

GÊNERO, VIOLÊNCIA(S) E RESISTÊNCIA(S): O ESPAÇO ESCOLAR COMO UMA POSSIBILIDADE DE (RE)CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FEMININO

José Romélio Rodrigues dos Santos Júnior¹
Giovanna dos Santos Ribeiro Paes²

RESUMO

Partindo da premissa de que todas as camadas sociais são simultaneamente constituídas e atravessadas pelas relações de gênero, juntamente às redes de poder a elas entrelaçadas, constata-se que as identidades individuais, bem como a estrutura patriarcal e a binariedade feminino-masculino, que dela decorre, não fazem parte de uma conjuntura natural. Por outro lado, muito se pensa que a formação das personalidades (e, portanto, de seu portador – o corpo) diz respeito somente aos indivíduos que as possuem, pois elas já foram ‘subjetivizadas’, tornadas matéria da individualidade dos sujeitos; quando, na verdade, a maneira como percebemos a nós mesmos e aos outros, sobretudo, como nos inserimos nessas intrincadas teias de relação e os discursos que produzimos a partir disso, é nada mais que um reflexo do próprio entrelaçamento das dimensões de gênero e poder no campo social e histórico. A partir dessa construção, portanto, são constituídas as diversas identidades inseridas em nosso cotidiano; em específico, aquela sobre a qual buscaremos nos debruçar e, sobretudo, problematizar: o feminino. Por fim, partindo do pressuposto que concebe as instituições de ensino básico como um espaço de sociabilidade em que o feminino, bem como as opressões e as marginalizações envolvidas em seu entorno, é constituído e reproduzido, buscaremos visualizá-lo de forma subversiva - isto é, apontando estratégias didático-pedagógicas para a superação dessas violências, universalização e padronização do corpo e da identidade feminina, pensando a educação como caminho para o processo de libertação dos sujeitos.

Palavras-chave: Gênero, Violência, Construção do Feminino, Corpos, Educação.

INTRODUÇÃO

As relações de gênero fazem parte de uma dimensão que atravessa todo o entorno dos indivíduos, interferindo no processo de (des)construção das identidades e todas as camadas sociais - sejam elas políticas, econômicas, educacionais, afetivas ou quaisquer outras dimensões presentes em nossa realidade etc. Sendo uma categoria de difícil definição, mas presente em todo o nosso cotidiano, a intelectual norte-americana

¹ Mestrando do Curso de Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, romelio.humanas@gmail.com;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, giovannapaes1612@gmail.com.



Joan Scott, em seu famoso texto, intitulado “História das Mulheres”, contextualiza a o conceito de gênero da seguinte forma:

‘Gênero’ foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Nos Estados Unidos, o termo é extraído tanto da gramática, com suas implicações sobre as convenções ou regras (feitas pelo homem do uso da linguística, quanto dos estudos de sociologia dos papéis sociais designados às mulheres e aos homens. Embora os usos sociológicos de “gênero” possam incorporar tônicas funcionalistas ou essencialistas, as feministas escolheram enfatizar as conotações sociais de gênero em contraste com as conotações físicas de sexo. Também enfatizaram o aspecto relacionado do gênero: não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres. Além disso, uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como em levar em conta a mudança (Scott, 2011, p. 89).

A binariedade de gênero, a partir da qual se constitui os papéis sociais atribuídos ao feminino e masculino, encontra na normalização destas separações o seu principal sustentáculo. Tal “atitude natural”, ou “experiência doxa” (Bourdieu, 2022, p. 23)³, no campo científico, é analisada com base nas relações de poder entre homens e mulheres (em suas mais variadas definições) para compreender o processo de dominação masculina, bem como a diversidade de identidades e as implicações deste termo na educação, na política, na economia, entre outros.

