



MARCELLE REGINA DE ASSIS SOUSA

**LETRAMENTO LEGISLATIVO PARA O COMBATE À
VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM DA LEI Nº 11.340/06
NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

LAVRAS – MG

2025

MARCELLE REGINA DE ASSIS SOUSA

**LETRAMENTO LEGISLATIVO PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM DA LEI Nº 11.340/06
NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Luiz Fernando de Oliveira

LAVRAS – MG

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Sousa, Marcelle.

Letramento legislativo para o combate à violência de gênero: uma proposta metodológica para a abordagem da lei nº 11.340/06 nos espaços escolares / Marcelle Sousa. 2025.

113 p. : il.

Orientador: Luiz Oliveira

Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Gênero . 2. Direitos Humanos. 3. Emancipação . 4. Formação de Professoras e Professores. I. Oliveira, Luiz. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

MARCELLE REGINA DE ASSIS SOUSA

**LETRAMENTO LEGISLATIVO PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM DA LEI Nº 11.340/06
NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

**LEGISLATIVE LITERACY TO COMBAT GENDER-BASED VIOLENCE: A
METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR APPROACHING LAW Nº 11.340/06 IN
SCHOOL SPACES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em: 14 de fevereiro de 2025

Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira

CEFET/MG

Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis

UFLA

Profª Dra. Fernanda Omelczuk Walter

IFRS

Orientador: Luiz Fernando de Oliveira

LAVRAS – MG

2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar os agradecimentos justificando a escolha pela utilização da terceira pessoa do plural ao longo do desenvolvimento deste texto. Tal decisão está fundamentada no reconhecimento de que minha trajetória com o tema abordado iniciou-se muito antes do ingresso no mestrado. Minha formação foi construída em meio a interações com familiares, amigos(as), professores(as) e tantas outras pessoas que, de diferentes formas, marcaram meu caminho e contribuíram para a construção do conhecimento que tenho hoje.

Quando Paulo Freire afirmou que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), certamente não se referiu apenas ao processo de alfabetização. Acredito que, desde a infância, somos atravessados por afetos que, tanto no campo das relações interpessoais quanto no acadêmico, eles nos moldam e nos transformam no que somos e, conseqüentemente, no que fazemos. Sob essa perspectiva, defendo que a ciência não é, nem jamais foi, neutra, pois é produzida por seres humanos, cuja condição é inevitavelmente atravessada por suas experiências. Dessa forma, o conhecimento que construí ao longo dessa trajetória é fruto de um aprendizado mútuo e afetivo, tornando minha caminhada como pesquisadora uma verdadeira aventura inefável.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, o que torna possível todas as conquistas que celebro.

Agradeço, com profundo amor e respeito, à minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo e acolhimento nos momentos mais desafiadores. Minha gratidão eterna vai à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã gêmea, ao meu irmão e aos meus tios (Maria Regina, Márcia, Luciana, Marcelo). Sem vocês, essa trajetória não seria possível. Amo-os incondicionalmente.

Agradeço ao meu cônjuge, Bruno, pelo amor, apoio e incentivo inabaláveis. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, sejam eles bons ou difíceis, sendo um companheiro presente, dedicado e leal. Amo-te.

Minha gratidão se estende ao meu orientador, Professor Luiz Fernando, pela generosidade, ética e dedicação com que me guiou durante esta jornada. Sua postura profissional e afetuosa tornou o percurso no mestrado mais leve e enriquecedor. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e por sua constante disposição em oferecer suporte. Serei eternamente grata por ter tido a (sorte) oportunidade de ser sua orientanda.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Lavras, bem como a toda a equipe de professores e colegas discentes que integram essa comunidade acadêmica.

Por fim, meu sincero agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram-se presentes e torceram por esta conquista.

“Eu vi um menino correndo
Eu vi o
tempo Brincando
ao redor
Do caminho daquele
menino Eu pus os meus
pés no riacho E acho que
nunca os tirei
O sol ainda brilha na estrada e eu nunca
passei Eu vi a mulher preparando
outra pessoa
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga
A vida é amiga da
arte É a parte que o sol me
ensinou
O sol que atravessa essa estrada que nunca passou...”
(Caetano Veloso. Força Estranha)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender a problematização das discussões de gênero no ambiente escolar sob o prisma dos Direitos Humanos. Dessa forma, o trabalho partirá do conceito de gênero desenvolvido na teoria *queer* por Judith Butler, considerando as contingências epistemológicas e contextuais da sociedade brasileira. Pretende-se analisar o potencial de se abordarem os debates atuais sobre a violência de Gênero sob o ponto de vista legislativo da lei 11.340, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, para alunas(os) do Ensino Fundamental, bem como sua relevância na construção coletiva do respeito à diversidade dentro do espaço escolar. Utilizaremos principalmente, para fundamentar nossas percepções, as obras *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e *Ensinando a transgredir*, de bell hooks. Justifica-se a realização desta pesquisa por se tratar de um tema social, cultural e político relacionado com a busca de opções para prevenir e combater a violência de gênero. O campo da educação representa um espaço com potencial de transformação dos sujeitos e da sociedade. Para aprofundar essa análise, a pesquisa é de caráter bibliográfica, com ênfase em obras clássicas do ramo de estudo, cumulada com revisão de artigos publicados nos últimos cinco anos. A análise dos conteúdos se ampara metodologicamente no ramo sociológico da escola bourdieusiana. Espera-se, como resultado desta pesquisa, obter indicadores face à viabilidade da inclusão dos estudos relacionados à legislação de gênero nos currículos escolares através dos temas contemporâneos transversais (TCTs) associados aos Direitos Humanos.

Palavras-chave: gênero; direitos humanos; emancipação; formação de professoras e professores.

ABSTRACT

The research aims to understand the problematization of gender discussions in the school environment from the perspective of Human Rights. Thus, the work will start from the concept of gender developed in queer theory by Judith Butler, considering the epistemological and contextual contingencies of Brazilian society. The aim is to analyze the potential of addressing current debates on gender violence from the legislative point of view of law 11,340, popularly known as the Maria da Penha Law, for elementary school students, as well as its relevance in the collective construction of respect for diversity within the school environment. We will mainly use, to support our perceptions, the works *Pedagogy of the Oppressed*, by Paulo Freire, and *Teaching to Transgress*, by bell hooks. This research is justified because it deals with a social, cultural and political issue related to the search for options to prevent and combat gender-based violence. The field of education represents a space with the potential to transform individuals and society. To deepen this analysis, the research is bibliographical in nature, with an emphasis on classic works in the field of study, combined with a review of articles published in the last five years. The analysis of the contents is methodologically supported by the sociological branch of the Bourdieusian school. As a result of this research, it is expected to obtain indicators regarding the feasibility of including studies related to gender legislation in school curricula through contemporary cross-cutting themes (TCTs) associated with Human Rights.

Keywords: gender; human rights; emancipation; teacher training.

INDICADORES DE IMPACTO

A dissertação de mestrado profissional intitulada "Letramento legislativo para o combate à violência de gênero: uma proposta metodológica para a abordagem da Lei nº 11.340/06 nos espaços escolares", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, apresenta indicadores significativos de impacto educacional, social e político. A presente pesquisa foi desenvolvida com vistas a atender às exigências das políticas institucionais da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, eixo 4 5 e 10) da Organização das Nações Unidas (ONU), contribuindo especialmente para os objetivos relacionados à educação de qualidade, igualdade de gênero e promoção da paz, justiça e instituições eficazes. Entre os principais impactos esperados da pesquisa, destaca-se a viabilidade da inserção de conteúdos legislativos relacionados à Lei Maria da Penha no currículo do Ensino Fundamental, por meio dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) associados aos Direitos Humanos. Tal proposição visa fortalecer o respeito à diversidade e o enfrentamento à violência de gênero no ambiente escolar, atuando de forma preventiva e formativa junto a estudantes ainda em processo de construção cidadã. Outro indicador relevante é a valorização do espaço escolar como agente de transformação social, reconhecendo seu potencial para promover debates críticos sobre questões de gênero com base em marcos teóricos sólidos, como a teoria queer de Judith Butler, a pedagogia crítica de Paulo Freire e as reflexões interseccionais de bell hooks. Por fim, a pesquisa oferece subsídios para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas, fortalecendo o compromisso das instituições escolares com os Direitos Humanos e com a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres legais e sociais.

IMPACT INDICATORS

The professional master's dissertation entitled "Legislative literacy to combat gender violence: a methodological proposal for approaching Law No. 11,340/06 in school spaces", developed in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Lavras, presents significant indicators of educational, social and political impact. This research was developed with a view to meeting the requirements of the institutional policies of the Federal University of Lavras (UFLA) and the Sustainable Development Goals (SDGs, axis 4, 5 and 10) of the United Nations (UN), contributing especially to the objectives related to quality education, gender equality and the promotion of peace, justice and effective institutions. Among the main expected impacts of the research, the feasibility of inserting legislative content related to the Maria da Penha Law into the Elementary School curriculum stands out, through Contemporary Cross-Cutting Themes (TCTs) associated with Human Rights. This proposal aims to strengthen respect for diversity and combat gender-based violence in the school environment, acting in a preventive and formative manner with students who are still in the process of developing citizenship. Another relevant indicator is the appreciation of the school space as an agent of social transformation, recognizing its potential to promote critical debates on gender issues based on solid theoretical frameworks, such as Judith Butler's queer theory, Paulo Freire's critical pedagogy and bell hooks' intersectional reflections. Finally, the research provides support for the formulation of more inclusive and equitable educational policies, strengthening the commitment of educational institutions to Human Rights and the formation of individuals who are aware of their legal and social rights and duties.

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+: Lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexuais, assexuais, demais orientações sexuais e identidades de gênero

LMP: Lei Maria da Penha

TCTs: Temas Contemporâneos Transversais

FBPF: Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

SPM: Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres

ONGs: Organizações Não Governamentais

CIDH: Comissão Interamericana de Direitos Humanos

CSW: Comissão sobre o Status das Mulheres

OEA: Organização dos Estados Americanos

ONU: Organização das Nações Unidas

JVDFCM: Os Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ENTRE AS LINHAS METÓDICAS DA PESQUISA E OS TRAÇOS INDELÉVEIS DA EXPERIÊNCIA	13
1.1 OBJETIVO GERAL	16
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.3 METODOLOGIA	17
2 POR UMA EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA: SER RECONVEXO NA PLURALIDADE DO SER	21
2.1 O(A) educador(a) como agente da liberdade	25
2.2 “E criei a mim mesma”: a diversidade de gênero nos espaços escolares como realidade interseccional	33
3 GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIREITOS	43
3.1 – Espelhos de Papel: o gênero refletido socialmente	43
3.2 – Flores da resistência: nos versos da história, o reflexo do sexismo velado na educação brasileira	53
3.3 – Vida Maria: punhos da resistência sob ás violências que encistem em nos calar, em nos anular, em nos matar	72
3.3.1 – As rosas da resistência nascem no asfalto: Lei Maria da Penha e os Direitos Humanos nos espaços escolares	81
4 PROPOSTA EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO: ENTRE AS LINHAS METÓDICAS DA PESQUISA E OS TRAÇOS INDELÉVEIS DA EXPERIÊNCIA

Antes de adentrar na introdução que se dedica ao conteúdo apresentado neste trabalho, permito-me um momento de reflexão sobre minha trajetória, que transcende a experiência acadêmica e toca nas camadas mais profundas da minha existência.

Nascida em um lar humilde, fui marcada desde cedo por um conjunto de determinantes sociais que pareciam, à primeira vista, esboçar os contornos de um destino já traçado. Contudo, esses marcadores, que poderiam ter limitado meu horizonte, tornaram-se estímulos para a superação. O que parecia ser uma sentença inevitável revelou-se um convite à resistência.

Em tempos idos, esses marcadores carregavam consigo o peso do medo. Afinal, que lugar estaria reservado para uma mulher de origem humilde em um mundo que, tantas vezes, exclui mais do que acolhe? O medo era tangível; ele habitava minhas palavras não ditas e meu silêncio imposto. Ainda assim, a menina que outrora temia até mesmo erguer a voz encontrou na escrita um meio de dialogar com o mundo, de reivindicar espaço e de se fazer ouvir.

Escrever, hoje, é mais do que um ato; é um compromisso. É a forma que encontrei para desafiar as expectativas alheias e propor novas narrativas. Pois compreender que não somos obrigados a nos moldar às expectativas que nos cercam é, simultaneamente, um ato de libertação e um chamado à coragem.

Este trabalho nasce de um encontro entre a razão e a alma, entre as linhas metódicas da pesquisa e os traços irrenunciáveis da experiência. Ele é mais do que páginas escritas; é um testemunho de esperança. Uma esperança que busca incansavelmente pela justiça, pela possibilidade de um mundo mais consciente, mais justo e, sobretudo, mais humano.

Essa esperança, porém, não nasceu da simples superação do medo, mas foi cultivada pelas mãos e pelos gestos de mulheres. Mulheres que, por meio do afeto, ensinaram-me que o medo não é um fim, mas um companheiro inevitável na trilha da vida. Elas mostraram-me que, embora os medos façam parte da trajetória, não possuem o poder de definir quem sou ou o que desejo me tornar.

Hoje, compreendo com clareza os motivos que me levaram a escolher o Direito como caminho, a assumir a identidade de uma Advogada feminista e a dedicar-me à defesa dos direitos humanos. A semente dessa escolha foi plantada na minha infância, quando aprendi, no cotidiano simples e resiliente, o valor de dividir o pouco, de partilhar o muito (amor) e de nunca permanecer indiferente diante das desigualdades sociais, sejam elas grandes ou sutis.

A indignação, que brotava de cada encontro com as injustiças do mundo, transformou-

se em força e resistência feminina, guiando-me para uma prática jurídica que não apenas busca respostas no campo técnico, mas também carrega a intenção de ouvir, acolher e transformar vidas. Este trabalho, assim, é uma extensão desse compromisso; é um manifesto de fé no poder do conhecimento e da educação para redesenhar realidades.

Dito isso, este estudo adotou uma perspectiva transdisciplinar para investigar as interfaces da inclusão de conteúdos legislativos sobre violência de gênero no currículo da educação básica. A pesquisa visa compreender como essas diretrizes podem ser incorporadas às práticas pedagógicas e quais são suas implicações para a formação crítica e cidadã dos(as) estudantes, com especial atenção aos desafios e potencialidades dessa integração no contexto educacional.

Nesse sentido, propõe-se que o enfrentamento do eixo temático, prevenção e combate da violência de gênero, nos espaços escolares se estabeleça sob o recorte legislativo, tendo como base os Direitos Humanos e a Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006). Justifica-se a pertinência da conjugação proposta em razão de aparatos normativos que viabilizam o manejo teórico e prático da abordagem temática. Com efeito, insurgem algumas indagações frente a proposta: é possível a incorporação no currículo da educação básica de conteúdos relacionados à legislação? Qual finalidade atenderia esse tipo de conteúdo? Seu caráter formal impede sua implementação?

Para tanto, serão desenvolvidos 4 seções para o enfrentamento do eixo temático, ambos trazendo a perspectiva interseccional para contemplar os debates acerca de Gênero – Direitos – Educação. Assim, o enfoque estabelecerá, sob os prismas analítico e propositivo, a importância da inclusão do tema nos espaços escolares como forma de promover o respeito à diversidade e combater as injustiças sociais.

A seção inicial tem como propósito situar o leitor no contexto em que se desenvolve a pesquisa, articulando a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora com os caminhos metodológicos escolhidos. Entrelaçam-se, assim, os fundamentos teóricos e técnicos da investigação com os elementos singulares da experiência vivida, que também a atravessam. Nessa introdução, apresentam-se de forma clara o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, além da metodologia adotada para alcançá-los.

Partindo de uma concepção mais ampla, a segunda seção revela-se uma breve introdução estabelecerá sob qual ponto de partida compreendemos o papel do(a) educador(a) e a atuação do(a) educando(a) no processo de ensino-aprendizado. Utilizaremos, para fundamentar nossas percepções, as obras *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), e

Ensinando a transgredir, de bell hooks ¹(2013). A teoria pedagógica desenvolvida por Paulo Freire e incorporada por bell hooks critica a passividade na educação e defende a emancipação humana por meio de cinco pilares: a problematização da realidade com uma educação crítica e para a prática da liberdade; o diálogo entre educador e educando (dialogicidade); a superação do modelo bancário de ensino; a intervenção no mundo (ação-reflexão-ação); e a interdisciplinaridade do ato educativo. Nesse sentido, o diálogo entre os(as) autores fornece uma concepção teórica e prática dos agentes que integram o processo de ensino e aprendizado.

O presente estudo, em sua terceira seção, propõe-se a realizar uma análise histórica e social sobre as conquistas de direitos para as mulheres desde seus primórdios até a atualidade. Para tanto, serão exploradas as lutas feministas por direitos, espaço e equidade de gênero ao longo do tempo, traçando um panorama histórico e abrangente das conquistas e desafios enfrentados na realidade brasileira. Objetivando uma pesquisa específica, foi explorado o conteúdo presente na Lei 11.340/06 (Brasil, 2006) e seus principais dispositivos legais para trabalhar a violência doméstico de forma sistematizada, destacando seus avanços e retrocessos. A análise buscará identificar os principais direitos adquiridos, bem como sua repercussão social. Para embasar a presente análise, serão utilizadas como referências principais as obras *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista* (Louro, 2014), *Direitos humanos das mulheres: a luta contra a violência de gênero* (Pietro et al., 2019) e *Lei Maria da Penha Comentada em uma Perspectiva Jurídico-Feminista* (Campos, 2011) reconhecidas por seu rigor metodológico e abrangência do tema. Além disso, serão consultadas outras fontes relevantes, como artigos científicos, livros e documentos oficiais, a fim de garantir a construção de um estudo sólido e que contribuirá para as futuras produções que vão ao encontro do eixo temático.

Ao conjugar as reflexões de Paulo Freire e bell hooks sobre uma educação emancipadora com a análise histórica da Lei Maria da Penha no Brasil, a terceira seção propõe uma visão crítica, analítica e propositiva para a implementação da temática no processo educativo do País. Mediante a formação docente, currículos inclusivos e ambientes escolares democráticos, podemos construir uma educação que promova a emancipação humana e a construção de um futuro mais próximo da equidade social. Ancorados nas reflexões das seções anteriores, será apresentado o desdobramento prático da proposta de intervenção educacional (produto educacional), que será apresentado pela pesquisa (Sequência Didática). Nele, exploraremos a

¹ Justifica-se o uso do nome “bell hooks” em letras minúsculas por se tratar de uma decisão propositiva da autora, que adotou esse nome em homenagem à sua avó. Essa escolha estilística constitui um posicionamento político, cujo objetivo é desafiar as convenções linguísticas e acadêmicas, deslocando o foco da individualidade da autora para a relevância de sua obra. O presente texto segue e respeita a opção feita por hooks, alinhando-se ao propósito da intelectual feminista Gloria Jean Watkins.

viabilidade da implementação do conteúdo disposto na Lei 11.340/06 nos currículos escolares e prática educativa, bem como apontaremos a metodologia didática pedagógica que entendemos ser adequada para abordar a temática nos espaços escolares.

Isto posto, a abordagem metodológica para análise do conteúdo da pesquisa se estabeleceu com base nas preposições das categorias de análise desenvolvidas pelo sociólogo Pierre Bourdieu, posto que a temática versa principalmente sobre fenômenos sociais que deflagram as desigualdades presentes nas relações sociais e posição de poder. Para tanto, o enfoque será nas ferramentas conceituais extraídas das concepções teóricas de “habitus” (teoria da prática), “campo” e “capital” (teoria dos campos) desenvolvida por Bourdieu (1989).

A partir da metodologia bourdieusiana, investigou-se a pertinência da implementação de conteúdos relacionados à legislação sobre gênero nos espaços escolares. Essa análise vai além da mera construção social para emancipação humana, pois visa compreender o tema como instrumento combativo e preventivo das violências estruturais. Ao analisar as relações de poder e as estruturas sociais que permeiam a escola, através dos conceitos de “habitus”, “capital” e “campo”, podemos identificar como conteúdos embasados na legislação, que abordam as violências cometidas contra o gênero feminino, podem contribuir para a desnaturalização das violências e desigualdades de gênero e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Então, reconhece-se que a inclusão de temas relacionados ao gênero feminino nos espaços escolares é um desafio, mas também uma oportunidade de construir preventivamente o combate da violência de gênero no Brasil. Em razão disso, destacamos na pesquisa a necessidade de que os(as) educadores(as) estejam comprometidos(as) com uma prática pedagógica dialogada, crítica e reflexiva, atuando politicamente nos espaços escolares e intervindo como agentes da liberdade na dinâmica social oprimido-opressor.

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo do presente estudo é fomentar as potencialidades das discussões realizadas no ambiente escolar acerca da violência contra a mulher no contexto doméstico e familiar. A partir de uma abordagem legislativa, propõe-se uma metodologia pedagógica para o enfrentamento da temática. Dessa forma, busca-se promover uma formação crítica e cidadã entre os(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental, fortalecendo o compromisso com a igualdade de gênero e os direitos humanos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estes objetivos são primordiais para o alcance do objetivo primário e estão delineados do seguinte modo:

- a) Identificar uma proposta de temática importante no processo de formação oferecido aos estudantes da educação básica.
- b) Investigar os dispositivos legislativos que viabilizam a abordagem de conteúdos presentes na Lei 11.340/06.
- c) Investigar, teoricamente, o papel do(a) educador(a) e da(o) educanda(o) no processo de ensino e aprendizado face a temática proposta.
- d) Trazer estratégias pedagógicas capazes de contribuir, efetivamente, para o enfrentamento da temática nos espaços escolares.

1.3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se configura como um estudo bibliográfico, caracterizado pela pesquisa de materiais previamente elaborados por autores da área. Essa jornada de conhecimento se baseia em livros, artigos físicos ou eletrônicos, todos selecionados por sua relevância para o problema e os objetivos da pesquisa (Garcia, 2016). Por meio desta investigação, assumi o papel de explorar, em suas diversas vertentes, conteúdos que contribuirão para o desenvolvimento temático, tecendo interpretações e argumentos que têm como objetivo contribuir com o tema em questão.

Cumprir reconhecer a complexa realidade social marcada por relações de dominação e de amplitude do objeto de pesquisa proposto, admitindo-se as minhas limitações como pesquisadora. Diante desse cenário, a minha aspiração neste estudo se concentra em uma base metodológica que se ancora em dados teóricos, os quais demonstram a conexão entre teoria e prática. Assim, foi estabelecido um diálogo com microteorias e livros que compõem o estudo do objeto de análise e que inspiram e reverberam pontes de conhecimento.

A pesquisa se baseia na sociologia de Pierre Bourdieu, um dos autores mais influentes do século XX. A obra de Bourdieu oferece uma crítica abrangente às visões objetivistas e subjetivistas das Ciências Sociais, propondo uma abordagem que considera tanto as estruturas sociais quanto as ações dos indivíduos e sua relação com a realidade. Desse modo, o tema proposto inclina-se à área da Sociologia da Educação, uma vez que trata de um tema que aborda fenômenos sociais compostos pela cultura, poder e relações humanas. Nesse aspecto, o objeto

sob análise metodológica perpassa os campos teórico-empírico que demandam uma compreensão epistemológica das estruturas sociais para o desenvolvimento do objeto de pesquisa estudado.

Nesse contexto, para os estudiosos das teorias de Bourdieu, suas obras se localizam na abordagem “pós-estruturalista” da ciência. Embora os estudos de Bourdieu sejam frequentemente associados à abordagem pós-estruturalista, é relevante reconhecer que sua obra é complexa e multifacetada, pois acessa fontes clássicas da Sociologia, como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Sem perder a originalidade, o autor identifica as limitações teóricas das suscitadas e propõe sua superação, trazendo para o campo da Sociologia novos paradigmas teórico-metodológicos que visam compreender os fenômenos sociais, principalmente no que tange às estruturas de poder. Assim, a pesquisa se baseia em uma leitura analítica da obra de Bourdieu, buscando construir conexões e contextualizações de suas ideias ao objeto estudado pela pesquisa.

Em virtude do caráter bibliográfico do trabalho, as ferramentas conceituais-chave das obras de Pierre Bourdieu serão utilizadas para analisar os fenômenos decorrentes das estruturas sociais de dominação e poder. Através do manejo dessas ferramentas, será estabelecido um campo sistemático de análise sociológica das implicações dos estudos da legislação de gênero no âmbito educacional. Para tanto, a metodologia da pesquisa se baseia nos conceitos extraídos das concepções teóricas de “habitus” (teoria da prática), “campo” e “capital” (teoria dos campos) desenvolvidas por Bourdieu. Tais ferramentas serão empregadas para demonstrar os mecanismos de dominação e poder presentes nas estruturas sociais, incluindo-se a educação.

Bourdieu propôs o conceito de “habitus” como ferramenta para superar as visões simplistas da ação humana. Esse conceito foi central em sua “teoria da prática”, detalhada em obras como *Esboço de uma Teoria da Prática* (Bourdieu, 1994) e *O Senso Prático* (Bourdieu, 2009). A importância de compreendermos que o comportamento humano não se reduz ao mero ato sem influências de contingências estruturais reside na incorporação do conceito de “habitus” desenvolvido por Bourdieu como forma de ruptura conceitual que ocasionou ao campo sociológico uma visão interdisciplinar da ação humana. Essa concepção revelou a cumplicidade ontológica entre prática-habitus, uma vez que se relacionam de maneira intrínseca e se moldam mutuamente (Rawolle; Lingard, 2023). O “habitus”, em síntese, pode ser considerado um “conjunto de disposições internalizadas pelo indivíduo que orienta suas práticas; por outro lado, a prática pode moldar e transformar o ‘habitus’ ao longo do tempo” (Bourdieu, 1974, p. 346).

Nesse sentido, a “teoria da prática” propõe uma nova perspectiva para a Sociologia,

reconhecendo a gerência dos indivíduos e a influência das estruturas sociais através de suas ações. Nota-se que sua aplicabilidade ao objeto de pesquisa é de suma relevância para a compreensão dos aspectos relacionados ao modo hegemônico das estruturas presentes na educação brasileira bem como viabiliza instrumentos de enfrentamento dessas estruturas através das reconstruções de pensamentos mutáveis ao longo do tempo de modo a romper com paradigmas enraizados.

O modo de produção capitalista, para o autor, exerce influência direta nos diferentes campos sociais. Extrai-se dessa percepção a “teoria dos campos”, que tem como foco a análise sociológica das “formas de capital” e “campos sociais”. Assim, Bourdieu nos entregou uma visão da sociedade como um conjunto de “campos” interligados com autonomias balizadas sob graus diferentes (Rawolle; Lingard, 2023), cada um com suas próprias regras, hierarquias e dinâmicas de poder. Essa ideia, presente em obras como *A Dominação Masculina* (Bourdieu, 2007), demonstra a influência de abordagens marxistas e weberianas no pensamento do autor. Para ele, os campos são espaços de disputa por recursos e posições sociais, onde as práticas dos agentes, moldadas por suas posições e pelo “habitus”, definem as relações de poder. A construção de cada campo é influenciada por agentes individuais e coletivos, que, através de suas ações e práticas, o reproduzem ou o transformam. As desigualdades no acesso aos recursos e nas posições de poder dentro de cada campo são cruciais para a análise das relações sociais. A relacionalidade é fundamental na teorização de Bourdieu ao permitir identificar as propriedades que definem as relações entre os agentes e os grupos dentro de cada campo socialmente predeterminado (Rawolle; Lingard, 2023). Com efeito, é imprescindível pensar, através dos recortes metodológicos de Bourdieu, a influência dos grupos dominantes para as concepções de gênero presente na sociedade brasileira que trazem reflexos nos espaços escolares e nas estruturas destes.

As desigualdades sociais geram as violências simbólicas, que, por sua vez, geram desigualdades sociais mais profundas. O gênero feminino é alvo dessa dinâmica incorporada pela dominação masculina. Nesse cenário, “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” (Bourdieu, 1989 p. 9). Analisar o objeto também sob a ótica metodológica de Bourdieu permitiu investigar a possibilidade de incorporação de debates relacionados com a legislação que versa sobre a violência de gênero nos espaços escolares não apenas como instrumento informativo que visa combater e prevenir as violências estruturais, mas como meio pedagógico que contribui para a formação crítica do sujeito educando de modo a contribuir para a emancipação humana.

Diante do exposto, a fim de aprofundar a compreensão de conceitos e noções relevantes, a pesquisa buscou incorporar obras e textos adicionais que complementem o conjunto do estudo. Nesse sentido, a seleção criteriosa dessas fontes seguiu os seguintes parâmetros: educação e emancipação; movimentos feministas; legislação de gênero; e educação para a diversidade.

Para garantir que a pesquisa se mantenha atualizada, foram priorizadas as obras e textos complementares ao referencial principal publicados nos últimos cinco anos. Essa delimitação temporal visou assegurar que as fontes selecionadas reflitam os avanços mais recentes na área de estudo, contribuindo para a construção de um conhecimento contextualizado. A seleção de obras e textos adicionais foram realizada por meio da consulta a plataformas de indexadores científicos reconhecidos na comunidade acadêmica. Essa estratégia objetivou garantir a qualidade e o rigor das fontes utilizadas, assegurando a confiabilidade dos dados e a robustez da análise.

2 POR UMA EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA: SER RECONVEXO NA PLURALIDADE DO SER

Sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gita Gogóia
 Seu olho me olha, mas não me pode alcançar
 Não tenho escolha, careta, vou descartar
 Quem não rezou a novena de Dona Canô
 Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor
 Quem não amou a elegância sutil de Bobô
 Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo
 (Caetano Veloso e Maria Bethânia, 1989)

Primeiramente, é válido suscitar que, na contemporaneidade², torna-se cada vez mais evidente a diversidade cultural dos povos, tendo como um dos seus reflexos a pluralidade das formas de expressão do feminino e do masculino, ou seja, das formas diversas de representatividade. Com efeito, pretende-se iniciar a contextualização dos argumentos sob o ponto de vista da diversidade como um direito individual e coletivo. Então, considera-se que a valorização da diversidade é a chance de transformação (Magalhães, 2017), que tem como meio formal para sua instrumentalização os Direitos Humanos.

Dito isso, cabe mencionar que o tema desenvolvido na presente pesquisa foi extraído da experiência adquirida em um projeto de extensão, que traz como proposta de intervenção um processo de ensino e aprendizado voltado para a práxis freiriana, “prática para a liberdade” (Freire, 1996), nos espaços educacionais, visando seu potencial de criação de ambientes democráticos que fomentam a interação humanizada entre educador(a) e educando(a) para a construção crítica do exercício da cidadania ativa.

