



Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Campus Riacho Fundo
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional - ProfGeo

MARIA ROSÂNGELA MENDES

GEOGRAFIA E GÊNERO:
o corpo-território como resistência à violência nas escolas públicas

BRASÍLIA
2026

MARIA ROSÂNGELA MENDES

GEOGRAFIA E GÊNERO:
o corpo-território como resistência à violência nas escolas públicas

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. José Vandério
Cirqueira Pinto

BRASÍLIA
2026

DIREITOS AUTORAIS

© 2026 – Maria Rosângela Mendes

Esta dissertação e o material paradidático a ela vinculado estão protegidos pela Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/1998).

É permitida a reprodução parcial desta obra para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte.

É vedada a reprodução total ou parcial desta obra para fins comerciais sem autorização expressa e por escrito da autora.

FICHA CATALOGRÁFICA

Mendes, Maria Rosângela.

Geografia e gênero: o corpo território como resistência à violência nas escolas públicas / Maria Rosângela Mendes ; orientação José Vandério Cirqueira Pinto. — Riacho Fundo, DF: 2026.

244 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2026.

Orientador(a): José Vandério Cirqueira Pinto.

1. educação geográfica. 2. geografia e gênero. 3. corpo-território. I. Pinto, José Vandério Cirqueira, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

MARIA ROSÂNGELA MENDES

**GEOGRAFIA E GÊNERO:
o corpo-território como resistência à violência nas escolas públicas**

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Vandério Cirqueira Pinto
Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Edilene Américo Silva
Membro avaliador 1

Prof.^a Dr.^a Francilane Eulália de Souza
Membro avaliador 2

RESUMO

O presente trabalho insere-se no campo da Geografia, em diálogo com a Geografia de Gênero, e analisa as violências de gênero no espaço escolar, compreendido como um território atravessado por relações de poder. O objetivo do trabalho é compreender como a educação geográfica contribui para a formação crítica e sócio-espacial de estudantes do ensino médio, a partir da mobilização do conceito de corpo-território como possibilidade de leitura, denúncia e resistência. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentada na análise e sistematização de práticas pedagógicas desenvolvidas anteriormente em uma escola pública. O percurso metodológico articula revisão bibliográfica, reflexão crítica sobre a experiência docente e análise de atividades realizadas com estudantes, voltadas à problematização das desigualdades de gênero e das violências no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que a inserção da Geografia de Gênero no ensino favorece o reconhecimento dessas violências e contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a resistência e a transformação do espaço escolar. Como desdobramento, foi elaborado um material paradidático voltado a professores de Geografia, com propostas pedagógicas para o enfrentamento dessas problemáticas. Conclui-se que a sistematização dessas práticas, ancorada no conceito de corpo-território, fortalece a inserção da Geografia de Gênero no ensino e amplia as possibilidades de construção de espaços escolares mais críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social.

Palavras-chave: geografia de gênero; corpo-território; violências de gênero; educação geográfica.

ABSTRACT

This research is situated within the field of Geography, in dialogue with Gender Geography, and analyzes gender-based violence in the school space, understood as a territory shaped by power relations. The objective of this study is to examine how geographical education contributes to the critical and socio-spatial formation of high school students by mobilizing the concept of body-territory as a possibility for interpretation, denunciation, and resistance. This is a qualitative research of an applied nature, based on the analysis and systematization of pedagogical practices previously developed in a public high school. The methodological approach combines bibliographic review, critical reflection on teaching experience, and analysis of activities carried out with students, focused on problematizing gender inequalities and violence in everyday school life. The results indicate that the incorporation of Gender Geography into teaching enhances the recognition of such violence and contributes to the development of pedagogical practices committed to resistance and the transformation of the school space. As an outcome, a pedagogical support material was developed for Geography teachers, presenting teaching strategies aimed at confronting these issues. It is concluded that the systematization of these practices, grounded in the concept of body-territory, strengthens the integration of Gender Geography into teaching and expands the possibilities for building more critical, conscious, and socially committed school spaces.

Keywords: gender geography; body-territory; gender-based violence; geographical education; school space.

À minha amiga Clarisse, que com sensibilidade e generosidade, enxergou em mim e neste trabalho algo que eu ainda não conseguia ver por completo. Seu apoio foi fundamental para que este sonho se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Vandério Cirqueira Pinto, meu orientador, expresso minha profunda gratidão pela sensibilidade, cuidado e compromisso ao longo de todo o percurso deste trabalho. Sua postura atenta e humana diante das dificuldades que enfrentei foi fundamental para que eu pudesse seguir com segurança e confiança. Seu apoio constante, suas orientações e, sobretudo, a forma como sempre reconheceu e valorizou o meu trabalho foram decisivos para que eu acreditasse no meu potencial e na potência desta pesquisa.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Edilene Américo Silva e pela Prof.^a Dr.^a Francilane Eulália de Souza, agradeço pela disponibilidade, pelo compromisso acadêmico e pela trajetória de luta em defesa da equidade de gênero, que também inspira este trabalho.

Ao Prof. Dr. Edson Batista da Silva, agradeço por ter me apresentado à Geografia de Gênero por meio das leituras e reflexões desenvolvidas durante o período em que atuei como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi a partir desse contato que surgiu a base teórica e a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Brasília (IFB), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (ProfGeo), agradeço pela oportunidade de formação, pelo suporte institucional e pelo compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade.

À minha amiga Odávia, companheira de turma ao longo do mestrado, agradeço pela parceria, pelo apoio e pela presença constante, mesmo diante da distância física. Foram dois anos de estudos, desafios e conquistas compartilhadas, que tornaram esse percurso mais leve e possível.

Aos meus alunos e às minhas alunas, que foram parte fundamental deste percurso, agradeço pela participação, pelo envolvimento e pela disposição em construir, coletivamente, os caminhos desta pesquisa. Foi junto a vocês, nas aulas e nos projetos desenvolvidos, que este trabalho ganhou sentido, força e concretude. A escuta, as experiências compartilhadas e o compromisso de vocês tornaram possível a construção deste trabalho. Caminhamos em parceria na produção de conhecimentos e na construção de práticas de resistência no espaço escolar.

Ao Danilo, meu companheiro, agradeço pela parceria, pelo cuidado e pela compreensão nos momentos mais difíceis deste percurso. Sua presença constante, especialmente nos períodos de maior cansaço e nos momentos em que estive no limite, foi fundamental para que eu pudesse seguir. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa	3
1.2	Definição do problema	4
1.3	Objetivo geral.....	8
1.3.1	Objetivos específicos.....	8
1.4	Metodologia	9
1.5	Procedimentos de pesquisa	11
1.6	Cronograma de execução do projeto	13
2	GÊNERO FORA DA AULA: O QUE A GEOGRAFIA (AINDA) NÃO ENSINA	15
2.1	Uma geografia que silencia: gênero como ausência e resistência.....	15
2.2	A presença das mulheres no pensamento geográfico: entre apagamentos e insurgências	17
2.3	A importância da abordagem de gênero na Geografia: por que (e para quem) isso importa?.....	20
2.4	Corpo-Território como ferramenta conceitual para discutir gênero e geografia na escola	23
2.5	O corpo como dimensão geográfica.....	31
2.6	O território como resistência às violações	34
2.7	Gênero e geografia nas escolas: por onde começar?.....	36
3	A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: EVIDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO	39
3.1	A violência contra as mulheres nos espaços escolares	39
3.2	As ferramentas institucionais contra a violência de gênero nas escolas	52
3.3	O Corpo-Território em movimento	60
3.4	As ações e projetos de intervenção nas escolas pelo corpo-território livre	71
3.5	O material paradidático como ferramenta pedagógica	86
4	MATERIAL PARADIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E GÊNERO	88
5	CONCLUSÃO.....	235
	REFERÊNCIAS	237

1 INTRODUÇÃO

Durante meu percurso acadêmico, tanto na graduação quanto na especialização, observei a ausência de abordagens sistemáticas sobre geografia de gênero. Essa lacuna também se fez presente no início da minha atuação docente no ensino médio, especialmente nos materiais didáticos, que pouco contemplavam tais discussões. Foi somente a partir de 2016, ao lecionar a disciplina de Sociologia, que tive contato com conteúdos que tratavam das questões de gênero de forma mais aprofundada.

Essa experiência, aliada às relações de poder vivenciadas no cotidiano escolar, evidenciou a urgência de incorporar essas discussões ao ensino de Geografia. Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de uma prática pedagógica crítica, comprometida com a formação cidadã e com o enfrentamento das desigualdades que atravessam o espaço escolar.

Essas inquietações encontraram respaldo no campo da Geografia crítica e nos feminismos latino-americanos, especialmente na noção de corpo-território, desenvolvida por autoras como Julieta Paredes (2014) e Lorena Cabnal (2013). Esse conceito tensiona a separação entre corpo e espaço ao compreender o corpo como o primeiro território marcado por processos de dominação. Nessa perspectiva, as violências de gênero não são fenômenos isolados, mas expressões de estruturas históricas ligadas ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo.

As contribuições de Angela Davis (1981) aprofundam essa compreensão ao evidenciar que os corpos de mulheres negras foram historicamente constituídos como espaços de exploração e controle. Posteriormente, autoras como Katherine Walsh (2018), juntamente com a pesquisadora brasileira como Joseli Maria Silva (2009), ampliaram esse debate ao reconhecer o corpo como território epistêmico, isto é, como espaço de produção de saberes e de *r-existências*¹.

Compreender o corpo como território permite analisar as violências de gênero em sua dimensão sócio-espacial² e, ao mesmo tempo, visibilizar práticas de resistência que emergem

¹ O termo *r-existência* tem origem no feminismo comunitário andino, especialmente a partir dos trabalhos de Julieta Paredes. Ele expressa uma forma de resistência que ultrapassa a mera sobrevivência ou oposição à opressão. *R-existir* significa existir de novo e de outro modo, criando alternativas de vida e de relação com o corpo e com o território. Trata-se de um gesto político e criativo de afirmação da dignidade, da memória e da autonomia coletiva diante das estruturas coloniais, patriarcais e capitalistas

² De acordo com Souza (2022), o termo socioespacial, sem hífen, refere-se a uma perspectiva mais ampla e integrada das relações sociais e espaciais, enfatizando a indissociabilidade entre sociedade e espaço. Já sócio-

no cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola deixa de ser entendida como espaço neutro e passa a ser concebida como território atravessado por disputas, mas também por possibilidades de transformação.

É nesse horizonte que se insere esta pesquisa, voltada à análise das relações entre Geografia, gênero e espaço escolar. Parte-se do entendimento de que a abordagem dessas temáticas, nas aulas de Geografia, pode contribuir para a formação de pessoas críticas, capazes de compreender e questionar as desigualdades que estruturam a sociedade.

Para tanto, mobiliza-se o conceito de gênero como categoria analítica, conforme proposto por Joan Scott (1995), que permite compreender as relações de poder que organizam a vida social. De forma articulada, adota-se a perspectiva da educação geográfica, conforme Lana de Souza Cavalcanti (2013), que possibilita a leitura crítica da realidade a partir das relações entre espaço, sociedade e poder, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e sócio-espacial.

Entretanto, essa potencialidade encontra limites na formação docente. De modo geral, a formação inicial em Geografia ainda oferece pouco espaço para o debate sobre gênero, corpo e sexualidade, o que impacta diretamente a prática pedagógica. Nesse cenário, as reflexões de bell hooks (2013, 2017, 2023) são fundamentais, ao defender uma pedagogia crítica, dialógica e comprometida com a transformação social, centrada na construção de práticas educativas emancipatórias.

Como resposta a esse desafio, esta pesquisa propõe a elaboração de um material paradidático voltado ao ensino de Geografia, articulando os conteúdos da disciplina às questões de gênero a partir de uma perspectiva crítica e sócio-espacial. O material reúne conceitos, referenciais teóricos, marcos legais e propostas metodológicas, com o intuito de subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a problematização das desigualdades e o enfrentamento das violências de gênero no espaço escolar. Mais do que um recurso didático, busca constituir-se como instrumento de re-existência, contribuindo para que a escola se afirme como território de reconhecimento, memória e transformação social.

espacial, com hífen, destaca a interação entre os aspectos sociais e espaciais como elementos distintos, mas interligados. O uso do hífen reforça a ideia de que o social e o espacial, embora conectados, podem ser analisados separadamente em determinadas abordagens teóricas. Escolhemos o termo sócio-espacial neste trabalho porque ele ressalta a interação entre o social e o espacial como dimensões distintas, mas interligadas, o que se alinha à abordagem da educação geográfica na formação crítica contra violências de gênero.

1.1 Justificativa

A escolha deste tema parte de múltiplas motivações, que articulam vivências pessoais, experiências profissionais e inquietações acadêmicas. No plano pessoal e profissional, destaca-se a necessidade de compreender as estruturas sócio-espaciais do patriarcado. São essas estruturas que sustentam a discriminação e as violações de corpo, gênero e sexualidade, atingindo sobretudo as mulheres e demais grupos minorizados.