Assim, é fundamental a promoção das discussões científicas concernente a esta categoria, resultando em trabalhos e projetos acadêmicos que alcancem os espaços sociais, pois ciência não se faz apenas entre as paredes e torres de marfim das universidades/faculdades. O diálogo entre a Academia e a sociedade deve ser estreitado cada vez mais, a fim de promover dados, caminhos para a equidade, romper com desigualdades e ser uma ponte para o florescer de políticas públicas.

O sistema educacional vigente tem uma formação “do” e “para” o homem, pois está estruturada em uma dominação masculina. Esta lógica se refaz e se sustenta de uma forma que faz parecer justo e natural, como inevitáveis, as desigualdades de gênero. À

³ Ao fazer referência ao filósofo Edmund Husserl, que utilizou estes termos, Pierre Bourdieu (2022) buscou explicar que, ao discutir sobre a construção social dos corpos, o que é visto como “evidente”, no senso comum, termina por ser naturalizado. Desta forma, a dominação masculina, uma vez vista como “normal”, torna-se cada vez mais difícil de ser superada.



vista disso, afirmamos o quão expressivo é este trabalho, sendo necessário⁴ para a contínua subversão diante das violências que as mulheres sofrem no espaço escolar.

Desta maneira, buscamos analisar como a escola pode e deve ser um lugar que as mulheres possam poder. É comum pensarmos nas relações de poder de forma vertical, sempre de cima para baixo. Todavia, é fundamental trazer à tona o conceito de subversão, que tem por objetivo romper, desobedecer e questionar estruturas hegemônicas (masculina, branca, hétero, cis, ocidental etc.). Assim, analisamos e pontuamos diversos contextos e projetos em escolas que marcam uma resistência feminina neste sistema educacional.

Por discutir sobre gênero e poder, promovemos um diálogo de diversos teóricos, com foco em Michel Foucault (1926-1984), Pierre Bourdieu (1930-2002) e Michelle Perrot (1928-). Pontuamos como o poder ocorre de forma vertical, horizontal e subversivo, visto que as perspectivas destes intelectuais abordam as relações de poder nestes contextos.

A fim de analisar a invisibilidade e o reforço mútuo entre as estruturas de poder e os discursos (Foucault, 1970), compreendemos que o poder se manifesta em todos os lugares, uma vez que emana de múltiplos espaços. Dessa forma, os discursos de gênero estão intrinsecamente ligados à educação. A escola, enquanto campo educacional, configura-se como um território de disputas: ao mesmo tempo em que reproduz formas de dominação masculina, também abriga movimentos de resistência e subversão feminina.

A partir deste pressuposto, destacamos como a historiadora Michelle Perrot levanta a discussão sobre poder. Ela promove um debate através do sentido plural da palavra poder.

As relações das mulheres com o poder inscrevem-se primeiramente no jogo de palavras. "Poder", como muitos outros, é um termo polissêmico. No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a "influências" difusas e periféricas, em que as mulheres têm sua grande parcela. Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se, poderes (Perrot, 2020, p. 177).

⁴ O uso da expressão "necessário" foi proposital ao buscar representar o sentido que Antônio Bispo dos Santos articula em seu livro "A terra dá, a terra quer". "As pessoas necessárias são diferentes, são pessoas que fazem falta. Pessoas que precisam estar presentes, de quem se vai atrás" (Bispo dos Santos, 2023, p. 24). Que este artigo seja necessário de uma forma que se faça presente na realidade de muitas mulheres, pois acreditamos que este material escrito busca auxiliar e preencher certas faltas que o sistema educacional, com caráter masculino, promove em relação às mulheres.



As mulheres se reinventam, desobedecem, rompem barreiras e projetam caminhos que tem por objetivo a realização da caminhada rumo à libertação da dominação masculina. Também é fundamental a compreensão das instituições como lugares em que as mulheres se organizam contra o patriarcado, mesmo que seja desafiador, pois as instituições são estruturadas a partir dos poderes hegemônicos (Butler, 2020).