Cumprir destacar, ainda, que as aulas do referido projeto de extensão tinham como conteúdos programáticos temas transversais presentes no documento de caráter normativo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, as aulas foram construídas com enfoque nos Direitos Humanos e temas sensíveis que abordam violências estruturais, como racismo, sexismo, machismo, homofobia, xenofobia e misoginia, dentre outras formas de opressão originada de uma cultura hegemônica, eurocêntrica e colonial (Dussel, 1994).

Os temas sensíveis eram desenvolvidos sob a concepção dos “métodos” de Paulo Freire,

² Adota-se o conceito de contemporaneidade desenvolvido por Giorgio Agamben (2009, p. 59) “Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo. A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este”.

que consistem na Investigação, Tematização e Problematização do conteúdo. Com isso, incorporava-se, até mesmo nos momentos de conteúdos ministrados de forma expositiva, o dialogismo (dialogicidade) bem como as perguntas geradoras descritas por Paulo Freire como uma forma de fazer com que as realidades dos discentes conversem com os conteúdos ministrados, assim, “respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (Freire, 1968 p. 39).

Com efeito, os Direitos Humanos nos proporcionam a abertura para a abordagem de temas sensíveis relacionados, muitas vezes, com as violências estruturais que estão presentes no cotidiano dos(as) educando(as). A diversidade está concomitantemente relacionada aos Direitos Humanos, sobretudo considerando as novas gerações de autoras(res) que pensam para além da concepção ocidental-europeia de direitos fundamentais; em suma, “o expressivo e expansivo reconhecimento dos direitos humanos nas últimas décadas, inspirado pelas ideias da dignidade igualmente reconhecida a todos os seres humanos, da não discriminação e da valorização da diversidade” (Bragato, 2014, p. 206).

A elevação dos Direitos Humanos à categoria de direitos fundamentais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) representa um marco histórico para consolidação formal de um Estado Democrático de Direito no país. Esse avanço paradigmático, reflete a intenção do constituinte de estabelecer um pacto social pautado pela igualdade e pelo respeito à diversidade tanto em sua dimensão formal quanto material (Bragato, 2014). Nesse contexto, a Constituição Cidadã, como é conhecida, rompe formalmente com o passado autoritário e inaugura uma nova ordem que tem como objetivo a defesa da democracia, reconhecendo e valorizando expressivamente a diversidade existente na sociedade brasileira. Essa postura traduz que a prioridade do Estado brasileiro é, ou deveria ser, a garantia de direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos, sem distinção de qualquer natureza.

Nesse cenário, a educação pode ser reconhecida não apenas como um direito fundamental, mas também como um instrumento crucial para a formação de ambientes democráticos que consolidem os propósitos sociais constitucionalmente estabelecidos. Esses ambientes são essenciais para a promoção da consciência crítica, coletiva e voltada para o respeito e valorização da diversidade. Segundo Freire (1996, p. 12), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Então, o campo educacional e seus agentes condutores possuem a responsabilidade de observar as diretrizes constitucionais e democráticas em suas práticas.

Nessa esteira, a percepção de Magalhães (2017, p. 66) sobre o que o autor denominou

de infiltrações torna-se pertinente para pensarmos de qual maneira podemos fomentar ou viabilizar as transformações sociais comprometidas com as novas perspectivas democráticas voltadas para a valorização da diversidade. Assim, na modernidade hegemônica, as infiltrações são práticas que buscam romper com padrões preestabelecidos e que são culturalmente constituídos para manter e fomentar as injustiças sociais e violências estruturais.

Logo, se, para o autor, as infiltrações são movimentos que contrariam os objetivos da “modernidade hegemônica” (Magalhães, 2017, p. 67), tais movimentos representam ações que compõem intervenções no mundo, sejam elas em pequeno, médio ou alto grau de alcance social. Nesse sentido, existe uma vasta gama de ambientes capazes de promover infiltrações, desde que os movimentos sejam para a valorização da diversidade como fundamentos para a emancipação humana. Com efeito, “estas infiltrações diárias aumentam constantemente até um ponto de possível ruptura da ‘barragem’ moderna ou sua superação por meio de transformações estruturais” (Magalhães, 2017, p. 74).

O sistema educacional, nessa perspectiva, configura-se como um ambiente propício à promoção de infiltrações capazes de estimular práticas democráticas que têm como objetivo o desenvolvimento crítico e epistemológico do(a) discente sobre sua realidade. Isso pode se estabelecer por meio de intervenções articuladas no exercício da docência ou através de experiências em ambientes escolares que articulem a teoria com a realidade social dos(as) alunos(as). Observa-se que as infiltrações, sinalizadas por Magalhães (2017), se moldam diariamente e caminham no campo da resistência, uma vez que as estruturas de poder estão presentes também na estrutura e no cotidiano educacional.

Para compor as percepções de Magalhães (2017), podemos citar exemplos de práticas educativas que se configuram como movimentos de infiltração. Entre essas práticas, destaca-se a construção do conteúdo programático com base nas localidades dos(as) discentes, o que permite maior contextualização e relevância para os(as) alunos(as). A utilização de referencial teórico nacional e latino-americano para complementação do conteúdo é outra prática importante, pois valoriza e integra perspectivas locais e regionais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, priorizar obras que dialoguem com as realidades interseccionais dos(as) alunos(as) contribui para uma educação mais representativa e democrática.

Outro aspecto fundamental é a construção do conhecimento a partir das experiências dos(as) discentes, reconhecendo e valorizando suas vivências como parte integralizada no processo educativo. Promover espaços de diálogo e escuta sobre temáticas presentes no cotidiano dos(as) educandos(as), como a problematização de questões relacionadas à raça, classe, etnia e gênero também é indispensável para uma educação que se pretende crítica e

emancipatória.

Esse último ponto é o foco da presente pesquisa, dado que as questões relacionadas ao gênero feminino frequentemente são silenciadas, invisibilizadas e banalizadas nos espaços escolares, “produzidas no seio da sociedade por concepções ideológicas que se diferenciam entre os grupos reformistas neoliberais e refratários conservadores” (Ferreiro; Silva, 2019). Isso ocorre devido a discursos tradicionais e conservadores que limitam e vinculam essa temática a concepções estritamente político-ideológicas.

Dito isso, a temática gênero se configura como um campo de estudo amplo e complexo, que abrange diversas áreas do conhecimento e impacta diretamente a vida dos indivíduos. Desse modo, é válido pontuar que a abordagem do tema no contexto educacional exige que o(a) professor(a) adote uma postura crítica e reflexiva, reconhecendo a multiplicidade de identidade de gênero: “estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos” (Louro, 2014, p. 28) existentes nos espaços escolares e as relações de poder presentes na sociedade que influenciam o fenômeno em estudo.

Considera-se que a educação é uma das principais áreas de formação do indivíduo. Portanto, frisa-se o protagonismo dos espaços escolares na promoção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Assim, destaca-se o papel interventivo dos atores que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos debates que envolvam temas transversais sensíveis à realidade dos(as) educandos(as)³.

Com efeito, através das estratégias pedagógicas que visam a construção cultural a partir do respeito à diversidade, pretende-se estabelecer um diálogo entre o campo educacional e as abordagens temáticas relacionadas aos direitos sob a perspectiva de gênero. Para tanto, é necessário estabelecer sob qual ótica compreende-se a figura do(a) educador(a) assim como do(a) educando(a) no processo formativo de ensino e aprendizado. Segundo Freire (1987), o processo de construção do conhecimento parte de duas condições centrais: a do conhecimento crítico reflexivo (gnosiológica) e a da ação política (intervenção na realidade).

Surge, então, a primordialidade de repensarmos o papel da educação bem como dos(as) educadores(as) e educandos(as) face aos debates relacionados ao gênero feminino na contemporaneidade.

³ Utilizamos entre parênteses a vogal (a) sempre que necessário e possível para reconhecer e incorporar o feminino quando existente termo masculino universal, visando uma categoria plural, que traz em seu bojo, posições e identidades sociais.

Destarte, qual seria a repercussão social, cultural e estrutural da incorporação efetiva dos estudos e discussões que atravessam os direitos relacionados ao gênero nos espaços escolares? Diante do que foi apresentado e considerando as novas demandas sociais e a necessidade de acompanhá-las, torna-se uma possibilidade a implementação da legislação relacionada ao gênero feminino no conteúdo programático escolar através de disciplinas de matrizes sociais que abordam temas contemporâneos transversais.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), pode-se extrair que os Temas Transversais (TCTs) assumem como objetivo a formação integral do cidadão. Desse modo, sua inserção no currículo escolar visa transcender a mera transmissão de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o exercício da cidadania plena e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, os TCTs não se configuram como disciplinas isoladas, mas sim como eixos norteadores que permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem. Eles se materializam em conteúdos que dialogam com a realidade social do(a) aluno(a) com o objetivo de promover uma formação crítica e conscientizadora. Entre os temas, destacamos os seguintes eixos temáticos: Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; e Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2017).

Ante o exposto, observa-se a viabilidade do enfrentamento da temática – Legislação sobre gênero e Educação – nos espaços escolares através dos temas contemporâneos transversais. O conteúdo voltado à legislação sobre gênero, desde que trabalhado de maneira transdisciplinar, além de combater a alienação legislativa (Zanon; Ribeiro, 2020), promovendo o acesso a informações relevantes sobre a tema, contribui para a formação cidadã pautada pelos princípios dos Direitos Humanos e pelo respeito à diversidade.

Nesse sentido, adentraremos nos próximos sessões na perspectiva de mundo e emancipação humana apresentada por Paulo Freire (1987) e autores(as) da área, como bell hooks (2013), que defendem a educação como um meio de libertação e intervenção social. Dessa forma, as contribuições, ensinamentos e práticas revolucionárias de Paulo Freire e bell hooks norteiam uma abordagem pedagógica que, na perspectiva proposta, possibilita a conexão entre gênero, direitos e educação.

2.1 O(A) educador(a) como agente da liberdade

Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida,
leva consigo, no mais íntimo do peito,

um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.
 Quantas vezes, entre esse ideal e o professor,
 se abrem enormes precipícios,
 de onde se originam os mais tristes desenganos
 e as dúvidas mais dolorosas!
 Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito
 que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!
 E, depois de ter vivido diante dos seus olhos,
 dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida,
 orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação
 (Cecília Meireles, 1930, p. 94).

Partindo da concepção de Paulo Freire (1987) sobre a figura do educar(a) e educando(a), defende-se que a participação desses atores nos espaços educacionais é, sobretudo, a política. Ao trabalhar temas transversais com alunos(as) da educação básica, é necessário romper, dentro do possível, com métodos tradicionais que ignoram a figura do(a) educando(a) como sujeito da sua própria história. Assim, afirma Paulo Freire (1987, p. 31): “efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação?”

Sobre o ato de educar ser uma ação política, cabe frisar que, para Paulo Freire (1987), política não está vinculada aos critérios partidários ideológicos ou eleitorais embora reconheça a importância de uma sociedade politicamente conscientizada para exercer o sufrágio. Para além disso, Freire (1987, p. 73) interpreta a palavra política a partir de um critério histórico-cultural de resistência ativa da classe dominada frente às opressões, isto é “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultura’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”.

Compreender a necessidade de libertação não é matéria fácil, tão pouco célere. Exige um conjunto de fatores, que perpassam também a construção subjetiva do sujeito. Nesse sentido, trabalhar temas transversais conjuntamente com dispositivos legais demanda uma abordagem humanizada voltada para a formação de uma consciência crítica capaz de gerar efeitos no mundo. Dessa maneira, considerando os estudos teóricos e as perspectivas pedagógicas de Paulo Freire, entende-se que sua abordagem é compatível com os atravessamentos provocados por temas sensíveis, como o gênero, no âmbito escolar.

Quando Freire (1989, p.19) afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reconhece que as experiências dos agentes que compõem o processo de ensino-aprendizado são elementos constitutivos na produção do conhecimento. Então, as vivências do(as) alunos(as) e professores(as) integram a construção do saber, que, por sua vez, só é possível, segundo Freire (1989), quando existente uma efetiva troca de experiências, noções de mundo e conhecimentos entre os agentes que compõem o processo de ensino-aprendizado.

Lado outro, é necessário reconhecer que existem limitadores estruturais que permeiam a institucionalização excessiva da educação. Nesse sentido, a crítica desenvolvida por Paulo Freire (1987) face à Educação Bancária persiste fortemente na contemporaneidade, uma vez que não houve a superação da lógica capitalista incorporada também na educação. Na obra nomeada como *Pedagogia do Oprimido*, o autor conceitua a Educação Bancária, em síntese, como uma forma domesticada, mecânica e vertical de ensino, em que o(a) educador(a) detém o saber e os(as) educando(as) são meros(as) depositários(as) passivos(as) do conhecimento.

Nessa perspectiva, afirma o autor: “Dai que a ‘educação bancária’, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (Freire, 1987, p. 40). Percebe-se que a crítica formulada por Freire ultrapassa o seu tempo. Mesmo após décadas em que o autor questionou o modelo de educação submisso ao sistema moderno, capitalista e hegemônico, não houve efetivamente um rompimento de paradigma no que tange à essência da educação assim como do papel do(a) educador(a) na sociedade.

Considerando o contexto epistemológico atual de estruturação social e cultural que tem impactos na educação de maneira geral, ainda não superamos a modernidade e seus mecanismos hegemônicos (Lugones, 2014). Ao contrário disso, a educação tornou-se parte da cadeia de produção neoliberal e afastou-se da sua essência fundamental ligada à emancipação humana.

Encontra-se nas obras de Freire um caminho a ser trilhado, uma possibilidade a ser trabalhada, uma perspectiva a ser (re)pensada. Dito isso, as proposições freirianas elencadas não se aplicam apenas no contexto de alunos(as) da educação básica e alfabetização. Sua emersão contempla, sobretudo, a figura do(a) educador(a), sejam quais forem o grau e a esfera de sua atuação. Nesse sentido, reflete Paulo Freire (1996, p. 44):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

O(a) educador(a), sob essa concepção, torna-se um(a) agente da liberdade e para a libertação. A interação entre professor(a) e aluno(a) deve ocorrer enquanto as experiências e saberes se complementam para a construção do conhecimento inclusivo, plural e transgressor do mundo, pois, segundo Freire (1987), não se modifica o *status quo* – opressor e oprimido – sem a eminente ideia de emancipação humana através da conscientização da condição de oprimido. Trabalhar a conscientização é, ou deveria ser, uma das principais tarefas do(a)

educador(a). Contudo, a prática para a liberdade, que gera a autonomia do indivíduo, permeia a interação do educando(a) com o mundo; ou seja, suas experiências compõem o processo de formação.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra (Freire, 1987, p. 10).

Pensar a educação sob o prisma de Paulo Freire sinaliza um importante ponto de partida para trabalhar temas transversais e direitos para alunos(as) da educação básica. Tal contextualização da figura do(a) educador(a) e sua função no processo de ensino e aprendizado contribuem para o desenvolvimento do conteúdo programático bem como possibilita o enfrentamento de temas sensíveis, como os estudos e discussões acerca da legislação sobre gênero no Brasil.

No contexto teórico e prático, percebe-se a necessidade de uma abordagem humanizada dos conteúdos que permeiam a temática gênero, principalmente no que tange ao gênero feminino. Logo, os ensinamentos de Paulo Freire são imprescindíveis para a estruturação das aulas e a aplicação do conteúdo de modo a construir com os(as) alunos(as) sua própria ideia de mundo, para, a partir disso, desenvolver criticamente a percepção do “mover-se” no mundo (Freire, 1987).

Observa-se, sob esse prisma, que o espaço de produção do conhecimento coloca aluno(a) e professor(a) em uma posição horizontal interativa. Então, a dinâmica em torno do conteúdo passa a ser também composta pelo(a) aluno(a), assumindo o protagonismo, juntamente com o(a) professor(a), da produção do conhecimento através de suas experiências.

Cabe mencionar que, embora as abordagens temáticas vinculadas ao Direito possuam seu caráter tecnicista e formal, é possível transmutá-lo para uma linguagem acessível e conectada com a realidade dos(as) alunos(as). Assim, entende-se que a “dialogicidade” presente na obra de Freire (1987) figura como um interessante mecanismo capaz de instrumentalizar para alunos(as) da educação básica conteúdos de caráter mais técnico, como exemplos artigos legislativos presentes na Constituição brasileira de 1988 (Brasil, 1988) ou na Lei nº 11.340/06 Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) dentre outros.

Destarte, olhar para o(a) discente como provedor(a) do conhecimento faz com que os(as)

educadores(as) compreendam seu papel social na construção da emancipação humana. Nesse sentido, a prática da libertação tornou-se um instrumento de luta não para ser utilizado de modo autoritário como uma verdade pronta e cristalizada, mas de modo a demonstrar aos(as) oprimidos(as) sua condição diante do opressor. Viabilizar a consciência crítica sobre a realidade que os(as) cercam permite o “poder” de ação; ou seja, reagir para redefinir seu próprio destino. Em razão disso, a “dialogicidade” pode se configurar em um dos pressupostos inerentes à prática educativa:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (Freire, 1987, p. 107).

Os elementos constitutivos desse fenômeno humano estão localizados, segundo Freire (1987), na ação e reflexão – agir para refletir, refletir para agir – que devem acompanhar o processo de troca de experiências, saberes e conhecimento entre educador(a) e educando(a). Nesse contexto, Freire (1987, p. 50) afirma, ainda, que é necessário que a ação seja acompanhada da reflexão; o contrário disso – ação sem a reflexão – pode gerar o ativismo ideológico, pois, ao excluir a reflexão, “nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”.

Válido mencionar que não se pretende, aqui, criar uma lógica ilusória da ação pedagógica, tão pouco se almeja trazer expectativas utópicas. Pretende-se estabelecer um campo possível de atuação e diálogo, cuja dimensão está extraída da práxis composta por teoria e prática. Assim, a perspectiva de Freire possui características que norteiam um processo de ensino e aprendizado ativo, sem perder o rigor teórico necessário para a construção de uma base forte, voltada para o desenvolvimento do conhecimento de maneira crítica e interativa.

Então, a esperança de que a educação assim como o(a) educador(a) possuem intrinsecamente seu caráter político de transformação, tal lógica direciona-se para a inquietude de não nos furtarmos da responsabilidade social pelo desenvolvimento de uma formação educacional crítica, consciente e reflexiva, direcionando os discentes para sua ação no mundo, agir, reagir e transgredir o sistema opressor. Destarte, “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 53).

Nessa esteira de pensamento, a autora feminista bell hooks (2013) defende que não existe neutralidade na prática docente. Argumenta que a política está presente em cada ação ou

omissão diante das experiências que atravessam a relação aluno(a)-professor(a). Nesse sentido, a autora indica que, “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2013, p. 56).

Superar um sistema de educação voltado para o capital é desafiador. Exige do(a) educador(a) sua renúncia à neutralidade no ato de transmitir o conhecimento. Contrapor-se a condicionantes estruturais é transgredir fatores que emergem no cotidiano escolar e social do(a) professor(a). Na obra *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2013) trabalha a concepção da posição dos professores diante das novas realidades que fazem parte do cotidiano educacional desde a educação básica até o ensino superior. Tal posição deve se guiar por uma educação multicultural, interseccional e diversa:

Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2013, p. 51).

Para a autora, a docência pressupõe comprometimento político com os(as) educandos(as) de uma formação que promova a construção de uma consciência crítica, progressista e inclusiva. Desse modo, devemos problematizar discursos que defendem a neutralidade do ato de educar, pois é inerente a função do(a) educador(a) às escolhas, que serão tomadas conforme seu posicionamento diante do conteúdo. Em razão disso, educar também é um ato político, seja por sua ação ou por sua omissão, ambas envolvem escolhas. A construção dialógica do conhecimento deve se guiar, sobretudo, pela realidade do mundo que os(as) cerca, alunos(as) e professores(as). Defende hooks (2013) que a “multiculturalidade” incorporada nos processos de ensino e aprendizado possibilita a ascensão do(a) educador(a) para uma educação emancipadora, progressista e voltada para uma formação da consciência crítica dos(as) educandos(as).

Dito isso, defende-se, na presente pesquisa, que a prática docente é também uma ação política, comprometida, precipuamente, com a formação da consciência crítica do(a) educando(a). A denominada “educação bancária”, conceituada por Freire (1987) e presente na obra de bell hooks, caminha em sentido oposto ao de uma educação para a prática da liberdade. Então, a “educação bancária” se caracteriza como parte de um sistema hegemônico, vertical e tecnicista, em que os(as) alunos(as) são considerados(as) números, os(as) professores(as) meros instrumentos de coação e o espaço escolar se torna um ambiente de recrutamento sistêmico.

Evidentemente, não rompemos com esse sistema bancário de educação. Logo, o(a) educador(a) está exposto(a) a uma realidade que condiciona sua ação. Portanto, o agir de um(a) educador(a) se torna delimitado por um sistema. Esta lógica cogitamos superar, posto que está intrínseca a figura docente à sua autonomia de determinação. Cabe aqui reconhecer que essa autonomia pode ser, por vezes, mitigada por um padrão já preconcebido, porém essa circunstância não impede que a prática docente seja centralizada no protagonismo dos(as) educandos(as).

Colocar o(a) aluno(a) como protagonista da sua formação, exige do(a) educador(a) uma maturidade intelectual na construção do saber. Este, por sua vez, nas concepções de Freire e bell hooks, só tem sentido se existir uma interação entre o conteúdo e as vivências práticas dos(as) educandos(as). Dito isso, a pretensão de superação do modo como a construção do conhecimento se estabelece no processo de ensino-aprendizado é localizar o papel do(a) educador(a) como agente da liberdade, como interventor(a) nas realidades multiculturais presentes nos espaços educacionais.

Sendo assim, considerando que o tema da pesquisa está inserido no campo interdisciplinar das Ciências Sociais, torna-se relevante a interlocução entre as obras *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) e *Ensinando a transgredir* (hooks, 2013), para localizar de qual perspectiva teórica, pedagógica e metodológica a pesquisa partirá para pensar o papel do(a) educador(a) nas práticas educativas, que envolvam, essencialmente, temas transversais.

Assim, levantar a hipótese de implementação da legislação sobre o gênero feminino, como a Lei nº 11.340/06, no currículo escolar, através dos temas transversais previstos na LDBEN (Lei nº 9.394/96), como forma de promoção do respeito à diversidade bem como de combate às injustiças sociais, demanda do(a) professor(a) o comprometimento com uma educação não bancária pautada pelos pressupostos dos Direitos Humanos, formação crítica e conscientização sobre a emancipação humana. Entende-se que, para traçar um caminho possível ao enfrentamento da temática proposta, a perspectiva pedagógica deve se guiar por uma abordagem multicultural, que deve ser incorporada pelo(a) docente em sua prática. Sobre essa perspectiva, bell hooks (2013, p. 63) problematiza as consequências da omissão do(a) professor(a) quanto à diversidade presente nas salas de aula e a resistência em adotar as novas maneiras não ocidentais de construir o conhecimento:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito.

Não obstante, os paradigmas presentes em uma educação estruturada sob os liames ocidentais acentuam os marcadores das injustiças sociais, uma vez que sua preocupação reside exclusivamente na formação de um produto a ser explorado pelo mercado de trabalho. Assim, hooks (2013), de maneira analítica, compreende o multiculturalismo como uma forma de transcender a hegemonia silenciosa presente nos currículos escolares de modo a enfatizar a pluralidade de vivências presentes na sala de aula que se estabelece através do recorte epistemológico de gênero, raça e classe.

Nessa esteira, Bourdieu (1989) entende que as estruturas sociais de poder são silenciosas e impõem ideologias à classe dominada de modo a exercer sobre esta a dominação. Esta, por sua vez, gera o que o autor chamou de “violências simbólicas”. Destarte, “é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação” (Bourdieu, 1989, p. 11).

O multiculturalismo pressupõe a existência de diversas culturas em um mesmo ambiente escolar. Logo, a dimensão da construção do conhecimento deve se estruturar a partir da diversidade social. Segundo bell hooks (2013, p. 58), “um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual”; reconhecer que esse valor individual de cada aluno(a) transforma o processo de ensino e aprendizado em uma prática para a liberdade. Então, segundo a autora, a sala de aula é um campo capaz de integrar os indivíduos a uma comunidade que agrega outras culturas para a construção do conhecimento. O modelo de educação vigente não permite que a transgressão das fronteiras de gênero, raça e classe parta dos(as) educandos(as), pois estes(as) ocupam a posição passiva no processo de ensino e aprendizado e são considerados(as) meros(as) depositários(as) dos conteúdos curriculares. Cabe também ao(à) professor(a) transgredir sua prática pedagógica para viabilizar novas maneiras de produção do conhecimento. Assim, educar para liberdade é contrapor-se a esse sistema de maneira política e interventiva. Com efeito, “ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (Freire, 1987, p. 78).

Desse modo, na conjuntura dos temas transversais, pretende-se fazer um recorte com a tematização – Gênero feminino, Direitos e Educação – nos espaços escolares como forma de promoção do respeito à diversidade e ao combate das injustiças sociais. Para tanto, no presente trabalho, partiremos do pressuposto de que o papel do(a) educador(a) no processo de ensino e aprendizado é interventivo, político e não neutro. Nesse sentido, a prática docente para o

enfrentamento da temática proposta deve contemplar a ideia de educação para a emancipação humana (Freire, 1987) e instrumento de transgressões às fronteiras e para além delas (hooks, 2013). Essa perspectiva se justifica pela articulação interseccional da composição temática e os debates em torno das questões relacionadas ao gênero feminino.

2.2 “E criei a mim mesma”: a diversidade de gênero nos espaços escolares como realidade interseccional

Poeta
 Poeta, em que medita?
 Por que vives triste assim?
 É que eu a acho bonita
 E você não gosta de mim.
 Poeta, tua alma é nobre.
 És triste, o que te desgosta?
 Amo-a, mas sou tão pobre
 E dos pobres ninguém gosta.
 Poeta, fita o espaço
 E deixa de meditar.
 É que... eu quero um abraço
 E você persiste em negar.
 Poeta, está triste eu vejo.
 Por que cisma tanto assim?
 Queria apenas um beijo.
 Não deu, não gosta de mim.
 Poeta!
 Não queixas suas aflições
 Aos que vivem em ricas vivendas
 Não lhe darão atenções
 Sofrimentos, para eles, são lendas
 (Carolina Maria de Jesus, 2019, p. 97).

Passaremos para a análise de qual perspectiva compreende-se a figura do(a) educando(a) nos espaços escolares. Nesse sentido, localizar e contextualizar os(as) discentes no processo de ensino e aprendizado torna-se crucial para o manejo e desenvolvimento do eixo temático no campo educacional. Dito isso, o que entendemos como sujeito educando(a)? De que maneira enxergamos sua ação no mundo? Como valorizamos as experiências dos(as) alunos(as) nos espaços escolares? Através dessas perguntas geradoras (Freire, 1987), pretende-se desenvolver a compreensão do que entendemos como sujeito-educando(a).

Cabe, primeiramente, sinalizar que o presente trabalho parte do conceito de gênero desenvolvido na teoria *queer* por Judith Butler (2003). Nesse contexto, o conceito de gênero integra uma estrutura representativa que abarca atributos sociais entre os indivíduos delineados por contingências culturais. Essa concepção se distingue do sexo e sua definição biológica, a

qual está associada às características anatômicas (Cruz, 2012). Por sua vez, tem-se a sexualidade. Esta emerge de um constructo individual que contempla as definições de sexo e gênero. As investigações nesse ramo pautam-se no “conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política” (Foucault, 1988, p. 139).

Partindo do eixo de gênero, este é moldado a partir das interações sociais, sendo, portanto, determinado por fatores subjetivos independentes do sexo biológico e da sexualidade. Como ilustração, Simone de Beauvoir (2009, p. 9) argumenta que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Assim, o gênero transcende as características biológicas associadas aos órgãos genitais e à sexualidade, visto que sua interpretação deve abranger um escopo social amplo e considerar os efeitos da cultura sobre o indivíduo.

O estudo do gênero é frequentemente realizado no âmbito das Ciências Humanas, principalmente nas áreas da Filosofia e da Sociologia, uma vez que seu objeto de análise considera fatores estruturais, epistemológicos e antropológicos para sua investigação. Dessa forma, a abordagem para definir gênero fundamenta-se nas relações humanas e nos reflexos culturais sobre o indivíduo, proporcionando uma compreensão mais abrangente das performances exteriorizadas socialmente (Butler, 2003). A escritora Letícia Nascimento (2020) traz como um exemplo de performance de gênero, a mulher travesti. Segundo a autora (Nascimento, 2020) a mulher travesti não se identifica com o gênero atribuído ao sexo biológico, mas com o papel construído socialmente face ao gênero, seja ele feminino ou masculino.

Nesse exemplo da mulher travesti, o gênero de identificação é o feminino. Nota-se que a construção individual externalizada compõe-se da dinâmica entre as experiências individuais e as concepções coletivas. Isso entende-se como performance ou performatividade de gênero. Portanto, no contexto citado, as mulheridades e as feminilidades (Nascimento, 2021) são plurais e criadas a partir das experiências, vivências e escolhas de cada indivíduo, e não de uma percepção binária de sexo biológico ou sexualidade. Válido trazer, para ilustrar o exemplo, o que aduz a professora e ativista Letícia Nascimento (2021, p. 15) sobre sua performance: “Eu, travesti, assumi que sou divina. E criei a mim mesma. Somos criadoras, crias de dores. A vida se faz frente à morte voraz”.

Dito isso e superada a corrente conceitual a qual pesquisa se filia para compreender uma questão específica face ao gênero, guiar-se pelo ponto de partida sob a ótica da diversidade, como debatemos anteriormente, nos permite abordar a relação aluno(a)-professor(a)-escola de maneira multicultural (hooks, 2013). Lado outro, na contemporaneidade, observa-se que os

espaços escolares têm como principal objetivo a formação do(a) aluno(a) para seu futuro profissional. A problemática desse objetivo reside na redução da figura do(a) educando(a) a um objeto mercadológico.

A formação baseada no mercado cria uma lógica fatalista, em que o(a) educando(a) deve se condicionar à realidade a que está submetido(a). Fatores externos ao espaço escolar são invisibilizados, posto que a estrutura neoliberal de educação se baseia em números e estatísticas de desempenhos (Previtali; Fagiani, 2022, p. 158). Estes não possuem classe, gênero e raça: “A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado” (Freire, 1987, p. 52).