Minha trajetória também é atravessada por experiências marcantes. Entre elas, destaco a vivência em um relacionamento abusivo, que despertou em mim um profundo incômodo e o desejo de compreender de forma crítica os mecanismos sociais que naturalizam a violência de gênero. Somam-se a isso situações concretas do ambiente escolar, como o crime de importunação sexual cometido por um ex-funcionário da escola em que trabalho, contra mim e algumas estudantes. Esse episódio evidenciou a urgência de tratar tais questões no espaço educativo. Mostrou, ainda, que a escola não é um território neutro, mas um espaço atravessado por relações de poder que silenciam, vulnerabilizam e, muitas vezes, violentam corpos e subjetividades.

Essas experiências individuais se somam a uma problemática estrutural mais ampla: a falta de informação nos materiais didáticos de Geografia e a ausência de uma formação adequada para professores sobre questões de gênero. Essa deficiência — tanto na formação inicial quanto na continuada — limita a capacidade de incorporar perspectivas críticas em sala de aula. Como consequência, perpetua desigualdades e dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. Nesse contexto, torna-se necessária a produção de materiais e estratégias que apoiem docentes e estudantes no enfrentamento dessas questões, ampliando os horizontes de uma educação comprometida com a diversidade e a equidade.

Esse desafio também encontra ressonância no campo acadêmico, onde é urgente integrar os estudos de gênero à Geografia. Ao articular a dimensão do corpo com a noção de território — especialmente por meio do conceito de corpo-território —, busca-se evidenciar como o ensino da disciplina pode contribuir para que estudantes compreendam de forma crítica suas próprias experiências.

Pretende-se, assim, estimular o diálogo sobre desafios cotidianos e a construção de práticas de proteção contra violações. Mais do que preencher uma lacuna curricular, integrar gênero à Geografia significa potencializar a disciplina como instrumento de transformação social e de promoção da equidade em múltiplas escalas.

1.2 Definição do problema

Diante das transformações sociais que marcam o cenário contemporâneo, o debate sobre gênero, corpo e sexualidade assume papel central como instrumento de emancipação de grupos historicamente marginalizados. Esta pesquisa busca problematizar a presença e o tratamento dessas questões no espaço escolar, interrogando se — e de que modo — elas são trabalhadas.

A partir da minha vivência como vítima de assédio nesse contexto, procuro evidenciar a escola como um território patriarcalizado, atravessado por relações de poder. O estudo, assim, propõe apresentar a articulação entre Geografia e gênero, bem como os obstáculos que contribuem para a invisibilidade dessa temática nas aulas de Geografia do ensino médio público. Ressalta-se, ainda, a relevância do desenvolvimento do raciocínio geográfico como caminho para que jovens estudantes possam se posicionar criticamente diante das problemáticas que os cercam. Essa formação deve estar aliada à produção de materiais pedagógicos que ofereçam subsídios para que docentes trabalhem a temática de forma consistente em sala de aula.

De acordo com Joseli Maria Silva (2009), a Geografia científica constitui um campo de conhecimento moldado pelas relações de poder. A autora evidencia a importância do movimento feminista na história da Geografia, que atua com o propósito de investigar e revelar a conexão entre as divisões de gênero — masculino e feminino — e as divisões espaciais. O objetivo é compreender como essas divisões são construídas simultaneamente e desvendar os elementos ocultos sob a aparente ordem natural da organização da realidade sócio-espacial.

Segundo Silva (2009), para as geógrafas feministas, as questões de gênero relacionadas às dinâmicas de dominação e subordinação devem ser abordadas de maneira intrínseca às lutas de classe, com o objetivo de eliminar as diversas formas de opressão presentes na sociedade. Assim,

O patriarcado é compreendido pelas geógrafas feministas como um sistema de relações hierarquizadas no qual os seres humanos detêm poderes desiguais, com a supremacia da autoridade masculina sobre a feminina em diversos aspectos da vida social, abrangendo desde os sistemas econômicos e sistemas jurídico-institucionais até regimes cotidianos do exercício da sexualidade (SILVA, 2009, p.33).

Neste contexto, o presente trabalho busca evidenciar as maneiras pelas quais o patriarcado se manifesta no espaço das escolas públicas de ensino médio.

Silva destaca ainda a introdução do conceito de gênero na Geografia, influenciada pelo movimento feminista, que buscava evidenciar e combater as desigualdades presentes na sociedade. Esse conceito passou a ser incorporado e desenvolvido na Geografia nas décadas de 1970 e 1980, como parte de um movimento mais amplo de integração das questões sociais e culturais na análise geográfica.

Geógrafas feministas como Doreen Massey (2015) e Gillian Rose (1993) argumentam que o espaço não é neutro, mas moldado por relações de poder, incluindo aquelas baseadas em gênero. Elas foram precursoras em demonstrar como as relações de gênero estão enraizadas nos espaços que habitamos e como a organização espacial reflete e reforça as desigualdades sociais. Destacam, ainda, que compreender como as relações de poder são espacialmente organizadas exige incorporar a perspectiva de gênero nas análises geográficas.

Para Silva (2009), a relação entre Geografia e gênero está centrada na análise da maneira como as relações de gênero são estruturadas no espaço. A autora argumenta que a Geografia pode contribuir significativamente para o entendimento das dinâmicas de poder e das desigualdades de gênero, ao considerar o espaço como elemento fundamental na construção e reprodução dessas desigualdades. Ela enfatiza que o espaço geográfico não é neutro, mas um reflexo e, ao mesmo tempo, um agente ativo nas relações sociais de gênero.

A geografia de gênero, portanto, investiga como o espaço influencia as experiências e identidades de gênero, revelando as formas pelas quais o patriarcado e outras estruturas de poder moldam — e são moldadas — pelos espaços que ocupamos.

A ausência de uma abordagem consistente das questões de gênero na Geografia gera impactos significativos tanto na formação docente quanto na compreensão crítica do espaço social. Embora o conceito de gênero tenha conquistado reconhecimento crescente, a disciplina permaneceu, por muito tempo, orientada por uma perspectiva androcêntrica que negligenciou as experiências e demandas específicas de diferentes grupos sociais. Essa lacuna manifesta-se nos processos formativos de docentes e nos materiais pedagógicos das escolas públicas de ensino médio, que ainda deixam de contemplar uma análise aprofundada das relações de gênero e suas interseccionalidades. Conforme Silva (2009, p. 26):

A ciência geográfica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante (...) A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas variadas espacialidades.

Essa omissão contribui para a invisibilidade das questões de gênero nas discussões geográficas e restringe a atuação de docentes na promoção de uma compreensão crítica e inclusiva entre estudantes. A insuficiência de formação específica resulta em práticas pedagógicas que deixam de questionar — e, por vezes, acabam por reforçar — as normas patriarcais reproduzidas no ambiente escolar.

Além disso, a falta de conteúdos que contemplem as interseccionalidades entre gênero, raça, classe e sexualidade limita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades presentes nas comunidades e no mundo. Torna-se, portanto, fundamental incorporar perspectivas de gênero na formação docente e nos currículos escolares, a fim de construir um espaço educacional mais equitativo e atento à diversidade de experiências que compõem a realidade social. Nesse sentido, destaca-se a relevância de elaborar materiais paradidáticos que orientem docentes no trabalho com essa temática em sala de aula.

Outro conceito fundamental para o desenvolvimento deste trabalho é o de corpo-território, elaborado originalmente por mulheres indígenas latino-americanas, como Lorena Cabnal (2010) e Julieta Paredes (2014), no âmbito do feminismo comunitário. Para essas autoras, o corpo é o primeiro território colonizado, um espaço de resistência e de re-existência diante das violências impostas pelo patriarcado, pelo colonialismo e pelo capitalismo. Em diálogo com essas perspectivas, Rogério Haesbaert (2021) amplia essa compreensão ao discutir a interconexão entre o corpo humano e os espaços que habita, destacando que as experiências corporais são moldadas por relações sociais, culturais e históricas. Nessa leitura, o corpo é entendido como território vivo e histórico, que sofre e resiste às imposições de poder, expressando uma geografia de resistência e transformação.

Dessa forma, o corpo é também um espaço de resistência e construção de identidade, em que as dinâmicas de poder e opressão se manifestam. O corpo-território, portanto, é um conceito essencial para compreender as lutas por reconhecimento e direitos em contextos de desigualdade, incluindo as de gênero. Ele permite uma análise crítica das interações entre os sujeitos e os territórios que habitam.

Haesbaert (2021) destaca que as estruturas patriarcais exercem influência significativa sobre a relação entre corpo e território, perpetuando o domínio e o controle sobre os corpos de diferentes gêneros. Essa dinâmica é particularmente evidente em casos de assédio e importunação sexual, que ocorrem com frequência tanto no ambiente escolar quanto em espaços públicos. A objetificação dos corpos, especialmente o feminino, resulta em uma imposição de poder que se manifesta de diversas maneiras, afetando de forma desigual as

pessoas conforme seu gênero. Assim, é fundamental analisar como essas relações de poder são construídas e desconstruídas, e como a educação pode servir como um espaço de resistência e conscientização crítica diante dessas violências.

A partir desse contexto, destaca-se a relevância do raciocínio geográfico, conceito desenvolvido por Cavalcanti (2013). Para a autora, o ensino de Geografia deve ultrapassar a simples memorização de conteúdos e favorecer a análise crítica e a interpretação do espaço. Essa abordagem busca possibilitar que estudantes compreendam e questionem a realidade espacial em que vivem, reconhecendo as relações dinâmicas entre sociedade e natureza. Ao promover uma leitura crítica do espaço, o ensino de Geografia contribui para a formação de pessoas capazes de transformar as dinâmicas sócio-espaciais e intervir conscientemente na construção do território. Assim, a Geografia deve ser ensinada como um processo de construção de conhecimento, em que estudantes interpretam, questionam e se tornam agentes de mudança no espaço geográfico.

Conforme argumenta Silva (2010), a Geografia deve ser uma ferramenta para a desconstrução das desigualdades de gênero, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas espaciais que perpetuam a opressão. A inclusão dessas discussões na Geografia não apenas enriquece a disciplina, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica capaz de desafiar as desigualdades presentes no espaço social.

Ao refletirmos sobre a importância de abordar as temáticas de gênero, corpo e sexualidade no ambiente escolar, torna-se evidente a necessidade de promover, entre as juventudes, a construção de um raciocínio geográfico que reconheça que as experiências corporais e as territorialidades são fundamentais para a formação da identidade e para a resistência à sociedade patriarcal e às práticas opressivas. Para alcançar esse objetivo, é essencial que docentes disponham de materiais paradidáticos que orientem e facilitem suas práticas pedagógicas.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos:

- Qual é a relação entre Geografia e gênero?
- De que maneira as aulas de Geografia abordam as questões de gênero? As abordagens são transversais, incipientes, inexistentes, verticais ou horizontais?
- Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza a formação integral das pessoas estudantes, abordando o desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, social, física e moral — incluindo a promoção de valores como respeito,

tolerância e valorização da diversidade —, por que o tema gênero ainda é pouco discutido nas escolas?

- Até que ponto a Geografia escolar é patriarcal ou reforça modelos hegemônicos de dominação e heteronormatividade?
- A Geografia pode contribuir com o debate sobre gênero e sexualidade na escola?
- De que forma uma geografia de gênero, amparada pelo raciocínio geográfico, pode enriquecer a formação humana, a dignidade e a soberania corpo-território de estudantes diante das violações?
- Como os movimentos sócio-territoriais de engajamento militante contra o patriarcado podem contribuir com uma geografia escolar despatriarcalizada?
- Como produzir material adequado a essa temática e natureza discursiva?

1.3 Objetivo geral

Investigar a presença e o tratamento das temáticas de gênero nas aulas de Geografia das escolas públicas de ensino médio, a partir da categoria corpo-território, visando a uma abordagem pedagógica crítica e emancipatória.

1.3.1 Objetivos específicos

- Compreender as relações entre gênero e geografia, identificando as razões históricas, epistemológicas e curriculares que contribuem para a invisibilidade dessa temática no contexto escolar;
- Analisar como a geografia escolar pode contribuir para a compreensão crítica do espaço e das violências de gênero;
- Propor práticas pedagógicas que articulem a categoria corpo-território à formação crítica e sócio-espacial das juventudes escolares;
- Elaborar um material paradidático voltado a professoras e professores de Geografia, orientado à abordagem das questões de gênero em sala de aula, articulando teoria, prática e emancipação social.

1.4 Metodologia

De acordo com Eliseu Savério Sposito (2004), o método é o caminho que orienta a construção do conhecimento. Ele não se limita a uma sequência de etapas técnicas, mas representa uma forma de interpretar e transformar a realidade. O método é, portanto, uma atitude diante da realidade, que envolve a maneira como a pessoa pesquisadora se coloca frente ao que deseja compreender e modificar.

No contexto da Geografia, o método articula teoria e prática, unindo o pensar e o fazer geográfico. Deve ser dinâmico e dialético, capaz de reconhecer as contradições e os processos em constante transformação que marcam o espaço geográfico. Sposito enfatiza que o método não é neutro, pois reflete intenções, escolhas e posicionamentos ideológicos. Compreendê-lo é essencial para analisar criticamente os fenômenos espaciais e propor intervenções conscientes na sociedade.