Pierre Bourdieu (2022) destaca como esta dominação social e as estruturas das instituições não se fortalecem apenas por discursos, mas, principalmente, porque há uma “concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais” (2022, p. 23). Ou seja, a forma como as questões de gênero estão representadas no espaço social (estruturas sociais) — nas famílias, nas ruas, nas praças, na política etc. — alimenta os discursos (estruturas cognitivas) que sustentam o poder masculino. Pensamos, agimos e percebemos (cotidiano) de acordo com essas estruturas sociais, e por isso a dominação parece natural, inevitável e legítima.

Posto isto, a lógica reprodutora do sistema educacional é sustentada e desenvolvida a partir do patriarcado, a fim de naturalizar e universalizar a desigualdade entre homens e mulheres. Todavia, como já apontamos, é necessário compreender o poder por outra perspectiva. “[...] perceber o poder não apenas como coercitivo e negativo, mas como produtivo e positivo. O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz, incita. [...] Produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos” (Louro, 2014, p. 44). As mulheres, sejam professoras ou estudantes, encontraram formas de poderes subversivos na educação.

METODOLOGIA

Inicialmente, recorreremos à revisão bibliográfica ao analisar diversos materiais que trabalharam as questões de gênero, educação e poder. A fim de não se desvincular do nosso foco, buscamos trabalhos que estivessem de acordo com os teóricos que selecionamos e objetivos de nossa pesquisa.

Como segunda etapa, nosso interesse foi, com o objetivo de realizar as discussões e apresentar os resultados, pontuar atividades, projetos, discursos e políticas públicas — em jornais, em redes sociais e em trabalhos acadêmicos — que representassem a subversão feminina no espaço escolar.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar no inevitável entrelaçamento das dimensões de gênero, poder e educação implica, antes de mais nada, a desconstrução de uma perspectiva tradicional e mecanicista por vezes adotada quando se analisa o espaço escolar. Tal ótica tende a conceber as instituições de ensino básico como um ambiente de mera transmissão do conhecimento, sem sequer questionar-se quanto ao processo de construção deste corpo rígido e estático a que chamam de conhecimento, ou mesmo sobre o desenrolar desse fantasioso movimento de transmissão de sabedoria, como se os conceitos fossem apenas ingredientes de uma grande receita de bolo a ser posta em prática.

Aqui, podemos contestar essa proposição a partir de dois vieses. A princípio, se a dimensão escolar tolera ter sua importância reduzida à capacidade de transportar saberes, qual seria, então, o poder de influência do convívio em grupo na constituição da personalidade dos sujeitos? Como seria justificada a indiscutível necessidade de tantos momentos de troca, como os que se dão antes, durante e depois das aulas? Os comportamentos assimilados em sala e reproduzidos em casa? As percepções discentes que tomam seus(uas) professores(as) como referência no decorrer de seu processo de construção?

Ainda que respondidas estas indagações, nos restaria questionar as raízes dessa suposta substância tão morta, rígida, neutra e intransitável nomeada de conhecimento. Se é mesmo imutável, como pensam alguns, o que explicaria a constante transformação dos materiais didático-pedagógicos, a atualização das grades curriculares, a modificação das metodologias de ensino? Se é oscilante e pode, portanto, ser revista, reescrita, reanalizada, quais minúcias estão por trás de sua produção? Por quem e principalmente *como* estes saberes são (re)construídos? A quem interessa essa construção e como sua promoção (ou negação) pode ser politicamente instrumentalizada? Por fim, de que modo esse conhecimento aparentemente imparcial e despretensioso pode interferir na manutenção (ou modificação) das relações de gênero que extravasam o próprio cotidiano escolar? Eis alguns dos questionamentos que norteiam este trabalho.

