ¹² É mais gritante (pergunta 5).
Virginia Woolf	Ah, eu acho que... porque tu sabe a área em que a gente vive, né? (a escola é localizada em uma área de grande vulnerabilidade social) ¹³ então acho que as meninas são criadas mais contidas dentro de casa, com acompanhamento dos pais até por serem meninas e os meninos são um pouco mais de brincar na rua, eu acho que o convívio que eles têm, às vezes, com crianças maiores que também já têm esse histórico, eles acabam aprendendo essas coisas e trazendo pra escola, acho que é a criação, as meninas ficam mais em casa e os meninos ficam mais soltos (pergunta 7).

Fonte: A autora (2025)

Vê-se um despertar de consciência acerca da situação em algumas entrevistas, mas apenas em casos extremos. Cecília foi a única que demonstrou, em sua fala, abordagem direta do tema em sala, embora não contextualizado a partir de um planejamento prévio, ela traz a temática para a sala a partir dos acontecimentos do dia a dia em sua turma e busca abordagens mais igualitárias, pelo menos nas aulas de Educação Física. Quando perguntada sobre momentos marcantes sobre o tema desta produção, ela diz:

Sim, já... [...] existem meninas que são agitadas, mas eu já percebi em uma brincadeira que o menino bateu violentamente na menina. Ele deu um tapa no rosto dela [...]. Ele chegou, ela só fez uma coisinha, ele foi lá e paf nela! Mas foi com muita violência! Eu tive que chamar a coordenação. E eu fui conversar com ele. E é nesses momentos que eu aproveito pra conversar com as crianças. Eu disse: 'Oh, o respeito tem que ser mútuo.

Ela continua:

Todos têm que ser educados. Até digo isso pra eles: 'Mas vocês sabiam que a mulher é protegida pela lei?', falo o nome da lei, digo que tem até a delegacia da mulher. "Por quê? Porque, fisicamente, vocês são crianças, são iguais. Mas quando uma mulher cresce, ela tem um físico, um corpo diferente do homem".

A responsabilização quanto à abordagem do tema, entretanto, não pode recair exclusivamente sobre as professoras, uma vez que a atuação individual é insuficiente para promover transformações significativas. A escola como um todo, o sistema legislativo, os órgãos governamentais, todos devem se articular para

¹² Grifo da autora

¹³ Grifo da autora

implementar projetos e práticas que contemplem essa questão em suas múltiplas dimensões. As discussões em sala de aula representam apenas a etapa inicial desse processo.

Outra questão é mencionada em relação às interações entre as crianças. A violência das brincadeiras dos meninos em comparação às meninas, sendo mencionado por algumas professoras. Estas relatam a diferença no dia a dia na escola percebe que há sim uma questão muito contundente em relação à forma como os meninos interagem entre si, ao brincar.

Essa masculinidade, construída desde cedo, impõe a necessidade de “parecer homem”, mesmo que para isso seja a infância seja posta de lado, limitando o desenvolvimento e experimentação de diversos aspectos da infância. A ausência de jogos e brincadeiras pedagógicas dirigidas, contribuem para com esta ruptura com a infância na escola. Segundo Bourdieu (2019, p. 89-90):

É esta que leva, paradoxalmente, ao investimento, obrigatório por vezes, em todos os jogos de violência masculinos, tais como em nossas sociedades os esportes, e mais especialmente os que são mais adequados a produzir os signos visíveis da masculinidade e para manifestar, bem como testar, as qualidades ditas viris, como os esportes de luta.

Toma-se alguns exemplos das brincadeiras na Educação Física. Em uma aula, quando não foi possível ter a bola na quadra para jogar futebol, a qual os meninos sempre tomam para si, a um dos meninos, foi sugerido que ele brincasse de pega-pega, ao que ele responde “ah, não, tia, pega-pega é jogo de menina”. Jogo de menina, foi dito, não jogo de criança, portanto, proibido para ele. Bourdieu fala que o exercício da dominação, para os homens, é também um fardo, uma carga.

A virilidade é entendida como a capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), e, acima de tudo, uma carga... A virilidade é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo (Bourdieu, 2012, p. 64-67).