Neste trabalho, que tem como foco a inserção de conteúdos relacionados às questões de gênero nas aulas de Geografia, o método dialético assume papel central. Ele permite analisar as relações de poder, as desigualdades e as contradições que estruturam o espaço escolar e as dinâmicas sócio-espaciais. Também possibilita compreender o espaço como território de disputa simbólica e material, evidenciando as desigualdades de gênero e propondo práticas pedagógicas críticas voltadas à transformação dessa realidade. Por meio dessa abordagem, é possível identificar as intersecções entre gênero, classe e etnia, que complexificam as relações de opressão e privilégio. Assim, o método dialético não apenas promove uma leitura crítica da realidade, mas também incentiva a ação transformadora, reforçando o papel da educação como instrumento de emancipação social.

O método dialético utilizado neste trabalho encontra fundamento na distinção entre lógica formal e lógica dialética, conforme proposta por Henri Lefebvre (1991). A diferença, segundo o autor, está na forma como cada lógica compreende a realidade. A lógica formal baseia-se em princípios fixos e imutáveis, trabalha com categorias estáticas e analisa os fenômenos de forma isolada. Já a lógica dialética propõe examinar a realidade a partir das contradições e transformações que ocorrem nos processos, reconhecendo os fenômenos como dinâmicos, inter-relacionados e em constante movimento.

Desse modo, o método dialético adotado neste trabalho consolida a perspectiva de que a análise dos fenômenos espaciais deve considerar suas contradições internas e os processos de transformação que os constituem. Enquanto a lógica formal tende a aprisionar os fatos em

categorias estáticas e isoladas, a lógica dialética permite apreender a realidade em sua dinamicidade, reconhecendo os conflitos e relações que sustentam o espaço social em constante mudança. Essa abordagem está alinhada ao objetivo deste trabalho: analisar criticamente as relações de poder que perpetuam as violências de gênero no espaço escolar e defender a inserção de conteúdos voltados a essa temática nas aulas de Geografia.

Nessa direção, a abordagem socioconstrutivista discutida por Cavalcanti (2012), constitui uma aliada importante para a operacionalização dessas reflexões no campo do ensino de Geografia. A autora destaca que a construção do conhecimento ocorre por meio de processos interativos e críticos, nos quais as pessoas estudantes são protagonistas da aprendizagem. Essa perspectiva propõe articular as experiências vividas pelas pessoas estudantes aos conteúdos escolares, levando em consideração os aspectos sócio-espaciais e culturais que permeiam suas realidades.

Conforme Cavalcanti (2012, p. 46):

A referência à formação da cidadania como uma das tarefas da escola já é uma ideia bastante consolidada e, por isso mesmo, é importante delimitar os significados mais concretos desse conceito. Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos. A complexidade da noção requer, pois, que a escola e os professores definam com clareza conteúdos específicos para orientar o projeto educativo dos jovens, organizando ações que propiciem a discussão do conceito e ações que pressuponham o exercício da cidadania no próprio espaço escolar, certamente relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Sob essa perspectiva, a escola assume um papel ativo na formação cidadã, promovendo a construção coletiva de saberes conectados à realidade das juventudes escolares.

Aplicada ao ensino das questões de gênero, essa abordagem estimula o diálogo entre teoria e prática e incentiva as/os estudantes a compreenderem como as relações de gênero se manifestam nos espaços que habitam, questionando as estruturas que reproduzem as desigualdades. Ao valorizar o debate, a investigação e a construção coletiva de saberes, a educação geográfica torna-se um instrumento para a emancipação crítica e a transformação das realidades sócio-espaciais.

Dessa forma, a articulação entre o método dialético e os procedimentos socioconstrutivistas oferece uma base metodológica consistente para investigar e propor práticas pedagógicas que não apenas problematizem as questões de gênero nas aulas de

Geografia, mas também promovam uma educação geográfica comprometida com a transformação social.

1.5 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa que fundamenta este trabalho caracteriza-se como qualitativa, tendo em vista o objetivo de compreender de forma aprofundada os fenômenos em análise e suas múltiplas dimensões subjetivas, culturais e sociais. Segundo Antonio Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, explorando as relações, os significados e os contextos em que ocorrem. Essa abordagem privilegia a interpretação, a descrição detalhada e a compreensão das subjetividades, aproximando-se das vivências e experiências das pessoas participantes. Conforme o autor:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

Nessa perspectiva, a abordagem metodológica qualitativa caracteriza-se por priorizar a análise de significados e contextos, em oposição às abordagens quantitativas, que se concentram na mensuração de dados. Ainda assim, isso não exclui o uso de dados quantitativos nesta pesquisa, especialmente de fontes secundárias e levantamentos técnicos sobre violência de gênero nas escolas. Tais informações são consideradas de forma complementar, sem perder o foco no caráter interpretativo, dialético e qualitativo da investigação.

A pesquisa bibliográfica constitui uma estratégia essencial, pois possibilita o acesso a um repertório teórico e conceitual amplo, por meio da análise crítica de obras, artigos e outros materiais já publicados. Ela não se limita à coleta de informações, mas promove um diálogo crítico com diferentes autoras e autores, construindo uma base sólida que sustenta a análise e a interpretação dos objetos de estudo.

Para embasar o desenvolvimento deste trabalho, serão utilizados escritos de pesquisadoras e pesquisadores da Geografia de Gênero e dos feminismos críticos. Entre eles, destacam-se Joseli Maria Silva (2009), cujas pesquisas abordam as relações entre gênero, território e poder, com ênfase nas experiências de mulheres em contextos urbanos e rurais; Doreen Massey (2015), que discute as dinâmicas espaciais e as relações de poder em escala

global; Judith Butler (2016, 2018, 2023), cuja teoria da performatividade, embora não diretamente vinculada à Geografia, tem sido amplamente incorporada pelas geógrafas feministas, contribui para compreender o gênero como uma construção social performativa, produzida e reiterada nas relações e nos espaços; Gillian Rose (1993), que discute a construção do espaço a partir das relações de poder; bell hooks (2023), cuja obra examina as intersecções entre raça, gênero e classe; Lana de Souza Cavalcanti (2013), que contribui para o raciocínio geográfico ao relacionar espaço, experiência e formação crítica.

Além dessas autoras, compõem o referencial teórico Angela Davis (2016), cujas análises históricas sobre raça, gênero e classe fundamentam a compreensão das violências que atravessam corpos racializados; Joan Scott (1995), que estabelece o gênero como categoria útil para analisar relações de poder; Ivani Tonini (2004), que problematiza representações de gênero nos materiais didáticos de Geografia; Julieta Paredes (2014) e Lorena Cabnal (2010), cujas formulações sobre corpo-território ampliam a compreensão das violências coloniais e patriarcais; Katherine Walsh (2009), que aprofunda debates decoloniais vinculando corpo, território e produção de saberes; Hannah Arendt (1970), cuja distinção entre poder e violência oferece fundamentos para interpretar como práticas violentas emergem e se reproduzem nos espaços institucionais, incluindo o ambiente escolar. O diálogo entre essas autoras possibilita uma abordagem metodológica crítica, situada e comprometida com a análise das desigualdades de gênero em suas múltiplas dimensões sócio-espaciais.

Na etapa de análise documental, serão utilizados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que aborda a importância de princípios de igualdade e respeito às diferenças. Também serão examinados o Currículo Base da Educação de Goiás, o Projeto Político-Pedagógico da escola e o material didático utilizado em sala de aula, com o intuito de compreender como as questões de gênero são abordadas nos contextos educativos locais e se há recursos adequados para essa temática.

A partir dessa análise, busca-se evidenciar que os documentos oficiais da educação brasileira não tratam de forma direta e estruturada das questões de gênero. Quando mencionam temas relacionados, o fazem de maneira genérica e superficial, a partir de princípios amplos como cidadania, ética e respeito à diversidade.

Essa abordagem, embora sinalize uma intenção de promover a igualdade, não consegue abarcar a complexidade das relações de gênero e suas implicações no espaço escolar. Dessa forma, a ausência de um tratamento específico e consistente sobre o tema contribui para que sua inserção nas práticas pedagógicas ocorra de modo fragmentado e, muitas vezes, dependente

2 GÊNERO FORA DA AULA: O QUE A GEOGRAFIA (AINDA) NÃO ENSINA

O presente capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a histórica ausência das discussões de gênero, corpo e sexualidade nos currículos e nas práticas pedagógicas da geografia escolar. Parte-se do reconhecimento de que esse silêncio não é neutro, mas o resultado de escolhas epistemológicas que invisibilizam desigualdades e apagam saberes produzidos a partir de experiências corporificadas. Ao longo do capítulo, analisam-se as razões e os efeitos dessa omissão, revisitando o papel das mulheres no pensamento geográfico, explorando o conceito de corpo-território e ressaltando a importância de incorporar a perspectiva de gênero na construção de uma educação geográfica crítica, plural e comprometida com a justiça social.

2.1 Uma geografia que silencia: gênero como ausência e resistência

A Geografia escolar tem, historicamente, negligenciado as discussões de gênero em seus currículos e práticas pedagógicas. Essa ausência, como apontam Scott (1995) e Valentine (2001), não representa uma falha ocasional, mas uma escolha epistemológica que reforça a ideia de neutralidade do saber geográfico, apagando corpos, relações de poder e experiências diversas nos territórios. Ao transferir o debate sobre gênero para outras disciplinas, como Sociologia ou Filosofia, fragiliza-se a capacidade da Geografia de contribuir para a formação crítica das juventudes escolares e para a compreensão das desigualdades sócio-espaciais. Segundo Cavalcanti (2012), essa dissociação entre conteúdo e realidade vivida reforça uma Geografia escolar desconectada das urgências sociais, especialmente no que se refere às violências estruturais.

Apesar de seu potencial crítico, a Geografia ainda enfrenta resistência em incorporar de forma efetiva as discussões de gênero e suas interseccionalidades. Essa dificuldade decorre, em parte, de uma tradição acadêmica marcada por análises estruturais que desconsideram as vivências cotidianas dos sujeitos. Para Scott (1995), o gênero constitui uma categoria analítica fundamental, capaz de revelar as relações de poder que organizam a sociedade e o espaço. Nessa direção, as epistemologias feministas evidenciam que os modos de produzir e significar o espaço são atravessados por normas e expectativas de gênero, o que exige uma reorientação da Geografia no sentido de reconhecer tais dinâmicas. A territorialização das opressões e das resistências, expressas nos corpos e nas práticas cotidianas, demanda que a disciplina abandone visões neutras e se comprometa com uma leitura crítica e situada da realidade.

A resistência à incorporação do debate de gênero reflete disputas epistemológicas mais amplas no campo científico. As epistemologias feministas e decoloniais, ao desafiar a pretensa objetividade da ciência moderna, são frequentemente deslegitimadas. Conforme destaca hooks (2017), os saberes produzidos por corpos historicamente oprimidos — como mulheres, pessoas negras, periféricas e dissidentes — são silenciados por ameaçarem as estruturas de poder dominantes. No campo da Geografia, isso se manifesta na marginalização de abordagens que colocam o corpo, a sexualidade e os afetos no centro da análise espacial. Ao proporem a valorização de saberes situados e plurais, essas epistemologias tensionam as fronteiras disciplinares e exigem uma autocrítica sobre quem produz conhecimento, de onde e para quem.

De acordo com Silva (2016), embora a produção acadêmica em Geografia contemple debates de gênero, essas discussões ainda não integram plenamente o discurso oficial da disciplina, que permanece pautado por perspectivas patriarcais e normativas. No contexto escolar, tal realidade se traduz em práticas pedagógicas que reforçam estereótipos, silenciam violências e impedem que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica da realidade. Ao negligenciar as desigualdades de gênero, a Geografia contribui para uma visão simplificada do espaço, que ignora as intersecções entre gênero, raça, classe e sexualidade. De acordo Rolnik (2018), o conhecimento precisa se conectar com os afetos, os desejos e as dores dos corpos que resistem, pois é nesse encontro que reside a potência micropolítica da educação. Assim, romper com o silêncio da Geografia diante das questões de gênero representa um gesto ético, político e epistemológico.

As Geografias dissidentes contribuem para compreender o espaço como produto das ações humanas e das relações sociais, enfatizando as resistências, os corpos subalternizados e as múltiplas vozes que questionam as estruturas de poder e as desigualdades naturalizadas. Massey (1994), compreende o espaço como relacional, dinâmico e marcado por múltiplas identidades. Sob essa ótica, o gênero torna-se uma categoria essencial para a análise geográfica, pois permite compreender como diferentes grupos sociais vivenciam e se apropriam dos territórios de maneira desigual. Ao considerar as interseccionalidades — como raça, classe, etnia, identidade de gênero e sexualidade —, a Geografia amplia seu potencial crítico e se reafirma como ferramenta de transformação social.

Incorporar as perspectivas de gênero, corpo e sexualidade de forma interseccional não constitui apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético diante das injustiças que estruturam o território. Lefebvre (2001), ressalta que o espaço não é apenas cenário, mas

campo de disputas e negociações de poder. Ao dialogar com os movimentos feministas e decoloniais, a Geografia fortalece seu compromisso com a justiça social ao reconhecer e valorizar os saberes produzidos nas margens. Tal movimento exige coragem para confrontar tradições excludentes e abertura para reinventar os modos de ensinar, pesquisar e viver o espaço.