De forma geral, é necessário ter sempre em mente que, muito mais que o *locus* onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem de competências curriculares, a escola precisa ser pensada como um espaço de sociabilidade, no qual não somente se dá a partilha de experiências vivenciadas dentro e fora dela, mas a significação dessas



práticas. E será, portanto, no curso deste processo de significação que o indivíduo irá construir a visão que possui de si mesmo e dos outros, bem como os mecanismos através dos quais buscará inserir-se nessa complexa rede de relações sociais. É justamente a interferência do espaço escolar na construção dessa percepção (o *eu* e o *outro*) e sua íntima conexão com as dimensões de gênero e a educação a que irei ater-me aqui, abordando a interferência que as instituições de ensino possuem na construção do “feminino” e trazendo, também, uma perspectiva que pensa a promoção do conhecimento como um convite à libertação dos sujeitos.

Para que compreendamos a forma como essas identidades (em especial, o feminino) são constituídas, faz-se necessário analisar como as relações de poder - intimamente ligadas à dimensão de gênero - interferem neste longo processo. Promovendo uma verdadeira descentralização, Foucault nos convida a pensar o poder para além de sua esfera institucional, podendo ser exercido por todos os sujeitos em diferentes intensidades e a partir de variados dispositivos. A desterritorialização proposta por Foucault afirma que o poder “jamais está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguém, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem” (Foucault, 1999, p. 35), não permitindo ser analisado apenas “em termos da dominação de um grupo sobre outro ou de uma classe sobre outra” (neste caso, o *feminino* vs. o *masculino*), mas devendo ser visualizado como algo que emana de múltiplos focos e provém de todos os lugares, materializando-se através de uma pluralidade de micropráticas (Souza, 2014, p. 104).

O poder é, para Foucault, uma força criadora [...] capaz de criar relações entre grupos sociais, dando consistência a um material até então amorfo, e estruturando, a partir dele, uma capacidade discursiva. [...] O poder, longe de se limitar à dominação, é estratégico, ou seja, se relaciona com os dominados e cria estratégias a partir deste relacionamento.⁵

Em outras palavras, tal premissa nos permite não somente constatar que o poder produz os sujeitos, mas compreender a maneira como ele busca operar através de seus corpos e de sua capacidade discursiva; atingindo, sutil e silenciosamente, as micropráticas do nosso cotidiano e “estando presente nas relações sociais sem que os sujeitos que operam estas relações se apercebam de sua presença” (Souza, p. 107).

Se muito se pensa que a formação das personalidades (e, portanto, de seu portador – o corpo) diz respeito somente aos indivíduos que as possuem, é porque, nos

⁵ IDEM, p. 104.



termos do próprio Foucault, elas foram ‘subjativizadas’⁶, tornadas matéria da individualidade dos sujeitos; quando, na verdade, esta mesma identidade individual (a maneira como percebemos a nós mesmos e aos outros, sobretudo como nos inserimos nessas intrincadas teias de relação e os discursos que produzimos a partir disso) é nada mais que um reflexo do próprio exercício de poder. Refletindo sobre a capacidade produtiva dessas redes e a forma como isso interfere na percepção que temos acerca do “feminino, Louro (2014, p. 45) constata:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* [...].

Por outro lado, tendo sido instituídas a partir de uma sociedade falocêntrica e patriarcal, percebe-se que as normas⁷, tão concretas quanto simbólicas, são efetivamente conceituadas e aplicadas como uma estratégia de dominação, padronização e hierarquização dos sujeitos, capaz de instaurar a díade *feminino-masculino* e determinar os papéis, as identidades e os espaços possíveis a cada uma dessas extremidades. Tais entrelaçamentos de gênero, poder e educação parecem indissociáveis na medida em que se sustentam um no outro para constituir, ordenar, limitar e categorizar as individualidades, possibilitando as mais variadas formas de violência(s) vivenciadas no espaço escolar.