Faz-se necessário resgatarmos a humanidade suprimida por esse sistema. Nessa esteira, afirma hooks (2013, p. 33), “querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida”. Compreender que o(a) educando(a) compõe-se de vivências e que tais experiências concorrem para sua formação e desempenho escolar pressupõe incorporar sua participação no processo de ensino e aprendizado como algo interdisciplinar e que perpassa invariavelmente pela intersecção de gênero, raça e classe.

Trazer Paulo Freire e bell hooks para este diálogo interdisciplinar possibilita aprofundarmos, de maneira adequada, o que compreendermos, no presente trabalho, como o(a) aluno(a) e sua interação nos espaços escolares. Tanto a obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) como a obra *Ensinando a transgredir* (hooks, 2013) trazem elementos que se complementam para se pensar a posição do sujeito educando(a) no atual sistema educacional de modo a transcender as suas limitações.

Dito isso, uma pedagogia engajada (hooks, 2013) busca extrair dos atores envolvidos os aspectos intrínsecos à sala de aula. Logo, o fortalecimento dessa ideia resgata que o processo de construção do conhecimento também deve passar pelo afeto, pelo sentir, pelo dizer, pelo escutar e pelo compartilhar. O(a) educando(a), interpretado(a) sob essa perspectiva, ganha espaço na sua formação, passa a ser ativo(a) na produção do conhecimento e a relação do aluno(a) professor(a) ganha entornos horizontais.

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que

partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos (hooks, 2013, p. 19).

As experiências devem ser integradas de maneira mútua, interativa e reflexiva entre professor(a) e aluno(a). Para possibilitar que a construção do conhecimento seja feita também por meio das narrativas, vivências e trocas de experiências, é preciso que a prática docente esteja disposta a superar paradigmas pedagógicos que condicionam sua atuação. Uma dessas condicionantes é a concepção de que a prática docente deve se afastar do objeto de compartilhamento do conteúdo, vinculando-se a um papel autoritário, imparcial e neutro do(a) educador(a).

Sobre esse aspecto autoritário da atuação docente, Paulo Freire (1996) se dedica a distinguir autoridade de autoritarismo com o objetivo de localizar características importantes relacionadas com a posição do(a) professor(a) diante da construção do conhecimento. Para Freire (1996), a docência deve estar vinculada a uma competência de autoridade. Esta, por sua vez, atribui ao(à) educador(a) uma articulação autônoma que atravessa suas escolhas diante da maneira como conduzirá sua participação na formação dos sujeitos educandos(as). Essa participação deve ser democrática e se guiar pelo compromisso ético (eticidade) da liberdade.

Para o autor, o compromisso ético com a liberdade consiste na construção do conhecimento de forma horizontal para viabilizar a emancipação humana. Dessa forma, o papel do(a) educador(a) no processo de ensino-aprendizagem transcende os “argumentos de autoridade”, uma vez que, para exercer uma autoridade funcional, é necessário estar em consonância com as liberdades, e não contra elas (Freire, 1996).

Lado outro, o autoritarismo, embora seja uma construção tradicional e histórico-cultural da função docente, também representa uma escolha do(a) educador(a) em relação à sua posição no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 14), o autoritarismo é o “erro epistemológico do ‘bancarismo’”. Assim, práticas e didáticas autoritárias compõem o modelo de educação bancária e contribuem para a manutenção das estruturas de poder. Em razão disso, Freire dedicou-se a explicar e diferenciar essas características presentes na atuação docente, que são frequentemente confundidas, mas possuem distinções significativas. Enquanto uma característica promove a intervenção no mundo através do que Freire (1987) denominou de “ação-reflexão-ação”, a outra serve como instrumento de manutenção do *status quo* no modo de produção capitalista.

Desse modo, fazer do processo de aprendizado uma forma de inclusão requer uma

educação democrática que valoriza também outras formas de construção e produção do conhecimento diferentes das condicionantes ocidentais e neoliberais. Partir dessa abordagem, traz o(a) educando(a) para a interação com o conteúdo, essencialmente, através das suas experiências com o mundo. Interpretar o(a) aluno(a) através das suas experiências é humanizá-lo. Contudo, não se nega a dificuldade de manutenção dessa perspectiva no sistema atual. Tênué é a linha entre uma pedagogia engajada e a prática docente não problematizadora. Na perspectiva de hooks (2013), é essencial problematizar o conteúdo, questionar o conteúdo, transgredir para refletir o conteúdo. Diferente desse engajamento “é, ao contrário, mais um tipo de modificação pró-forma” (hooks, 2013, p. 55).

Uma educação problematizadora é aquela que transgride os padrões tradicionais e adota prática educativas alternativas que visam o desenvolvimento do conhecimento de forma crítica e coletiva. Como exemplo de uma prática educativa transgressora, bell hooks (2013) traz o seguinte contexto: uma docente branca, embora introduza na sua disciplina uma obra de um autor negro, quando apenas insere e não problematiza o porquê, está trazendo tal referência adentrando nas questões de raça e etnia. Pratica-se mais uma maneira pró-forma de construção do conhecimento sem a devida mudança de paradigma. Evidenciou-se que, para a autora, apenas citar não é pressuposto de engajar o(a) aluno(a) ao conteúdo. É necessário ir além.

Extrai-se das proposições de Freire (1987) entendimento similar quando o autor adentra na perspectiva da “significação conscientizadora” da articulação entre tema-investigação-problematização. O autor reforça a aproximação primordial entre educador(a) e educando(a) do conteúdo investigado, que deve se guiar de modo a problematizar criticamente a esfera conteudista para acessar a totalidade do conhecimento e suas variadas formas de apresentar-se no processo de ensino e aprendizado:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade (Freire, 1987, p. 139).

Quando o autor articula a investigação temática sob o eixo educadores-educandos e educandos-educadores (Freire, 1987), inclina-se para a interpretação de que o sujeito-educando(a) também deve compor o objeto de investigação. Logo, ao construir o conteúdo programático da aula, o(a) professor(a) deve estar atento à aproximação do tema com a

realidade dos(as) educandos(as), que são agentes ativos na produção do conhecimento, sob pena de afastar-se da sua essência política interventiva e contribuir para a dinâmica oprimido-opressor.

Sobre o termo “oprimido” (Freire, 1987), cabe uma argumentação teórica. Reconhecemos que, ao desenvolver suas obras, não só a *Pedagogia do Oprimido*, Freire parte de um recorte epistemológico do ponto de vista de classe. Portanto, o “oprimido”, para o autor, significa pobre e/ou classe trabalhadora explorada pelo capital. Todavia, considerando a dinâmica da realidade social, o presente trabalho incorpora o “oprimido” a partir da concepção de grupos socialmente vulneráveis, pois acredita-se que a expressão pode e deve dialogar no espaço interseccional entre classe, gênero e raça.

Apesar de os pontos de vista levantados acerca do termo “oprimido” (Freire, 1987) se resguardarem a partir de suas concepções, em defesa de que a expressão contempla vasta gama de grupos e indivíduos socialmente vulneráveis (mulher, negro/negra e comunidade LGBTQIA+ dentre outros), utilizamos as percepções das autoras do texto *50 anos da pedagogia do oprimido: quem são os oprimidos hoje?*, para fortalecer o argumento:

A aplicação dessa categoria na análise da realidade social nos aponta um oprimido do ponto de vista econômico – operário explorado, sem-terra ou sem condições de nela produzir, as massas urbanas em condições de subemprego, os desempregados, os excluídos dos bens de consumo; o oprimido ideológico, uma nação colonizada, uma região, uma comunidade: quilombola, indígena, ou periférica; o oprimido cultural, relacionado ao distanciamento dos padrões sociais hierarquicamente construídos e pelo pertencimento a coletivos sociais como os negros, as mulheres, os indígenas, a juventude que só recentemente foi reconhecida como sujeito de direitos; o oprimido adaptado, que “hospeda” a consciência do opressor, assume suas pautas e teme a liberdade, os envolvidos numa educação antidialógica e em relações verticais. Assim, são diversos marcadores sociais, não apenas do ponto de vista classista, mas também do ponto de vista cultural (Costa; Santos; Vale, 2020, p. 5).

Apreende-se que as vulnerabilidades sociais perpassam também pelas questões de classe, nas circunstâncias epistêmicas e sócio-históricas vinculadas à estruturação cultural, como as questões de gênero e raça. Nesse sentido, embora o enfoque do trabalho seja sobre a perspectiva do gênero feminino, este é inevitavelmente atingido por questões de classe e raça assim como as questões de classe são atravessadas por circunstância de gênero e raça.

Para exemplificar esse contexto aludido: uma mulher negra que trabalha como empregada doméstica será certamente explorada pelo capital de maneira mais acentuada. Nota-se que a opressão e violências, nesse exemplo, estabelecem-se sob três circunstâncias: 1) por ser pobre e necessitar de um trabalho economicamente não valorizado e socialmente

estigmatizado; 2) pela mão de obra de trabalho ser atribuída às funções sociais vinculadas ao gênero feminino; e 3) por ser negra, condição advinda do racismo estrutural.

Propor interpretar a expressão “oprimido” (Freire, 1987) sob uma categoria de análise ampliada requer maturidade teórica para compreender que, embora o autor construa sua obra a partir das percepções teóricas e metodológicas voltadas para as questões de classe, tal fato não condiciona os desdobramentos do termo na atualidade, principalmente se partimos do pressuposto de que as questões de classe perpassam pelas categorias socialmente estabelecidas.

Percebe-se, sob esse prisma ampliado, que o termo “oprimido” não figura como uma condicionante do homem pobre/trabalhador explorado pelo capital. Assim, a classe trabalhadora, em um sistema capitalista, é formada pelas grandes massas. Estas, por sua vez, possuem diversas características e categorias sociais.

Por conseguinte, construir uma prática pedagógica dialética é caminhar com os(as) oprimidos(as). Além disso, deve-se reconhecer que a figura do(a) professor(a) traz em sua essência o(a) oprimido(a), posto que também é alvo da opressão. Porém, sua posição diante do sistema pode ser um agente potencializador da emancipação humana. Isto é, torna-se ferramenta de transgressão que, em última análise, configura o que Freire (1987) denominou de “ação-reflexão-ação”, agir interventivamente no mundo. Nessa ação dialética, então, ocorre a tomada de consciência crítica do oprimido face ao sistema opressor:

Sofrem uma dualidade que se instala na ‘inferioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de transformar o mundo (Freire, 1987, p 34-35).

Não se pode negar que os(as) educandos(as) trazem consigo um hospedeiro; temem ser sem saberem que temem. A consciência opressora sinalizada por Freire (1987) condiciona os oprimidos à sua própria opressão. São tolhidos desde a infância. Em razão disso, trazem para o ambiente educacional fragmentos que irão compor sua formação e sua trajetória escolar. Tais fragmentos trazem características distintas, advindas de experiências, trocas, lugares, estruturas, culturas e afetos dentre outras formas de interação com o mundo. Viabilizar a integração desses fragmentos no processo de ensino e aprendizado constitui-se como uma prática pedagógica para a liberdade.

Alcançar a emancipação humana em um sistema educacional permeado por hegemonia da cultura colonial, pedagogia bancária e neoliberalismo se estabelece como um desafio árduo e multifacetado. Essa empreitada exige dos atores envolvidos uma postura corajosa e resiliente capaz de confrontar um sistema sofisticado e historicamente enraizado. Para tal, torna-se fundamental estimular a consciência crítica dos oprimidos sobre sua condição e posição em relação ao sistema opressor.

Nesse contexto, a valorização das vozes e narrativas dos(as) educandos(as) nos espaços de construção do conhecimento se torna imprescindível. É primordial reconhecê-los como agentes de transformação social, protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvimento e futuro. Essa perspectiva exige que os(as) educadores(as) adotem uma postura mediadora, propiciando um ambiente que prioriza a escuta ativa, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Em consonância com as ideias de Paulo Freire (1987), defendemos a concepção de que o(a) aluno(a) é agente para a transformação. Seu protagonismo deve ser encarado de maneira a incluí-lo(a) diretamente no mundo como interventor(a) da sua própria existência, responsabilizando-o(a) pela sua ação no mundo, agir para intervir em suas realidades (Freire, 1987). Essa conscientização, mediada pelo sentimento de responsabilização dos discentes diante de suas ações no mundo, impulsiona a busca por soluções para os problemas que os(as) cercam e atravessam.

Autores como Paulo Freire e bell hooks propõem reflexões críticas sobre a dogmática educação moderna e suas estruturas geradoras de violência. Através de suas análises, ambos apontam para paradigmas que precisam ser superados. hooks, em particular, utiliza suas próprias experiências como aluna para problematizar as lacunas e obscuridades presentes no processo de ensino e aprendizagem pautado na hegemonia moderna e neoliberal. Ao partir da perspectiva de que todos nós já fomos ou ainda somos alunos(as), o debate ganha contornos simbólicos e existenciais: quando deixamos de ser aluno(a)?

Em análise sociológica, essa questão nos convida a refletir sobre o quanto fomos subestimados(a) enquanto estudantes e o quanto subestimamos as novas gerações. Ignoramos, muitas vezes, que já estivemos na posição de educandos(as) e que muitos ainda permanecem nela. Essa é uma lógica gerada pelo hospedeiro. A sofisticada dinâmica oprimido-opressor dispõe de ferramentas de alienação e controle das massas. Sobre o resgate desse lugar no processo de ensino e aprendizado, aponta hooks (2023, p. 41), “as nossas noções de mudança social não eram sofisticadas. Não havia uma complexa teoria política pós-moderna moldando nossas ações”.

Paradoxalmente, insistimos em manter um único modelo de educação ocidental para novas gerações de estudantes. Continuamos reproduzindo o que nos foi imposto sem considerar novas formas de produção do conhecimento. A perpetuação de modelos educativos tradicionais e tecnicistas contribuem para produção de violências e figuram como condicentes que impedem que novas formas de produção do conhecimento façam parte da realidade educacional dos(as) discentes. Conforme argumentado por autores como Freire (1996) e Bourdieu (1987), a educação tradicional mascara as relações de poder presentes na sociedade e reforçam um sistema hegemônico de dominação.

Em contraposição a essa lógica excludente, pedagogias críticas, como defendidas por hooks (2013), propõem a construção do conhecimento através de espaços democráticos e dialógicos, onde os saberes dos(as) alunos(as) e suas experiências de resistência à opressão são valorizados e amplamente incorporados ao conteúdo. Tais espaços, presentes tanto dentro quanto fora da escola, configuram-se como ambientes de luta coletiva e transformação social.

No entanto, observa-se um descompasso histórico-social entre a essência emancipadora da educação e sua função instrumentalizada pelo sistema capitalista. Essa dicotomia gera contradições que impedem a plena realização do potencial transformador da educação, perpetuando desigualdades e injustiças sociais.

Nesse sentido, a educação tradicional, por sua ênfase na memorização, na verticalidade, e na reprodução de conhecimentos conteudistas e preestabelecidos, gera alienação, submissão e violência sistêmica ao(à) discente passivo(a) a essa estrutura. Para Freire (1987) e hooks (2013), a educação assim como o(a) educador(a) não devem se limitar à transmissão de conhecimentos, mas também devem contribuir para a transformação social. Mediante a educação crítica e emancipadora, os(as) alunos(as) podem desenvolver a capacidade de agir conscientemente para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, ao trabalharmos dialeticamente as reflexões de Freire e hooks, objetivamos repensar o papel da educação, do(a) educador(a) e do(a) educando(a) no processo de ensino e aprendizado. Assim, é fundamental esclarecermos sob qual ótica epistêmica e sócio-histórica partiremos para analisar criticamente a possibilidade da implementação da legislação sobre gênero, a Lei Maria da Penha sob o prisma dos Direitos Humanos, na prática educativa através dos temas transversais presentes na LDBEN.

Defende-se que os conceitos, reflexões e percepções suscitadas configuram meio apto para viabilizar o atravessamento da temática nos espaços educacionais, pois têm como pressupostos superar os paradigmas da educação tradicional e construir um modelo educacional que seja crítico, emancipador e comprometido com a justiça social. Somente assim,

poderemos formar cidadãos autônomos, críticos e engajados na construção de um mundo melhor.

3 GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIREITOS

A violência de gênero está presente na realidade brasileira e desafia cotidianamente as instituições e a sociedade na construção de caminhos para sua superação. Apesar dos avanços legislativos, como a promulgação da Lei 11.340/06 — a Lei Maria da Penha —, o enfrentamento efetivo desse fenômeno exige mais do que a simples existência de normas: é necessário a construção coletiva do conhecimento sobre a temática, a sensibilização quanto à sua existência e práticas educativas comprometidas com a transformação social, ou seja, que visem não só o combate, mas sobretudo a prevenção dessas violências.

Então, em síntese, nesta seção, vamos propor uma reflexão sobre o papel da escola como espaço estratégico e formativo para a construção de uma consciência coletiva que promova o respeito a diversidade e a equidade de gênero. Por meio de uma proposta metodológica pautada no letramento legislativo, buscou criar pontes entre o universo jurídico e o cotidiano escolar, possibilitando que estudantes, professoras e professores compreendam a Lei Maria da Penha para além de seu caráter punitivo, mas sobretudo como um instrumento de proteção, prevenção e emancipação humana.

Para a compreensão do objetivo do nosso trabalho, é válido já mencionar o conceito de letramento legislativo aqui adotado transcende expectativas tecnicistas. Assim, o conteúdo legislativo trabalhado não se limita à leitura técnica da legislação. Ao contrário, parte da perspectiva de que compreender a lei é também compreender os direitos, os contextos em que insurgem, as relações de poder que os atravessam e os sujeitos(as) que historicamente foram silenciados. Trata-se de um processo formativo que integra linguagem, experiência e cidadania, convocando a escola a assumir um papel mais ativo na promoção da justiça social.

A metodologia proposta nesta seção está fundamentada em práticas pedagógicas interdisciplinares e dialógicas, que valorizam a escuta, o protagonismo estudantil e a articulação entre teoria e prática. São estratégias que visam despertar de maneira transgressora o senso crítico e fortalecer os vínculos entre o conhecimento jurídico e a vivência escolar, especialmente em comunidades vulneráveis, onde a violência de gênero muitas vezes se apresenta de forma naturalizada e invisibilizada.

Então, trabalharemos para demonstrar que mais do que apresentar um modelo fechado de acesso ao conteúdo legal, o objetivo é oferecer um caminho possível, diverso e que pode (e deve) ser adaptado conforme a realidade de cada escola. A intenção é contribuir com educadoras e educadores que desejam incorporar a educação em direitos à sua prática cotidiana, reconhecendo que o combate à violência de gênero começa com a palavra, com o diálogo, com a escuta — e

com o compromisso ético de educar para a transformação (Freire, 1996).

3.1 Espelhos de Papel: o gênero refletido socialmente

Eu, travesti, assumi que sou divina. E criei a mim mesma. Somos criadoras, crias de dores. A vida se faz frente à morte voraz (Letícia Nascimento, 2021, p. 15)

Para possibilitar uma construção crítica sobre o eixo temático, torna-se importante compreender suas origens. É necessário investigar as raízes e os fatores que inicialmente deram causa, bem como aqueles que continuam a contribuir para a manutenção do patriarcado e a perpetuação do sistema de violências estruturais dirigidas ao gênero feminino, ou seja, às mulheres. Este processo envolve uma análise histórica e sociocultural das dinâmicas de poder e dos mecanismos que, ao longo dos séculos, têm legitimado, fortalecido e consolidado a dominação masculina (Bourdieu, 2007) e suas formas de violência direcionada ao gênero feminino.

Em um primeiro plano, abordar a perspectiva de gênero de maneira mais aprofundada, requer a delimitação expressa face a intenção do presente trabalho. Logo, embora pertinente e essencial a abordagem sobre a construção histórica social do gênero, este não figura como ponto principal do objeto de análise da pesquisa. Assim, enfrentaremos a temática com respeito aos debates teóricos avançados que tem como foco primordial os estudos dos fenômenos oriundos da relação entre gênero, cultura e sociedade.

Dito isso, quais foram as dinâmicas históricas e sociais que atravessaram essas construções? De qual maneira podemos interpretar o processo de formação das identidades de gênero, feminino e ou masculino?

A resposta para essas questões não nos parece lógica, requer analisarmos criticamente o contexto no qual, socialmente, estamos inseridos para levantarmos concepções conectadas com uma perspectiva teórica e prática. Como país colonizado, mas que possui uma identidade geográfica e histórica, a construção do gênero no Brasil, seja ele feminino ou masculino, possui características específicas que devem ser consideradas e investigadas, para então ser problematizadas.

Nessa perspectiva, o que seria gênero? Qual é sua definição no dicionário? Sua definição contempla seu significado histórico-social? Se buscarmos a palavra no dicionário conforme a norma culta acharemos os seguintes verbetes: “1. tipo, classe, espécie. ‘na festa havia todo o g. de gente’; 2. conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados

pela similitude de uma ou mais particularidades” (Bechara, 2020, p. 623).

Nota-se que as definições sobre o gênero que traz o dicionário português versam de modo subjetivo e servem de condicionantes para a palavra em comento. Para a construção crítica do presente texto, as definições do termo em sua normativa ortográfica, se demonstram insuficiente e infrutíferas. É preciso ir além, para enfrentar o termo gênero em sua amplitude social, exige uma abordagem epistêmica, crítica e que problematize a realidade. Com efeito, “o gênero é uma complexidade e cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (Butler, 2010, p. 37).

Certamente, não é possível achar no dicionário um verbete que defina gênero em sua perspectiva histórica, cultural e social. Nas ciências sociais, existem teóricas que se debruçam nos estudos aprofundado do gênero, como a filósofa estadunidense Judith Butler e a professora brasileira Guacira Lopes Louro, ambas, abordam o gênero sob uma perspectiva subversiva.

Logo, o gênero para essas autoras representa um fenômeno histórico-social ligados às questões que subvertem os processos identitários. Além disso, a teoria ou política *queer* figura como um importante movimento para compreensão do gênero, pois trata-se de uma corrente de pensamento pós-estruturalista que estuda com profundidade o gênero, sexualidade e às identidades de gênero.

Para definição e compreensão do gênero a pesquisa se filia aos estudos teóricos, debates e movimentos que entendem o gênero como: performance advinda de um processo construído socialmente que está para além das questões identitárias, que não se limita ao sexo biológico, tão pouco a binaridade do feminino e masculino. Nesse sentido, Butler (2010) nos convoca a questionar os padrões sociais impostos pelo imperativo binário: “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (Butler, 2010, p.25).

Sistematizar o gênero sob uma perspectiva contemporânea, não é matéria fácil, mas a autora Judith Butler, faz os debates relacionados a temáticas avançarem consideravelmente ao colocar o gênero como objeto de análise histórica-cultural. Assim, o conceito de gênero, vai para além do feminino ou masculino, para a autora, o termo transgride o argumento lógico.

Se para Butler, em síntese, o gênero é a performance continua que opera sob o sujeito (Butler, 2010), subverter ou não a lógica binária, mulher homem ou feminino e masculino, seria a consequência do processo de construção subjetiva de interação do sujeito com a cultura. Logo, o gênero não pode ser compreendido ou condicionado a características anatômicas, biológicas e naturalistas, construídas a partir da heterossexualidade compulsória (Butler, 2011, p. 89) e definidas por um sistema identitário binário, posto que, se assim o considerássemos,

reduziríamos a lógicas simplistas um fenômeno social complexo e transdisciplinar.

No texto de Judith Butler (2011), intitulado "*Atos Performativos e Constituição de Gênero: Um Ensaio em Fenomenologia e Teoria Feminista*", a filósofa explica sobre a identidade de gênero, tecendo relevantes considerações. Para a autora, o gênero é constituído por uma série de atos descontínuos e independentes entre si, “o aparecimento da substância é precisamente isso: uma identidade construída, uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores, vem a acreditar, além de performar como uma crença”(Butler, 2011, p. 78).

Essa visão que a autora traz criticamente sobre gênero e identidade de gênero, é interessante para pensarmos sobre a sutil diferença entre os termos. Enquanto gênero se faz pelos atos performativos contínuos (Butler, 2011), a identidade de gênero seria uma espécie de consequências externalizadas desses atos no tempo e no espaço. Então, seguindo essa linha de pensamento, a identidade de gênero não figura como um elemento estável, dado seu caráter modificativo, isto é, molda-se conforme o tempo, o espaço, a sociedade, a forma de integração do sujeito com a cultura dentre outros fatores alteráveis.

Nessa esteira, Butler (1993) traz ainda, em seus estudos, a diferença entre performance e performatividade. A performance refere-se à esfera individual do sujeito, ou seja, às escolhas pessoais exteriorizadas ou não através de ações e comportamentos. Já o conceito de performatividade está relacionado a um processo coletivo e contínuo, no qual o discurso e as práticas sociais colaboram para construir e reforçar os papéis de gênero, homem mulher, feminino masculino. Sobre essas proposições, Butler argumenta:

A performance como “ato” delimitado se distingue da performatividade na medida em que esta última consiste na reiteração de normas que precedem, constroem e excedem o performer e, nesse sentido, não podem ser tomadas como a fabricação da “vontade” ou “escolha” do performer; além disso, o que é “performativo” funciona para ocultar, se não denegar, o que permanece opaco, inconsciente, imperformável. A redução da performatividade à performance seria um erro (Butler, 1993, p.1781).

A autora usa o termo “ato” para definir como a performance se aproxima da esfera particular do sujeito sob uma perspectiva de ação, ou agir conforme sua referência individual. Extraímos desse recorte que a performance vincula-se ao ser, este incorporado de uma existência singular e por isso “delimitada”. No que tange a perform(atividade), podemos interpretar didaticamente, como a atividade atribuída socialmente ao gênero, seja ele feminino ou masculino. Então, a perform(atividade) vincula-se a interpretação social da performance, isto é, o que o coletivo compreende por aquilo que está sendo performado. Concluímos, com os argumentos

apresentado por Butler (1993), que de fato, colocar performance como sinônimo de performatividade é um erro que gera simplificações e reduz a compreensão dos fenômenos sociais vinculados a perspectiva de gênero.

Nos parece pertinente extrair que, tal distinção feita pela autora, contempla um estudo mais avançado face aos debates e discussões de gênero no campo teórico e prático. Tais conceitos, diferenciações e distinções demonstram que Butler (1993-2011) está preocupada, não só em sofisticar os argumentos de estudo, mas sobretudo amadurecer sua teoria para evitar interpretações equivocadas sobre quais provocações se pretende construir com as argumentativas levantadas pela autora.

Nesse sentido, não pretendemos aqui, aprofundar nos argumentos de Butler, trazendo afim de tecer críticas (positivas e/ou negativas) e contribuições, o intuito é indicar qual perspectiva o presente estudo se filia para pensar o gênero. Dito isso, tonar-se necessário trazer para os estudos fundamentos importantes presentes na teoria *queer*, ou movimento *queer*, para fortalecer nosso argumento, qual seja: o gênero é construído socialmente, logo, se constitui como um efeito(s) da cultura sob sujeito, efeitos esses. são contínuo e mutável. Trata-se de um fenômeno complexo e estruturado por diversificadas vertentes sociais.

A professora e teórica brasileira Guacira Lopes Louro (2014) oferece debates interessantes sobre gênero que contribui e complementa os estudos nesta área. Assim, Louro (2014) também defende que o gênero não pode ser reduzido a definições simplistas ou dicionarizadas, pois transcende tais limitações terminológicas. Nesse sentido, Louro se posiciona como uma pensadora feminista e foi pioneira sobre o tema no Brasil “utiliza o *queer* em sua radicalidade antinormalizadora e traz essa questão como metodologia de enfrentamento da vocação normalizadora da educação no país” (Hollanda, 2020, p. 18).

Para Louro, o termo evoluiu historicamente e adquiriu profundidade a partir determinados movimentos sociais e momentos históricos. Louro (2014) argumenta que o gênero deve ser interpretado como uma construção histórica, cultural e política, influenciada por relações de poder, que se expressa por meio de práticas, representações e interações cotidianas.

Dessa forma, por ser uma construção, o gênero é dinâmico e relacional, sendo constantemente moldado por discursos e contextos históricos que redefinem seu significado ao longo do tempo (Louro, 2014). Sob essa ótica, a autora nos leva a entender o gênero como um campo de complexas integrações, que vincula processos históricos, sociais e estruturas de poder.

Na concepção da autora, devemos transgredir linhas limitadoras para compreender o gênero em sua amplitude, que perpassam, inclusive pela linguagem. Sobre a questão linguística que atravessa o gênero, a autora pontua “as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem

história, o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo (Louro, 2014, p. 15).

Louro revela em sua obra “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (2014) a intenção de convidar o(a) leitor(a) a refletir sobre a natureza histórica, linguística e política do gênero. Em uma perspectiva histórica e política, a autora aponta que, os movimentos feministas foram os que iniciaram e deram sentido ao que hoje se entende, debate e estuda sobre o gênero. Tais movimentos, segundo Louro (2014) contribuí para transformar o termo em símbolo também político. Portanto, houve uma mutação linguística originada de movimentos sociais de luta e resistência.

A ideia de que o movimento "está implicado linguística e politicamente em suas lutas" (Louro, 2014, p.15) nos faz perceber que a linguagem é tanto uma ferramenta quanto um campo de enfrentamento, a medida em que se molda e é moldada pelas dinâmicas sociais que integram os indivíduos. Pensar a definição de gênero a partir dessas percepções, nos direciona no sentido de compreender o gênero sob uma análise epistemológica de contingências estruturais direcionadas a um fenômeno histórico social.

Além disso, a autora destaca a importância da historicidade para a compreensão do movimento feminista e o significado da incorporação da perspectiva de gênero em diferentes contextos políticos. A recuperação do “processo histórico” sugere que o entendimento do momento atual ou da contemporaneidade requer um exame dos acontecimentos passados, uma análise que extraia as rupturas e continuidade que definem a trajetória do movimento feminista. Esta abordagem histórica viabiliza a integração das demandas sociais e políticas como resultados de uma luta contínua, em que os avanços e retrocessos refletem o atravessam o gênero.

O conceito de gênero para Louro “serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (Louro, 2014, p.24). Isto é, o conceito de gênero não é apenas um objeto de análise para a ciências sociais, mas seu conteúdo possui um caráter político. Desprendemos de tal afirmação, que antes da construção teórica conceitual de gênero, houve a organização de determinados grupos e movimentos que confrontou os padrões sociais e as estruturas de poder que reduzia, pretensiosamente, o termo à aspectos meramente biológicos.