2.2 A presença das mulheres no pensamento geográfico: entre apagamentos e insurgências

A constituição da Geografia como campo científico esteve, por décadas, alicerçada em um viés androcêntrico que restringiu a visibilidade das contribuições femininas. Tal exclusão não se limitou à escassa presença de mulheres nas estruturas institucionais, mas estendeu-se à sistemática desvalorização de suas produções intelectuais, frequentemente ignoradas nos registros e cânones da disciplina.

Desde o processo de formalização da Geografia no século XIX, sobretudo no contexto europeu, observa-se a hegemonia de narrativas que exaltam figuras masculinas — especialmente viajantes, exploradores e agentes coloniais — como protagonistas na consolidação do saber geográfico. Em contrapartida, a atuação das mulheres, embora existente e relevante, foi silenciada pela historiografia dominante, que reproduziu estruturas de gênero excludentes e hierarquizadas. Como aponta Massey (2015), as geometrias do poder³ também operam por meio dessas exclusões, pois os espaços de produção do conhecimento são moldados por relações sociais assimétricas que refletem e reforçam desigualdades históricas de gênero.

Segundo Claudino, Paula e Mares (2024), a invisibilização histórica das contribuições femininas à Geografia pode ser exemplificada por figuras como Mary Somerville, precursora na sistematização de conhecimentos geográficos, mas raramente mencionada nos manuais canônicos da disciplina. Somerville, embora reconhecida em outras áreas do conhecimento, teve seu papel na constituição do pensamento geográfico frequentemente negligenciado pelas narrativas hegemônicas. De forma semelhante, Ellen Churchill Semple, considerada uma das primeiras geógrafas a alcançar projeção internacional nos Estados Unidos, teve sua obra

³ Massey (1994) apresenta o conceito de *geometrias do poder* para expressar a maneira desigual pela qual diferentes sujeitos — marcados por gênero, classe, etnia e sexualidade — ocupam, acessam e atribuem sentidos ao espaço. A autora propõe este conceito para descrever como grupos sociais têm acessos distintos ao espaço e à capacidade de moldá-lo, de acordo com suas posições nas hierarquias sociais. A incorporação dessa análise potencializa a dimensão crítica da Geografia, evidenciando práticas espaciais que sustentam as desigualdades e apontando possibilidades de transformação.

reduzida a uma interpretação simplista e limitadora. Sua produção intelectual, marcada pelo esforço de inserção em um espaço acadêmico dominado por homens, foi muitas vezes interpretada como mera extensão do pensamento de Friedrich Ratzel, restringindo sua influência ao determinismo ambiental.

O apagamento das contribuições femininas na Geografia não é fruto do acaso, mas expressão de um processo estruturado historicamente. Nesse sentido Claudino, Paula e Mares (2024, p. 48) afirmam que:

São ausências e silenciamentos sedimentados sob uma violência histórica e epistemológica que tem relegado as mulheres cientistas ao desconhecimento de suas obras e ideias [...] Esse silenciamento, que só faz ecoar a voz do masculino, traduz a mesma dicotomia que separa sociedade e natureza, e que também separou e hierarquizou, consequentemente, homens e mulheres.

A partir da década de 1970, com a emergência dos estudos feministas no meio acadêmico, inicia-se um movimento de insurgência que questiona a neutralidade da ciência e a androcentricidade das epistemologias tradicionais. Geógrafas como Anne Buttner e Evelyn Stokes introduzem abordagens humanistas e críticas que incorporam a experiência vivida, o cotidiano e o corpo como dimensões legítimas da análise espacial. Essas correntes teóricas e políticas desafiam as estruturas convencionais da disciplina ao inserir o debate sobre as relações de gênero, as experiências corporificadas e as dinâmicas de poder que moldam os espaços.

Tais contribuições prepararam o terreno para o florescimento da Geografia Feminista, consolidada nas décadas seguintes por autoras como Doreen Massey, Linda McDowell e Gillian Rose, que denunciaram as geometrias de poder e o olhar masculino dominante na construção dos espaços e do conhecimento geográfico.

A década de 1990 marca a incorporação de perspectivas pós-modernas, interseccionais e decoloniais⁴, ampliando as análises para as dimensões de raça, sexualidade e classe. Nesse período, destaca-se Gill Valentine, que associa corpo e sexualidade às práticas espaciais. No contexto brasileiro, Joseli Maria Silva desponta como uma das principais referências na Geografia de Gênero, abrindo espaço para reflexões sobre corpos dissidentes, territórios da sexualidade e resistências cotidianas frente às opressões.

⁴ Neste trabalho, opta-se pelo uso do termo *decolonial* em vez de *descolonial*, por compreender que, no contexto dos estudos de gênero e interseccionalidade, a perspectiva decolonial está vinculada às produções teóricas e práticas políticas originadas no eixo latino-americano e nas zonas de fronteira do Sul Global. Tal escolha dialoga com autoras e autores que, a partir dessas realidades, problematizam a colonialidade do poder, do saber e do ser, enfatizando a necessidade de romper com epistemologias eurocentradas e valorizar conhecimentos situados e insurgentes.

Dos anos 2000 até a atualidade, a atuação de mulheres na Geografia se consolida em múltiplas frentes, com destaque para intelectuais de diferentes campos, como Suely Rolnik, Sandra Lencioni e bell hooks — esta última em interlocução com abordagens interdisciplinares — cujas obras ampliam o debate sobre corpo, afeto, território e pedagogias críticas. Essas autoras demonstram que a Geografia, enquanto ciência social e política, não pode se furtar ao enfrentamento das desigualdades estruturais, sendo a perspectiva de gênero indispensável para a construção de um saber emancipador.

Assim, pensar a presença das mulheres no pensamento geográfico exige reconhecer não apenas os apagamentos históricos, mas também valorizar as insurgências que desafiaram — e continuam desafiando — a normatividade disciplinar. Essas vozes instauram novas epistemologias que rompem com paradigmas excludentes e ampliam os horizontes da ciência geográfica.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível reconhecer as contribuições das mulheres na construção do pensamento geográfico, tanto em sua dimensão crítica quanto em sua potência transformadora. A linha do tempo apresentada a seguir (Quadro 1) busca destacar autoras, ideias e obras que marcaram momentos de apagamento e insurgência no campo da Geografia, evidenciando os deslocamentos teóricos e políticos que desafiaram a neutralidade da disciplina e abriram caminhos para uma Geografia mais plural e comprometida com a justiça epistêmica.

Quadro 1 — Linha do tempo da participação feminina na Geografia: apagamentos e insurgências epistemológicas

Período Década	Contexto histórico e intelectual	Situação das mulheres na Geografia	Nomes relevantes
Século XIX Início do século XX	Formação da Geografia acadêmica na Europa. Ênfase em homens exploradores e colonizadores.	Apagamento quase total. Mulheres raramente reconhecidas como produtoras de conhecimento.	Mary Somerville (precursora, não reconhecida na geografia oficial), Ellen Semple (determinismo ambiental, pioneira nos EUA).
1950–1970	Consolidação da geografia tradicional, quantitativa e neo-positivista.	Mulheres ainda em papéis secundários e auxiliares, com forte exclusão institucional. Pouca visibilidade. Produções femininas não eram consideradas “científicas.”	Bertha Becker (geografia política da Amazônia e do Brasil).
Década de 1970	Emergência dos estudos feministas no mundo acadêmico.	Início das insurgências. Questionamento da	Anne Buttimer (geografia humanista), Evelyn Stokes (valorização das perspectivas

	Crítica à neutralidade da ciência.	androcentricidade da geografia.	maori na geografia da Nova Zelândia
Década de 1980	Avanço do pensamento pós-estruturalista e da crítica feminista de matriz britânica, francesa e estadunidense.	Produção ativa de geógrafas feministas. Início da Geografia Feminista como campo acadêmico consolidado, mas restrito ainda ao cânone ocidental.	Gillian Rose, Linda McDowell, Doreen Massey.
Década de 1990	Geografias dissidentes, pós-moderna, interseccionalidade, teorias queer e decoloniais.	Diversificação das abordagens: interseccionalidade, corpo, sexualidade, raça. Ruptura ao viés hegemônico euro-norteamericano centrado e de corpos brancos heteronormativizados.	Doreen Massey (espaço e poder), Gill Valentine (corpo, gênero e sexualidade). Forte influência de pensadoras dissidentes: Suely Rolnik, bell hooks, Ângela Davis, Judith Butler.
2000 até hoje	Geografias dissidentes, da r-existência, decoloniais e interseccionais ganham força.	Consolidação das insurgências e dissidências políticas. Mulheres e demais corpos disruptivos ocupam espaços de liderança intelectual ou quebram estruturas hegemônicas patriarcais.	Joseli Maria Silva, Suely Rolnik, Bell Hooks (interdisciplinar), Sandra Lencioni, Rosa Ester Rossini, Raquel Rolnik, Ruth Wilson Gilmore, Linda McDowell, Lana de Souza Cavalcanti, Kimberlé Crenshaw (interdisciplinar, criou o conceito interseccionalidade)

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A presença das mulheres na Geografia revela uma participação significativa, embora ainda profundamente marcada pela matriz normativa euro-norte-americana que historicamente orienta o campo. Apesar dos avanços e da emergência de perspectivas renovadoras e dissidentes, essas vozes permanecem dispersas e insuficientemente reconhecidas. O cânone oficial da Geografia, ainda ancorado em paradigmas tradicionais, resiste em incorporar plenamente os corpos e saberes disruptivos que desafiam as estruturas hegemônicas. Tal resistência evidencia a necessidade permanente de ampliar e diversificar os espaços acadêmicos, de modo a consolidar uma produção geográfica verdadeiramente plural, inclusiva e comprometida com a justiça epistêmica.

2.3 A importância da abordagem de gênero na Geografia: por que (e para quem) isso importa?

A Geografia, enquanto ciência dedicada à análise crítica das dinâmicas territoriais, deve considerar as múltiplas formas pelas quais as relações de poder se inscrevem, manifestam e

transformam o espaço geográfico. O espaço não é um cenário neutro, mas um produto das práticas sociais, atravessado por conflitos, hierarquias e desigualdades que se reproduzem e se naturalizam cotidianamente nas paisagens. Nesse sentido, a abordagem de gênero revela-se uma ferramenta essencial para compreender como essas desigualdades se materializam no território, afetando diferentemente os sujeitos na apropriação, uso e experiência dos espaços. Essa perspectiva permite desvendar como a organização do espaço está diretamente conectada à reprodução de hierarquias sociais, culturais e políticas.

Historicamente, a geografia acadêmica foi permeada por um discurso androcêntrico que silenciou as contribuições femininas. Esse silenciamento resulta tanto da exclusão institucional quanto da consolidação de uma epistemologia que privilegia certos corpos, experiências e narrativas em detrimento de outras perspectivas. Revisitar criticamente a constituição da disciplina, portanto, implica visibilizar epistemologias marginalizadas e tensionar os fundamentos tradicionais do conhecimento geográfico.

Essa lacuna epistemológica também se manifesta em minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual de Goiás, onde não tive acesso a conteúdos, autoras ou debates vinculados à temática de gênero e à Geografia de Gênero. A ausência dessas discussões, somada ao predomínio de referenciais tradicionais, fez com que, em diversas ocasiões, eu reproduzisse estereótipos machistas em sala de aula, pela falta de acesso a um conhecimento crítico e contextualizado. Tal carência evidencia como a formação docente é diretamente impactada pela invisibilização dessas perspectivas, repercutindo, por sua vez, na prática escolar e contribuindo para a manutenção do ciclo de silenciamento e negligência da questão de gênero no ambiente educacional.

Além dessas lacunas formativas, é importante considerar que a própria organização curricular da Geografia contribui para reproduzir desigualdades e invisibilizações. Como demonstra Tonini (2004), os livros didáticos da disciplina estruturam uma hierarquia territorial marcada por gênero, etnia e geração, privilegiando determinados sujeitos como protagonistas dos espaços geográficos enquanto relegam outros à marginalidade ou ao silêncio. Em sua análise, a autora evidencia como a geografia escolar historicamente naturalizou representações que associam homens brancos ao espaço público e produtivo, enquanto corpos femininos, negros, indígenas e jovens aparecem de forma reduzida, estereotipada ou inexistente. Esse padrão reforça a produção de territorialidades excludentes no currículo e limita as possibilidades de identificação e pertencimento das pessoas estudantes.

A inserção da perspectiva de gênero, portanto, não diz respeito apenas à ampliação temática, mas à necessidade de questionar criticamente como a Geografia — em suas representações e narrativas — participa da manutenção de desigualdades estruturais.

Aplicar a perspectiva de gênero na Geografia escolar é essencial para formar estudantes capazes de compreender e intervir criticamente nas relações espaciais desiguais que moldam suas vidas. Ao reconhecer que o espaço é produzido socialmente e atravessado por relações de poder, como destaca Massey (2015), a Geografia torna-se um instrumento para questionar as normativas que naturalizam a desigualdade entre os corpos.