No que se refere ao cotidiano escolar, é importante que pensemos que, longe de ser um espaço inocentemente neutro, à margem da sociedade e imune, portanto, às suas tensões, a escola serve de palco para as movimentações e os enfrentamentos que se reproduzem, também, fora dela. Se partirmos da premissa de que tais relações sociais foram estruturadas a partir de pilares racistas, sexistas e cishéteronormativos⁸, teremos de concluir, por conseguinte, que as instituições de ensino básicos precisam ser visualizadas, em sua essência, como um ambiente que, através da própria composição do currículo didático-pedagógico, atua em função da legitimação e (re)produção dessa opressora e excludente lógica social.

⁶ FOUCAULT, 2006, p. 70 *apud* SOUZA, 2014, p. 115.

⁷ “A norma pode ser entendida como um princípio de comparação, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo [...]; como o resultado de um conjunto de operações que institui e dá sentido a polaridades cujos polos guardam sempre uma relação assimétrica entre si” (EWALD, 1993, p. 86 *apud* VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

⁸ Para uma maior compreensão acerca do entrelaçamento das múltiplas opressões que atravessam os sujeitos, conferir: AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.



Foi a partir desta perspectiva, que concebe o espaço escolar como uma extensão social, que estrategicamente coloquei o título deste capítulo no plural. Se o poder é capaz de operar de formas invisíveis e de se fazer, por meio delas, ainda mais efetivo, as relações de violência também são. Mais que por intermédio da agressão física, a violência encontra em práticas sutis, mas não menos agressivas, maneiras de naturalizar e efetivar a si mesma, minimizando as possibilidades de resistência por parte daquele(a) que é violentado(a). Não nos cabe aqui discutir e hierarquizar o grau de hostilidade de cada uma, mas colocar em evidência as micropráticas de nosso cotidiano que, embora pareçam inofensivas, instituem, legitimam e reproduzem as violências que tanto marcam as relações de gênero e poder manifestadas no cotidiano escolar.

Essa fabricação da diferença está presente nos discursos camuflados, na rotina da instituição, nos gestos do educador [...]. A separação de trabalho por sexo, o processo de escolha dos brinquedos, a aptidão que os próprios professores atribuem às áreas de conhecimento de acordo com o gênero do aluno, a linguagem universal masculina usada em sala de aula que elege o vocábulo homem para falar da espécie humana de forma geral, são alguns dos exemplos de naturalização da discriminação (Oliveira, 2015, p. 276-277).

Da heterossexualidade compulsória, que nos faz pressupor a orientação sexual do corpo estudantil, à própria composição dos materiais didáticos, tão marcados pelo silenciamento do feminino e sua restrição ao papel de coadjuvante, as escolas buscam reforçar seu papel normatizador. A concepção e a organização das instituições de ensino básico são pensadas, estruturadas e acionadas para atender às demandas da sociedade, constituindo a subjetividade dos(as) estudantes em consonância com as opressoras e desiguais relações de gênero e poder, a fim de que as violências que as permeiam sejam naturalizadas e estes sujeitos possam se adaptar ao corpo social sem quaisquer riscos de contestá-las.

É indispensável salientar que os discursos desenvolvidos no cotidiano escolar, embora façam parte daquele conjunto de micopráticas que parecem ingênuas e desprezíveis, possuem significativas repercussões sociais na medida em que não somente descrevem a realidade, mas a produzem. Se por um momento nos soa espantoso refletir acerca do intenso potencial transformador do processo de ensino e aprendizagem, é justamente sobre sua força produtiva que este trabalho se alicerça e propõe pensá-la como uma ferramenta de reconstrução das relações de gênero e de produção de uma nova lógica social.



Não obstante, insisto em reafirmar que admitir tal potencial de mudança do espaço escolar não é sobrecarregá-lo, superestimá-lo ou colocar sob sua responsabilidade o peso de ser a única instituição capaz de promover a problematização e a desconstrução das normativas, mas exigir que seus agentes – não somente os(as) educadores(as) e os(as) discentes, mas todos os atores sociais inseridos no cotidiano escolar – assumam uma postura crítica e reflexiva frente às opressões vivenciadas neste mesmo âmbito. A efetivação de uma pedagogia engajada⁹ deve ser um trabalho desenvolvido pela coletividade, em que todos(as) assumam para si o compromisso de subverter as dominações historicamente construídas e de fazer do corpo social um ambiente menos violento e mais capacitado para acolher a diversidade que tanto o caracteriza.