Quando encaramos o gênero em sua perspectiva histórica, devemos sinalizar que ao longo do tempo os movimentos de lutas e resistências partiram de um lugar, geograficamente localizado e culturalmente delimitado. Logo, embora a articulação dos movimentos feministas possuir suas semelhanças no que tange as reivindicações e lutas, devemos considerar as especificidades oriundas do tempo, lugar e espaço de cada grupo ao longo da história.

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do

masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori* (Louro, 2014, p.24)

Neste trecho, Louro (2014) enfatiza o caráter dinâmico do conceito de gênero, desafiando visões essencialistas que tratam o feminino e o masculino como atributos fixos e universais. Ao afirmar que o gênero é um processo histórico e social, a autora destaca a necessidade de considerar as variáveis contextuais — tais como cultura, época e organização social — na análise das identidades de gênero. Dessa forma, Louro sinaliza para à superação de concepções que interpretam o gênero fenômeno imutáveis, direcionando o amadurecimento teórico de que o gênero além de ser uma construção social é moldado por interações e normas específicas de cada tempo e lugar.

Pensar o conceito de gênero também através de Louro (2014) exige compreender que as pluralidades existentes nas sociedades atingem a “formação de projetos e representações sobre mulheres e homens” (Louro, 2014, p. 31). Isto é, cada sociedade terá, além de suas características gerais, suas especificidades geradas pela diversidade oriunda de grupos étnicos, raciais religiosos, de classe, dentre outros, que reproduzem o gênero de um ponto de partida, mas que esse ponto pode se moldar conforme a dinâmica social estabelecida em cada contexto específico.

Louro (2014) destaca ainda que não podemos reduzir o gênero aos seus papéis estabelecidos socialmente.

A análise dos papéis de gênero é fundamental para refletir sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil e suas raízes culturais, especialmente no que diz respeito à construção histórica do papel de submissão atribuído ao gênero feminino e à hierarquização de poder associada ao masculino (Louro, 2014).

Nesse contexto, Louro propõe que o gênero transcende “o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o” (Louro, 2014, p 25). Assim, o gênero não se reduz aos papéis atribuídos socialmente, contudo os papéis de gênero não apenas orientam comportamentos, mas podem incorporar à identidade e à experiência de cada indivíduo. Em razão disso, devemos observar quais são os efeitos da construção desses papéis sob o sujeito e como se estabelece a dinâmica social a partir disso.

Dito isso, compreender os papéis de gênero, tem sua relevância principalmente quando estudados as violências de gênero, pois permite que se analise como as normas sociais sobre masculinidade e feminilidade influenciam e legitimam práticas de violência, reforçando padrões

de controle e subordinação. Louro explica que os papéis atribuídos ao gênero consistem em “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (Louro, 2014, p. 24)

Desse modo, quando investigamos a violência contra a mulher, compreender como esses papéis de gênero são impostos e perpetuados na sociedade é essencial para identificar as dinâmicas de causa e efeito que sustentam essas práticas. Então, entender o gênero, assim como os papéis à ele atribuído se complementam mas não se confundem posto que emergem das “complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (Louro, 2014, p. 27).

Os valores, expectativas e atribuições associados a cada gênero, internalizados e reproduzidos ao longo do tempo, contribui para um ciclo de opressão, “a criação das normas de gênero, raiz da opressão em que se instaura a relação hierárquica entre homens e mulheres” (Hollanda, 2020, p. 46). Isto é, o papel de subordinação do feminino e o privilégio do masculino reforçam a aceitação e naturalização da violência contra a mulher.

Nessa vertente de pensamento, encontra-se na obra organizada por textos de teóricas feministas como a peruana Norma Mogrovejo, a italiana Francesca Gargallo, que vive no México, a sul-africana Bernedette Muthien e a norte-americana Marcia Ochoa, inclusive, Guacira Lopes Louro e Richard Miskolci. Articulados(as) com a teoria ou movimento *queer* tal obra intitulada de “*Pensamento feminista hoje: Sexualidades no sul global*” (2020), desenvolve debates e percepções avançadas sobre gênero, bem como a influência das estruturas de poder na construção dos papéis de gênero, que perpassam por normativas de hierarquização.

Quando o gênero faz referência a normas e papéis socialmente construídos, comportamentos, atividades e atributos que uma sociedade considera como apropriados para homens e mulheres, esta normatividade produz uma ontologia e uma epistemologia interessada e funcional para certo sistema de poder. Ser mulher e ser homem são elaborações sociais comprometidas que configuram uma determinada forma de conhecimento e poder, construídos e atribuídos de valor de maneira diferenciada e hierárquica, marcados e legitimados pela hegemonia do poder heterossexual, racista, classista, etarista etc (Hollanda, 2020, p. 46).

Os papéis de gênero fazem parte da dinâmica heteronormativa (Butler, 2010) e *heterossexual* como sinalizado por Hollando (2020). Extrai-se que os papéis de gênero construídos socialmente, não se reduz apenas as questões identitárias, envolve uma série de comportamentos, atividades e elementos estruturais que condiciona e codificam as ações humanas. Essa *normatividade*, afasta-se da neutralidade, na medida em que estabelece um ciclo

que serve aos interesses de um sistema de poder. Dessa forma, o que significa “ser homem” e “ser mulher”? A sociedade impõe padrões orientados por uma ficção imaginária. Isto é, torna-se um construto social que se entrelaça sob mecanismos de controle e diferenciação hierárquica.

Hollanda (2020) destaca que essas construções não apenas diferenciam, mas também hierarquizam os gêneros. Os valores e papéis são atribuídos de forma desigual, emergente de uma lógica de subordinação entre os gêneros, feminino e masculino. Essa configuração é legitimada pelo que a autora identifica como uma espécie de *hegemonia heteronormativa*, esta permeada por práticas racistas, classistas, sexistas, misóginas, homofóbicas, dentre outras categorias de oprimido ou opressão instituídos por essa hegemonia.

A *hegemonia heteronormativa* (Hollanda, 2020) estabelece padrões de comportamento e identidade em função de interesses que visam preservar as relações de poder. Essa perspectiva revela como as normas de gênero não se traduzem apenas por uma questão individual, subjetiva ou binária. Tal normatividade fazem parte de um sistema complexo de dominação social (Bourdieu, 2010) estruturado e reproduzido nas instituições e nas práticas cotidianas.

Para adentrar na violência contra o gênero feminino, importante se faz reconhecer a existência do fenômeno da naturalização dos papéis de gênero, para possibilitar pensarmos a dinâmica que instrumentaliza a violência sob uma ótica de manutenção de estruturas de poder. Assim, o gênero não deve se limitar a estruturas normativas, mas é atravessado por elas cotidianamente. A violência contra a mulher ou contra o gênero feminino é algo naturalizado socialmente, logo, sua construção é cultural.

Embora entendo que a visão do sociólogo Henrique Bourdieu (2010) sobre gênero é limitada e condicionada a estudos pouco avançados face a temática, o autor traz contribuições interessantes para pensarmos de que forma pode se estabelecer a violência e a dominação de um gênero sobre o outro, essencialmente no ambiente doméstico ou nas relações conjugais.

O sociólogo entende que existe um elemento que forma e perpetua condutas, esse elemento denominou de *habitus* “lei social incorporada” (Bourdieu, 2010, p.64). Essa lógica normativa além de gerar hierarquização, subordinação e dominação do gênero masculino sobre o feminino, seus reflexos traduzem-se nas violências, sejam elas simbólicas (invisíveis) ou aquelas que se materializam-se ou são exteriorizadas fisicamente.

Bourdieu (2010) ainda sinaliza que o poder que opera nas estruturas sociais estão incorporados pela primazia do masculino e a objetificação do feminino “a dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício” (Bourdieu, 2010, p.45). Para o sociólogo, o feminino é um objeto fruto de um produto histórico produzido por matrizes que reforçam a “reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens,

com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (Bourdieu, 2010, p.59).

No Brasil, quando analisamos a violência contra o gênero feminino, percebemos matrizes fortemente presentes na cultura que reforçam tais violências. A religião e seus reflexos na instituição familiar figura como ferramenta de manutenção de padrões que geram a submissão do gênero feminino através de alienações oriundas de crenças criadas pela religião. O casamento e sua ideia de “até que a morte nos separe” coloca, principalmente, a mulher numa posição de sujeição, exploração e alienação diante de situações que atinjam sua integridade física, sexual e psicológica.

Dado que o *habitus* pode ser compreendido como uma "lei social" que se manifesta e opera por meio das práticas e condutas humanas (Bourdieu, 2010), seria possível haver a mutação dessa "lei"? E, em caso de afirmativo, quais seriam os efeitos dessa transformação nas ações e comportamentos dos sujeitos? Essas reflexões nos parecem fundamentais para aprofundarmos a compreensão sobre os processos de (re)construção social, sobretudo no que tange à modificação ou ressignificação do *habitus* mantem, naturalizam e geram violências em detrimento ao gênero feminino.

É com essa perspectiva que propomos investigar e desenvolver um conteúdo e uma “metodologia” que aborde a temática da violência contra a mulher no âmbito doméstico, direcionadas a alunos e alunas da educação básica de maneira crítica e propositiva. Dito isso, nossa proposta educacional busca promover uma espécie de “letramento de gênero” (Domingues, Sena, 2024) que, ao questionar padrões sociais enraizados, contribua para a desconstrução de desigualdades e a formação de uma consciência crítica desde a base educacional.

Entendemos que essa abordagem não apenas permite compreender as relações de poder e dominação de gênero, mas também oferece um caminho pedagógico para incentivar práticas sociais mais igualitárias e emancipadoras. Nesse sentido, o campo educacional figura como um espaço democrático que viabiliza o diálogo e possibilita a mudança de paradigmas presentes na sociedade (Freire, 1996).

Em razão disso, debates relacionados a dinâmicas sociais que geram consequências diretas na vida dos(as) discentes devem estar presentes no conteúdo, de modo a promover a construção do conhecimento a partir da realidade dos(as) alunos(as) e os problemas sociais que dessas realidades derivam. Desse modo, a educação tem um papel fundamental para a intervenção social posto que sua função propicia as bases da compreensão, do respeito à diversidade e da emancipação humana (Domingues; Sena, 2024).

É importante destacar ainda que, a construção social do gênero figura como um dos fatores

centrais para a produção de diversas formas de violência; no entanto, ela não atua isoladamente. Existem outros componentes estruturais que, de maneira interdependente, compõem a hegemonia moderna, perpetuando as relações de poder e dominação (Lugones, 2018).

Entre esses elementos, podemos citar o sistema capitalista, o racismo estrutural e outras formas de opressão que se entrelaçam para manter a dinâmica de dominação. Tais sistemas de dominação não operam de forma fragmentada, mas sim como um aparato coeso e articulado que, além de sustentar o *status quo*, geram categorias de violências sociais.

Sobre essas categorias, a socióloga Maria Lugones, traz uma perspectiva importante para pensarmos de maneira conceitual o “sistema moderno-colonial de gênero” (Lugones, 2020, p. 58). Pode-se extrair dessa denominação, a dimensão de como as categorias de gênero foram organizadas, ajustadas e hierarquizadas para servir a um propósito. O gênero, na modernidade colonial, possui estreita relação com as dinâmicas de poder, exploração, dominação e opressão dos povos colonizados.

Destarte, o gênero, tal como estruturado nesse sistema, transcende o aspecto biológico, anatômico ou individual, assumindo uma dimensão sociopolítica de construção cultural de categorias. Estas são preconcebidas e estruturadas a partir de dinâmicas de exclusão. O ponto chave das percepções de Lugones (2018) é considerar o gênero, no contexto da colonização, como uma categoria tão essencial quanto a categoria raça, por exemplo. Então, para a compreensão de como se estabelece o padrão colonial de poder, é necessário analisar o gênero como uma categoria que possui seus desdobramentos contingenciais.

Para além disso, Lugones (2018) defende que “raça, classe e gênero são inseparáveis e a intersecção das categorias homogêneas dominantes apagam a heterogeneidade interna (Lugones, 2018, p. 4). Ou seja, dentro das categorias socialmente estabelecidas ou impostas existem recortes, que funcionam como uma espécie de filtro interno. Para ilustrar, embora o gênero seja uma construção cultural e histórica da humanidade, quando falamos do gênero feminino, é necessário observarmos as características e os contextos empregados dentro dessa categoria.

Dessa forma, a construção do gênero entre mulheres de “raízes afro-americanas, afro-caribenhas, cherokee, sioux, navajo, africanas, indo-caribenhas, afro-colombianas, afro-latino-americanas, guarani, mapuche, aimara, toba, quíchua” (Lugones, 2018, p. 5) apresenta características próprias e distintas em relação à construção do gênero das mulheres europeias, por exemplo. Essas diferenças refletem as diversas trajetórias culturais, sociais e históricas que formam a identidade de gênero em contextos específicos, onde gênero se entrelaça com raça, classe, etnia e colonialidade.

Para aprofundar esta análise, essencialmente devemos considerar o “lugar” social e

geográfico onde o gênero se reproduz e se manifesta (Lugones, 2020). Só assim é possível reconhecer que as identidades de gênero não são universais, mas contextualizadas, contruídas diretamente com as experiências históricas e culturais de cada grupo. Isto posto, devemos reconhecer a influência de sistemas coloniais de poder sob as estruturas sociais de povos que sofreram o encobrimento cultural (Dussel, 1994). Tal encobrimento moldou e continua a moldar esses fenômenos e dinâmicas sociais na atualidade.

Considerar todas as proposições e provocações aqui elencadas nos possibilita compreender o gênero em sua amplitude e complexidade. Afastamos, assim, de percepções reducionistas ou simplistas que limitam e condicionam o gênero à mera ficção social orientada pelo sexo biológico ou até mesmo pela sexualidade.

Nessa esteira, nas palavras de Louro (2014, p.9) “já aprendera, de algum modo, que ‘o pessoal é político’ e reconhecia em minha trajetória as tramas sociais, via-me constituída pelo social e também sua constituidora”, isto é, o gênero nos atravessa a todo momento e seus marcadores sociais nos convocam a existir ou a resistir politicamente. Interpretar o gênero feminino sob essa perspectiva ampla e complexa representa, sobretudo, a subversão de um sistema de dominação que, de modo alienante, tende a reduzir e simplificar o gênero a definição binária, mulher e homem, feminino e masculino, anatomia e sexo biológico.

3.2 Flores da resistência: nos versos da história, o reflexo do sexismo velado na educação brasileira

Mexo, remexo na inquisição
 Só quem já morreu na fogueira
 Sabe o que é ser carvão
 Eu sou pau pra toda obra
 Deus dá asas a minha cobra
 Hum hum hum hum
 Minha força não é bruta
 Não sou freira, nem sou puta
 Porque nem toda feiticeira é corcunda
 Nem toda brasileira é bunda
 Meu peito não é de silicone
 Sou mais macho que muito homem
 (Rita Lee, “Pagu”, 2000).

O que é o feminismo? Como surgiu? Quais são suas raízes? É um movimento social? O que representou na história? Quais são suas finalidades? É universal ou emerge de diversas frentes? Suas reivindicações são políticas? Por que existe? Para que existe? Por quais pessoas é composto?

Iniciamos esta sessão com questionamentos, não de forma despreziosa. A provocação, com perguntas geradoras visa sinalizar possíveis indagações de uma sociedade que não incorporou ao ensino conteúdos sobre um importante movimento para a história da humanidade: o feminismo. A importância dos movimentos feministas para o desenvolvimento da sociedade, de modo geral, é um fato historicamente consolidado. Contudo, não está presente nos conteúdos programáticos e currículos escolares, tampouco apresentados são nos espaços educacionais. Nesse sentido, por que o sistema educacional incorpora tamanha omissão histórica?

Para Louro (2014, p. 119), o sistema educacional faz parte da estrutura de poder, logo, “o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos”. O campo educacional, como está posto, torna-se ferramenta de manutenção das estruturas de poder. Isto é, a ausência desses importantes conteúdos históricos denota uma ação por omissão preordenada e com finalidade específica.

O feminismo pode ser compreendido como uma ação política organizada. Dito isso, o movimento ganha, ao longo da história, características universais, como: a luta por direitos básicos e específicos, a reivindicação por paridade de tratamento; a busca por espaço e pertencimento; e a luta por equidade entre os gêneros (Ribeiro; Nogueira, 2021). Essas características, que não se esgotam em si mesmas, revelam o caráter histórico, social e político do movimento.

Ao longo do tempo, tais características foram consolidadas por meio de “processos históricos e sociais” (Louro, 2014, p. 15) que visaram a construção coletiva e individual de mecanismos de enfrentamento às estruturas patriarcais e hegemônicas. Esses mecanismos têm como objetivo principal combater as desigualdades e injustiças sociais advindas das dinâmicas de poder que estabelecem a dominação do gênero masculino sobre ao gênero feminino.

A interpretação das relações de poder, bem como do sistema de dominação, pode ser compreendida como uma racionalização que organiza sistematicamente a subalternização de determinados grupos sociais (Lugones, 2014). As mulheres, assim como a performance ou performatividade (Butler, 2003) feminina, estão incluídas nos grupos que, historicamente, foram e são excluídos, subalternizados e marginalizados por uma dominação estrutural.

Tal sistema de poder opera para naturalizar desigualdades e invisibilizar as demandas de grupos que lutam por igualdade, liberdade e direitos, ao mesmo tempo em que reforça relações de poder hegemônicas. Os grupos que nos referimos perpassam pelas “identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (Louro, 2014, p.28), dentro outros grupos que se afastam do padrão hegemônico. Essas “categorias” atravessam cotidianamente as existências femininas e fazem

parte das lutas individuais e coletivas do movimento.

Ao longo da história moderna, os movimentos feministas têm desempenhado um papel central como formas de rupturas frente a esse sistema uniformizador. Esses movimentos questionam e desestabilizam as bases que sustentam a exclusão e a subalternização, propondo novas formas de reconhecimento e valorização das diferenças. Considerando a diversidade, podemos concluir que o feminismo transcende questões históricas, pois é necessário reconhecer “as distinções das experiências enfrentadas por muitas mulheres nas diversas partes do globo” (Ribeiro; Nogueira, 2021).

Assim, o sujeito excluído ou subalternizado encontra nos movimentos feministas um espaço político de contestação às hierarquias impostas pela hegemonia moderna, possibilitando a construção de identidades que transcendem os padrões hegemônicos de poder e opressão. Então, os movimentos feministas são reconhecidos como atos políticos, coletivos ou individuais, que denunciam a violência e reivindicam direitos vinculados ao gênero feminino.

É importante destacar que as contribuições do feminismo transcendem os âmbitos prático e político. Suas provocações adentrou de maneira expressiva também no campo teórico e científico. Essas contribuições têm proporcionado avanços significativos na formulação de estudos, debates e problematizações, bem como na construção do conhecimento, que se caracteriza por uma abordagem democrática e desafiadora pois querem paradigmas convencionais da ciência.

Nesse sentido, Louro (2014) argumenta que o feminismo opera como o campo epistêmico. Dado que a produção do conhecimento nessa área rompe padrões, suas proposições questionam não apenas os conteúdos do saber, mas também a forma como esses saberes são produzidos, legitimados e reproduzidos. Tais questionamentos e formas de produzir o conhecimento não afastam o rigor da análise e estudo no campo. Ao contrário, a abordagem protagonizou os avanços teóricos sobre o objeto de estudo. Sobre isso, Louro afirma:

O que acontece não se trata, no entanto, de apenas mais um ‘acréscimo’, seja das mulheres seja de temas e áreas. A subversão que essas incorporações e, principalmente, que os questionamentos feministas vão trazer para o pensamento terá como resultado uma transformação epistemológica, uma transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento (Louro, 2014, p. 148).

Por meio dessa perspectiva crítica, trazida pela autora, o feminismo não apenas amplia os horizontes das ciências sociais e humanas, mas também provocam as bases normativas acadêmicas tradicionais. Tal provocação se fez necessária uma vez que o modelo convencional de ciência ou de produção do conhecimento não conseguiu abordar com a devida profundidade

temas sensíveis que foram levantados através dos movimentos feministas. Os temas e objetos de análise para esse campo específico de estudos são frequentemente atravessados por questões sociais e estruturais complexas, como as questões de classe, raça, sexualidade, etnia, dentre outros.

Nesse cenário, o feminismo se faz subversivo também em sua abordagem teórica que reconfigura os modos de pensar e fazer ciência. Isto posto, se os feminismos são caracterizados como movimentos políticos organizados que rompem com os padrões patriarcais e heterossexuais pré-estabelecidos, sua forma de produzir o conhecimento no campo teórico e científico não se desvincularia desses pressupostos.

Nessa esteira, a trajetória dos movimentos feministas proporcionou que as lutas primárias relacionadas à defesa da integridade da mulher enquanto sujeito de direitos ganhassem contornos mais amplos e diversos (Louro, 2014). Isto é, sabemos que na contemporaneidade existe linhas e perspectivas diferentes dentro do próprio movimento, contudo, não foi desde o início assim. Sob um ponto de vista histórico, cabe trazer, como foi o percurso do movimento feminista organizado, didaticamente, em quatro ondas para compreendermos, criticamente, de que forma ocorreu as conquistas e avanços sociais protagonizados pelo feminismo.

Antes de adentrarmos no resgate histórico, cabe indicarmos que não pretendemos aqui problematizar, por hora, face às limitações das ondas iniciais do feminismo. Nosso objetivo se traduz em demarcar fatos históricos importantes para a construção do conhecimento e para evolução do próprio movimento. Assim, ter a maturidade teórica e temporal, auxilia na compreensão introdutória sobre a temática, nas palavras de Louro, “referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX” (Louro, 2014, p.14).

A primeira onda do feminismo teve seu início no final do século XIX e começo do século XX. Segundo Louro (2014), as manifestações contra a desigualdade e discriminação contra o gênero feminino ganha espaço por meio do movimento *sufragista*. Tal movimento político, coletivo e organizado tinha como principal finalidade garantir o direito ao voto para as mulheres (europeias, brancas e de classe média). Esse movimento, que alcançou diferentes países ocidentais, embora com “força e resultados desiguais” (Louro, 2014, p.20), foi posteriormente reconhecido como a “primeira onda” do feminismo.

Os objetivos centrais do *sufragismo* tinham como base às reivindicações relacionadas aos seguintes temas sociais da época: a) o direito ao voto universal (sufrágio); b) reorganização das estruturas familiares; c) acesso à educação; d) e a inserção de mulheres em determinadas profissões. A busca por direitos básicos como o direito ao voto, à educação, à inserção no mercado

de trabalho, refletiam, sobretudo, as reivindicações e interesses de mulheres europeias, brancas e de classe média (Louro, 2014).

Ainda que o alcance dessas conquistas tenha sido limitado ao contexto da mulher europeia burguesa, o movimento obteve importantes avanços iniciais, pois “foram as suas condições de privilégios de classe que possibilitaram e visibilizaram, ainda que de forma difícil e escassa, suas lutas por esses direitos básicos” (Ribeiro; Nogueira, 2021, p. 61). Assim, a repercussão do movimento sufragista possibilitou que mulheres de diversas partes do mundo ingressassem com suas reivindicações na esfera pública e privada.

No Brasil, o conhecimento do movimento sufragista se estabeleceu através de ativistas políticas como a brasileira Bertha Lutz, que teve seu reconhecimento por ser uma das pioneiras do movimento no Brasil e atuar na linha de frente da FBPF “Federação Brasileira pelo Progresso Feminino” (Ribeiro; Nogueira, 2021). Outra via de acesso de grande repercussão nacional foram os jornais que circulavam à época, meados do século XX, reportando notícias nacionais e internacionais sobre movimentos políticos de mulheres coletivamente organizadas que reivindicavam o direito ao voto, educação, trabalho e mais autonomia no âmbito familiar (Sarmiento, 2017).

Com as conquistas dos direitos inicialmente reivindicados pelo movimento sufragista, o coletivo de mulheres espalhado por todo o globo perde força e, nas palavras de Louro (2014, p. 18) “o alcance dessas metas foi seguido de uma certa acomodação no movimento”. Esse enfraquecimento é especialmente percebido a partir do momento em que as demandas centrais, pautadas, sobretudo, pelos interesses de mulheres brancas e burguesas, foram atendidas. A partir de então, o movimento como um todo perdeu parte de sua força e repercussão coletiva, deixando de englobar com igual ênfase as reivindicações de outros grupos de mulheres.

Essa limitação evidenciou as lacunas que o movimento enfrentava em face da falta de inclusão e de uma perspectiva interseccional. Assim, dentro do feminismo da primeira onda, às demandas e participação de mulheres negras e de outras categorias marginalizadas eram invisibilizadas e muitas vezes, excluídas das pautas centrais. No Brasil, existem evidências históricas da invisibilidade dada às mulheres negras que “sempre estiveram às margens das narrativas das ondas” (Ribeiro; Nogueira, 2021, p. 65). Estas, por sua vez, tinham espaço de protagonismo na organização e efetivação política do movimento, mas não eram reconhecidas.

Enquanto o sufragismo trouxe avanços significativos para algumas mulheres, ele falhou em não considerar as questões étnicas raciais e questões sócio econômicas de classe. Essas questões atravessavam as experiências e vivências de grande parte das mulheres que compunham o movimento. Assim, o movimento revelou a necessidade de uma perspectiva mais abrangente e

inclusiva, capaz de articular as múltiplas dimensões das desigualdades enfrentadas por diferentes grupos de mulheres à época.

A partir da falta ou falha produzida pelo próprio coletivo, insurge então no final da década entre os anos de 1960 e 1980 a *segunda onda* do movimento feminista. Assim, a partir da segunda onda, o feminismo rompe fronteiras e passa a problematizar teoricamente o que estava presente na prática coletiva daquelas mulheres. O movimento, além de incorporar as “preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (Louro, 2014, p. 19). Nesse momento histórico, existe a incorporação de maneira mais efetiva dos estudos relacionados ao gênero.

A segunda onda foi marcada por uma espécie de despertar rebelde e contestador (Louro, 2014). Onde havia manifestos e organizações de mulheres de várias partes do mundo e com diferentes características, mas com um propósito em comum: promover a emancipação do gênero feminino face à estrutura de dominação que promovia a hierarquização, inclusive, dentro do próprio movimento feminista.

Assim, enquanto que na primeira onda as reivindicações eram voltadas para uma perspectiva jurídica de aquisição de direitos básicos e coletivos, as pautas que se destacaram nessa segunda onda eram temas mais epistemológicos e sociais, isto é, as epistemologias feministas (Rosalen, 2024) ganham força nessa época.

Em síntese, podemos destacar: a) questões relacionadas à autonomia das mulheres sobre seus corpos (direitos reprodutivos); b) sexualidade (embate com a heteronormatividade); c) questionamentos face aos padrões da família tradicional (sistema patriarcal); d) a segregação; e) o silenciamento político e social (Ribeiro; Nogueira, 2021). A busca e a reaproximação da perspectiva interseccional do movimento foi uma pauta, porém interna.

Grandes teóricas e ativistas feministas insurgem nessa época, a grande maioria que origens em países europeus e no Estados Unidos. Alguns exemplos são: Sojourner Truth (1981)⁴, afro-americana, ativista e abolicionista; a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949)⁵; Betty Friedan (1963)⁶, ativista e escritora que trabalha a perspectiva de classe; Kate Millett educadora, escritora e ativista americana (1970)⁷. Estes são exemplos de nomes que marcaram

⁴ Ano do discurso mais conhecido da ativista, que foi feito na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron. Tal discurso ficou popularizado entre os movimentos à época e ganhou notoriedade durante a Guerra Civil Americana com o título "Ain't I a Woman?".

⁵ Ano da primeira versão de uma das obras mais celebradas e importantes para o movimento feminista intitulada “*O Segundo Sexo*” (Le Deuxième Sexe, em francês).

⁶ Ano da versão inicial de um livro importante para as pautas feministas, intitulado “*A Mística Feminina*” (em inglês: The feminine mystique).

⁷ Ano de publicação da tese de seu livro mais conhecido, intitulado “*Política Sexual*”, que aborda o

a segunda onda do feminismo sob uma perspectiva ocidental (Louro, 2014).

No Brasil, embora nessa época, as mulheres estavam engajadas em um “movimento feminista muito específico, atuante principalmente na resistência contra a ditadura” (Ribeiro; Nogueira, 2021, p. 65), podemos trazer grandes nomes de escritoras feministas como a intelectual Rose Marie Muraro (1970)⁸ e a jornalista ativista Heloneida Studart (1981)⁹, que se debruçaram a escrever sobre as causas feministas orientadas pelos movimentos que estavam ocorrendo no Brasil e em todo mundo.

Nesse momento histórico, é possível observar uma dicotomia marcante entre as experiências femininas no Ocidente e na América Latina, especialmente em países como Brasil, Argentina e Chile (Santos, 2022). Enquanto nos países ocidentais havia uma forte produção teórica e epistemológica que contribuía significativamente para o avanço dos debates e reivindicações feministas, na América Latina, as mulheres enfrentavam realidades distintas não vivenciadas, naquele momento, pelas mulheres do ocidente.

Sob os regimes ditatoriais que marcaram essas nações, os desafios feministas transpunham-se às questões teóricas, concentrando-se em necessidades básicas de sobrevivência. Como destaca Santos (2022), o cotidiano das mulheres latinas era atravessado pelas lutas contra violações extremas. Isto é, "resistir às ditaduras, sobreviver", em um contexto de cerceamento de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, o direito de ir e vir, e a luta contra às atrocidades práticas no período da ditadura como à tortura, sequestro, cárcere privado e assassinatos (Santos, 2022, p. 89).

Há que se reconhecer que essas condições históricas impuseram barreiras à articulação e organização feminista nos moldes observados em outros contextos globais. Lado outro, apesar das lacunas e limitações ocasionadas pela ditadura militar, as mulheres latino-americanas tornaram-se protagonistas em movimentos de resistência, não apenas contra os regimes autoritários, mas também contra o patriarcado que se perpetuava nesses contextos (Femenías, 2018, p.81).

Essa resistência das mulheres latinas, principalmente as brasileiras, eram compostas tanto por feministas da alta classe, como por mulheres periféricas. Estas, estavam concentradas

controle do patriarcado, da sexualidade feminina nos séculos XIX e XX, explorando literatura, artes e políticas públicas.