Demonstrar fraqueza, é coisa de mulher, portanto, é proibido e, homens devem evitar qualquer possibilidade de serem interpretados como fracos, de acordo com o *habitus* da cultura patriarcal. Outras ocasiões exemplificam essa carga citada por Bourdieu, como o ato de chorar em sala.

Em geral, todas as crianças buscam esconder as lágrimas quando choram em sala, mas os meninos recebem menos afeto quando o fazem, se afastam, escondem

o rosto e, buscam rapidamente dissipar a emoção, quando os colegas, principalmente se for um menino, buscam lhe dar apoio, é feito de forma tímida, sem abraços, com certo estranhamento.

Jargões populares como “homem não chora”, “menina não pode falar alto”, “menina só pode sentar de perna cruzada” são exemplos clássicos dos princípios patriarcais expostos nesta produção e que povoam os pensamentos das crianças desde cedo, engessando-as em performances de gênero que as não permitem serem o que são, crianças.

[...] ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos dos corpos, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero – e em particular todas as virtualidades biologicamente inscritas no “perverso polimorfo” que, se dermos crédito a Freud, toda a criança é – para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina (Bourdieu, 1998, p. 33).

Aos meninos é restrito a demonstração de afeto, cuidado, vulnerabilidade e mesmo a doçura com seus pares. Às meninas, a ousadia, a força, e até mesmo a liberdade em sua modalidade mais ampla. Uma educação libertadora e crítica deve ser atravessada pelas questões de gênero, caso contrário, os ciclos de opressão se repetem, infringindo sofrimento a todos que dele participam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar como as relações de gênero se reproduzem e se manifestam a partir da interação entre as próprias crianças do Ensino Fundamental I e entre crianças e docentes, em uma escola localizada em um bairro socialmente vulnerável.

Apesar do sistema patriarcal conferir maior pressão social sobre mulheres, a partir das reflexões feitas nesta produção, pode-se dizer que ele traz sofrimento a todos - sejam homens ou mulheres.

Os sistemas de dominação operam de forma silenciosa, sendo reproduzidos inclusive por aqueles que deles são vítimas, muitas vezes de maneira inconsciente. Não há problematização da divisão sexual do trabalho doméstico na sala de aula, nem maiores alardes sobre o uso desigual do espaço escolar de práticas esportivas por meninos e meninas - marcado por uma presença masculina dominante e por um comportamento feminino contido, frequentemente interpretado como delicadeza.

Ainda que sejam identificados comportamentos agressivos, as estruturas que legitimam a culminância dessas atitudes não foram nomeadas ou questionadas por sua real denominação. Aparecem como algo da fase de crescimento, influências de crianças mais velhas, falta de estrutura econômica, contexto familiar conturbado e afins. E mesmo que estes aspectos tenham peso nas ações, não excluem a possibilidade do sistema patriarcal também operar domínio sobre estes indivíduos.

Não se pretendeu, com esta análise, atribuir responsabilidade ou culpa às docentes ou às crianças pela reprodução desses padrões, mas evidenciar que, inseridas em uma estrutura opressora, todas e todos são afetados por ela. As professoras não estão sendo formadas para perceber as desigualdades corriqueiras, e portanto, impedidas de realizar sua função crítica de forma integral. A instituição tende a observar apenas os episódios mais explícitos, desconsiderando que as estruturas patriarcais se constroem e se renovam a partir de pequenos gestos de poder, capazes de transmitir, desde a infância, prescrições de comportamento, de fala e de silenciamento.

Não há neutralidade no espaço escolar, mesmo diante do discurso igualitário presente nos documentos normativos, que persiste em elementos estruturais mantenedores da desigualdade de gênero. Tal contradição é perceptível já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período no qual crianças - ainda sem plena

consciência dos processos de diferenciação social e o porquê de reproduzi-los - são submetidas a normas que reforçam hierarquias e relações de dominação. E a escola os ajuda a reforçá-los.

A discussão pontual e limitada após um ato de agressão, a continuidade naturalizada das atividades escolares após insultos e brincadeiras pejorativas, a nomeação equivocada de práticas misóginas como “brigas”, “falta de educação” ou “negligência familiar” revelam a banalização de comportamentos que deveriam ser combatidos. A escola pode vir a ser tanto um espaço de resistência quanto de reprodução, de qualquer forma, ela não é neutra.