A discussão de gênero na prática pedagógica evidencia também como a escola, enquanto espaço social, reproduz hierarquias e exclusões — sobretudo no que se refere às identidades dissidentes. Em minha experiência docente, observei que alunas trans enfrentam dificuldades significativas quanto ao reconhecimento de sua identidade, tanto por parte de alguns membros da equipe pedagógica quanto em procedimentos institucionais básicos, como o uso do nome social. Embora muitas vezes tratados como aspectos meramente administrativos, esses procedimentos carregam uma profunda carga simbólica de negação e exclusão, comprometendo o princípio da equidade educacional. A educação geográfica crítica, assim, estimula a reflexão sobre o caráter disputado dos territórios e sobre o acesso desigual aos espaços — urbanos, escolares e domésticos — marcados por gênero, raça e classe, contribuindo para a formação de sujeitos atentos às múltiplas violências estruturais do cotidiano.

A inserção da abordagem de gênero na Geografia, tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico, impacta diretamente a formação de uma consciência crítica e cidadã. Ao reconhecer o espaço como produto social e revelar as desigualdades de gênero nele inscritas, abre-se campo para problematizar práticas naturalizadas de opressão, exclusão e violência. Como aponta Massey (2015), compreender o espaço como resultado de relações de poder implica desestabilizar hierarquias e revelar as “geometrias” que organizam a vida social.

Mais do que a simples inclusão de temas no currículo, a perspectiva de gênero exige o repensar das bases epistemológicas da Geografia, reconhecendo o espaço como categoria relacional, múltipla e disputada. Incorporar essa perspectiva é um passo essencial para superar os silenciamentos históricos que marcaram a disciplina e construir um conhecimento mais plural, crítico e inclusivo. Assim, a Geografia fortalece seu compromisso com a justiça social e a equidade, ampliando o entendimento do território como espaço vivo, permeado por múltiplas relações, e formando estudantes críticos e engajados na construção de espaços mais justos e democráticos.

2.4 Corpo-Território como ferramenta conceitual para discutir gênero e geografia na escola

O conceito de corpo-território tem origem nas epistemologias de mulheres indígenas latino-americanas, especialmente a partir dos aportes do feminismo comunitário, desenvolvido nas experiências de luta e resistência de mulheres originárias da Bolívia e da Guatemala. Essa perspectiva rompe com a separação entre corpo e espaço ao propor que o corpo — sobretudo o corpo feminino e indígena — é o primeiro território colonizado, violado e explorado pelas estruturas do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo.

A militante e pensadora boliviana aymara Julieta Paredes foi uma das primeiras a sistematizar o conceito de corpo como território. Em sua proposta de feminismo comunitário, o corpo não é apenas uma dimensão biológica, mas um espaço de vivência, espiritualidade e memória, marcado por violências estruturais. Paredes fundamenta sua compreensão ao afirmar que os corpos das mulheres indígenas são invadidos da mesma forma que seus territórios ancestrais. O corpo-território, nessa perspectiva, é um território político de disputa e construção de autonomia, atravessado por opressões coloniais, racistas e patriarcais que se manifestam coletivamente. Como afirma: A violação de nossos corpos nenhuma mulher a deseja, e a invasão colonial nenhum povo a quer (PAREDES, 2014, p. 27). A analogia entre os corpos femininos e os territórios invadidos torna-se evidente como crítica à lógica de dominação.

A pensadora guatemalteca Lorena Cabnal, do povo indígena xinka, amplia e aprofunda a noção de corpo-território ao vinculá-la à cosmovisão e às lutas dos povos originários da América Latina. Para ela, corpo e terra são territórios vivos, espirituais e políticos, atingidos por violências coloniais e patriarcais. Em sua proposta de feminismo comunitário territorial, Cabnal argumenta que as opressões contra os corpos das mulheres indígenas são estruturais e territoriais, pois violam também os espaços coletivos, os saberes ancestrais e a relação com a natureza. Cabnal (2010, p. 12) afirma que “O corpo-território é a energia vital que nos permite caminhar na vida; é o primeiro espaço de resistência política e espiritual frente ao modelo de dominação que coloniza nossos corpos e territórios”.

Entre 2016 e 2018, autoras como Mary Jane Acosta López (2016) e Katherine Walsh (2018) ampliaram a compreensão do conceito de corpo-território ao incorporá-lo à crítica da colonialidade do saber. Ambas defendem que o corpo é também um território de produção de conhecimento, desafiando os dualismos modernos entre corpo e mente, natureza e cultura. Para Walsh (2018, p. 42), “O corpo é um território político e epistêmico de disputa, controle, mas

também de possibilidade, onde se encarnam resistências e se gestam outras formas de conhecimento.” Esse entendimento rompe com epistemologias universalizantes e consolida o corpo-território como uma chave analítica para abordagens geográficas que valorizem o conhecimento situado e as experiências encarnadas.

Nos últimos anos, autoras brasileiras como Joseli Maria Silva (2009) têm incorporado o conceito de corpo-território às reflexões sobre gênero, corpo e resistência. Sua produção contribui para articular as dimensões da Geografia de Gênero com a prática pedagógica, ampliando o campo epistemológico do corpo-território para o ensino e a formação docente.

Embora o conceito de corpo-território tenha sido formulado a partir de epistemologias comunitárias e decoloniais, é fundamental situá-lo também na tradição geográfica que consolidou o território como categoria central de análise. Nesse sentido, a contribuição de Rogério Haesbaert (2004, 2014) é decisiva, sobretudo ao compreender o território como construção híbrida que articula materialidade, simbolismos e relações de poder. Sua perspectiva de multiterritorialidade permite reconhecer que os corpos, assim como os territórios físicos, são simultaneamente atravessados, disputados e vividos em múltiplas escalas.

Essa aproximação entre corpo e território também se sustenta na obra de Claude Raffestin (1993), para quem o território se define essencialmente por relações de poder mediadas pelas práticas sociais. Ao reconhecer que o corpo é o primeiro mediador dessas relações, Raffestin evidencia que as violências de gênero operam como formas de controle territorial que regulam e hierarquizam determinados corpos no espaço.

A perspectiva de Milton Santos (1996, 1999) reforça essa articulação ao compreender o território como espaço de uso, normas e práticas sociais que estruturam o cotidiano. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, certos corpos — especialmente femininos, negros, periféricos e LGBTQIAPN+ — tornam-se mais vulneráveis à vigilância e ao controle, revelando que o território é também campo de disputa sobre quem pode ocupar, transitar ou existir plenamente em determinados espaços.

As contribuições de Massey (2015) e Rose (1993) ampliam esse diálogo ao enfatizar que o espaço é relacional e atravessado por geometrias de poder, e que toda leitura espacial é situada e encarnada. Enquanto Massey chama atenção para as assimetrias estruturais que organizam o espaço, Rose destaca que a posicionalidade do sujeito é central para compreender a materialização das relações de poder nos corpos e nos territórios.

Por fim, Ana Fani Alessandri Carlos (2007, 2011) oferece uma ancoragem no espaço vivido e no cotidiano. Ao compreender o espaço como dimensão constitutiva da vida social,

Carlos reforça que o corpo-território não é apenas categoria teórica, mas chave interpretativa para entender as práticas espaciais que estruturam a vida escolar e urbana, evidenciando como desigualdades de gênero são experienciadas e reproduzidas no dia a dia.

O conceito, assim, consolida-se como ferramenta analítica para repensar currículos, práticas pedagógicas e experiências educativas a partir de uma Geografia encarnada e situada. No contexto da geografia escolar, o corpo-território constitui arcabouço teórico que aproxima a vivência espacial das pessoas estudantes das discussões sobre desigualdades estruturais, sobretudo as de gênero. Ao reconhecer que os corpos são atravessados por gênero, raça, classe e sexualidade, compreende-se que a experiência do território — e os acessos ou restrições a ele — está diretamente condicionada por esses marcadores. A escola, como espaço de produção de saberes e subjetividades, torna-se lugar estratégico para problematizar tais relações.

Com base no conceito de corpo-território, torna-se possível analisar como normas de gênero se espacializam, naturalizando exclusões em ambientes escolares e urbanos. Essa perspectiva desloca a discussão de gênero da esfera identitária para uma análise das relações de poder inscritas em corpos e espaços. Ele contribui para uma leitura situada da realidade, rompendo com universalismos abstratos e valorizando epistemologias múltiplas.

Na prática pedagógica, isso implica escutar experiências, visibilizar narrativas silenciadas — sobretudo de mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, negras, indígenas e periféricas — e construir uma Geografia sensível às dimensões corporais e políticas da vida.

A trajetória do conceito de corpo-território revela sua força como ferramenta política e epistêmica para analisar relações de poder que atravessam corpos e espaços. De suas raízes nas cosmologias indígenas à reelaboração por feminismos comunitários, autoras decoloniais e geógrafas brasileiras, ele permite repensar currículos, práticas e saberes escolares.

Nesse sentido, as perspectivas feministas comunitárias, decoloniais e latino-americanas constituem o núcleo epistemológico do conceito de corpo-território. Essas abordagens compreendem o corpo como espaço político, ancestral, espiritual e epistêmico, no qual se inscrevem violências, resistências e possibilidades de reexistência. O Quadro 2 e o Quadro 3 sintetizam as principais autoras e autores que fundamentam esse conceito e ampliam seu diálogo com a tradição geográfica.

Quadro 2 - Contribuições Teóricas sobre Corpo-Território em perspectivas feministas e decoloniais

Autora	Contexto/Origem	Principais Obras	Contribuição ao conceito de Corpo-Território
Julieta Paredes 	Feminismo comunitário (Bolívia)	• Hilando fino: desde el feminismo comunitário; • El tejido de la rebeldia; • Para descolonizar el feminismo: 1492 y el patriarcado.	Associa corpo e território como primeiros espaços de colonização e resistência. Fundamenta a relação corpo-terra de forma comunitária e ancestral, articulando território, memória e práticas coletivas.
Lorena Cabnal 	Feminismo comunitário-territorial (Guatemala)	• Territorialidades de la memoria y el cuerpo; • Feminismo comunitario desde los territorios de Abya Yala; • Reflexiones sobre feminismos indígenas y comunitarios.	Primeira a formular explicitamente o conceito de <i>cuerpo-territorio</i>, entendendo o corpo como território político de vida, defesa e resistência frente às violências patriarcais, coloniais e racistas.
Catherine Walsh 	Epistemologias decoloniais (Equador/EUA.)	• Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.	Contribui às epistemologias decoloniais ao valorizar saberes situados e insurgentes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados. Rompe com dualismos modernos entre teoria/prática e razão/experiência.

			Embora não trate diretamente do corpo-território, suas reflexões dialogam com perspectivas que territorializam o corpo como espaço de resistência.
Joseli Maria Silva 	Geografia feminista (Brasil)	Geografias Subversivas: diálogos feministas e queer no Brasil.	Trabalha corpo, sexualidade e espaço urbano como dimensões geográficas de poder. Contribui ao compreender o corpo como locus de disputa e expressão das relações sócio-espaciais, aproximando-o do debate sobre corpo-território.
Carla Akotirene 	Feminismo negro interseccional (Brasil)	Interseccionalidade.	Analisa como raça, gênero e território estruturam opressões sobre corpos de mulheres negras. Não usa o conceito corpo-território diretamente, mas sua abordagem interseccional evidencia como o corpo negro é marcado por espacialidades de exclusão, controle e resistência.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Quadro 3 – Contribuições da Geografia para a categoria Território e seus diálogos com o corpo-território

Autor (a)	Contexto/Origem	Principais Obras	Contribuição ao conceito de Corpo-Território
Rogério Haesbaert 	Geografia crítica (Brasil)	• O mito da desterritorialização (2004); • Viver no limite (2014).	Compreende o território como híbrido material-simbólico e introduz a noção de multiterritorialidade. Suas análises permitem entender corpos atravessados por múltiplas relações de poder e territorialidades vividas.
Claude Raffestin 	Geografia política (Suíça)	• Por uma Geografia do poder (1993).	Define território como relação de poder e reconhece o corpo como primeira mediação entre sujeito e espaço. Fornece base teórica para compreender como o controle territorial também incide sobre os corpos.

Milton Santos 	Geografia crítica (Brasil)	• A natureza do espaço (1996); • O país distorcido (1999).	Entende o território como espaço de usos, normas e práticas sociais. Suas análises evidenciam como desigualdades sócio-espaciais atravessam corpos no cotidiano territorial, contribuindo para leituras críticas do corpo no espaço.
Doreen Massey 	Geografia crítica feminista (Reino Unido)	• Pelo espaço (2008).	Desenvolve a concepção de espaço relacional e as geometrias de poder, oferecendo subsídios para compreender corpos inseridos em relações espaciais assimétricas e marcados por desigualdades estruturais.
Gillian Rose 	Geografia feminista (Reino Unido)	• Feminism and Geography (1993).	Discute posicionalidade e o corpo como lugar de conhecimento, fundamentando leituras que aproximam corpo e território como experiências situadas e atravessadas por relações de poder.