⁸ Ano que foi reconhecida e se tornou uma das pioneiras do movimento feminista no Brasil, ganhado notoriedade como ativista feminista contra a ditadura militar no Brasil.

⁹ Ano que integrou as comissões especiais voltadas para os direitos da mulher. Destacou-se nesse ano como uma das principais articuladoras do Centro da Mulher Brasileira, reconhecido como a primeira entidade feminista do Brasil. Atuou como constituinte e participou da articulação feminista no Congresso Nacional.

no cenário político da esquerda (Santos, 2022). Importante pontuar que, por razões óbvias, a produção científica e teórica, nesse momento histórico para as mulheres latinas, encontrava-se em suspensão. Porém, as experiências de lutas, resistências, vivências e sobrevivências na ditadura, fortaleceram o movimento e engajaram mulheres de todo o mundo.

Nesse sentido, a segunda onda do feminismo na realidade brasileira teve suas preocupações centrais que não se vinculavam, necessariamente, com as reivindicações do ocidente. Isto é, devemos compreender que as ondas feministas percorreram e se adequaram aos “processos histórico-sociais de cada país, para não incorrerem no erro da simples transferência de informação com falsas imagens do nosso passado” (Santos, 2022, p.89).

Essa diferença de perspectivas e necessidades entre os feminismos ocidental e latino-americano ressalta a importância de compreender as lutas femininas a partir de suas especificidades históricas e culturais (Rosalen, 2024). Então, é necessário reconhecermos que os debates, ações e movimentos feministas, neste período, não tinham um caráter classificatório, isto é, uma luta é mais importante que a outra, posto que são diversos em sua integralidade.

Desse modo, a segunda onda, passou por desafios relacionados à generalização das pautas feministas. A ideia central da crítica era: os direitos reivindicados não estavam presentes na realidade de todas as mulheres, mas de uma parte cetera da sociedade. Contudo, apesar das contradições do próprio movimento, com o passar do tempo, foi se transformando e se complementando à perspectivas de mulheres diversas. A problematização da invisibilidade de mulheres negras, periféricas e latino-americanas, por exemplo, passa a ser uma pauta, cada vez mais debatidas entre os coletivos políticos de mulheres engajadas no avanço do movimento.

Assim, as feministas passam a olhar para realidades diferentes, de maneira não excludente. Desse modo, fatores como especificidades culturais, geográficas, regionais, passam a ter, tardiamente, importância para as lutas, “o que significou múltiplos atravessamentos com as práticas, as teorias, as produções acadêmicas, as posições das diferentes organizações, dos grupos e dos movimentos” (Rosalen, 2024, p. 9).

Tal problematização interna possibilitou o engajamento das múltiplas faces do feminismo, que, embora compartilhem objetivos amplos relacionados com a igualdade de gênero, carregam marcas históricas desenhadas por contingências sociais específicas, no tempo e no espaço. Nesse sentido, reflete Louro (2014) “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência (Louro, 2014, p. 26).

Sobre a produção científica, esta ganha grande margem de emergência após os anos 1980, quando se instaura a *terceira onda* do feminismo (Ribeiro; Nogueira, 2021). Podemos então

inaugurar a ideia da terceira onda com a seguinte pergunta: o que é ser mulher? Assim, a terceira onda é marcada por intensa produção teórica face ao termo *gênero* e suas implicações históricas epistemológicas. As concepções pós-estruturalistas, isto é, as novas percepções filosóficas que problematizam as categorias preestabelecidas ganham espaço nas produções acadêmicas e geram novas perspectivas para o movimento feminista.

Uma das responsáveis por escandalizar a academia e sua tradicional concepção binária de gênero (sexo/biológico, homem/mulher) foi a já citada filósofa americana Judith Butler. A obra *Problemas de Gênero* (1990) foi o início e um marco para o avanço dos debates relacionados a gênero e sexualidade. Anos após o lançamento da obra que revolucionou o campo de estudos, o livro intitulado *Quem tem medo de gênero?* (2024) é um bom indicativo de qual foi o impacto das provocações filosóficas lançadas por Butler.

O gênero então, passa a protagonizar, inclusive, no campo político, os debates feministas: “não se poderia mais reivindicar direitos a um sujeito abstrato nomeado como ‘A Mulher’, por serem distintas as características de lutas e reivindicações das várias mulheres que integram diferentes demandas feministas” (Santos, 2022, p.87). A compreensão do gênero a partir de uma ótica histórico-cultural, abrangem as bandeiras e lutas feministas para novos corpos e performance (Butler, 2003) femininas.

Assim, quando o movimento questiona, mais fortemente na terceira onda, “uma ordem compulsória da matriz heterossexual” (Ribeiro; Nogueira, 2021, p. 67), fica evidenciada a aproximação dos coletivos feministas com as pautas do grupo LGBT. Cabe pontuar que, embora os movimentos feministas e os grupos LGBTs tivessem reivindicações políticas específicas, o atravessamento de pautas similares entre esses grupos eram inevitáveis (Ribeiro; Nogueira, 2021).

Autoras como Kimberlé Crenshaw (1989), Angela Davis (1981), bell hooks (1981-1993) e Rebecca Walker (1992) ganharam notoriedade nos espaços acadêmicos durante a terceira onda do feminismo. Apesar das produções teóricas de mulheres latino-americanas ainda se encontrarem invisibilizadas ou pouco materializadas, é na terceira onda que “também os feminismos decoloniais e uma possível quarta onda” (Santos, 2022, p. 87), encontram um campo mais fortalecido para as problematizações dos debates originados no sul global.

As provocações teóricas do campo acadêmico ajudaram a desvelar como as formas de opressões se interligam, revelando desigualdades estruturais que antes eram invisibilizadas nas discussões feministas mais generalistas. Suas contribuições foram importantes para ampliar o repertório e as discussões face às interseccionalidades, explorando as complexas interações entre gênero, raça e classe, assim, “as produções dos/as pensadores/as pós-estruturalistas e

feministas terão, pois, pontos de contato, mesmo que sejam também evidentes algumas zonas de discordância ou atrito” (Louro, 2014, p.32).

Cabe destacar que foi na terceira onda que se estabeleceu uma inserção maior de pautas relacionadas ao combate da violência de gênero; direitos reprodutivos; direitos sexuais; igualdade salarial; e direitos da personalidade. Esta última, vincula-se às reivindicações que surgem após a incorporação da teoria queer sob a perspectiva de gênero pelo movimento feminista. Nesse sentido, afirma Santos (2022, p. 88), “se as identidades não podem ser mais tomadas como fixas, também o direito deveria acompanhar a amplitude de reconhecimentos dos sujeitos às normas jurídicas”.

Ganha relevância também na terceira onda lutas que atravessaram o processo de democratização dos povos e Estados da América Latina (Femenías, 2018). Isto é, as lutas específicas das mulheres latino-americanas passam a integrar os debates feministas na terceira onda. Cria-se uma forma de sistematizar questões que estão para além do gênero, problemas que passam por marcadores das dominações oriundas do processo de colonização (Ribeiro; Nogueira, 2021).

Nessa perspectiva que rompe com o padrão colonial, bell hooks (2014) direciona sua crítica para a necessidade de uma união integrada dos movimentos feministas para que exista efetiva revolução na estrutura do patriarcado. A intersecção entre as lutas feministas deve guiar-se pelo sentimento de alteridade, solidariedade e emancipação conjunta:

A solidariedade feminina (Sisterhood) é necessária para que a revolução feminista seja alcançada apenas quando todas as mulheres se desligarem a si mesmas da hostilidade, dos ciúmes e competição umas com as outras que nos tem mantido vulneráveis, fracas e incapazes de visualizar novas realidades. Esta solidariedade feminina (Sisterhood) não pode ser forjada meramente dizendo palavras. É o resultado de um continuado crescimento e mudança. É um objetivo a alcançar, um processo de transformação. Um processo que começa com a ação, com a recusa individual das mulheres em aceitarem qualquer instalação de mitos, estereótipos e falsas assunções que negam a partilha comum da sua experiência humana; que negam a sua capacidade na experiência da Unidade de toda a vida; que negam a sua capacidade em unir distâncias criadas pelo racismo, sexismo ou classicismo; que negam a sua capacidade de mudar (Hooks, 2014, p. 113).

À vista disso, os movimentos feministas, em sua trajetória, sofreram um processo de desencontros, reencontros e intersecção, pois houve um período onde existiram falsas percepções de conquistas de direitos para uma determinada “categoria” de mulheres. Destarte, o filtro moderno refletido em categorias (Lugones, 2014) insere na mentalidade social privilégios em razão de características determinadas como “superiores” às outras.

Desse modo, há de se reconhecer que a diversidade feminina traz consigo seus marcadores sociais. Estes marcadores inseridos na dinâmica moderna revela as múltiplas violências que uma mulher pode vivenciar em sua existência. Isto é, uma mulher branca, europeia, classe média, heterossexual e com moralidade cristã, via de regra, terá a tendência de sofrer com os marcadores sociais em menor proporcionalidade que as mulheres negras e periféricas, por exemplo.

São importantes as reflexões de hooks (2014) no sentido de atrelar a verdadeira emancipação ou “revolução” feminista à condição nuclear de existência, o sentimento de solidariedade. Essa perspectiva, floresceu na terceira onda quando houve o fortalecimento da ideia coletiva de que, enquanto existir uma mulher violentada por alguma categoria moderna deverá haver resistência de todo o coletivo feminista.

Outrossim, no decorrer da história, o feminismo tornou-se mais que um movimento político-cultural, se estabeleceu como uma construção teórica que estuda sistematicamente o gênero, reconhecendo-o como algo para além de linhas simplistas que reduzem esse fenômeno social a mera anatomia humana. Além disso, o movimento trouxe novos contornos para os debates vinculados às questões de raça, de classe e da sexualidade (Lugones, 2014).

Dito isso, compreendemos que os movimentos feministas transcendem ao campo ideológico-político, apesar de ser importante nesses espaços, sua contribuição para a humanidade, principalmente para as mulheres, se materializa na história e se concretiza com o avanço e a conquista de direitos. Sobre o avanço, fica evidente na terceira onda que os direitos sociais advindos dos movimentos feministas geraram a garantia de direitos básicos, como: o sufrágio universal; a escolaridade; o acesso à universidade; a inserção no mercado de trabalho, bem como, os direitos trabalhistas; dentre outros direitos que fazem parte da realidade das mulheres atualmente.

Dessa forma, consolidou-se um espaço no qual a diversidade feminina afirma sua presença na sociedade por meio de grupos que reivindicam a ampliação de direitos e garantias. Contudo, é importante destacar que, historicamente, as mulheres negras, periféricas e latino-americanas tiveram suas pautas marginalizadas e invisibilizadas, inclusive dentro do próprio movimento feminista. O reconhecimento de pautas importantes reivindicadas por mulheres de diferentes regiões do mundo, constitui-se como um avanço para o feminismo.

Assim, o amadurecimento das lutas feministas deve ser atribuído, principalmente, a mulheres negras, periféricas, indígenas, latinas, trans, entre outras, que conquistaram seus espaços ao assumirem o risco de reivindicar pautas específicas e de apontar erros e contradições dentro do movimento feminista. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2018, p.85) nos convoca a refletir sobre

como o silenciamento das mulheres negras, que assumiram um risco ao renunciar à condição que lhes foi imposta, impacta a luta por igualdade:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos fala infantilizada (infantis, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Com isso, é imprescindível a compressão dos avanços que ocorreram dentro do movimento feminista e fora deste, ao longo da história moderna, tiveram como papel fulcral revelar a diversidade feminina em sua essência e integridade, possibilitando o progresso social e legislativo. Contudo, o movimento entendeu que, para avançar nas lutas, seria necessária a conquista de novos espaços para promover o diálogo entre as frentes feministas objetivando a construção de novas pautas e o fortalecimento das reivindicações antigas.

A partir dessa necessidade, surge então o que as teóricas feministas denominam de *quarta onda* do feminismo. O início do século XXI trouxe uma nova fase para o movimento feminista, marcada pela influência das tecnologias digitais (Costa, 2018). Diferentemente das ondas anteriores, a conectividade proporcionada pela internet permitiu que mulheres de diferentes contextos se articulassem sem a necessidade de encontros presenciais.

Redes sociais, blogs e outras plataformas digitais tornaram-se espaços fundamentais para a construção e disseminação de pautas feministas. Essa nova dinâmica se destacou especialmente em locais onde movimentos organizados enfrentavam dificuldades históricas, como na América Latina (Alvarez, 2014). Exemplos dessas novas interações incluem as campanhas globais dos hashtags #NiUnaMenos e #MeToo, que deram voz as mulheres e fizeram o mundo ter conhecimento das denúncias de violências de gênero e uniram mulheres ao redor do mundo para lutar contra o feminicídio e o assédio sexual no ambiente de trabalho.

Uma dessas teóricas Chamberlain (2017), defende que a quarta onda do feminismo surge com e na era digital. Para a autora, os espaços virtuais de socialização, como as redes sociais e as mídias digitais, vêm contribuindo significativamente para a democratização do conhecimento histórico e epistemológico sobre o feminismo. As interações que operam nesses espaços virtuais se articulam e crescem de maneira exponencial.

A digitalização do ativismo também trouxe maior inclusão à comunicação feminista. Plataformas virtuais permitem que mulheres, muitas vezes marginalizadas e invisibilizadas pelos meios tradicionais, compartilhem histórias de suas vivências com outras mulheres. Esses compartilhamentos, por sua vez, formam uma espécie de redes de apoio e luta (Savietto, 2015). Campanhas como #MeuPrimeiroAssédio, no Brasil, ilustram esse processo ao reunir milhares de

relatos de abuso, desafiando as barreiras impostas pelo silêncio e pela invisibilidade social.

Dessa forma, as ferramentas digitais não apenas democratizam o acesso à informação, mas também fomentam a construção de redes de apoio e fortalecimento mútuo. Tais fatores de grande expansão e articulação em massa proporcionados pela era digital têm produzido para o movimento feminista uma experiência nunca antes experimentada (Chamberlain, 2017). Assim, as redes de apoio construídas através das mídias sociais surge como uma nova e importante ferramenta para o movimento feminista (Ribeiro; Nogueira, 2021).

O efeito dessa nova era digital proporciona um ativismo integrativo, interativo e globalizado. Dessa forma, as organizações das mulheres passam a ganhar força e campo, logo, torna-se “mais rápido e eficiente, pois as feministas não precisam mais ocupar o mesmo espaço físico para construir suas reivindicações e seus movimentos” (Ribeiro; Nogueira, 2021, p. 69).

Assim, o feminismo se torna mais popularizado na quarta onda. As comunidades construídas nesses espaços virtuais alcançam de maneira eficiente mulheres de todo o mundo. Mulheres essas que, independentemente de se considerarem feministas ou não, participam das dinâmicas de conteúdos e reivindicações que acontecem nas redes sociais (Costa, 2018).

Outro aspecto marcante da quarta onda no ambiente digital são seus reflexos no âmbito político. Ao compartilhar experiências individuais em espaços virtuais, mulheres reafirmam a máxima feminista de que ser mulher é um ato político. Questões como violência doméstica, assédio, importunação sexual, feminicídio, diferença de tratamento e oportunidade entre mulheres brancas, negras, trans, travestis, antes tratadas como problemas isolados e privados, passam a ser reconhecidos como desafios estruturais que demandam soluções coletivas com intervenção e responsabilidade também do Estado. Nesse sentido afirma Santos (2022, p. 91):

as ações políticas, esbarrado em várias e distintas formas de governo, tais como se constata nas variantes do Brasil de 2003 a 2015, de 2015 a 2018 e com o perverso governo de 2019 a 2022, que esfacela o ideal de democracia. Surgem, a partir destas variantes políticas, estudos e ações concretas voltadas hoje para diferentes áreas de atuação na educação, no direito, nas ciências sociais, que passam a exigir um novo alcance axiológico e para o sentido de ser mulher num país com estigmas colonialistas que precisam ser revistos e extintos.

Movimentos amplamente debatidos nas redes sociais como o #mariellepresente e a presença da representatividade de diferentes corpos femininos na política como as deputadas trans Erika Hilton e Duda Salabert que ganharam espaço, notoriedade e visibilidade nesse meio, exemplificam a forma com que está ocorrendo a dinâmica de interação entre o feminismo, as mídias sociais e o cenário político do país. O papel desse novo campo para o feminismo ainda é objeto de análise e especulação para o meio científico e acadêmico, contudo, não podemos negar

seu potencial de mobilização e alcance simultâneo de grandes massas (Costa, 2018).

Se considerarmos que a era digital proporcionou a interação entre os estudos teóricos e acadêmicos de autoras feministas com ativistas populares de diversas partes do mundo, podemos observar mais uma inovação promovida pelo ambiente digital que impulsionou novas formas de acesso ao conhecimento, aproximando o meio científico-acadêmico da população. Para Louro (2014, p. 172) o meio digital, principalmente com o advento da internet, representa “a maior revolução na comunicação e na informação. Mesmo que seu acesso pelos/as brasileiros/as ainda seja restrito, a ‘rede’ não pode ser mais ignorada”.

Assim, está cada dia mais comum nesses meios digitais diálogos e debates substanciais articulados com argumentos advindos da teoria da interseccionalidade, por exemplo, e que visam compreender coletivamente “quais são os problemas de dominação e opressão por meio de categorias sociais como classe, raça, gênero, entre outras, de forma sobreposta, com associação de sistemas múltiplos de subordinação, às quais estão sujeitas as mulheres” (Santos, 2022, p.91).

Outro fator que se destaca na quarta onda figura na modificação da forma de protesto dos grupos feministas diante das demandas sociais de urgência. Isto é, as mobilizações antes centradas em manifestações presenciais agora utilizam as redes sociais para organizar e amplificar suas ações (Ribeiro; Nogueira, 2021). A greve feminista de 2016 na Polônia¹⁰, contra a proibição do aborto, é um exemplo da grande repercussão organizada por mulheres feministas através de hashtags presentes em plataformas digitais.

A adesão e a repercussão internacional do caso demonstram que o meio digital não apenas viabilizou a manifestação das mulheres em todo mundo, mas demonstrou seu potencial de intervenção no mundo (Ribeiro; Nogueira, 2021). No Brasil, a campanha #EleNão evidenciou o poder das redes sociais ao unir diferentes frentes e grupos em defesa de causas comuns. Assim, a quarta onda feminista não apenas renovou as estratégias de articulação política, mas também consolidou o caráter interventivo e global do movimento feminista inserido nas mídias sociais.

Então a era digital traz características específicas que favorecem o feminismo, são elas: a) centralidade das redes sociais e do ativismo online; b) autonomia e democratização da comunicação; c) integração entre o pessoal e o político; d) reinvenção das formas de mobilização; e) visibilidade e inclusão da diversidade; f) atuação política transversal.

Cabe pontuarmos que, embora a era digital proporcione inúmeros benefícios para a disseminação e fortalecimento do feminismo, esses espaços também abrigam uma face oposta.

¹⁰ Notícia “Após protestos de mulheres, Polônia recua na proibição total do aborto” extraída do portal G1 Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/apos-protestos-de-mulheres-polonia-recua-na-proibicao-total-do-aborto.html>. Acesso: 14 set. 2025.

Os ambientes digitais têm se tornado plataformas de expressão para ideologias conservadoras e para grupos de extrema direita, que utilizam esses canais para divulgar “conteúdos que perpetuam opressões e fomentam discursos de ódio, logo, também se tornam virais” (Ribeiro; Nogueira 2021, p. 70).

Essas manifestações, frequentemente caracterizadas por narrativas conservadoras (Ribeiro; Nogueira, 2021), contribuem para a manutenção de estruturas de poder que reforçam desigualdades de gênero e promovem hostilidades direcionadas a grupos historicamente marginalizados, equivocadamente chamados de "minorias". Assim, as mídias digitais se tornaram uma “faca de dois gumes” e está entre o bem e o mal, isto é, ela oferece as mesmas armas para polos opostos. É nessa circunstância que se revela a face mais perigosa da era digital.

Entre os alvos principais, o feminismo ocupa uma posição central e concorre com o termo comunista. Tais expressões, feminismo e comunismo, são demonizadas e hostilizadas por correntes ideológicas que frequentemente utilizam argumentos religiosos para deslegitimar as lutas e conquistas feministas. A dominação exercida através desses discursos ganha campo fértil nas mídias sociais. No Brasil é histórica as influências de narrativas religiosas para a construção do senso comum sobre o feminismo, assim, tentam influenciar e inserir nas “políticas e morais, conteúdos teológicos, interpretações bíblicas que mantêm, ainda, a subordinação das mulheres nas Igrejas e na sociedade como base para a dominação masculina” (Gebara, 2020, p. 12).

Por se constituírem como ferramenta do patriarcado, essas correntes ideológicas de pensamento que repudiam os movimentos feministas, retratando-os como ameaças às "tradições" religiosas ou aos "valores familiares", reforçam o sistema de dominação, isto é, “o cristianismo fixista tenta impor-se buscando, através da direita política, reafirmar suas convicções e fundar suas ações” (Gebara, 2020, p. 18).

Em um contexto acadêmico, é relevante analisar como essas dinâmicas podem se caracterizar por uma batalha simbólica e discursiva nesse novo formato de manifestação (Costa, 2018). No campo jurídico, muito se discute sobre os limites da liberdade de expressão e os discursos de ódio que promovem a discriminação contra determinados grupos na sociedade.

Sob uma perspectiva jurídica, existem dois principais direitos fundamentais presentes no artigo 5º da Constituição Federal (1988) que entram em conflito nesse contexto, são eles: o direito à liberdade de expressão e o direito da dignidade da pessoa humana. Ambos os direitos são importantes, mas contemplam suas exceções previstas nas legislações específicas. Ou seja, a liberdade de expressão é um direito fundamental, mas não absoluto. Quando o uso de um direito atenta contra a dignidade de outrem, deixa de ser um direito e passa a ser um ato lesivo que tem suas consequências jurídicas.

O que se nota da vertente conservadora presente nas mídias digitais, sobretudo nas redes sociais, são discursos de ódio direcionados a “minorias” sob a prerrogativa de estarem exercendo o direito da liberdade de se expressar. Para esse grupo extremista e autoritário, o ataque indiscriminado a mulheres, a negros(as), a população LGBT, ao povo nordestino, dentre outras categorias, representa mera exposição de pensamento, que por sua vez, estão amparados por ideologias radicais e conservadoras.

Por conseguinte, o desafio do feminismo contemporâneo é não apenas resistir a esses ataques, mas também utilizar o mesmo espaço digital para contrapor de forma crítica pensamentos e opiniões que têm o caráter machista, sexista, misógino, racista, homofóbico, xenofóbico, dentre outras formas de expressão que ferem o direito de outrem. Nesse cenário de propagação do ódio irrestrito, construir redes de apoio para desconstruir preconceitos enraizados na sociedade, é uma das novas formas de protesto e resistência do movimento feminista (Costa, 2018).

Sabemos que a perspectiva por esse texto brevemente abordada é complexa e exige um diálogo interdisciplinar entre áreas como estudos culturais, ciência política e sociologia, para compreender os impactos e as possibilidades que a era digital oferece tanto no avanço quanto nos desafios enfrentados pelas pautas feministas. Contudo, mais do que a articulação entre áreas de pesquisa, há um ator frequentemente negligenciado nos estudos sobre as dinâmicas das mídias sociais: o Estado.

Nesse contexto, o Estado tem a responsabilidade de promover um ambiente digital seguro e democrático para seus cidadãos. No entanto, no Brasil, observa-se que as políticas públicas e legislações voltadas para a proteção de usuários e cibersegurança ainda são incipientes. Consequentemente, as problemáticas relacionadas à discriminação e aos crimes cometidos nesses espaços carecem de regulamentação específica. Essa lacuna legislativa dificulta iniciativas de conscientização e combate a práticas que violam direitos e garantias individuais e coletivas nas mídias digitais.

Embora a quarta onda feminista enfrente desafios inerentes ao novo cenário em que se insere, é inegável que as mídias digitais têm contribuído significativamente para o fortalecimento do movimento feminista. Assim, apesar da presença de discursos de ódio, violências e discriminações no ambiente digital, o feminismo tem conseguido transformar este espaço em um território democrático de luta, conscientização e construção de redes de apoio para mulheres ao redor do mundo.

Diante do exposto, ao revisitarmos didaticamente momentos históricos relevantes do movimento feminista, verificamos que o feminismo é um fenômeno de um passado relativamente recente. As primeiras conquistas que impulsionaram o desenvolvimento social e político do

movimento feminista situam-se no final do século XIX e início do século XX (Louro, 2014). Tais marcos históricos possibilitam que o conteúdo analisado seja transmitido de forma mais acessível ao leitor(a), conectando-o(a) diretamente com uma realidade que ainda permeia seu cotidiano.

Para compreender o contexto atual das relações de gênero, seja sob uma perspectiva epistemológica ou de direitos, torna-se essencial analisar os eventos e os “movimentos feministas sob a ótica de configurações históricas mutáveis” (Santos, 2022, p. 93). Em outras palavras, conquistas como o direito ao voto, hoje consideradas direitos básicos para as mulheres, requerem a compreensão do contexto histórico e político que possibilitou sua efetivação.

Como analisamos, o advento da abordagem interseccional desempenhou um papel central ao incorporar a multiplicidade de experiências vivenciadas por mulheres em diferentes contextos sociais, culturais e raciais. Essa perspectiva não apenas amplia o alcance das lutas feministas, mas também confere visibilidade, voz e legitimidade às demandas de mulheres diversas. Assim, é fundamental que essas mulheres conheçam não apenas o processo cultural que contribuiu para sua emancipação, mas também compreenda o impacto das mobilizações feministas que tornaram tais avanços possíveis.

Ademais, interseccionalidade, adquirida ao longo da trajetória das lutas feministas, destaca a necessidade de uma análise crítica das estruturas de poder que perpetuam desigualdades e exclusões, reafirmando a importância de integrar questões de classe, raça, sexualidade e outros marcadores sociais à discussão feminista (Louro, 2014). Então, entre erros e acertos, hoje vivenciamos um cenário que apesar de ainda ser problemático, permite a luta e defesa dos direitos de forma mais justa e igualitária.

Nesse sentido, verificamos que o acesso e o conhecimento de conteúdos históricos são importantes, pois além de promover a conscientização social, nos convida a construir percepções a partir de “um campo crítico emancipatório das diferenças, onde as dinâmicas sociais e políticas possam criar estratégias mais democráticas e epistemologicamente unificadas (Ribeiro; Nogueira, 2021, p.72).

Dito isso, o conhecimento sobre o percurso do feminismo no tempo e no espaço, é matéria indispensável para a formação cidadã de qualquer indivíduo, seja do gênero feminino ou masculino. Portanto, conhecer o movimento feminista por uma ótica histórica-temporal, nos permite compreender os erros, acertos, reivindicações, conquistas, lutas e o mais importante: o por que existe o feminismo.

Partindo desta premissa, qual seja, conhecer o feminismo a partir de um conteúdo histórico, desenvolvemos uma percepção desvinculada de dogmas ou místicas sobre a temática. Logo, abre-se a oportunidade de compreender de maneira lógica e crítica o que representa essa

organização política de mulheres que, ao longo do tempo, lutou em prol do avanço de direitos e garantias fundamentais do gênero feminino.

Quando falamos em conscientização sobre conteúdos históricos, principalmente no que tange à formação cidadã, remetemos nossos esforços para pensar sob uma perspectiva educacional. Desso modo, considerando a trajetória histórica do feminismo, delimitada didaticamente em ondas, surge uma questão relevante: por que esse conteúdo de importância histórica ainda não integra os currículos escolares, especialmente na educação básica?

A ausência da perspectiva de gênero, em particular do feminismo, nos currículos escolares, sobretudo na educação básica, é uma questão que merece destaque, postos os problemas sociais e violências estruturais ainda vivenciados por mulheres na contemporaneidade. Conforme Louro (2014), o sexismo e o binarismo de gênero estão profundamente arraigados nas instituições, inclusive nas escolas. Tal circunstância naturaliza as desigualdades e dificulta a construção de uma sociedade mais justa, conscientizada e emancipada das amarras sociais.

A autora enfatiza ainda que a transformação dessa realidade exige uma problematização constante dos padrões normativos vinculados ao gênero. Louro afirma que essas “dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil” (Louro, 2014, p. 65).

Isto posto, transgredir os sistemas de poder que se manifestam nas instituições e nas relações sociais é um desafio complexo, mas não impossível. A mudança social, segundo Louro (2014), não se restringe apenas a grandes transformações, mas também se constrói a partir de pequenas ações cotidianas que desafiam os padrões dominantes. Então, se a dominação e as estruturas de poder emergem também nos singelos atos, como meninas brincam de casa e meninos de “carrinho”, a mudança de paradigma pode agir através desses “pequenos” detalhes.

Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (Louro, 2014, p. 63).

O debate em torno das leis e das políticas públicas que visam promover a igualdade de gênero e combater as diversas formas de violência aparece com frequência em discussões políticos e acadêmicos que visam soluções possíveis para problemas sociais. Contudo, é lucido destacar que tais medidas devem ser acompanhadas por práticas educativas e sociais que

estimulem tanto o letramento de gênero sobre temáticas relacionadas à dinâmica histórica das lutas feministas quanto à reflexão sobre as estruturas sociais contemporâneas que reproduzem a violência.

Nesse sentido, o ambiente social, as rotinas cotidianas e os comportamentos individuais são elementos importantes para pensarmos a elaboração de novas perspectivas culturais. Por exemplo, promover a autonomia das crianças na escolha de suas brincadeiras, sem imposições baseadas em expectativas de gênero, constitui um pequeno, mas significativo, passo na direção da quebra de padrões sociais preestabelecidos. Outro exemplo relevante está na esfera doméstica: a distribuição equânime de tarefas domésticas entre meninas e meninos, relacionadas tanto ao cuidado material quanto ao afetivo, pode contribuir para a construção de caminhos que efetivamente desestabilizem as bases de sistemas opressores.

Entretanto, precisamos destacar que essas práticas cotidianas não devem ser concebidas como soluções isoladas. Elas precisam estar integradas a ações e diretrizes coletivas, tanto nas esferas privadas quanto nas públicas, que promovam a desnaturalização de condutas enraizadas na cultura das sociedades modernas, como é o caso da violência de gênero. Esse processo requer um esforço conjunto entre indivíduos e instituições para o desenvolvimento de estratégias eficazes contra esse sistema complexo de dominação.