Para tanto, é necessário, antes de mais nada, combater uma narrativa conservadora há décadas difundida, que visualiza a popularização dos estudos de gênero como um instrumento através do qual se pode estimular a sexualidade dos jovens. Essa proposição é problemática em inúmeros pontos. A princípio, por admitir uma postura ingênua – ou propositalmente ignorante – diante das etapas pelas quais passam adolescentes em formação, haja vista que parte do pressuposto de que estes só entrariam em contato com os desdobramentos da própria sexualidade ao chegar na fase adulta. Diferente do que tal linha argumentativa constata, não se trata de potencializar o erotismo dos educandos, mas fornecê-los informações que os possibilitem compreender e gerenciar seus próprios corpos. Neste sentido, Souza (2018, p. 218) afirma:

Assim, entende-se que a sexualidade nos alunos não pode ser negada ou reprimida, precisa ser debatida, problematizada, de modo que os alunos se percebam como sujeitos que conhecem a si mesmos e têm controle sobre seus corpos. Falar de sexualidade significa empoderá-los frente aos riscos a que estão expostos rotineiramente na vida em sociedade e, em casos mais específicos, nas relações que desenvolvem na internet.

Em síntese, mais que propor soluções bem definidas, sugiro possibilidades inacabadas, passíveis de modificações, aperfeiçoamentos e reconstruções. Muitas, decerto, são as alternativas de enfrentamento. Assumir uma postura crítica e problematizadora diante das relações que permeiam o cotidiano escolar, identificando as manifestações de poder que as atravessam e tendo em mente “que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis

⁹ Aqui, faz-se referência a uma proposta didático-pedagógica desenvolvida por Bell Hooks. Para um maior aprofundamento, ler: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMS Martins Fontes, 2017.



e poderosas com práticas (discursivas e não discursivas) que extravasam a própria escola” (Veiga-Neto, 2001, p. 109): eis aí um ótimo começo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar – mas sem concluir, dada a infinitude de problemáticas que seguem aguardando futuras análises –, proponho que nós, atores inseridos nesta múltipla e complexa teia de relações que é o processo educacional, sejamos capazes de nos distanciar das normativas, buscar o desvio (ao invés de puni-lo), sair do centro – se é que ele de fato existe. Se a escola pode ser visualizada como uma extensão da sociedade e esta é, por sua vez, identitariamente diversa, então que nós busquemos mecanismos para fazer deste espaço uma instituição capaz de acompanhar a heterogeneidade de seu corpo estudantil, pensando as exclusões como “o resultado de múltiplos arranjos históricos cuja tecitura, uma vez conhecida, pode eventualmente ser alterada, redirecionada, rompida”¹⁰.

A promoção do conhecimento passa a ser revolucionária na medida em que um sujeito que não se percebe em uma relação de violência é incapaz de criar dispositivos para subvertê-la. Neste sentido, propiciar debates acerca dos estudos de gênero significa auxiliar os educandos a refletirem sobre as inúmeras identidades que os constituem e as diversas opressões que, por sua vez, as atravessam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2018.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. — Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

¹⁰ IDEM, p. 111.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de. **O espaço escolar sob uma perspectiva de gênero**. In: DIAS, Alfrancio; CRUZ, Helena (orgs.). **Educação e Igualdade de Gênero**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. — Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. — São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMS Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de. O espaço escolar sob uma perspectiva de gênero. In: DIAS, Alfrancio; CRUZ, Helena (orgs.). **Educação e Igualdade de Gênero**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 204-224, 2018.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **O poder e o conhecimento**: introdução ao pensamento de Michel Foucault. Salvador: Edufba, 2014.