Ana Fani A. Carlos 	Geografia do cotidiano (Brasil)	• O lugar no/do mundo (2007); • Espaço, tempo e cotidiano na metrópole (2011).	Enfatiza o espaço vivido, o cotidiano e as práticas corporificadas, contribuindo para aproximar corpo, existência e território, especialmente nas experiências urbanas e escolares.
---	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

As autoras apresentadas no Quadro 2 consolidam o corpo-território como ferramenta epistemológica e política profundamente enraizada em cosmologias indígenas, saberes comunitários e críticas decoloniais. A partir desse núcleo conceitual, torna-se possível compreender o corpo como espaço de resistência, memória, poder e produção de conhecimentos situados.

Entretanto, reconhecer a força analítica do corpo-território implica também estabelecer diálogos com a tradição geográfica que consolidou a categoria território como um dos pilares da disciplina. Como mostram os autores e autoras do Quadro 3, o território é compreendido como espaço de relações de poder, usos, normas, práticas sociais e experiências vividas. Essa base fornece elementos essenciais para pensar como desigualdades de gênero, raça, classe e sexualidade se territorializam nos corpos e se manifestam no cotidiano escolar.

Ao integrar perspectivas feministas, comunitárias, decoloniais e geográficas críticas, o conceito de corpo-território amplia sua densidade teórica e pedagógica, permitindo compreender os corpos como territórios atravessados por estruturas de dominação, mas também como espaços de r-existência e intervenção política. Essa articulação torna-se, assim, fundamental para a construção de práticas educativas que valorizem experiências encarnadas, confrontem desigualdades e fortaleçam a formação crítica e sócio-espacial das pessoas estudantes.

2.5 O corpo como dimensão geográfica

Compreender o corpo como uma dimensão geográfica é reconhecer que ele não se limita ao campo biológico ou individual — conforme já demonstrou categoricamente Simone de Beauvoir (2019) —, mas é também um espaço social, político e simbólico, onde se inscrevem relações de poder, desigualdades e formas de resistência. Nas geografias dissidentes, o corpo emerge como uma escala fundamental de análise, pois é por meio dele que se vivenciam os territórios, se constroem identidades e se materializam as opressões cotidianas. No espaço escolar, essa abordagem permite questionar naturalizações que afetam de forma desigual meninas, meninos e pessoas dissidentes, revelando como normas de gênero, sexualidade, raça e classe moldam a experiência corporal e espacial das pessoas estudantes.

Segundo Butler (2016, p. 64) “a vulnerabilidade não é um atributo individual, mas uma condição imposta politicamente, distribuída de maneira diferencial em função da normatividade dominante.” Assim, o corpo torna-se também uma ferramenta epistemológica para pensar

práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento, a justiça e a e r-existência de vidas historicamente marginalizadas.

O corpo está onde o território é sentido, performado e, muitas vezes, violado. Essa leitura se articula à Geografia ao reconhecer que o corpo é um espaço vivido, uma escala da experiência sócio-espacial e uma extensão dos territórios onde as desigualdades se materializam. Compreender o corpo é, portanto, compreender simultaneamente os territórios que o atravessam, as práticas que o constituem e as violências que nele se inscrevem.

No contexto escolar, essa perspectiva possibilita desnaturalizar práticas que silenciam ou invisibilizam determinadas existências, promovendo uma educação geográfica crítica que reconhece a potência política dos corpos e suas formas de r-existência. Situações aparentemente banais do cotidiano escolar evidenciam como os corpos carregam marcadores sociais que os colocam em posições de maior ou menor reconhecimento. Um exemplo recorrente é a forma como corpos dissidentes — especialmente de pessoas LGBTQIAPN+ — são alvo de olhares, piadas ou exclusões, sobretudo em atividades de educação física ou na divisão de banheiros.

Também é comum observar desigualdades no tratamento entre meninas e meninos: enquanto elas são advertidas quanto às roupas que vestem ou aos gestos que fazem — acusadas de “provocar” ou “distrair” colegas —, os meninos são frequentemente isentados de responsabilidade sobre suas atitudes, reproduzindo uma lógica machista que responsabiliza o corpo feminino pela conduta masculina. Em reuniões escolares, é habitual ouvir que as meninas devem “se cuidar” quanto às roupas, pois os meninos “não se controlam” ou “estão com os hormônios à flor da pele” — uma responsabilização que reforça estereótipos de gênero e legitima o controle sobre os corpos femininos.

Esses episódios, muitas vezes naturalizados pelas instituições escolares, revelam que o espaço da escola está longe de ser neutro: ele territorializa normas de gênero e sexualidade que regulam e hierarquizam as vidas. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo sendo um espaço marcado por tensões e violências, a escola também pode constituir-se como território de saber, acolhimento e resistência.

Recentemente, uma estudante trans compartilhou que, em casa, precisava performar uma identidade masculina para evitar represálias, mas, na escola, podia ser quem é — uma menina — sem ser repreendida. Ela afirmou sentir-se segura no ambiente escolar. Esse relato mostra como o ambiente escolar, embora regulado por normas, pode abrir frestas de reconhecimento que oferecem às juventudes dissidentes a possibilidade de existir com dignidade. A escola, portanto, carrega contradições: ao mesmo tempo em que reproduz normas que violentam, pode também funcionar como espaço de ruptura e proteção.

Trabalhar o corpo como escala geográfica na educação é, portanto, abrir espaço para discutir como as identidades se constroem e se expressam nos espaços escolares, e como os marcadores sociais da diferença — gênero, raça, classe e sexualidade — atravessam essas vivências. A interseccionalidade, nesse sentido, torna-se uma ferramenta fundamental para compreender como múltiplas opressões se articulam na constituição de corpos que resistem, insistem e r-existem. Esse gesto é também profundamente geográfico: ao reconhecer o corpo como território e escala da experiência, abre-se a possibilidade de reconfigurar os espaços escolares como lugares de liberdade e justiça.

Para tornar mais visível como essas relações de poder se expressam concretamente no cotidiano escolar, apresenta-se a seguir o Quadro 4 que relaciona situações recorrentes aos marcadores sociais e aos conceitos de corpo, território e vulnerabilidade. Essa sistematização busca evidenciar como o corpo pode ser tomado como escala geográfica de análise, capaz de revelar as múltiplas dimensões das opressões e das possibilidades de r-existência nos espaços educativos.

Quadro 4 - Vulnerabilidade e os marcadores sociais no cotidiano escolar

Situação cotidiana na escola	Marcadores sociais envolvidos	Expressão da vulnerabilidade	Leitura geográfica do corpo
Estudantes negras são advertidas por seus cabelos ou expressões corporais, enquanto alunas brancas não são.	Raça e gênero	Desigualdade no reconhecimento de corpos como legítimos e dignos de presença.	O corpo negro é territorializado como “fora da norma”, tornando-se alvo de controle espacial e disciplinar.
Estudantes LGBTQIAPN+ são excluídos de atividades esportivas ou sofrem constrangimento em espaços como os banheiros.	Sexualidade e identidade de gênero	Vulnerabilidade imposta por normas cisheteronormativas que regulam o pertencimento.	O corpo dissidente é marginalizado no espaço, revelando o caráter normativo e excludente dos territórios escolares.
Meninas são responsabilizadas por suas roupas ou gestos, enquanto os meninos não são responsabilizados por seus comportamentos.	Gênero	A vulnerabilidade é transferida ao corpo feminino, que é culpabilizado e controlado.	O corpo feminino é territorializado como “ameaça moral”, sendo disciplinado e silenciado no espaço escolar.

Estudantes periféricos (os) ou pobres têm sua linguagem corporal, forma de vestir ou modo de falar tratados com preconceito.	Classe social e território	Corpos empobrecidos são tratados como “fora do lugar”, indignos de respeito ou neutralidade.	A escola territorializa o corpo popular como alvo de repressão simbólica e física, negando-lhe pertencimento pleno.
---	-------------------------------	---	---

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Observações:

- Conforme Butler (2016), certos corpos são tornados vulneráveis por normas sociais que definem quais vidas são reconhecidas como dignas de proteção ou luto. A partir dessa concepção, a coluna *Expressão da vulnerabilidade* baseia-se na compreensão de que a vulnerabilidade é socialmente produzida e distribuída de forma desigual.
- A coluna *Leitura geográfica do corpo* articula a compreensão do corpo como território, conforme autoras e autores como Massey (2015), Paredes (2014) e Haesbaert (2021).

A leitura dessas situações evidencia que o espaço escolar não é neutro: ele territorializa normas, regula comportamentos e distribui reconhecimento de forma desigual. Ao assumir o corpo como território, torna-se possível desnaturalizar práticas que silenciam, culpabilizam ou invisibilizam determinadas pessoas e grupos. Mais do que ilustrar desigualdades, esse exercício demonstra como o conceito de corpo como escala geográfica pode se transformar em uma ferramenta pedagógica e epistemológica para promover justiça social, reconhecimento e liberdade no ambiente escolar.

2.6 O território como resistência às violações

Compreender o território como espaço de conflito, disputa e resistência é um passo essencial para uma educação geográfica comprometida com a transformação social. De acordo com Haesbaert (2004), o território deve ser entendido não apenas como um recorte geográfico delimitado, mas como um espaço vivido, atravessado por relações de poder e marcado pelas desigualdades sociais. Para o autor, o território pode ser apropriado de forma contra-hegemônica, transformando-se em espaço de resistência às imposições do sistema dominante.

No espaço escolar, essa compreensão se manifesta quando se percebe que o território não é apenas um ambiente físico onde se realizam as atividades educativas, mas também um campo simbólico em que se inscrevem disputas por reconhecimento, identidade e dignidade. É nesse contexto que o corpo-território, conforme discutido por Paredes (2014), emerge como

uma chave epistemológica fundamental. O corpo, entendido como extensão do território — e o território como extensão do corpo —, carrega as marcas da opressão, mas também a potência da r-existência.

R-existir é mais do que sobreviver às violências estruturais; é reconstruir subjetividades e transformar os espaços em territórios de afetos, saberes e potências. No contexto da escola, isso significa produzir rupturas com as lógicas cisheteronormativas, racistas e patriarcais que estruturam as relações educativas. Diferentemente da noção tradicional de resistência, frequentemente interpretada como um ato defensivo ou reativo, a r-existência enfatiza o poder criador — a re-existência, com o “r” representando o duplo sentido de resistir e existir novamente. Trata-se da capacidade de inventar práticas, saberes e relações que rompam com as estruturas coloniais, patriarcais e capitalistas.

Conforme Butler (2016), a resistência se manifesta na contestação das normas que regulam corpos e identidades. A r-existência, portanto, implica desnaturalizar essas normas e afirmar modos de vida que desafiam as estruturas patriarcais e heteronormativas, reafirmando a potência política do corpo e do território escolar como espaços de luta.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2012) destaca que o território é também um campo de disputa política e cultural, onde pessoas subalternizadas produzem sentidos e práticas que confrontam a lógica dominante. Nesse sentido, o território escolar torna-se palco de múltiplas formas de resistência.

Para hooks (2013), ensinar é um ato político: a sala de aula, quando orientada pela liberdade, pelo acolhimento e pelo afeto, pode transformar o medo em coragem e a dor em conhecimento. Em outra obra, hooks (2017) reforça que a educação não deve se limitar à reprodução da ordem, mas se constituir como espaço de transgressão, invenção de possibilidades e subversão das normativas opressoras.

Essas ideias se concretizam em diversas formas de r-existência nas escolas. Na unidade em que atuo, diferentes iniciativas têm materializado essa perspectiva pedagógica. Entre elas, destaca-se o projeto *Lugar de mulher é onde ela quiser*, que buscou evidenciar as desigualdades de gênero presentes na sociedade, discutir as diversas formas de violência contra as mulheres, divulgar a legislação protetiva e promover a formação crítica das pessoas estudantes.

Outra experiência relevante foi o projeto *Mulheres que fizeram história*, desenvolvido com o objetivo de problematizar a invisibilização das mulheres na trajetória histórica e valorizar suas contribuições como expressões de resistência e luta. Soma-se a essas ações o projeto *Educação para a igualdade: gênero e diversidade sexual*, que ampliou o debate sobre

diversidade, saúde sexual e direitos reprodutivos, fortalecendo, no ambiente escolar, uma cultura pautada no respeito e na inclusão.

Essas iniciativas reforçam o papel da escola como território de empoderamento, diálogo e transformação social. Resistir às violações não significa apenas opor-se à violência, mas re-existir - recriar a vida, reconstruir subjetividades e inventar novos modos de habitar o mundo. R-existir é transformar o território escolar em um espaço de vida plena, onde corpos possam ser reconhecidos, existências legitimadas e subjetividades floresçam. Essa é uma tarefa radicalmente geográfica e profundamente pedagógica.

2.7 Gênero e geografia nas escolas: por onde começar?

As reflexões apresentadas neste tópico decorrem da minha experiência como professora de Geografia na rede pública estadual e das práticas pedagógicas desenvolvidas em projetos de ensino sobre gênero e diversidade. Essa vivência cotidiana no espaço escolar orienta a análise das possibilidades e desafios para a inserção dessas temáticas no currículo.

Incluir debates sobre gênero, corpo e sexualidade nas aulas de Geografia é mais do que uma exigência curricular — é um imperativo ético diante das desigualdades que estruturam o território brasileiro. O país ocupa posições alarmantes nos rankings de feminicídio, violência doméstica e ataques a pessoas LGBTQIAPN+. Nesse contexto, o ensino de Geografia pode assumir um papel transformador ao conectar essas realidades vividas aos conteúdos disciplinares.