Sob a perspectiva teórica, os estudos de Pierre Bourdieu (1989) sobre o conceito de "habitus" oferecem uma contribuição interessante para pensarmos essas práticas cotidianas. O habitus, entendido como um sistema de disposições incorporadas que molda as práticas individuais e gera efeitos coletivos (Bourdieu, 1989), é uma ferramenta que tanto pode perpetuar sistemas de dominação quanto pode ser mobilizada para sua desconstrução. Assim, se por um lado o habitus contribui para a naturalização de violências contra o gênero feminino, por outro, ele pode ser reorientado ou reconstruído por práticas que transgridam esses padrões geradores de violência.

Como observamos, o feminismo, ao longo de sua trajetória, trouxe à tona novos debates e reivindicações para as lutas contemporâneas. Sob uma perspectiva histórica, as ondas dos movimentos feministas demonstraram que a articulação política e organizada de mulheres de diferentes realidades sociais contribuiu em grande medida para a construção do cenário atual. Contudo, apesar dos avanços, tal cenário ainda apresenta inúmeras problemáticas, resultantes de um sistema de dominação e estruturas de poder enraizadas em nossa sociedade.

Assim, ainda é um desafio a transformação efetiva do cenário político-jurídico, isto é, “para que oportunidades sejam dadas às várias mulheres do planeta e o sentido de identidade de gênero e o espaço da cidadania possam ter correspondência teórica, mas também aplicabilidade

prática protetiva, com igualdade de oportunidade” (Santos, 2022, p. 93). Então, a efetivação de direitos se faz, sobretudo, a partir de uma sociedade verdadeiramente conscientizada de sua história de luta e dos desafios atuais para superar barreiras ainda presentes.

Nesse sentido, foi através de um feminismo engajado e transgressor que se possibilitou uma ampliação do debate e o avanço de direitos em termos de justiça social e de gênero. Como aponta Louro (2014, p. 158), “às formulações desses ‘novos’ campos — o que, mais uma vez, reafirma o caráter de contínuo questionamento e constante construção teórico-metodológica”, o feminismo se constitui como uma prática reflexiva e revolucionária que intervém no mundo e promove a transformação social.

O feminismo não se limita a transformar positivamente a realidade das mulheres que se identificam com o movimento, mas também tem desempenhado um papel fundamental na melhoria das condições de vida e na ampliação das possibilidades de expressão da performance feminina em outras frentes. Os direitos e conquistas feministas impactam a realidade social e são efetivados mesmo entre mulheres que se posicionam de forma crítica ou contrária ao movimento, evidenciando que os avanços promovidos pelo feminismo reverberam de maneira ampla, ultrapassando barreiras ideológicas.

Nesse contexto, as lutas figuram como um campo político de ação coletiva, cujas práticas e discursos vão além de demandas individuais. Trata-se de um movimento que valoriza e defende a diversidade de narrativas, experiências, vozes e modos de existência, reconhecendo essas pluralidades como centrais na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

3.3 Vida Maria: punhos da resistência sob ás violências que encistem em nos calar, em nos anular, em nos matar

Comigo não, violão
 Na cara que mamãe beijou
 Zé Ruela nenhum bota a mão
 Se tentar me bater
 Vai se arrepender
 Eu tenho cabelo na venta
 E o que venta lá, venta cá
 Sou brasileira, guerreira
 Não tô de bobeira
 Não pague pra ver
 Porque vai ficar quente a chapa
 Você não vai ter sossego na vida, seu moço
 Se me der um tapa
 Da dona "Maria da Penha"
 Você não escapa
 O bicho pegou, não tem mais a banca
 De dar cesta básica, amor

Vacilou, tá na tranca
 Respeito, afinal, é bom e eu gosto
 Saia do meu pé
 Ou eu te mando a lei na lata, seu mané
 Bater em mulher é onda de otário
 Não gosta do artigo, meu bem
 Sai logo do armário
 Não vem que eu não sou
 Mulher de ficar escutando esculacho
 Aqui o buraco é mais embaixo
 A nossa paixão já foi tarde
 Cantou pra subir, Deus a tenha
 Se der mais um passo
 Eu te passo a "Maria da Penha"
 Você quer voltar pro meu mundo
 Mas eu já troquei minha senha
 Dá linha, malandro
 Que eu te mando a "Maria da Penha"
 Não quer se dar mal, se contenha
 Sou fogo onde você é lenha
 Não manda o seu casco
 Que eu te tasco a "Maria da Penha"
 Se quer um conselho, não venha
 Com essa arrogância ferrenha
 Vai dar com a cara
 Bem na mão da "Maria da Penha"
 (Alcione, 'Maria da Pena', 2007)¹¹

Considerando as contingências culturais e as peculiaridades da sociedade brasileira, antes de adentrarmos no contexto social da Lei nº 11.340/2006 (BRASIL, 2006), conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, é importante entender que sua instituição no ordenamento jurídico brasileiro não ocorreu de maneira autônoma. Isto é, a motivação para sua criação não partiu do Estado brasileiro, como veremos mais adiante. Como analisamos, a trajetória das mulheres, no Brasil e no mundo, na luta por direitos e garantias individuais e coletivas, estabeleceu-se em cenários marcados por padrões patriarcais, heteronormativos e estruturas de poder que permanecem enraizados em nossa sociedade até os dias atuais.

Assim, romper com paradigmas culturais que geram violências contra o gênero feminino figura como um objetivo complexo e que exige o alinhamento de várias frentes sociais comprometidas com o progresso social e com a emancipação do gênero feminino. A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) consolida-se por ser uma grande conquista feminista, situada principalmente na terceira onda do movimento, na qual houve avanços nas pautas voltadas às

¹¹ No álbum "De Tudo Que Eu Gosto, a renomada cantora Alcione, conhecida como "Marrom", destaca-se por interpretar a canção "Maria da Penha". A composição é de autoria de Evaldo Gouveia e Paulo César Feital. Informações extraídas do site do Núcleo de Enfrentamento à Violência contra a Mulher - NEVM. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/index.php?action=MenuOrgao.show&id=4769&oOrgao=81>. Acesso em: 4 dezembro. 2024.

violências estruturais que, antes, eram invisibilizadas e naturalizadas pela sociedade.

A violência doméstica passa a ser uma forte pauta política defendida internacionalmente por mulheres que denunciavam a omissão das autoridades públicas frente a casos escandalosos envolvendo mulheres vítimas de violência no âmbito doméstico (CAMPOS, 2017). Nesse sentido, destaca-se o “protagonismo feminista no campo da violência doméstica, que começou na década de 1970 no Brasil (Campos; Gianezini, 2019, p. 254)”.

Até a instauração efetiva da Lei Maria da Penha (LMP) no Brasil, longo foi o percurso do movimento feminista para dar legitimidade à defesa e proteção dos direitos das mulheres que, não raras vezes, não entendiam que estavam sendo vítimas de violência, justamente por existir o viés afetivo e familiar. Assim, desde os anos 1970, as feministas denunciaram a negligência do poder público e do sistema judicial diante desse problema, que era também de responsabilidade do Estado, dada a violação de direitos fundamentais e de tratados internacionais dos quais o Brasil era signatário (Campos; Gianezini, 2019).

Entretanto, o primeiro anteprojeto de lei voltado à criminalização da violência intrafamiliar foi apresentado apenas em 1991, sem aprovação, posto que foi idealizado por organizações feministas que, à época, não tinham espaço junto ao poder legislativo, composto em sua grande maioria por homens brancos heterossexuais (Campos, 2017).

Por outro lado, tal tentativa fortaleceu um segundo anteprojeto em 2004. A similaridade do conteúdo disposto, em ambos os anteprojetos de lei, evidenciou que, com o tempo, houve um avanço concreto da temática nas pautas legislativas. O reconhecimento da violência doméstica como um problema político e jurídico é o desdobramento de mais de quatro décadas de mobilização de frentes feministas no Brasil e no mundo (Campos, Gianezini, 2019).

Quando falamos de frentes feministas internacionais, inclinamos nossos esforços para reconhecer que a implementação de uma legislação de combate e proteção aos direitos fundamentais vinculados à integridade da mulher estabeleceu-se não apenas em razão de mobilizações e articulações políticas das feministas locais, mas também porque mulheres e frentes por todo o mundo denunciaram a omissão do Estado brasileiro perante os altos índices de violência no âmbito doméstico que ocorrem no Brasil.

Nesse sentido, é válido levantar um lado obscuro da implementação de uma legislação específica de proteção à mulher no Brasil. Considerando que o Brasil faz parte de duas importantes comunidades internacionais, a saber: a Organização das Nações Unidas (ONU), que integra um sistema global de direitos e obrigações dos Estados pertencentes; e a Organização dos Estados Americanos (OEA), esta última vinculada a diretrizes regionais. Ambas determinam que os Estados-membros possuem “direitos e obrigações em âmbito internacional e interno de cada

país. Os tratados internacionais que o Brasil ratifica, além de criarem obrigações para o Brasil perante a comunidade internacional, também originam obrigações internas” (Severi; Matos; Castilho, 2020, p. 222).

Posto isto, o Brasil foi pressionado por essas comunidades e convenções a instituir uma legislação que versasse de maneira específica sobre medidas protetivas concretas para mulheres vítimas de violência doméstica. Assim, desde a década de 1970, o Brasil vinha sendo omissivo quanto à articulação política e legislativa frente à implementação de dispositivos legais de combate e proteção às mulheres vítimas de violência. Por essa razão, e após a condenação do Estado brasileiro pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos no caso das violências sofridas por Maria da Penha Maia Fernandes (Severi; Matos; Castilho, 2020), foi promulgada a Lei nº 11.340/2006 (Brasil, 2006).

É válido mencionar que, além da pressão internacional para que o país adotasse ações mais concretas face ao problema, foi após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu art. 5º parágrafos §2º e §3º, que o Estado brasileiro se tornou expressamente responsável face aos tratados e convenções internacionais pelos quais se submeteria, como: o Tratado Internacional de Direitos Humanos de 1948¹² e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (CEDAW), de 1979¹³.

Sobre a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, sua existência surge de duas necessidades centrais, quais sejam: a superação de perspectivas subjetivas ou genéricas presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); bem como o fortalecimento do direito fundamental à diferença, com o objetivo de erradicar a discriminação em razão do gênero. Nesse contexto, a ideia é que os Estados tragam soluções específicas para problemas específicos.

Cabe citar ainda, duas importantes convenções com peso internacional que auxiliam para propositura da LMP e que versam sobre o combate e proteção da violência direcionada ao gênero feminino: são elas: a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, ratificada pela ONU, em 1993; e a Convenção, instituída no Belém do Pará, Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher aprovada pela OEA, em 1994.

Logo, o objetivo principal dos tratados internacionais de proteção a mulheres e combate a discriminação, era demonstrar que medidas de cunho genérico não alcançam materialmente,

¹² Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948.

¹³ Foi instituída através da Assembleia Geral da ONU, em 18 de dezembro de 1979, após ações empregadas pela Comissão sobre o Status das Mulheres (CSW), e possui, atualmente, 188 Estados Partes ((Severi, Matos, Castilho, 2020).

isto é, efetivamente as realidades de “mulheres, as crianças, as populações afrodescendentes, os migrantes, as pessoas com deficiência devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também como direito fundamental, o direito à diferença (Severi; Matos; Castilho, 2020, p. 226).

O mundo estava atento ao que acontecia no Brasil. A história de Maria da Penha Maia Fernandes ganhava espaço e força nos debates feministas. Mas, quem foi Maria da Penha? De qual tragédia foi vítima? Uma mulher que ao longo de seu casamento sofreu inúmeras formas de violência pelo seu cônjuge, foi no ano de 1983 que Maria da Penha Maia Fernandes foi vítima de dupla tentativa de homicídio por seu marido. Atacada pelas costas, esta é a face do patriarcado, tal atrocidade resultou em paraplegia e outros traumas para Maria da Penha (Sousa; Uchôab; Barreto, 2024).

O agressor tentou disfarçar o crime como um roubo e, posteriormente, tentou eletrocutá-la, respondendo assim por duplo homicídio. O caso levou mais de 19 anos para uma decisão definitiva, apesar de duas condenações, devido a recursos e “artimanhas” processuais da defesa. Diante da morosidade e ineficiência judicial, o caso foi levado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) por organizações de direitos humanos (Instituto Maria da Penha, 2018). Destarte, em 2001, após tentativas de orientação e advertências sucessivas, a CIDH responsabilizou o Brasil por omissão, negligência e tolerância em casos de violência contra a mulher, ressaltando que o episódio refletia um padrão sistemático de impunidade no país.

O cenário que nasce a Lei 11.340/06 (Brasil, 2006), entre os anos de 2001 e 2006, diante a omissão do Estado, o movimento feminista politicamente ativista e internacionalmente engajado, vem para fortalecer e contrapor à ação por omissão do Estado brasileiro. Então, se faz necessário reconhecer que a criação e a instituição da LMP se constituem por uma conquista de cunho e de punho feminista.

Assim, é válido destacar o papel importante do consórcio para debates públicos formado por diversas ONGs feministas, como: Advocaci; Agende; Cfemea; Cepia; Cladem e Themis (Severi; Matos; Castilho, 2020). Essas ONGs, juntamente com especialistas de distintas áreas, empenharam-se na elaboração de uma proposta de anteprojeto de lei voltada ao enfrentamento da violência contra as mulheres, com ênfase na violência doméstica e familiar (Leopoldi, 2007).

Em consonância com esse esforço, por meio de um Decreto Presidencial foi instituído a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), que organizou um Grupo de Trabalho Interministerial, contando com a participação ativa do referido consórcio de ONGs feministas

para elaboração de um Plano Nacional de Políticas para Mulheres¹⁴ (Brasil, 2004). O anteprojeto foi apresentado ao Congresso Nacional pela SPM em novembro de 2004.

Nessa ocasião, iniciou-se uma ampla frente de debates, que variaram desde audiências públicas e seminários regionais até coletivos de mulheres ativistas, as quais estavam atentas às pautas e pressionavam o Congresso Nacional (Leopoldi, 2007). Com o avanço dos debates, que ganharam força internacional, o resultado desse processo de discussão e aprimoramento foi a elaboração de um projeto com caráter substitutivo, dado o progresso das discussões.

Tal proposta legislativa recebeu aprovação em 7 de agosto de 2006, culminando na promulgação da Lei nº 11.340 (Brasil, 2006), reconhecida como um marco jurídico no combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres. Segundo Campos (2017, p. 12), a LMP tem como materiais principais os seguintes objetivos:

a tutela penal exclusiva para as mulheres; a criação normativa da categoria violência de gênero; a redefinição da expressão vítima; a exclusão dos crimes de violência doméstica do rol dos crimes considerados de menor potencial ofensivo e suas consequências; a previsão de a companheira ser processada por violência doméstica e familiar em relações homoafetivas; a criação de medidas protetivas de urgência; a criação dos juzizados especializados de VDFCM com competência civil e criminal; o tratamento integral, intersetorial e interdisciplinar da violência doméstica e familiar.

Nota-se que a Lei nº 11.340/2006 (BRASIL, 2006) representa um marco histórico, político e jurídico no contexto do movimento feminista brasileiro e na luta pelos direitos voltados ao gênero feminino. A partir da LMP, ficou expresso que “toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (Sousa; Uchôa; Barreto, 2024, p. 235). Isto é, ficou enunciado para a sociedade brasileira que a violência doméstica e familiar contra o gênero feminino figura como violação direta aos direitos humanos.

O conteúdo disposto na LMP emergiu como uma resposta a preção internacional e popular face aos crescentes casos de mulheres vítimas de violência no âmbito doméstico. Com crimes cada vez mais graves e bárbaros, a criação de um instrumento jurídico eficaz para o enfrentamento da problemática se demonstrou necessário para preservar vidas. Destarte, válido destacar que tal dispositivo legal não cumpre um caráter somente punitivo, mas protetivo e preventivo para mulheres vítimas de violência.

Então, a criação de uma norma específica que reconhece a vulnerabilidade da mulher em

¹⁴ O plano nacional sofreu modificação e aprimoramento ao longo dos anos. Sua versão atualizada está disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-2ago13.pdf>.

contextos de violência de gênero é fundamental para assegurar proteção a inúmeros direitos fundamentais, como o direito à dignidade, à integridade física, psíquica e moral, à vida, dentre outros. Nesse sentido, o art. 5º da Lei Maria da Penha (2006) determina que “será configurada quando uma ação ou omissão causar a qualquer mulher danos em diferentes graus, seja em relação à integridade física, aos bens materiais ou aos bens imateriais” (Campos, 2011, p. 186). Sobre a vítima, a lei oportunamente não estabeleceu distinção entre mulheres, seja sob uma acepção estritamente biológica ou de gênero, como a mulher trans, por exemplo (CAMPOS, 2011).

Como observamos, a LMP sofreu forte influência de frentes feministas para sua criação. Logo, os dispositivos legais foram pensados também a partir de debates que rompem com a percepção que restringe a figura da mulher tão somente ao sexo biológico. Observamos que a perspectiva feminista está intrinsecamente presente no texto legal, não por acaso. Mulheres que estavam atentas aos debates e novas perspectivas oportunizaram que a vítima caracterizada da LMP deva ser “compreendida no sentido amplo do sistema de gênero” (Campos, 2011, p. 187).

É importante destacar que a jurisprudência brasileira tem demonstrado um expressivo avanço na interpretação da Lei Maria da Penha (LMP), ampliando o conceito de vítima para além de uma perspectiva biológica. Ao reconhecer que a mulher é constituída por uma construção social e cultural, os tribunais têm assegurado a proteção integral de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres trans.

Um exemplo emblemático dessa evolução jurisprudencial é o julgado da Sexta Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ, 2022),¹⁵ que estendeu as medidas protetivas previstas na LMP a uma menina trans vítima de violência doméstica cometida pelo pai. Essa decisão alinha-se à tendência de interpretação extensiva da lei, visando garantir a efetividade da tutela jurídica a todas as mulheres, independentemente de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero.

Assim, a interpretação extensiva da Lei Maria da Penha está coerente com a realidade fática das mulheres brasileiras e não com questões político-ideológicas. O conteúdo estrategicamente disposto no texto legal tem como principal objetivo promover, de maneira concreta, medidas protetivas de urgência, procedimentos judiciais específicos e políticas públicas de prevenção, combate e enfrentamento da violência doméstica e familiar. Essa perspectiva extensiva da LMP fortalece o compromisso do Estado brasileiro com os tratados internacionais de direitos humanos aos quais está vinculado (SOUSA; UCHÔA; BARRETO, 2024).

Além da instauração de medidas protetivas de urgência, conforme disposto no art. 19º da

¹⁵ Acesso na íntegra da decisão que estendeu a aplicação da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) para mulheres trans. Disponível em: [site STJ](#)

LMP um dos seus aspectos mais relevantes está presente nas disposições previstas no art. 7º da referida lei. Esse artigo conceitua e estabelece uma tipificação das formas de violência de gênero sofridas pela mulher no âmbito doméstico e familiar. Tal dispositivo legal classifica a violência em cinco categorias principais: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (BRASIL, 2006).

Este dispositivo jurídico apresenta uma abordagem inovadora ao estabelecer tipologias específicas de violência de gênero, partindo de uma análise crítica frente à realidade social das mulheres brasileiras. Dessa forma, o art. 7º traz em seus incisos o conceito de cada tipo de violência, conforme se observa:

- I — violência física, conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
 - II — violência psicológica, conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões;
 - III — violência sexual, conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força;
 - IV — violência patrimonial, conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos;
 - V — violência moral, conduta que configure calúnia, difamação ou injúria
- (Brasil, 2006, p. 2).

O artigo 7º desempenha um papel central na legislação ao elencar cinco principais formas de violência. Essa classificação, além de inédita sob o ponto de vista legislativo, reflete o reconhecimento de que a violência de gênero não se limita à agressão materialmente visível, como a física, mas abrange práticas sistêmicas de controle e opressão, que comprometem a dignidade, a autonomia e os direitos fundamentais das mulheres.

Ademais, a elaboração deste dispositivo representa um avanço no enfrentamento à violência contra a mulher, ao trazer para o ordenamento jurídico uma categorização que facilita tanto a identificação quanto a denúncia desses atos. Uma legislação que se preocupa em tipificar de maneira específica atos de agressão demonstra não apenas a tutela do Estado no que tange à proteção de mulheres vítimas de violência, mas também ratifica o compromisso com a promoção da transformação cultural, incentivando a desconstrução de padrões socioculturais que invisibilizam e naturalizam a violência contra o gênero feminino.

É válido mencionar que, mesmo após mais de uma década de sua instituição no ordenamento jurídico brasileiro, “a LMP enfrenta ainda muitas resistências, especialmente no interior do sistema de justiça” (Campos; Gianezini, 2019, p. 256). Afinal de contas, na prática, a efetividade e a aplicabilidade de determinadas leis, principalmente as de caráter preventivo e

protetivo, via de regra, estão condicionadas a circunstâncias estruturais e culturais de uma sociedade.

Assim, apesar de sua aplicabilidade estar condicionada a questões estruturais, não podemos deixar de reconhecer que a LMP rompeu paradigmas ao instituir uma tutela estatal para crimes cometidos contra a mulher. Isto é, deslocou a competência do enfrentamento da violência de gênero do âmbito privado para a esfera pública, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela aplicação, fiscalização e formulação de ações concretas em defesa dos direitos das mulheres (Campos, 2017).

Considerando um ponto de vista histórico, a Lei n.º 11.340/06 (Brasil, 2006) transcende o âmbito jurídico, posto que sua origem se estabeleceu a partir do movimento feminista. A reivindicação levantada por mulheres politicamente organizadas resultou em reflexões mais profundas sobre a estrutura social patriarcal que sustenta e perpetua as desigualdades de gênero e, conseqüentemente, ampliou os debates que contribuíram para o conteúdo disposto na LMP. Desse modo, a violência de gênero, após a LMP, passa a ser uma “questão de segurança, justiça e saúde pública” (Campos, 2011, p. 60).

É válido destacar que o feminismo trouxe para o texto legal novas perspectivas, gerando parâmetros de enfrentamento à violência de gênero mais sofisticados. Isto é, ao apontar que a violência doméstica é um problema complexo advindo de uma estrutura social, as feministas demarcaram que apenas a instituição da lei não seria suficiente; é preciso ir além, explorando o potencial preventivo do dispositivo legal. Assim, “hoje, sem dúvida, o feminismo interseccional é a metodologia que melhor permite compreender as violências sofridas pelas mulheres a partir das diversas estruturas de opressão presentes nessas violências, como gênero, raça, sexualidade, classe” (Sousa; Uchôa; Barreto, 2024, p. 238).

Portanto, a LMP não se limita às ações punitivas ou protetivas, mas engloba a necessidade de implementação de políticas de educação, assistência e conscientização crítica das mulheres face ao cenário social que as cerca. Assim, quanto mais cedo os indivíduos tiverem acesso a conteúdos sobre o contexto histórico, político e social da LMP, mais próximos estaremos da emancipação do gênero feminino das amarras sociais, que encontram no ambiente doméstico e familiar um solo fértil.

3.3.1 As rosas da resistência nascem no asfalto: Lei Maria da Penha e os Direitos Humanos nos espaços escolares

“As rosas da resistência nascem no asfalto.
A gente recebe rosas, mas vamos estar com
o punho cerrado falando de nossa existência
contra os mandos e desmandos que afetam
nossas vidas.”
(Marielle Franco, 2018)

Como explorar o potencial preventivo da Lei Maria da Penha? Quais vias estão disponíveis para tornar um conteúdo legislativo acessível?

Tais perguntas são necessárias para entendermos que a LMP pode ganhar força em campos diversos. Isto é, sua aplicação transcende o meio jurídico, dado seu caráter preventivo. Nesse sentido, quando falamos em violência doméstica familiar contra o gênero feminino, entendemos que ações preventivas são tão importantes quanto medidas protetivas. Tratar o problema na raiz nos parece o caminho mais assertivo e eficiente para proteger as mulheres que são vítimas de violência. Erradicar ou diminuir a violência de gênero, seja no âmbito doméstico familiar ou de modo geral, é uma tarefa complexa e que exige esforço mútuo entre instituições e a sociedade civil.

Como afirma Saffioti (2015), o sistema patriarcal gera diferentes formas de violência em detrimento do gênero feminino, que decorre da “tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais” (p. 75). Isso posto, as agressões enfrentadas por mulheres em âmbito global não podem ser compreendidas como eventos isolados entre si, uma vez que, frequentemente, ocorrem de maneira combinada, caracterizando-se por uma escalada progressiva na intensidade e pela repetição, configurando um ciclo de violência (Sousa; Uchôa; Barreto, 2024).

Assim, na atualidade, mesmo diante de tantos “avanços” sociais, como a LMP, os índices de violência de gênero no Brasil, principalmente no âmbito doméstico e familiar, ainda são alarmantes e cresceram no período pandêmico da Covid-19. Alguns desses índices são: o Brasil alcança o 5º lugar no ranking mundial de homicídios cometidos contra mulheres e o 1º lugar em homicídios cometidos contra pessoas trans (ONU, 2016); uma em cada três mulheres no mundo sofre violência sexual ou física por parte do parceiro ou violência sexual por parte de um não parceiro (ONU, 2021); e o Brasil, em 2021, registrou um estupro a cada 10 minutos e um feminicídio a cada 7 horas (FBSP, 2021).

Conforme aponta o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), os índices de violência contra a mulher têm apresentado um crescimento significativo entre os anos de 2021 e 2024. No período de 2023 a 2024, registrou-se um aumento de 9,8% nos crimes relacionados à violência doméstica, 16,5% nos casos de ameaças, 34,5% em episódios de perseguição/stalking,

33,8% na violência psicológica e 6,5% nos registros de estupro (FBSP, 2024).

É importante ressaltar que os dados apresentados pelo FBSP, embora alarmantes, possuem limitações inerentes às dimensões territoriais do Brasil, à dificuldade de formalização de denúncias pelas vítimas e ao acesso restrito a autoridades competentes em diversas regiões. Além disso, o fenômeno da subnotificação permanece como um fator relevante, contribuindo para a subestimação da real incidência da violência de gênero no país. Dessa forma, a análise dos dados exige uma abordagem crítica, que considere as barreiras estruturais, culturais e institucionais que impactam diretamente a visibilidade e o enfrentamento da violência contra a mulher (Sousa; Uchôab; Barreto, 2024).

Diante do exposto, emergem questionamentos inevitáveis: apesar dos avanços alcançados, por que a violência contra o gênero feminino continua a apresentar índices crescentes no Brasil? Existem medidas alternativas para o enfrentamento da violência doméstica e familiar de gênero no contexto nacional? O ambiente educacional pode ser compreendido como um espaço estratégico para práticas pedagógicas que objetivem a prevenção da violência contra as mulheres? Ainda, como seria possível estruturar uma metodologia eficiente para abordar essa temática no âmbito escolar?

Ambas as questões nos conduzem a uma reflexão crítica face ao conteúdo discutido ao longo do texto. Nesse percurso, exploramos uma compreensão histórica, epistemológica e estrutural das dinâmicas sociais que sustentam a violência de gênero. Essa análise nos permitiu perceber que as estruturas de poder e dominação, embora constantemente desafiadas, ainda persistem e se reproduzem ao longo das gerações (Louro, 2011). No entanto, reconhecemos a possibilidade de subverter essas estruturas opressoras, criando caminhos viáveis e possíveis para o enfrentamento da violência, a proteção de mulheres vítimas e, acima de tudo, a prevenção, visando reduzir ou eliminar as manifestações de violência contra a mulher em nossa sociedade.

A luta por justiça social, pelos direitos humanos e por uma sociedade mais equânime está intrinsecamente ligada à Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), assim como a outras legislações que visam a esses objetivos. Discutir a LMP significa, portanto, abordar a centralidade dos direitos humanos e o compromisso com sua proteção. Além disso, é fundamental destacar que a LMP não apenas prevê mecanismos para punir os agressores, mas também estabelece diretrizes para prevenir a violência (Campos, 2011). A educação pautada na proteção dos direitos humanos figura como ponto de partida para trabalharmos o caráter preventivo da LMP nos espaços escolares.

No que tange ao caráter preventivo da Lei Maria da Penha, o Art. 8º da Lei nº 11.340/2006 estabelece as chamadas medidas integradas de prevenção (Brasil, 2006). Esse dispositivo

normativo prevê a adoção de ações coordenadas que promovam a conscientização, a educação e a mobilização do poder público e da sociedade no enfrentamento à violência de gênero. Em particular, destaca-se a possibilidade — e, mais ainda, a obrigatoriedade — de que os temas relacionados à violência contra a mulher sejam incorporados ao ambiente escolar como parte integrante dos currículos educacionais (Piero et al., 2019).

Nesse sentido, sob uma perspectiva pedagógica, a inclusão desses conteúdos no contexto escolar pode cumprir dupla função: por um lado, tem o potencial de promover a sensibilização dos(as) estudantes quanto à importância do respeito à diversidade, da igualdade de gênero e da necessidade de desconstruir padrões de conduta que geram opressão, dominação e violência contra o gênero feminino; por outro, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para reconhecer e combater a violência de gênero em diferentes esferas sociais.

Assim, o Art. 8º reforça o papel estratégico da educação como ferramenta indispensável na prevenção da violência contra a mulher. Contudo, defendemos que a aplicação do conteúdo disposto na LMP nos espaços educacionais, considerando tratar-se de uma perspectiva de gênero, não pode ser desassociada de ‘pedagogias emancipatórias’, que pretendem a ‘conscientização’, a ‘libertação’ ou a ‘transformação’ dos sujeitos e da sociedade (Louro, 2011, p. 115).

É imprescindível dialogarmos sobre a LMP e sua relação com os direitos humanos, reforçando o papel das políticas públicas e da educação como pilares fundamentais para o enfrentamento da violência de gênero. É nesse caminho que reside o desafio e a esperança (Freire, 1996) de uma sociedade que busca a justiça social. Logo, é necessário reconhecer a importância da igualdade de gênero presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), bem como a defesa dos direitos humanos das mulheres na Declaração de Viena (1993), posto que a existência desses documentos humanitários “são marcos legais internacionais que dão suporte à justiça de gênero” (Piero et al., 2019, p. 11).

Nesse sentido, os direitos humanos são aliados diretos no combate à violência de gênero, trazendo suas contribuições não apenas em seu aspecto histórico, mas também no que tange ao conteúdo disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Dada a relevância e a força institucional que os direitos humanos adquiriram ao longo do tempo, sua perspectiva fortalece as pautas humanitárias que têm como objetivo combater a violência de gênero, bem como promover o respeito e a igualdade entre homens e mulheres em todo o mundo.