Entretanto, embora o campo educacional, caracterizado pela predominância masculina nos postos de domínio e gestão dos bens culturais produzidos, apresente uma significativa presença feminina na base do sistema. As mulheres constituem a maioria dos profissionais em sala de aula, posicionando-se, portanto, na linha de frente do processo educativo. Essa posição confere-lhes um potencial singular para desconstruir a direção social produzida pelo sistema patriarcal.

Capazes não apenas de perceber os sinais e as ações desse sistema, mas também de intervir diretamente no ciclo que perpetua opressões contra meninos e meninas, essas profissionais podem operar transformações concretas. A autora desta produção inclui-se nesse grupo. Longe de se posicionar à margem das outras profissionais de sua categoria, assume-se como parte integrante dessa dinâmica e questiona quantas outras opressões podem ter sido naturalizadas inadvertidamente em sua própria prática. Seu olhar mantém-se fiel ao compromisso de agir contra esse sistema cruel quando descoberto, comprometendo-se com a denúncia incansável de suas manifestações todas as vezes que se fizerem presentes e da busca pela inclusão das discussões em todo espaço educativo.

Embora não possa, isoladamente, transformar estruturas sociais tão arraigadas, o papel de docentes, principalmente das mulheres, e das instituições escolares em geral como agentes de mudança é incontornável. Estes agentes podem redefinir seus papéis e questionar paradigmas estabelecidos e apresentar alternativas de relacionamento não opressivas.

A partir disso, tornam-se possíveis intervenções nas diversas categorias de *habitus*. Apesar das limitações impostas a sua atuação - desde as normas educacionais, pressões de movimentos e organizações políticas conservadoras e intervenção de grupos economicamente dominantes, que operam em favor de um

projeto moralizante e capitalista -, a escola ainda pode constituir-se como espaço aglutinador de resistências sociais.

É necessário, ainda, considerar as especificidades de cada contexto escolar. A categoria 'mulheres' não é homogênea. Essa heterogeneidade exige abordagens pedagógicas que atendam às particularidades de meninas e meninos, que levem em conta interseccionalidades como classe e raça, e que promovam a cidadania e os direitos fundamentais.

Embora sejam inegáveis os avanços conquistados pelas mulheres em termos políticos, trabalhistas e de autonomia corporal, tais conquistas permanecem incompletas e sujeitas a retrocessos, como evidenciado nas edições anteriores da Base Nacional Comum Curricular.

À instituição escolar é conferida a necessária intervenção nas diversas dimensões do *habitus*; ainda que tal atuação possa ser limitada ou contestada, ela carrega consigo o potencial da mudança. Apesar da dificuldade em reconhecer as sutilezas da normatização de gênero e, da ainda maior dificuldade em revertê-la, é possível, há caminhos para uma relação igualitária. Por meio desta relação crítica e reflexiva, as crianças podem transformar suas ações - e, por meio dessas ações, podem-se alterar também as estruturas sociais, rumo a relações mais justas, dignas e humanas.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P. **In other words**. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 9/2012**: Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.
- BRASIL. Senado Federal. **DataSenado aponta que 3 a cada 10 brasileiras já sofreram violência doméstica**. Agência Senado, Brasília, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/21/datasenado-aponta-que-3-a-cada-10-brasileiras-ja-sofreram-violencia-domestica>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CAPRARA, B. B. M. Condição de classe e desempenho educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623690308>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- CUNHA, L. L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**, Campinas, n. 4, p. 79-107, set. 1979.
- FEITOSA, R. R.; ALVES, C. C. Reflexões sobre gênero e sexualidade na formação continuada de professores. In: CONEDU - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3.,

Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118836>. Acesso em: 27 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Em 2022, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas**. Agência IBGE Notícias, 7 mar. 2023.

Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acesso em: 27 jun. 2025.

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

MAIA, A. C.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, v. 32, p. 25-46, 2011.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, J. J. B. **Educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I (1996–2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SANTOS, R. R. M. Conservadorismo na Câmara dos Deputados: discursos sobre "ideologia de gênero" e Escola sem Partido entre 2014 e 2018. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/631>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. DA R. V.; ESTRADA, R. D. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA JÚNIOR, M. Z. **Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no Ensino de História: análise da BNCC, amparos legais e proposta de sequências didáticas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 22 jun. 2025