A partir de uma geografia escolar de perspectiva crítica, compreende-se que a experiência dos corpos no espaço é atravessada por relações de poder. O feminismo, em suas diversas vertentes históricas, oferece lentes analíticas para desnudar essas relações: das primeiras lutas por direitos civis às correntes contemporâneas que problematizam racismo, colonialidade, classe, sexualidade e corporalidade. Integrar essas vertentes ao currículo representa uma ampliação do repertório teórico-crítico das pessoas estudantes e contribui para uma formação geográfica sensível às diferenças.

Trabalhar essas questões em sala de aula exige sensibilidade, compromisso ético e uma articulação crítica com os conteúdos previstos no currículo escolar, muitas vezes restritos ou insuficientes para contemplar a complexidade das temáticas de gênero, corpo e sexualidade. É papel da docência, portanto, tensionar e complementar o currículo oficial, incorporando saberes, vivências e perspectivas que contribuam para uma formação geográfica mais plural e emancipadora.

Por exemplo, ao abordar o tema *População brasileira*, é possível problematizar as desigualdades de gênero no acesso à educação, ao trabalho, à saúde e à representatividade política, contextualizando-as nos impactos históricos e contemporâneos da globalização e da Revolução Industrial.

A globalização econômica, ao promover cadeias produtivas transnacionais, reforça a divisão sexual e racial do trabalho, precarizando a vida de muitas mulheres e pessoas racializadas. Já a Revolução Industrial, ao inserir massivamente mulheres nas fábricas, impôs jornadas exaustivas e condições desiguais, cujos efeitos reverberam até hoje.

No estudo das regiões do Brasil, pode-se aprofundar a análise das disparidades estruturais no território nacional, observando como a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ se manifesta de forma desigual entre os estados e regiões. Essa desigualdade espacial também é marcada pela urbanização, que estrutura as cidades segundo lógicas que frequentemente invisibilizam as necessidades e a segurança desses grupos, produzindo territórios permeados por insegurança e exclusão.

Ao tratar dos movimentos sociais, é possível incluir os movimentos feministas, negros e LGBTQIAPN+ como agentes de transformação territorial, que disputam o direito à cidade, à participação política e à autonomia sobre os corpos. Essas lutas estão diretamente conectadas às dinâmicas históricas e sócio-espaciais da globalização, da industrialização e da urbanização, demonstrando que os territórios são também espaços de resistência e de produção de novas formas de sociabilidade e justiça social.

Esses percursos pedagógicos mostram que os conteúdos clássicos da Geografia — população, industrialização, urbanização e globalização — podem (e devem) ser atravessados por análises de gênero. Tal abordagem permite que as pessoas estudantes articulem escalas locais e globais, reconhecendo como as desigualdades de gênero se territorializam de modo diferenciado no Brasil e no mundo.

Além dos dados e exemplos apresentados, é imprescindível cultivar uma postura de respeito à diversidade em sala de aula, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas de existência. Isso requer planejamento cuidadoso por parte das pessoas docentes, a fim de evitar abordagens que, ainda que bem-intencionadas, possam reforçar estereótipos ou reproduzir desigualdades.

Nesse processo, dois passos se mostram fundamentais para quem deseja iniciar esse trabalho com responsabilidade e sensibilidade:

1. Mapear, no currículo vigente, temas que favoreçam conexões críticas com os debates de gênero e corpo-território;

2. Criar espaços seguros de escuta e diálogo, integrando dados empíricos — como estatísticas, mapas, gráficos e relatos — às vivências concretas das pessoas estudantes.

O material paradidático apresentado ao final deste trabalho, aprofunda essas estratégias com sequências de atividades, sugestões de leitura e protocolos de cuidado, visando apoiar a implementação de uma prática geográfica comprometida com a justiça social e de gênero.

É preciso reconhecer, contudo, que essa é uma tarefa desafiadora, atravessada por múltiplas barreiras. Entre os agentes que, direta ou indiretamente, contribuem para a manutenção das desigualdades estão: estruturas institucionais que invisibilizam a diversidade, materiais e currículos escolares que reproduzem estereótipos e atitudes internalizadas de docentes, gestores e colegas que refletem preconceitos de gênero, raça ou classe.

Além disso, fatores como despreparo docente desde a formação inicial, insegurança frente a temas sensíveis, machismo estrutural e sobrecarga de trabalho podem dificultar o planejamento e a execução de práticas pedagógicas transformadoras. Superar esses obstáculos não depende apenas do compromisso individual das pessoas docentes, mas requer políticas institucionais consistentes, formação continuada crítica e espaços de diálogo coletivo. É fundamental que a escola e os sistemas de ensino assumam a responsabilidade compartilhada de construir ambientes educativos que valorizem a diversidade, enfrentem as desigualdades e promovam a equidade.

3 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: EVIDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO

Este capítulo articula os referenciais teóricos discutidos anteriormente com a realidade concreta das escolas brasileiras. Se antes foram apresentados os fundamentos que sustentam a necessidade de inserir o debate de gênero na Geografia, agora o foco recai sobre os dados, as experiências e os contextos que evidenciam a persistência da violência de gênero no espaço escolar.

A escolha do título reflete essa orientação aplicada, indicando que o problema não é apenas conceitual ou abstrato, mas se manifesta de forma concreta no cotidiano de meninas, mulheres e pessoas de identidades dissidentes, exigindo respostas institucionais efetivas.

3.1 A violência contra as mulheres nos espaços escolares

A violência de gênero nas escolas brasileiras é um fenômeno persistente e alarmante, que reflete desigualdades estruturais profundamente enraizadas na sociedade. Em muitos contextos, o ambiente educacional falha não apenas em prevenir, mas também em identificar e enfrentar as múltiplas formas de violência dirigidas a meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, como o assédio, o *bullying* e as agressões físicas.

Diante da escalada de episódios de violência extrema em escolas, o Estado brasileiro criou o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), regulamentado pelo Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024, com o objetivo de produzir estudos, apoiar instituições de ensino com altos índices de violência e oferecer suporte psicossocial às vítimas. A política representa um marco importante, ainda que incipiente, na tentativa de estabelecer diretrizes nacionais para a promoção de uma cultura de paz e a prevenção da violência no ambiente escolar.

Em fevereiro de 2025, o Ministério da Educação (MEC) publicou o 1º Boletim Técnico “Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas”, resultado da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e a UNESCO. O boletim sistematiza informações relevantes sobre as violências nas escolas e reforça a urgência de políticas públicas de enfrentamento.

Entre os dados levantados, destacam-se as práticas de *bullying*, discriminação racial e de gênero e a ausência de protocolos institucionais eficazes para lidar com essas situações, o que aprofunda a vulnerabilidade de grupos historicamente marginalizados.

Figura 1 – Notificações de violência interpessoal na escola em 2023 (perfil das vítimas)



Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN/Datasus);
Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

A análise da Figura 1 revela um dado inquietante: a maioria das notificações de violência interpessoal nas escolas corresponde a vítimas do sexo feminino, majoritariamente negras ou pardas. Assim, a violência de gênero nas instituições escolares não pode ser compreendida de forma isolada da questão racial. Mulheres negras estão sob maior vulnerabilidade, o que reforça a necessidade de uma abordagem interseccional para compreender as camadas de opressão que atravessam esses corpos.

As reflexões de Davis (2016) contribuem para aprofundar essa compreensão ao demonstrar que as desigualdades de gênero têm raízes históricas marcadas pela racialização da violência. A autora evidencia que os corpos de mulheres negras foram constituídos, ao longo de séculos, como territórios de exploração, disciplinamento e controle, condição que reverbera nas formas contemporâneas de violência que recaem sobre meninas e jovens negras no ambiente escolar.

Dessa forma, os dados apresentados não apenas reafirmam a intersecção entre gênero, raça e classe, mas também revelam como o racismo patriarcal estrutura quais corpos são mais expostos à violação e ao silenciamento.

A escola, ao reproduzir hierarquias sociais mais amplas, torna-se um espaço onde essas violências se manifestam de forma contundente, naturalizando práticas discriminatórias que

atingem com maior intensidade as mulheres negras. Os dados não apenas ilustram a desigualdade, mas denunciam a persistência estrutural de um racismo patriarcal que organiza as relações sociais no Brasil.

Figura 2 - Notificações de violência interpessoal na escola em 2023 (tipo de violência)



Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN/Datasus); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

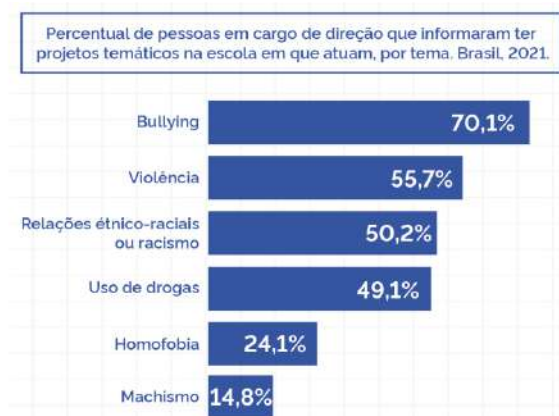
Os dados da Figura 2 mostram que a violência de gênero no espaço escolar assume dimensões que vão além do aspecto individual e atingem o ambiente de aprendizagem como um todo. Em 23% dos casos registrados, trata-se de violência sexual, evidenciando, novamente, a vulnerabilidade específica de meninas negras.

A escola, que deveria ser território de proteção e emancipação, converte-se, muitas vezes, em um espaço de reprodução das desigualdades sociais. A análise desses dados convida a pensar o corpo como território (CABNAL, 2010) — um território constantemente violado, mas também lugar de resistência. Compreender essa dinâmica é reconhecer que a violência não é um episódio isolado, mas uma prática estrutural que atravessa o cotidiano escolar e compromete a construção de uma educação democrática e inclusiva.

A reflexão de Arendt (1970), contribui para aprofundar essa compreensão ao distinguir poder de violência. Para a autora, o poder se funda na ação coletiva e no consenso, enquanto a violência é sempre instrumental e emerge justamente quando o poder se fragiliza. Sob essa perspectiva, a violência de gênero presente nas escolas pode ser interpretada como um recurso coercitivo acionado diante da crise de legitimidade das estruturas patriarcais, incapazes de sustentar sua autoridade sem recorrer à imposição sobre os corpos femininos e dissidentes.

Assim, a invasão do corpo — exposta nos dados apresentados — não expressa poder real, mas a manutenção de uma violência estrutural que busca preservar hierarquias sociais. No contexto escolar, essa leitura ajuda a compreender como práticas de assédio, silenciamento e discriminação revelam não apenas desigualdades históricas, mas também a incapacidade institucional de promover ambientes verdadeiramente democráticos e inclusivos.

Figura 03 – Percentual de pessoas em cargo de direção que afirmam ter projetos temáticos na escola em que atuam



Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

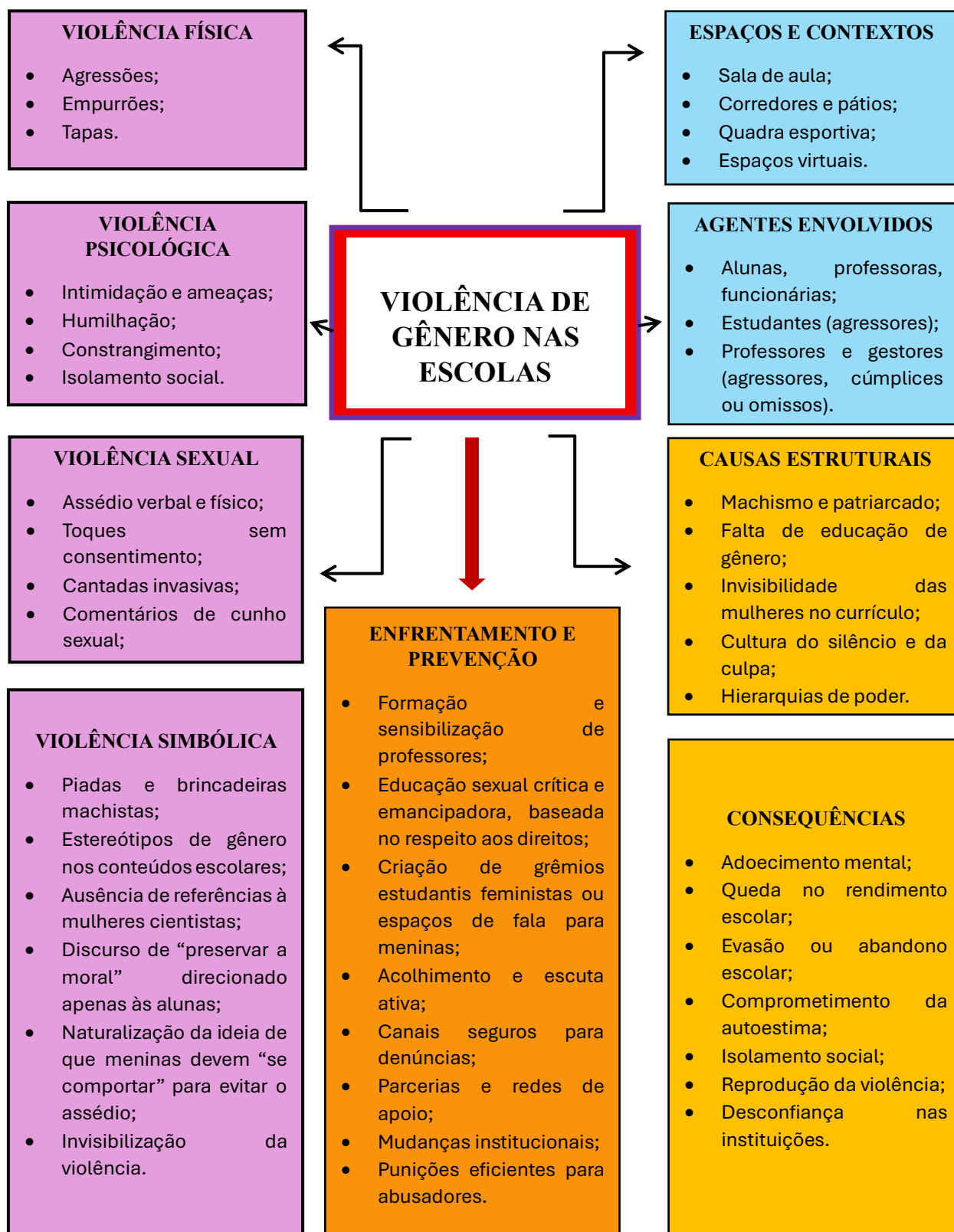
A Figura 3 evidencia que apenas 14,8% das pessoas em cargos de direção relataram a existência de projetos escolares voltados ao enfrentamento do machismo — o menor percentual entre as ações preventivas. Em contrapartida, os projetos mais recorrentes são voltados ao combate ao *bullying*, o que sugere que muitas situações de violência de gênero acabam sendo enquadradas nessa categoria ampla, perdendo visibilidade e tratamento adequado.