Quando abordamos a temática dos direitos humanos, da Lei Maria da Penha e da educação, é importante suscitar a existência de dispositivos legais que versam sobre o assunto. Desse modo, no que tange aos direitos humanos, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foram instituídas as Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). O dispositivo prevê que devem ser observados, pelos sistemas de ensino e suas respectivas instituições, o reconhecimento da educação em direitos humanos como um eixo central do direito à educação (Chauí, 2022).

A EDH é conceituada como a adoção de concepções e práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios dos direitos humanos, englobando processos de promoção, proteção, defesa e aplicação desses direitos no cotidiano dos(as) educandos(as). Um dos objetivos centrais da legislação é desenvolver o senso crítico dos(as) alunos(as) frente à importância dos direitos humanos para a formação consciente e cidadã de seus direitos e deveres perante a sociedade.

Ademais, sabemos que no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, não existe menção expressa a respeito de um conteúdo programático que vise abordar o tema – violência de gênero – nos espaços escolares. Contudo, o Art. 2º, inciso X (Brasil, 2014) contempla que os direitos humanos além de serem uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação, devem seus princípios serem promovidos pelas instituições educacionais. Isto posto, considerando que “a violência contra as mulheres é uma especificidade da violação dos direitos humanos” (Piero, et al, 2019, p. 9), conteúdos voltados para o combate da violência doméstica familiar, por exemplo, devem ou deveriam estarem presentes nos espaços escolares.

Observa-se que o ordenamento jurídico brasileiro possui legislações que amparam e justificam a inclusão de conteúdos voltados para o combate à violência de gênero e à promoção do respeito à diversidade nos espaços escolares. Dito isso, além dos preceitos constitucionais para a formação de uma sociedade mais “livre, justa e solidária” (Brasil, 1988), como vimos, existem legislações específicas, como a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reforçam a necessidade de práticas educativas que fomentem a equidade e a justiça social, sobretudo em grupos vulnerabilizados face às dinâmicas sociais de dominação.

No entanto, a ausência de conteúdos relacionados à igualdade de gênero nos currículos escolares evidencia que nosso sistema educacional ainda reproduz estruturas sexistas e misóginas. Conforme Louro (2014, p. 119), “a construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta”. Tal perspectiva denuncia que o papel do sistema educacional, dentro dessa dinâmica de poder, é o de perpetuar as desigualdades. Por essa razão, Louro (2014) reforça a urgência de transformações a serem promovidas a partir dos espaços escolares.

Isto é, a educação deve ser reconhecida como um campo democrático e, portanto, fundamental para a construção de novas perspectivas culturais. As lutas feministas, desde sempre, vêm apontando a importância da conscientização construída por meio das bases de formação do indivíduo (Louro, 2014). A educação pode se tornar uma ferramenta que viabiliza a transformação, desde que esteja aliada a práticas pedagógicas transgressoras à linearidade dos padrões do processo de ensino e aprendizagem (hooks, 2013)

Nesse contexto, apesar do campo educacional ainda contribuir com a dinâmica de dominação do gênero feminino, é essencial reconhecer que essa estrutura está sendo confrontada pelas lutas feministas, que têm promovido quebra de paradigmas. Essas mobilizações ampliam o espaço para debates e práticas educacionais que questionem e problematizem os papéis de gênero na sociedade (Louro, 2014). Como consequência, as pautas feministas objetivam, em um futuro próximo, a inclusão expressiva e estruturada de conteúdos que abordem as lutas, conquistas e direitos das mulheres no contexto educacional.

Dessa forma, se faz necessário o alinhamento estratégico da Lei Maria da Penha sob a perspectiva dos direitos humanos, para que a presença e debates do conteúdo proposto nos espaços escolares se estabeleçam de maneira transgressora e revolucionária. Isto posto, é válido ressaltar que a “erradicação da violência doméstica é um passo imprescindível, porém, não é o único para assegurar condições de vida dignas para as mulheres” (Piero et al., 2019, p. 95). É nesse contexto que reside a importância do entrelaçamento entre a LMP e os direitos humanos, dado a amplitude que envolve as questões vinculadas a violência de gênero.

Nesse sentido, as abordagens pedagógicas inspiradas nos pressupostos de Paulo Freire (1987; 1996) e bell hooks (2013), ao promoverem reflexões críticas e transformadoras, apresentam-se como ferramentas fundamentais para fomentar a conscientização e a sensibilização acerca da desconstrução de práticas e discursos que perpetuam a violência de gênero. A pedagogia freireana, com seu enfoque dialógico e libertador, propõe a problematização das relações de poder e a valorização dos sujeitos como agentes de transformação social (Freire, 1987). Da mesma forma, influenciada por Freire, a perspectiva de bell hooks ressalta a importância de uma educação engajada e transgressora, que reconheça as interseccionalidades e o afeto como valores centrais no processo de formação humana para a emancipação do sistema opressor (hooks, 2013).

Desse modo, argumentamos que, para que os conteúdos dispostos na Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) sejam efetivamente incorporados aos espaços escolares com um caráter preventivo – ou seja, capazes de romper com os padrões de violência de gênero e promover novas perspectivas culturais –, é imprescindível a adoção de uma abordagem metodológica específica, coerente com a sensibilidade e a complexidade atribuídas à violência doméstica e familiar.

Tal metodologia deve estar alicerçada nos preceitos dos Direitos Humanos, garantindo que o processo educativo se volte à promoção de valores como igualdade, respeito à diversidade e justiça social. Logo, a formação à luz da defesa e proteção dos Direitos Humanos "considera o exercício do pensamento como um direito, porque é ele que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação" (Chauí, 2022, p. 26).

A orientação metodológica defendida no texto requer práticas pedagógicas que integrem a análise crítica das relações de gênero e a desconstrução de narrativas normativas que sustentam desigualdades. A implementação de conteúdos e estratégias nos currículos escolares baseadas nos Direitos Humanos contribui para a formação cidadã. Formar sujeitos capazes de reconhecer, questionar e transformar estruturas opressoras transforma a escola em um espaço democrático de emancipação e resistência social (Freire, 1996).

Considerando as novas configurações sociais, devem a escola e o educador estar atentos, vigilantes e sensíveis às questões de gênero dentro do ambiente escolar. Isso posto, para estudar e investigar a possibilidade de uma educação que aborde questões de gênero dentro do ambiente escolar, e seguindo as proposições de Paulo Freire (1996, p.7), é preciso "romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica".

Então, faz-se imprescindível ter um olhar crítico sobre as limitações do sistema educacional brasileiro para viabilizar uma educação realmente transformadora. Nesse sentido, propomos que os pensamentos, concepções e métodos de Paulo Freire (1987; 1996), alinhados com as proposições de bell hooks (2013), como potentes instrumentos de emancipação, possam viabilizar o enfrentamento da temática no sistema educacional brasileiro. Tal metodologia de ensino e aprendizagem coloca como atores principais dessa transformação social as figuras do (a)educador(a) e educando(a).

A proposta metodológica suscitada considera que a interação entre os autores citados tem por objetivo principal trazer reflexões face a possíveis ressignificações do papel estratégico da educação e seus atores, educador(a) e educando(a), no combate e enfrentamento à violência de gênero no Brasil.

Partindo dessa premissa, o campo educacional, como uma das esferas sociais primárias de formação do sujeito, figura como uma potente hipótese para o desenvolvimento social de estratégias pedagógicas que visem (re)estruturar a cultura sob o prisma do respeito à diversidade e da compreensão das dinâmicas sociais que geram a violência contra a mulher. Nessa perspectiva, o campo educacional, além de ser um dos ambientes primários por onde os corpos femininos transitam, figura como esfera de formação do pensamento do sujeito, que gera reflexos

na cultura.

Nesse contexto, à luz da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), vislumbra-se a possibilidade de abordar a Lei Maria da Penha sob a perspectiva dos Direitos Humanos por meio dos Temas Contemporâneos Transversais associados ao currículo escolar. Como já sinalizado, essa abordagem permite explorar de forma interdisciplinar e crítica as questões relacionadas à violência de gênero, ampliando as possibilidades de enfrentamento dessa temática nos espaços educacionais.

Consideramos ainda a pertinência de se trabalhar o tema nos anos finais da educação básica, ou seja, no terceiro ciclo do ensino fundamental. A incorporação dos Temas Transversais, conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), potencializa o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo reflexões que ultrapassam os limites das disciplinas tradicionais (Corcetti, 2004). Assim, ao tratar da Lei Maria da Penha, é possível sensibilizar e conscientizar os educandos sobre a importância da equidade de gênero, do respeito à diversidade e da desconstrução de padrões que naturalizam a violência.

A estratégia metodológica apresentada na segunda seção, além de ampliar as vias possíveis para o enfrentamento da violência de gênero por meio da implementação da Lei 11.340 (Brasil, 2006) no cotidiano do(a) educando(a), reforça o papel da escola como um espaço de transformação social. Ante o exposto, considerando as novas demandas sociais e que o sistema educacional deve acompanhá-las, torna-se de suma relevância o aprimoramento e os estudos das perspectivas pedagógicas de bell hooks, assim como o resgate dos ensinamentos de um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire. Nesse sentido, é importante destacar que os ensinamentos e a práxis revolucionária de Paulo Freire criam a possibilidade de interseção entre as teorias de gênero e o campo educacional para um objetivo em comum: a emancipação do gênero feminino frente ao sistema patriarcal opressor.

4 PROPOSTA EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né? (Lélia Gonzalez, 1982, p. 3)

Primeiramente, é importante suscitar que a sequência didática desenvolvida para esse produto (proposta) educacional se baseia no livro *Multiletramentos na escola* (2014), de autoria de Helena Rojo e Eduardo Moura. O referido livro traz uma ampla gama de conhecimentos face às novas ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Assim, independentemente da temática, observamos que a pedagogia do multiletramento tem como maior característica a instrumentalização dos conteúdos programáticos no contexto escolar.

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. (Rojo, Moura, 2014, pag. 26)

Destarte, os autores, assim como os(as) professores(as), nos fizeram entender que as indagações do tipo: por que incluir na escola algo que, em muitos níveis, as novas gerações já sabem? Por que uma "*pedagogia dos multiletramentos*"? Para disciplinar seus usos? (Rojo; Moura, 2014, p. 9). A pedagogia do multiletramento visa ampliar o repertório do(a) professor(a) que busca repassar o conteúdo de maneira didática e acessível ao contexto cultural dos(as) alunos(as).

Nesse sentido, não se trata de "abandonar" as formas de aprendizado constituídas no curso da história, tampouco de negar que as práticas que são comumente utilizadas têm seu papel na formação dos sujeitos. Contudo, a educação, como um fenômeno social, deve acompanhar os avanços e as inovações que chegam ao sistema educacional.

Sob esse prisma, o conceito de multiletramento vai além de meras formas e práticas pedagógicas inovadoras, compondo-se como uma estratégia de instrumentalização do conteúdo por meio de uma dinâmica diversificada e criativa no processo de ensino e aprendizagem. Como bem elucidam os autores.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo e Moura, 2014, p. 13)

As proposições de Rojo e Moura (2014) sinalizam uma diferenciação conceitual importante para os estudos contemporâneos face ao processo de ensino e aprendizagem: a distinção entre "letramentos" e "multiletramentos". Essa diferenciação não se limita à terminologia, posto que indica uma mudança na maneira como se compreende a interação entre práticas culturais e semióticas no processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de letramento enfatiza a diversidade de práticas de leitura e escrita que coexistem em diferentes sociedades, independentemente de fatores urbanos, econômicos e estruturais. Tal abordagem tem sua relevância, dado que reconhece que a escrita e a leitura não ocorrem de maneira homogênea, mas são moldadas por contextos culturais, históricos e sociais (Rojo; Moura, 2014). Porém, essa perspectiva possui suas limitações, posto que o letramento se concentra apenas na análise sob a ótica da diversidade, sem abordar as implicações mais profundas dessa multiplicidade.

Por outro lado, o conceito de multiletramentos, como proposto por Rojo e Moura (2014), vai além dessa ótica, centrando-se em duas dimensões cruciais que caracterizam o mundo contemporâneo e sua multiplicidade de formas de comunicação, interação e aprendizado. A primeira é a multiplicidade cultural, que reconhece a crescente pluralidade das populações urbanas, fruto de processos como globalização, migração e mobilidade social (Rojo; Moura, 2014). Essa pluralidade desafia os sistemas educacionais e as políticas públicas a incorporarem práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis, como, por exemplo, conteúdos sobre a violência de gênero.

A segunda dimensão é a multiplicidade semiótica, que reconhece que os textos, hoje, não se limitam ao alfabético, mas são compostos por diferentes modos de comunicação, como imagens, sons, vídeos, interatividade digital, dentre outras formas e maneiras de interação do indivíduo com a linguagem e a cultura sociais (Rojo; Moura, 2014). Essa abordagem reflete uma transformação epistemológica, considerando novas conjecturas, como, por exemplo, a era digital e suas ferramentas de comunicação. Sobre o avanço das tecnologias digitais, tal circunstância exige que os sujeitos desenvolvam novas competências para interpretar e produzir

significados diversos na comunicação, linguagem e escrita.

Desse modo, o conceito de multiletramentos não só reconhece a complexidade do mundo contemporâneo, mas aponta para a necessidade de uma pedagogia que capacite os indivíduos a navegar por essa diversidade cultural e semiótica sociais (Rojó; Moura, 2014). Tal perspectiva tem implicações para o processo de ensino e aprendizado, principalmente no que tange temas complexos e sensíveis, como debates vinculados as perspectivas de gênero nos espaços escolares.

Nesse sentido, para enfrentar a temática proposta, “Letramento legislativo para combate à violência de gênero: uma proposta metodológica para a abordagem da Lei 11.340/06 nos espaços escolares” nos espaços escolares para alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental, deve o(a) educador(a) ir além das práticas tradicionais de ensino e incluir estratégias que considerem as realidades socioculturais e tecnológicas dos(as) estudantes.

Portanto, discutir multiletramentos, conjugados com as perspectivas pedagógicas de Paulo Freire (1987; 1996) e bell hooks (2013), é trazer um propósito para a prática educativa. Assim, discutir a democratização do acesso ao conhecimento em suas formas não tradicionais promove a cidadania ativa e crítica em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Considerando que os multiletramentos são métodos pedagógicos diversificados, temos como exemplos as seguintes abordagens: a) letramento impresso; b) letramento em mensagens em redes sociais; c) letramento em pesquisa (letramento científico ou letramento acadêmico); d) letramento em multimídia; e) letramento em informação; f) letramento participativo (letramento crítico); g) letramento intercultural; h) letramento literário (Rojó; Moura, 2014).

Seguindo a perspectiva de Zabala (1998), aplicaremos para as aulas propostas, face à temática “Letramento legislativo para combate à violência de gênero: uma proposta metodológica para a abordagem da Lei 11.340/06 nos espaços escolares”, o modelo de Sequências Didáticas (SD) para o desenvolvimento do nosso produto educacional. Para tanto, as aulas terão enfoque nos seguintes letramentos: a) letramento digital; b) letramento impresso; c) letramento em pesquisa; d) letramento multimídia.

Nesse sentido, Zabala (1998, p. 18), afirma que a sequência didática se caracteriza por ser “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Destarte, a presente proposta tem o intuito de promover o debate no campo da educação em torno das desigualdades de gênero, bem como discutir e aprofundar os temas relativos à violência de gênero no âmbito doméstico familiar, com base no conteúdo legislativo presente na Lei 11.340/06 (Brasil, 2006).

A proposta visa, ainda, discutir criticamente as relações de poder que se estabelecem socialmente, a partir de concepções naturalizadas em torno do gênero masculino/masculinidades e feminino/feminilidades (Louro, 2011). Ao propor um produto/proposta educacional que problematize essas construções, abre-se espaço para que educadores(as) e educandos(as) reconheçam como essas concepções naturalizadas podem operar como mecanismos de manutenção de desigualdades e violências.

A perspectiva crítica permite desnaturalizar os papéis de gênero, questionar os privilégios associados às masculinidades hegemônicas e desconstruir estereótipos afetivos que romantizam ou naturalizam a violência contra a mulher no ambiente doméstico, familiar ou em ciclos de relacionamentos.

Para tanto, à luz do que foi desenvolvido a segunda seção do presente trabalho, o objetivo preventivo no combate à violência de gênero por meio da educação está intrinsecamente ligado à capacidade de criarmos espaços de diálogo, reflexão e transformação nos ambientes escolares. Isso requer que os(as) educadores(as) não apenas se apropriem das metodologias propostas, mas também assumam um papel ativo na desconstrução de narrativas naturalizadas e opressoras. Seu compromisso deve ser com práticas pedagógicas inclusivas, críticas e que visem à emancipação humana.

A seguir, apresentaremos nossa proposta educacional na modalidade Sequência Didática (SD), no formato ilustrativo, figurativo e interativo, para melhor contemplar as ideias sugeridas: ¹⁶:

¹⁶ O modelo de apresentação foi elaborado por meio da plataforma Canva, utilizando elementos textuais, design, figuras e a maioria dos componentes disponíveis nos arquivos fornecidos pelo próprio site. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso: 15 de nov. de 2024.



APRESENTAÇÃO

Face a temática “Letramento legislativo para combate à violência de gênero: uma proposta metodológica para a abordagem da lei 11.340/06 nos espaços escolares”, aplicaremos, para as aulas propostas, o modelo de Sequência Didática, abarcando, principalmente, os letramentos digitais. Seguindo a perspectiva de Zabala (1998) a sequência didática se refere a “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18). Destarte, a presente proposta tem o intuito de promover o debate no campo da educação em torno das desigualdades de gênero, bem como discutir e aprofundar os temas relativos à violência de gênero no âmbito doméstico familiar com base no conteúdo legislativo presente na Lei 11.340/06 (Brasil, 2006).

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Gênero, Educação e Direitos;

Participantes: Sugere-se para alunos(as) do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental;

Número de aulas: 07 aulas de 50 minutos cada;

Infraestrutura:

Sugere-se que o conteúdo seja ministrado em sala de Informática com conexão à internet (ou dispositivos móveis conectados à internet); Projetor multimídia; dentro outros locais com acesso irrestrito a internet e aparelhos que produzam imagem e som;

Estratégias metodológicas: Sequência didática composta de 07 aulas que contemplarão roda de conversas, leituras, escrita, discussões, estudo de caso, exibição de vídeos, utilização de ferramentas digitais (mecanismos de busca, youtube, google docs, canva, etc), bem como produção de material midiático.



OBJETIVO GERAL

- Fomentar as potencialidades e reflexos das discussões sobre violência de gênero para alunos(as) da educação básica sob um recorte legislativo. Contribuir para a desconstrução de padrões sociais hegemônicos, promovendo uma formação crítica e cidadã para uma sociedade mais justa e igualitária.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Utilizar serviço de busca online, percebendo suas limitações (Letramento em pesquisa);
- Interpretar e criar um texto em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos (Letramento multimídia);
- Elaborar um texto escrito - carta, que abrangem o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso (Letramento impresso);
- Contribuir com a elaboração de uma texto - cartilha, de forma digital e coletiva, percebendo a importância das ferramentas compartilhadas a serviço de metas coletivas (Letramento participativo);
- Desenvolver a consciência crítica em relação à desigualdade e violência de gênero;

PÚBLICO-ALVO

O conjunto de aulas proposto é destinado prioritariamente aos estudantes do ensino fundamental - séries finais. Entretanto, cabe ressaltar que essa delimitação não restringe a aplicação dos conteúdos às turmas dessa etapa escolar. A abordagem apresentada pode, igualmente, ser adaptada e implementada junto a alunos(as) do ensino médio, considerando as especificidades pedagógicas e o nível de desenvolvimento cognitivo e social desse público. Tal flexibilidade visa ampliar o alcance da proposta e promover sua adequação aos diferentes contextos educacionais.

INFRAESTRUTURA:

Para o desenvolvimento das aulas podem ser necessários os seguintes materiais:

- Projetor,
- Computadores, celulares, tabletes;
- Lápis, borracha, caneta;
- Quadro, giz;
- Impressões em folhas A4, Papel cartão e durex.

Entretanto, é importante frisar que tais recursos podem ser adaptados ou modificados, dependendo da realidade escolar.



AULA 01

VAMOS FALAR SOBRE GÊNERO?



Objetivos propostos:

- Perceber os papéis de gênero na sociedade a partir da percepção de si e de sua realidade.
- Utilizar serviço de busca online, percebendo suas limitações (letramento em pesquisa).

Tempo: 50 minutos

Materiais: data show ou projetor, computadores, papel cartão ou cartolina, canetas coloridas e fita adesiva.

Metodologia: Roda de conversa, atividade com cartões, pesquisa online, debate.

Desenvolvimento

1 - Dinâmica "Vamos falar de gênero?":

Cada estudante receberá um cartão de papel no qual deverá registrar características tradicionalmente associadas aos gêneros feminino e masculino. Para fomentar a reflexão crítica sobre estereótipos de gênero, o(a) educador(a) poderá propor questões orientadoras, tais como:

- Quais tipos de vestimentas são geralmente associados a cada gênero?
- Quais comportamentos são comumente esperados de pessoas de diferentes gêneros?
- Quais atividades ou interesses são atribuídos ao tempo livre de pessoas identificadas como pertencentes a cada gênero?

Prática sobre pesquisa em mecanismos de busca:

O(a) educador(a) conduzirá uma atividade prática para ensinar os(as) estudantes a realizar pesquisas na internet sobre o tema "gênero". Inicialmente, será realizada uma busca genérica para observar os tipos de resultados e fontes apresentadas. Em seguida, o(a) educador(a) estimulará a análise crítica, questionando: "Quais estratégias poderiam melhorar a precisão e relevância da pesquisa?" A partir das respostas, será demonstrado como refinar as buscas por meio de técnicas específicas, como delimitação de palavras-chave, utilização de ferramentas de busca avançada e aplicação de filtros. Esse processo será realizado de forma prática, passo a passo, para promover o desenvolvimento de habilidades de pesquisa online.

Sistematização e Avaliação

Pesquisa online: O(a) professor(a) distribuirá uma ficha contendo um tópico relacionado ao tema da aula para cada estudante ou grupo (em duplas), orientando-os a realizar uma pesquisa na internet sobre o assunto. Essa atividade tem como objetivo desenvolver habilidades de busca e análise crítica, incentivando os(as) alunos(as) a identificarem fontes confiáveis e diversificadas para aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Roda de discussão: Após a realização da pesquisa, será promovida uma roda de discussão para compartilhar as informações coletadas, refletir sobre as diferentes perspectivas encontradas e debater opiniões sobre o tema. Durante esse momento, o(a) professor(a) estimulará os(as) estudantes a analisarem as limitações das buscas realizadas, considerando aspectos como a veracidade das informações, vieses das fontes e a influência dos algoritmos nas redes digitais. Essa abordagem visa fomentar o pensamento crítico e a compreensão de como os dados são filtrados e apresentados no ambiente online.

Abordagem de Elementos Críticos:

Durante a discussão, será abordada a diferenciação cultural entre os gêneros, utilizando exemplos como:

1. "Poder e não poder" realizar determinadas atividades.
2. "Desvantagens de ser mulher" e "vantagens de ser homem".
3. Estereótipos como "homens não choram".

Esses tópicos serão discutidos de forma reflexiva, com o objetivo de desnaturalizar os papéis de gênero e questionar como as normas culturais moldam as expectativas e limitações impostas a indivíduos com base no gênero.

Sistematização dos Conceitos sob uma perspectiva histórica do movimento feminista:

Com base nos elementos levantados durante a discussão, o(a) professor(a) irá sistematizar os conceitos de sexo, gênero e sexualidade sob uma perspectiva histórica do movimento feminista. Essa sistematização será apresentada de forma estruturada, enfatizando as diferenças entre os termos e a inter-relação entre eles, de modo a promover uma compreensão abrangente e crítica sobre as construções sociais de gênero e suas implicações.

Essa abordagem integrada busca consolidar os aprendizados de forma participativa, promovendo um ambiente de reflexão e questionamento crítico.

OBSERVAÇÕES

A dinâmica proposta fornece subsídios para a análise e discussão das **novas perspectivas relacionadas aos conceitos de gênero ao longo do tempo**. Ela permite explorar a inadequação de abordagens que se baseiam no binarismo de gênero, bem como as diferentes **construções sociais de feminilidades e masculinidades**. Além disso, a atividade promove reflexões sobre a interação dessa temática com os mecanismos de busca digitais, destacando como **esses sistemas podem influenciar a forma como informações sobre gênero são apresentadas e compreendidas**.

Tipo de letramento

Letramento em Pesquisa e Letramento Impresso

AULA 02

PODEMOS FALAR EM IGUALDADE?



Objetivos:

Na segunda aula, o foco será ampliar a abordagem por meio de uma **perspectiva interseccional**, destacando como gênero, raça, classe social, e outros marcadores sociais interagem para moldar experiências individuais e coletivas. Será enfatizada a análise das implicações culturais e sociais na reprodução de padrões e expectativas vinculados ao gênero feminino, como os papéis sociais atribuídos às mulheres e as formas de naturalização dessas desigualdades.

A discussão, que deve se guiar por uma **abordagem histórica feminista**, abordará, ainda, como os padrões culturais perpetuam desigualdades, mas também possibilitam espaços para resistência e transformação. A aula será conduzida de forma a incentivar reflexões críticas sobre as interseções entre os conceitos de gênero e outros aspectos da identidade social, promovendo uma análise ampla e contextualizada sobre as dinâmicas de poder e opressão na sociedade contemporânea.

Tempo: 50 minutos

Materiais: projetor, folha de ofício, canetas coloridas e fita adesiva.

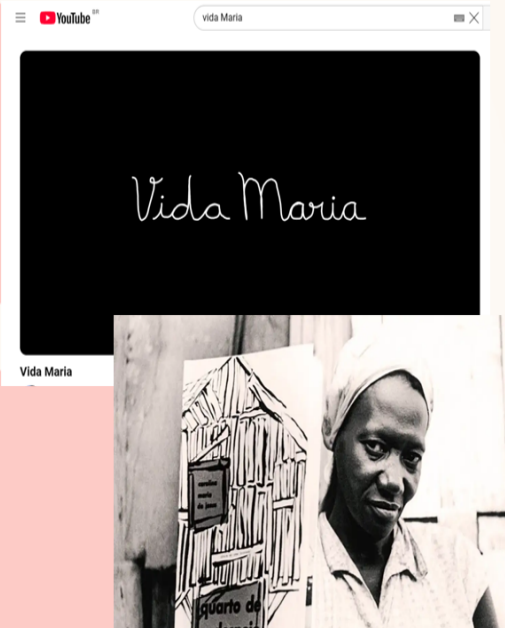
Metodologia: Exibição de vídeos e disponibilização de materiais impressos. Sugere-se que o(a) educador(a) leve poemas de Maria Carolina de Jesus para distribuir para os(as) alunos(a) durante a exibição do curta metragem;

Desenvolvimento:

Com o objetivo de promover uma discussão interseccional sobre as questões relacionadas ao gênero feminino, a aula será estruturada a partir da análise do curta-metragem **"Vida Maria"**, disponível na plataforma digital YouTube. O vídeo aborda de forma sensível e reflexiva as limitações impostas pelos papéis de gênero, destacando a perpetuação de desigualdades geracionais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rq-jogDdKFU&t=82s>.

Como complemento à discussão, será incluída uma análise da trajetória de vida da poetisa **Carolina Maria de Jesus**, cuja obra literária e história pessoal representam uma importante perspectiva interseccional, evidenciando as complexas relações entre gênero, raça e classe social. Por meio dessa abordagem, os(as) alunos(as) serão incentivados(as) a refletir sobre como as desigualdades de gênero interagem com outros marcadores sociais para moldar as experiências de mulheres em diferentes contextos.

Adicionalmente, a aula buscará fomentar uma análise crítica sobre as possibilidades de superação dessas desigualdades, destacando exemplos de resistência, empoderamento e transformação social presentes nas narrativas trabalhadas.



¹⁷ Imagem 1: título; Vida Maria foi extraída da plataforma virtual denominada YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso: 19 de nov. de 2024.

Imagem 2: o elemento textual; Carolina de Jesus era muitas vezes retratada “com expressão cabisbaixa, por vezes melancólica” - Arquivo/Audálio Dantas, foi extraído da plataforma virtual denominada Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/ims-lanca-site-com-obra-manuscrita-de-carolina-maria-de-jesus>. Acesso: 19 de nov. de 2024.

OBSERVAÇÕES

No que tange as perguntas geradoras a abordagem metodológica adotada para tematização figura na perspectiva **freiriana** de **investigação, tematização e problematização**. importante, até mesmo nos momentos de conteúdos ministrados de forma expositiva, a perspectiva do **dialogismo** e das **perguntas geradoras** como elementos norteadores e instrumento que viabilizam as discussões profundas face a temática proposta. Importante destacar a importância da **escuta ativa e afetiva** sugerida por **bell hooks** para atravessar questões cotidianas dos(as) alunos(as) quando o compartilhamento de experiências vinculadas ao tema proposto.

Tipo de letramento
Multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo.

AULA 03

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: ANALISAR PARA RESSIGNIFICAR



Objetivos e Contextualização:

Identificar Formas de Violência de Gênero

Desenvolver a capacidade de reconhecer as diversas formas de violência de gênero no contexto doméstico, familiar e afetivo, promovendo uma compreensão crítica sobre as dinâmicas de poder e opressão que as sustentam.

Introduzir a Lei Maria da Penha

Apresentar e explicar os principais aspectos da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), enfatizando seu papel histórico, social e jurídico no combate à violência contra as mulheres no Brasil, bem como os mecanismos de proteção que ela oferece.

Estudo de caso:

A dinâmica do Estudo de Caso tem como finalidade conectar o conteúdo teórico com a realidade prática vivenciada por mulheres que são vítimas de violência doméstica e familiar. Essa abordagem busca promover uma análise crítica e contextualizada, permitindo que os(as) alunos(as) compreendam de forma mais profunda as implicações sociais, culturais e legais que envolvem essas situações.

Tempo: 50 minutos;

Materiais: Projetor, papel A4, folhas impressas com notícias;

Desenvolvimento da Aula: Discussão sobre a Lei Maria da Penha e Violência de Gênero

1. Introdução Histórica e Expositiva

O(a) educador(a) deverá iniciar a aula com uma exposição sobre a história real da ativista feminista **Maria da Penha Maia Fernandes**, destacando sua luta contra a violência doméstica e o impacto de sua trajetória na formulação da Lei 11.340/2006, conhecida como **Lei Maria da Penha**. Essa introdução tem o objetivo de contextualizar historicamente a legislação e sensibilizar os(as) alunos(as) para a relevância do tema.

Na sequência, será ministrado um conteúdo expositivo abordando os dispositivos centrais da Lei Maria da Penha, com ênfase nos seguintes artigos:

- **Artigo 7º:** Trata dos tipos de violência contra a mulher no ambiente doméstico, familiar e afetivo, especificando as violências patrimonial, moral, psicológica, física e sexual.
- **Artigo 19:** Apresenta as medidas protetivas de urgência disponíveis para garantir a segurança da vítima.
- **Artigo 8º:** Discute a importância das medidas integradas de prevenção, enfatizando o papel das políticas públicas e da conscientização social no enfrentamento da violência de gênero.

Essa abordagem teórica fornecerá uma base conceitual sólida para as discussões que se seguirão.



18

g1 ZONA DA MATA 

Mulher que sofreu violência doméstica por 16 anos escapa de marido e denuncia agressões em MG

Homem chegou a registrar o desaparecimento da mulher na polícia, no entanto, durante as investigações surgiram suspeitas de violência doméstica. Ele foi preso em Visconde do Rio Branco.

Por g1 Zona da Mata — Visconde do Rio Branco
19/12/2024 12h03 - Atualizado há 2 semanas

Instituto Humanitas Unisinos - IHU

Brasil vive epidemia de violência de gênero

Os dados revelados pelo Atlas da Violência 2024 na terça-feira, 18, mostram recortes de violência de gênero preocupantes e em crescimento no...

20 de jun. de 2024

Mais Goiás

GO: Mulher transgênero vítima de violência doméstica consegue medida protetiva

Em Rio Verde, uma mulher transgênero vítima de violência doméstica conseguiu na justiça o direito à medida protetiva de urgência.

11 de out. de 2024

PORTAL CBN RECIFE

Programa do MPPE vai contratar vítimas de violência doméstica

O Programa Brotar reserva um mínimo de 5% das vagas em contratações para prestação de serviços contínuos e com dedicação exclusiva de mão de obra no MPPE.

3 de ago. de 2024

2. Debate em Grupos

A turma será dividida em quatro a cinco grupos. Cada grupo receberá uma notícia jornalística que relate um caso real de violência doméstica ou familiar contra o gênero feminino. A tarefa dos(as) alunos(as) será:

- Ler e interpretar a notícia.
- Debater o problema apresentado, identificando os tipos de violência envolvidos e os dispositivos legais aplicáveis.
- Pensar possíveis medidas que poderiam contribuir para prevenir ou enfrentar esse tipo de problema social.

Durante as discussões, o(a) professor(a) atuará como mediador(a), **oferecendo orientações, trazendo informações adicionais**, e incentivando o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo de cada grupo.

Reflexão Final

A aula será encerrada com uma síntese dos principais pontos discutidos, destacando a importância da conscientização e da atuação individual e coletiva no enfrentamento da violência de gênero. O(a) professor(a) poderá reforçar o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais equânime e justa.

19

¹⁸ Imagem 1: Maria da Penha com o livro de sua história “Sobrevivi... posso contar” (Foto: ebiografia.com) foi extraída da plataforma virtual denominada USP Mulheres. Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/maria-da-penha-e-indicada-para-receber-o-titulo-de-doutora-honoris-cause-pela-usp/>. Acesso: 19 de nov. de 2024.

¹⁹ Imagem 2: notícia jornalística extraída da plataforma virtual g1Globo. Disponível em:

OBSERVAÇÕES

Tipode letramento

Impresso: habilidade de compreender
e criar uma variedade de textos.

A discussão deverá ser cuidadosamente orientada pelo(a) professor(a) com o objetivo de promover a construção da **consciência cidadã** dos(as) alunos(as), reforçando a importância do respeito aos **direitos humanos** e à **diversidade**. Nesse contexto, será enfatizado que a reflexão sobre as questões de gênero e violência deve ser abordada de maneira transversal em todos os meios sociais, incluindo a família, a escola, a mídia e as instituições públicas e privadas, de forma a garantir uma conscientização abrangente e transformadora.

Durante a mediação, o(a) professor(a) poderá destacar a relevância dos **mecanismos de denúncia** disponíveis, como as delegacias especializadas, o Disque 180 (Central de Atendimento à Mulher), e outras plataformas digitais que oferecem apoio às vítimas de violência. Além disso, será dada ênfase à importância das **redes de apoio**, como organizações não governamentais (ONGs), grupos de apoio psicológico e social, e serviços jurídicos que atuam na proteção das mulheres.

O(a) educador(a) também pode trazer à tona exemplos de **ativistas e líderes** que desempenham papéis cruciais na defesa dos direitos humanos das mulheres, como **Maria da Penha Maia Fernandes, Dandara dos Santos, Nísia Floresta**, entre outras figuras históricas e contemporâneas. Esse reconhecimento é fundamental para fortalecer o entendimento de que a luta pelos direitos das mulheres é contínua e exige a mobilização de todos os setores da sociedade.

Essa abordagem visa não apenas informar, mas também engajar os(as) alunos(as) em uma reflexão crítica e propositiva, incentivando-os(as) a se tornarem agentes de mudança na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa para todas as pessoas.

AULA 4 e 5

CONSCIENTIZAÇÃO POR MEIO DE RECURSOS MUDIÁTICOS

Objetivos:

O principal objetivo é explorar e aprofundar o conteúdo apresentado ao longo das aulas, com o intuito de promover a construção do conhecimento a partir das experiências e reflexões dos(as) discentes. Essa abordagem busca conectar os conceitos trabalhados com a vivência e a compreensão dos(as) alunos(as), de modo a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A atividade busca também explorar a criação de múltiplas mídias (letramento multimídia), com ênfase no uso de imagens, sons e vídeos, para que os alunos possam expressar suas ideias de maneira criativa e diversificada.

Tempo: 2 aulas de 50 minutos;

Materiais: smartphones, computadores e outros recursos multimídia dos próprios alunos ou da escola, conforme a realidade;

Contextualização:

Promoção de um Debate Coletivo: Através das apresentações em grupos, os(as) alunos(as) deverão contribuir para a construção de um debate coletivo sobre o tema proposto. Este debate visa aprofundar a compreensão dos diversos aspectos do conteúdo e estimular a reflexão crítica, permitindo que os alunos articulem suas ideias e ouçam diferentes perspectivas, enriquecendo o processo de aprendizagem.



<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2024/12/19/mulher-que-sofreu-violencia-domestica-por-16-anos-escapa-de-marido-e-denuncia-agressoes-em-mg.ghtml>. Acesso: 19 de nov. de 2024.

Imagem 3: foi extraída da plataforma de pesquisa Google Notícias. Utilizamos as seguintes palavras para busca: violência doméstica; gênero; mulheres. Disponível em: https://www.google.com/search?q=violencia+dom%C3%A9stica+&sca_esv=882ccfba8c13de80&biw=1366&bih=641&tbm=nws&sxsrf=AHTn8zq8-_J-&sclient=gws-wiz-news. Acesso: 19 de nov. de 2024.

Desenvolvimento e apresentações:

Os(as) discentes devem apresentar a notícia analisada e debatida em grupo, com o intuito de compartilhar as conclusões coletivas e reflexões sobre o caso. Durante a apresentação, os grupos deverão desenvolver uma análise crítica que aborde aspectos fundamentais presentes na reportagem, conectando-os com os debates anteriores sobre violência de gênero. A apresentação deverá ser estruturada com base nas seguintes questões centrais:

I) **A violência de gênero como uma realidade social:** Os(as) alunos(as) devem destacar como a violência de gênero é um fenômeno presente e recorrente em nossa sociedade, interligando o caso analisado com os debates prévios sobre a normalização dessa violência em diferentes contextos. Essa análise deve considerar como os padrões sociais e culturais perpetuam essas dinâmicas.

II) **Implicações da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha):** É fundamental que os(as) alunos(as) abordem pontos chave da **Lei Maria da Penha**, como seus dispositivos e sua relevância no combate à violência de gênero. O objetivo é demonstrar o papel dessa legislação na proteção das vítimas e nas medidas preventivas, bem como suas limitações.

III) **A importância das medidas alternativas e preventivas:** Os grupos deverão refletir sobre o fato de que, embora a existência de leis seja essencial, elas sozinhas não são suficientes para transformar a realidade da violência de gênero. A apresentação deve destacar a necessidade de medidas alternativas e preventivas, como programas educacionais, ações comunitárias e campanhas de conscientização.

IV) **Exemplos de medidas preventivas e órgãos de acolhimento:** Os(as) alunos(as) deverão citar exemplos de práticas preventivas que têm se mostrado eficazes no enfrentamento da violência de gênero, além de mencionar órgãos públicos e privados que oferecem suporte às vítimas. Isso inclui delegacias especializadas, centros de apoio psicológico, e iniciativas de promoção de direitos humanos.

V) **A construção da consciência coletiva e o respeito à diversidade:** Finalmente, os grupos devem ressaltar a importância da **consciência coletiva** na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite a diversidade e combata as discriminações baseadas em gênero. A reflexão deve enfatizar como a educação e a sensibilização da população são fundamentais para a transformação dos comportamentos sociais e culturais.

Através dessa abordagem, os alunos serão incentivados a desenvolver uma análise crítica e colaborativa, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o engajamento ativo na construção de soluções para questões sociais urgentes.

OBSERVAÇÕES

Nessa aula, o(a) professor(a) deverá adotar estratégias para romper com a postura passiva dos(as) alunos(as) que não estão diretamente envolvidos(as) nas apresentações. Para isso, é essencial que o(a) educador(a) atue como mediador(a), formulando questionamentos que dialoguem diretamente com os conteúdos expostos pelos(as) apresentadores(as).

Esses questionamentos devem ser elaborados com a finalidade de:

Destacar os pontos principais das apresentações: O(a) professor(a) deve identificar e trazer à tona os aspectos mais relevantes das discussões, incentivando os(as) alunos(as) a refletirem sobre os conceitos-chave apresentados. Essa abordagem ajuda a consolidar o aprendizado e a conectar os diferentes temas abordados.

Promover o pensamento crítico: Perguntas abertas que desafiem os(as) alunos(as) a analisar, avaliar ou propor soluções relacionadas aos conteúdos discutidos estimulam o pensamento crítico e engajam ativamente todos os participantes na construção do conhecimento.

Estimular a interação coletiva: Por meio de provocações e reflexões, o(a) educador(a) deve incentivar os(as) alunos(as) que não estão apresentando a contribuir com perguntas, observações ou contrapontos. Isso transforma a apresentação em um espaço de troca e diálogo, promovendo uma participação mais dinâmica e colaborativa.

Conectar as apresentações com experiências pessoais e sociais: O(a) professor(a) pode direcionar as perguntas para que os(as) alunos(as) relacionem os conteúdos expostos com situações práticas, vivências pessoais, ou questões sociais mais amplas, tornando o debate mais contextualizado e significativo.

AULA 6 e 7

CARTILHA COLETIVA: INTERVIR PARA TRANSFORMAR**Objetivo:**

Elaborar uma proposta de intervenção coletiva com o objetivo de superar os desafios relacionados à desigualdade e à violência de gênero, promovendo a construção de soluções colaborativas e transformadoras. Essa iniciativa deve ser desenvolvida de forma participativa, envolvendo os(as) discentes em todas as etapas do processo, desde a concepção até a execução. Como produto final, sugere-se a criação de uma cartilha digital, elaborada de forma colaborativa pelos(as) alunos(as). Essa cartilha deverá abordar informações essenciais sobre desigualdade e violência de gênero, incluindo conceitos, exemplos práticos, medidas preventivas, recursos de apoio.

Tempo: 2 aulas de 50 minutos

Materiais: Projetor e computadores

Contextualização

Essa produção coletiva deve abarcar reflexões provenientes da metodologia para promover o que Paulo Freire chamou de **Ação-Reflexão-Ação** (1996), promovendo o engajamento ativo com a temática. Além disso, a atividade contribuirá para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como gramática, ampliação do vocabulário e estruturação discursiva, promovendo o letramento impresso de maneira significativa.

Desenvolvimento:**Prática sobre a utilização de documentos compartilhados para a criação da cartilha "Intervir para Transformar"**

Essa atividade tem como objetivo introduzir os(as) discentes ao uso de ferramentas digitais colaborativas para a construção de uma cartilha com o tema da desigualdade e violência de gênero. A prática será conduzida em uma **sala de informática** ou utilizando **dispositivos móveis**, como notebooks, smartphones ou tablets. Os(as) alunos(as), organizados(as) preferencialmente em duplas, deverão acessar a plataforma **Canva** (ou outra ferramenta digital equivalente). Cada dupla será orientada a realizar seu cadastro na plataforma, explorar os recursos disponíveis e compreender o funcionamento do **documento compartilhado**, sob a supervisão do(a) professor(a).

Elaboração da cartilha

A construção da cartilha será desenvolvida de forma coletiva, respeitando os seguintes passos:

1. Escolha do modelo e planejamento inicial:

- Os(as) alunos(as) deverão selecionar, de maneira **democrática**, um modelo de cartilha que atenda às necessidades do conteúdo e à estética do material.
- Em conjunto com o(a) professor(a), será elaborado um roteiro que inclua os tópicos principais a serem abordados, como conceitos, exemplos práticos, medidas preventivas e diretrizes para intervenção coletiva.

2. Definição de regras para a colaboração:

- Estabelecer as responsabilidades de cada dupla ou grupo.
- Criar orientações claras para a edição do documento compartilhado, garantindo a coerência e a coesão do material final.

3. Produção e orientação contínua:

- Durante a construção da cartilha, o(a) professor(a) terá o papel de mediador(a), esclarecendo dúvidas, fornecendo feedback sobre o conteúdo e auxiliando os(as) alunos(as) no uso da ferramenta digital.

4. Validação coletiva:

- Ao final, o material será revisado em conjunto para garantir a qualidade do conteúdo e do design, promovendo uma reflexão final sobre o impacto da cartilha como ferramenta educativa e transformadora.

Curso e cartilhas foram confeccionados e publicados totalmente on-line. O acesso é aberto e está disponível ao público.

“ O objetivo das cartilhas é sensibilizar para a problemática de gênero e incentivar as lideranças femininas na academia e no mercado de trabalho

Nina Ranieri, em entrevista para o jornal Folha de S. Paulo

O conteúdo completo pode ser acessado no Linktree (clique aqui), um catálogo que reúne links para as

OBSERVAÇÕES

Essa prática integra o uso de recursos tecnológicos ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências como o **letramento digital**, o trabalho em equipe, e o engajamento com temas sociais relevantes. Além disso, promove a conscientização e a reflexão crítica, estimulando a aplicação prática dos conceitos abordados durante o curso.

Sugere-se que a cartilha seja apresentada para a gestão da escola e compartilhada nas mídias sociais digitais.

Tipo de letramento
Digital e Participativo: habilidade de contribuir para construção coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da perspectiva do **multiletramento**, conectada a ações e conteúdos didáticos voltados ao enfrentamento da violência de gênero, emerge como uma estratégia pedagógica transformadora. Promover o **“letramento de gênero”** no ambiente educacional constitui, conforme os preceitos de Freire (1987), uma intervenção no mundo por meio da educação crítica e emancipatória. Essa abordagem instrumentaliza crianças e jovens no uso adequado da tecnologia, mas também os posiciona como agentes de transformação social em face de questões urgentes e estruturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado nos convida a uma profunda reflexão sobre a urgência de incorporar a temática de gênero de forma abrangente e significativa nos espaços escolares brasileiros, situando sua proposta por meio do conteúdo extraído da legislação sobre gênero. Primeiramente, abordou-se, sob uma análise crítica, os desafios e as possibilidades de uma educação com o eixo temático em gênero. Demonstrou-se que o tema é amparado pelos princípios dos Direitos Humanos e da Constituição Cidadã, sinalizando que tal circunstância figura como base para o enfrentamento da temática nos espaços educacionais.

Assim, a contemporaneidade se caracteriza pela multiplicidade de identidades de gênero, exigindo uma educação que reconheça e valorize essa diversidade. A negação ou a invisibilidade das diversas formas de ser mulher gera exclusão social e violações dos direitos humanos. Nesse sentido, buscou-se demonstrar a viabilidade dos estudos da legislação sobre gênero nos espaços escolares como instrumento de combate às desigualdades sociais e de promoção do respeito à diversidade.

A Constituição brasileira de 1988 e os diversos marcos legais garantem os direitos de todas as pessoas, independentemente do gênero. A escola, como espaço de formação de cidadãos, tem a responsabilidade de garantir que esses direitos sejam conhecidos, reconhecidos, respeitados e defendidos. Incluir no currículo escolar esse tipo de conteúdo contribui para o cumprimento dos deveres que estão na essência da educação, promovendo a cidadania plena e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Foram apontados os diversos desafios para a implementação dos temas relacionados ao gênero feminino nas escolas, como a falta de formação docente, a carência de materiais didáticos adequados e a resistência de alguns setores da sociedade. No entanto, também se destacam as possibilidades de superação desses desafios por meio da colaboração entre diferentes atores sociais, da implementação de políticas públicas eficazes e da utilização de metodologias ativas e dialogadas. Assim, as perspectivas pedagógicas de Paulo Freire se demonstraram como uma possibilidade para o enfrentamento do eixo temático nos espaços escolares. Com efeito, os TCTs e as disciplinas das áreas sociais foram apontados como vias adequadas para abordagens temáticas que envolvam o gênero feminino.

Para aprofundar a análise, o texto explorou a figura do(a) educador(a) como agente da e para a liberdade, com base nas perspectivas de Paulo Freire (1987-1996) e bell hooks (2013). A pesquisa argumenta que a prática docente, especialmente quando envolve temas transversais como o gênero (feminino e masculino), direitos e educação, deve ser crítica, multicultural e

comprometida com a emancipação humana. Estabeleceu-se um diálogo com as obras *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) e *Ensinando a transgredir* (hooks, 2013), para fundamentar a crítica à educação bancária e defender a educação como prática para a liberdade. A análise destaca o papel político, não neutro e interventivo do(a) educador(a) bem como a importância da interação entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a) na construção do conhecimento, reconhecendo a diversidade de vivências e experiências presentes na sala de aula.

Além de destacar a figura do(a) educador(a), o texto visou compreender o sujeito(a)-educando(a), frisando seu protagonismo no processo de ensino e aprendizado. O termo "gênero" foi interpretado a partir das concepções extraídas da teoria queer, que tem forte influência de Judith Butler (2003). Logo, o gênero foi interpretado sob uma perspectiva performática e histórica. Os resultados deste estudo demonstram, ainda, que a compreensão do gênero como uma construção social e interseccional é fundamental para contribuir para uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social.

Este trabalho teve como objetivo contribuir para a formação de professoras e professores da rede de ensino, convidando educadoras(as), educandos(as), gestoras(es) escolares e a sociedade em geral a repensarem suas práticas pedagógicas, com vistas à construção de uma escola mais justa e inclusiva para todas e todos. A efetivação desse propósito demanda um esforço conjunto, orientado para o desenvolvimento de uma educação que seja, de fato, inclusiva, diversa, democrática e comprometida com a promoção do letramento legislativo, fundamentado nos direitos humanos.

Nesse sentido, a inserção de um currículo que contemple e difunda o conhecimento sobre a legislação relativa à questão de gênero, como a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Brasil, 2006), constitui um passo irrenunciável para um Estado que almeja a erradicação da violência de gênero e a promoção de um futuro mais justo e equânime. Dessa forma, reforça-se a importância de uma formação cidadã crítica, que possibilite aos(às) discentes compreenderem seus direitos e deveres, bem como a importância do conhecimento sobre a legislação para a promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios** Chapecó: Argos, 2010
- ALCIONE. **Maria da Penha**. Intérprete: Alcione. Composição de Evaldo Gouveia e Paulo César Feital. No álbum De Tudo Que Eu Gosto. Gravadora BMG, 2007. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/index.php?action=MenuOrgao.show&id=4769&oOrgao=81>. Acesso em: 4 dezembro. 2024.
- ALVAREZ, Sonia. E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.43, p.13–56, dez., 2015.
- ARRUZZA, Cinzia.; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BARTLETT, Katharine. Métodos Jurídicos Feministas. Trad. Alessandra Ramos de Oliveira Harden; Adriana Moellmann; Isabela Marques Santos. In: SEVERI, Fabiana Cristina; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de; MATOS, Myllena Calasans de. (Orgs) **Tecendo fios das Críticas Feministas ao Direito no Brasil II: direitos humanos das mulheres e violências**: volume 2. Ribeirão Preto: FDRP/USP, 2020.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECHARA, C. Evanildo. Dicionário escolar da Língua Portuguesa: Academia Brasileira de Letras. 2 ed., São Paulo, SP, Companhia Editora Nacional, 2020.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- BRAGATO, Fernanda. **Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica**, Vol. 19, n. 1, jan. abr. 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 02 novembro

2023.

BRASIL. Lei 13.341, de 29 de setembro de 2016. Altera as Leis n° 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e 11.890, de 24 de dezembro de 2008, e revoga a Medida Provisória n° 717, de 16 de março de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113341.htm. Acesso em: 12 de fevereiro 2024.

BRASIL. Lei 14.132, de 31 de março de 2021. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei n° 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14132.htm. Acesso em: 23 de dezembro 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.> Acesso: 09 de novembro de 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.340, de 07 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8° do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 12 mar. 2024

BRASIL. Lei N° 13.836 de 4 de junho de 2019. Acrescenta dispositivo ao art. 12 da Lei n° 11.340, de 7 de agosto de 2006, para tornar obrigatória a informação sobre a condição de pessoa com deficiência da mulher vítima de agressão doméstica ou família. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113836.htm. Acesso em: 23 de dezembro 2023.

BRASIL. Lei n° 14.310, de 8 de março de 2022. Altera a Lei n° 11.340, de 7 de agosto de

2006 (Lei Maria da Penha), para determinar o registro imediato, pela autoridade judicial, das medidas protetivas de urgência deferidas em favor da mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes. Brasília, 2022. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114310.htm. Acesso em 18 de

BRASIL. **Lei nº 14.550 de 19 de abril de 2023**. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para dispor sobre as medidas protetivas de urgência e estabelecer que a causa ou a motivação dos atos de violência e a condição do ofensor ou da ofendida não excluem a aplicação da Lei. Brasília, 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114550.htm. Acesso em: 23 de

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 21 jan.. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2004. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-2ago13.pdf>. Acesso em: 12 de mar. de 2024

BUTLER, Judith. **Actos performativos e constituição de gênero**. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). *Gênero, cultura visual e performance*. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMPOS, C. H.; GIANEZINI, K. **Lei Maria da Penha: do protagonismo feminista às resistências jurídicas** - DOI: 10.5935/2448-0517.20190013. *Juris Poiesis - Qualis B1, [S. l.]*, v. 22, n. 28, p. 253–269, 2019. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/jurispoiesis/article/view/6645>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). **Lei Maria da Penha Comentada em uma Perspectiva**

Jurídico-Feminista. Rio de Janeiro: Lumen Juris. V.1 2011.

CAMPOS, Carmen Hein de. **Lei Maria da Penha: necessidade de um novo giro paradigmático.** Revista Brasileira de Segurança Pública. São Paulo, v. 11, n. 1, Fev/Mar 2017, p. 10-22.

CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAMBERLAIN, Prudence Bussey. **The Feminist Fourth Wave: Affective Temporality.** London: Palgrave Macmillan, 2017.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru**, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i2.166. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 30 dez. 2024.

CORCETTI, M.; TREVISOL, M. **A escola, o currículo e os temas transversais.** Revista Espaço Pedagógico, v. 11, n. 2, Passo Fundo, p. 28-46. 2004.

COSTA, A. M.; SANTOS, S. C. M.; VALE, E. C. **50 anos da pedagogia do oprimido: quem são os oprimidos hoje?** 2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, 2020.

CRUZ, M. H. S. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. **Saberes em Perspec.**, Jequié, v 2, 2012.

dezembro 2023.

DOMINGUES, J. M.; SENA, M. R. **O letramento de gênero e sexualidade na formação docente.** Devir Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e–840, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.840. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/840>. Acesso em: 18 nov. 2024.

DUSSEL, E. 1492: **El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad.** Colección Académica, n. 1, La Paz: Plural Editores, 1994.

FEMENÍAS, Maria Luisa. **Mestiçagem. Uma categoria teórico-política para os feminismos latino-americanos** Entrevista. Periódicos UFBA. 2018 Vol 04, N. 03 - Jul. – Set. , 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/26223/1663>. Acesso: 26 de set.2023.

FERREIRO, Raimundo Renato Balieiro; SILVA, Solange Pereira da. **O conservadorismo na educação pública brasileira.** São Luis - MA. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas:

civilização ou barbárie: o futuro da humanidade, centenário de Luxemburgo. São Luis, 2019.

Florianópolis, v.22, n.3, p.935-952, 2014. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>> Acessado: 22 de abril de 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 2.

FRANCO, Marielle. **Discurso na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro em homenagem ao Dia Internacional da Mulher**. Rio de Janeiro, 8 mar. 2018. Disponível em:
<https://rioonwatch.org.br/?p=45559>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação). v. 1.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. rev. E atual. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica – uma discussão necessária. *Revista Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, p. 291- 294, 2016.

GEBARA, I. A Teologia da Libertação e as mulheres. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/sec.v23i.61023. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/61023>. Acesso em: 7 jun. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **De Palmares às escolas de samba, estamos aí**. Mulherio, São

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: Sexualidades no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a.

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

JESUS, Carolina Maria. **Clíris: poemas recolhidos**. Organização Raffaella Fernandez e Ary Pimentel. Rio de Janeiro: Desalinho; Ganesha Cartonera, 2019.

LEE, Rita. Pagu. In: *Muito*. São Paulo. 3001, Faixa 1. 2000. Disponível em:
https://www.youtube.com/results?search_query=VELOSO%2C+Caetano.+For%C3%A7a

+estranha.+In%3A+Muito.+Rio+de+Janeiro%3A+Polygram%2C+1978. Acesso: 06 de mai. de 2024.

LEOPOLDI, Deise et alli. **Do silêncio ao grito contra a impunidade: caso Márcia Leopoldi**. São Paulo: União das Mulheres de São Paulo, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, ed.16, 2014.

LUGONES, María. “**Rumo a um feminismo descolonial**”. Revista Estudos Feministas Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577> Acesso: 23 de setembro 2023.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Rev. Estud. Fem. [online].

MAGALHÃES, José Luiz Quadros. Direito à Diversidade e Infiltrações Transformadoras. **Revista Interdisciplinar de Direito, [S.l.]**, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/61/41>. Acesso em: 5 abr. 2021.

março de 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução Reginaldo Sant’Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação 3**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1930.

MEIRELES, Cecília. Reinvenção. In: MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 411.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. **Núcleo de Enfrentamento à Violência contra a Mulher** - NEVM. Disponível em:

<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/index.php?action=MenuOrgao.show&id=4769&oOrgao=81>. Acesso em: 4 dezembro. 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Organização das Nações Unidas - ONU MULHERES (2013). Declaração e Programa de Ação de Viena (1993). Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp->

content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: abr. de 2024.

Organização das Nações Unidas - ONU MULHERES (2013c). Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher "Convenção de Belém do Pará" (1994). Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencaobelem1994.pdf>. Acesso em: mar. de 2024.

Organização das Nações Unidas - ONU/CEDAW (1979). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - Cedaw 1979. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/11/SPM2006_CEDAW_portugues.pdf. Acesso em: jan. de 2024.

Paulo, v. 2, n. 5. 1982.

Piero, M.F.de, Maia, A.C.B., Teixeira, M.F., Ribeiro, P.R.M., & Vilaça, T. **Direitos humanos das mulheres: a luta contra a violência de gênero**. São Carlos, SP: Pedro & João Editora. 2019.

PIETRO, Maria *et al.* **Direitos humanos das mulheres: a luta contra a violência de gênero**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156-165. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 23 abr. 2024.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. **As ondas feministas: continuidades e discontinuidades no movimento feminista brasileiro**. Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.], v. 1, n. 03, p. 57–76, 2021. DOI: 10.53282/sulsul.v1i03.780. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/780>. Acesso em: 18 jun. 2024

ROJO, Roxane Helena, Moura, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Ed 2. Parábola Editorial, 2014.

ROSALEN, E.; PEDRO, J. M. Os debates historiográficos sobre os feminismos da ‘segunda onda’ na contemporaneidade. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2024. DOI: 10.9771/rf.v11i2.57407. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/57407>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, M. G. DOS. Feminismos e Direito das Mulheres. **Virtuajus**, v. 7, n. 13, p. 81-96, 7 mar. 2022.

SARMENTO, Rayza. **Das sufragistas às ativistas 2.0** [manuscrito]: feminismo, mídia e política no Brasil (1921 a 2016). 2017. 220 f. (Tese doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2017.

SEVERI, Fabiana Cristina. MATOS Myllena Calasans. Castilho, Ela Wiecko Volkmer. **Tecendo fios das Críticas Feministas ao Direito no Brasil II: direitos humanos das mulheres e violências**: volume 1, os nós de ontem: textos produzidos entre os anos de 1980 e 2000 / Fabiana Cristina Severi; Ela Wiecko Volkmer de Castilho; Myllena Calasans de Matos, organizadoras. — Ribeirão Preto : FDRP/USP, 2020.

SOUSA, Rosa; UCHÔAB, Ana; BARRETO, Maria. **Fontes de informação sobre a violência contra a mulher no Brasil**. Serv. Soc., São Paulo, v. 147(2), e-6628376, 2024.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GCpHjnWHRWVh6B4v6v7xV7v/#:~:text=Merecem%20destaque%20tamb%C3%A9m%20como%20importantes,Viol%C3%Aancia%20de%20G%C3%AAnero%2C%20uma%20plataforma>. Acesso: 01 de nov. de 2024.

VELOSO, Caetano. Força estranha. In: Muito. Rio de Janeiro: Polygram, 1978. Faixa 7.

Disponível

em: https://www.youtube.com/results?search_query=VELOSO%2C+Caetano.+For%C3%A7a+estranha.+In%3A+Muito.+Rio+de+Janeiro%3A+Polygram%2C+1978.+Faixa+7 Acesso: 3 de março de 2024.