Como aponta Scott (1995), as relações de gênero tendem a ser naturalizadas nas instituições sociais, o que impede que as violências dirigidas a mulheres e pessoas dissidentes sejam devidamente reconhecidas e nomeadas. Essa invisibilidade sustenta a banalização e a persistência das violências, revelando como a questão de gênero ainda não ocupa centralidade nas políticas educacionais.

O mapa mental 1 sistematiza diferentes formas de violência presentes no contexto escolar — incluindo a violência simbólica⁵ —, suas consequências, agentes envolvidos e estratégias de enfrentamento, oferecendo uma leitura crítica e pedagógica sobre o problema.

⁵ Conforme Bourdieu (1989), violência simbólica refere-se às formas sutis de dominação legitimadas socialmente, naturalizadas nas relações e reproduzidas no cotidiano.

Mapa mental 1 - Formas de violência de gênero no espaço escolar e suas implicações sócio-espaciais



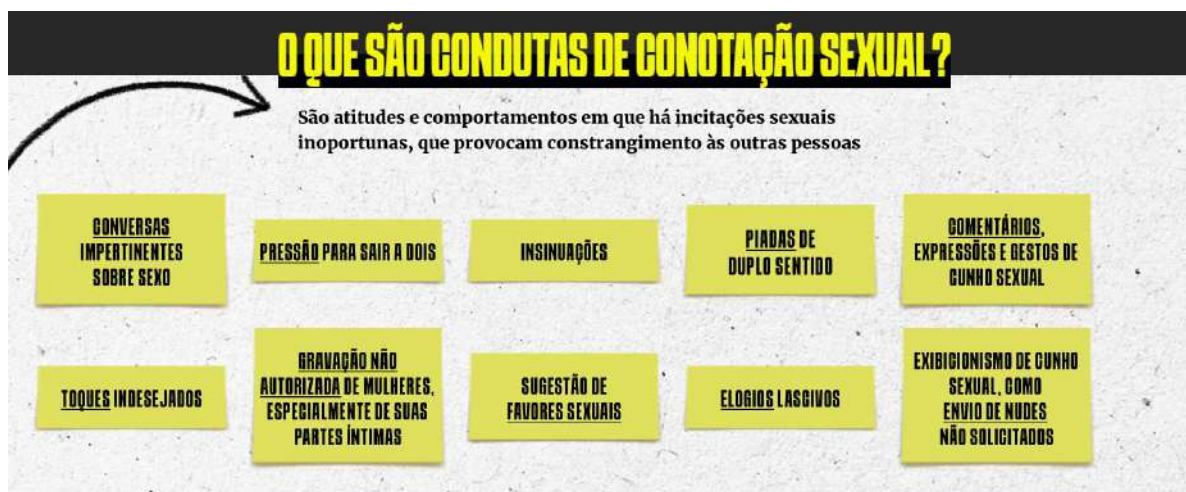
Fonte: elaborado pela autora, com base na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), 2025.

A reportagem especial *O assédio sexual nos câmpus em 128 atos*, publicada pelo portal Metrôpoles (2025), amplia essa discussão ao expor a gravidade do assédio sexual em instituições federais de ensino. Após nove meses de apuração e a análise de 128 Processos Administrativos Disciplinares (PADs), foram identificadas denúncias que variam de comentários e piadas constrangedoras a casos graves, como estupro. Os dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação revelam que alunas, técnicas e docentes têm sido alvo de diferentes formas de violência em várias regiões do país.

As estatísticas mostram que todos os acusados são homens, o que confirma o caráter estrutural e patriarcal da violência. Ao mesmo tempo, os dados escancaram a fragilidade das instituições em responsabilizar os agressores. A ausência de critérios objetivos para a aplicação de penalidades deixa as decisões à mercê da subjetividade dos julgadores, favorecendo a impunidade. Essa lacuna institucional, somada à falta de protocolos específicos e de medidas pedagógicas consistentes, consolida um ambiente de insegurança e silenciamento das vítimas.

Nesse sentido, a Figura 4 exemplifica condutas que caracterizam comportamentos de conotação sexual, muitas vezes naturalizados como simples brincadeiras ou elogios.

Figura 4 – Condutas de conotação sexual



Fonte: Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/assedio-sexual-universidades>. Acesso em: 23 jul. 2025.

O Metrôpoles (2025) destaca que o assédio sexual está frequentemente associado a relações assimétricas de poder, em que docentes mais velhos e em posição de autoridade abusam da vulnerabilidade de estudantes, muitas vezes adolescentes em formação. Comentários disfarçados de elogios, cantadas invasivas e aproximações forçadas são naturalizados como

brincadeiras, o que contribui para a erotização precoce e para a manutenção de um ambiente de desigualdade.

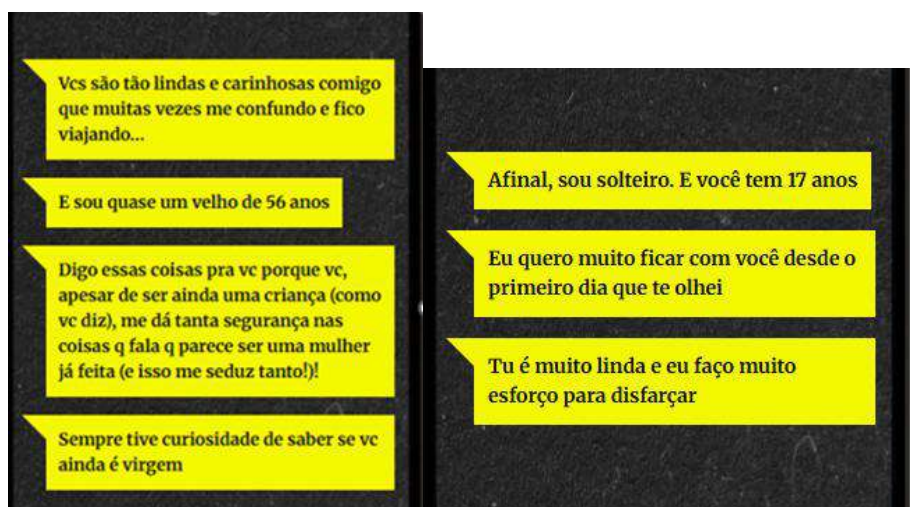
Essa realidade é agravada pela subnotificação e pela omissão institucional, que fazem do silêncio uma forma de autoproteção para as vítimas. As consequências, contudo, são devastadoras: medo, evasão, adoecimento emocional e desistência dos estudos.

A análise dos PADs revela que adolescentes e mulheres são constantemente alvo de objetificação dentro das universidades. Em salas de aula e corredores, professores e servidores fazem comentários sobre seus corpos, constrangendo-as diante de colegas ou utilizando-as como objeto de piadas e observações de duplo sentido.

Entre os casos documentados pelo Metrôpoles (2025), destacam-se episódios como o da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), onde um professor, diante da turma, questionou: “*Não dá vontade de dar um beijo na boca dessas gurias?*.” Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, um docente foi denunciado por tocar as nádegas de uma aluna durante uma atividade teatral. Situação semelhante ocorreu na Faculdade Intercultural Indígena (Faind/UFGD), onde duas estudantes indígenas denunciaram assédio — uma delas, inclusive, engravidou em decorrência da violência. Já no campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), em Manacapuru, servidores são investigados por manter relações com alunas menores de idade, aproveitando-se de sua vulnerabilidade socioeconômica.

Para ilustrar a gravidade dessas situações, a Figura 5 apresenta trechos de conversas obtidas pela reportagem, evidenciando como o assédio se manifesta de forma explícita e sistemática.

Figura 5 – Trechos de conversas obtidas pela reportagem



Fonte: Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metrosoles.com/materias-especiais/assedio-sexual-universidades>. Acesso em: 23 jul. 2025.

anteriormente acusado de constranger estudantes. Dois anos antes, outra jovem denunciou que o mesmo professor havia enviado mensagens de cunho sexual em grupos e conversas privadas de *WhatsApp*, incluindo convites explícitos.

Esses casos somam-se a um conjunto mais amplo de relatos registrados em instituições federais de ensino em todo o país — desde elogios constrangedores e piadas de caráter sexual até violência física e estupro.

Essa realidade se repete em diferentes regiões do Brasil. Processos de assédio relatados em instituições distintas — como no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) — revelam que essas práticas não são fatos isolados, mas manifestações recorrentes de uma mesma lógica estrutural. Em todos os casos, docentes utilizaram sua posição de autoridade para impor contatos físicos inapropriados, realizar comentários de cunho sexual ou constranger estudantes em contextos acadêmicos.

Embora ocorram em instituições e contextos variados, esses episódios expõem um padrão comum: a objetificação de alunas e a naturalização de comportamentos abusivos que deveriam ser imediatamente reconhecidos como violência. Essa recorrência reforça a necessidade de compreender o assédio sexual como expressão das desigualdades de gênero que atravessam o espaço educacional, perpetuando relações hierárquicas que fragilizam as vítimas e favorecem a impunidade dos agressores.

Fora das capitais, os casos de assédio em universidades e institutos federais assumem uma dimensão ainda mais complexa, marcada pela exploração das vulnerabilidades sociais e econômicas das vítimas. Na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), vinculada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dois docentes foram expulsos após investigações de assédio sexual contra estudantes indígenas, uma das quais engravidou. A sindicância concluiu que os professores se aproveitaram da vulnerabilidade social das alunas para cometer os abusos.

Situação semelhante ocorreu na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), onde uma estudante indígena denunciou um professor por comentário racista e sexualmente ofensivo, ao afirmar que “*queria provar o gosto de uma indígena.*” No interior do Amazonas, no campus de Manacapuru do IFAM, o Ministério Público Federal (MPF) apura denúncias de servidores que mantiveram relações sexuais com alunas em condições de vulnerabilidade. Localizado em um município com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,614 — um dos 200 piores do país em taxa de escolarização —, o campus reflete as desigualdades estruturais que ampliam a exposição das estudantes.

A posição socioeconômica privilegiada dos servidores, em contraste com a realidade local, teria sido utilizada como recurso de sedução e controle, evidenciando como a combinação entre hierarquia institucional e desigualdade social intensifica a violência de gênero.

Esses episódios demonstram como as desigualdades de gênero, raça e classe se materializam no espaço acadêmico, transformando os corpos das estudantes em territórios de exploração e dominação. No caso das mulheres indígenas e periféricas, essa violência carrega ainda uma camada colonial, na qual o corpo é tomado como espaço a ser apropriado, violado e controlado.

Nessa perspectiva, o conceito de corpo-território evidencia que tais práticas não se limitam a atos individuais de assédio, mas expressam uma lógica estrutural de opressão que atravessa fronteiras institucionais e sociais.

Conforme destaca reportagem do portal Metrôpoles (2025):

“O assédio sexual, ao contrário do que possa se imaginar, não se dá apenas por meio de ameaças de reprimendas, castigos ou imposição de prejuízos à vítima, caso não ceda ao assediador. Ele também ocorre quando há promessas de benefícios para as vítimas, que, em situação de inferioridade – social, ambiental, profissional e financeira – vê-se constrangida a ceder às investidas de cunho sexual” (METRÓPOLES, 2025).

Os PADs analisados revelam que não há um perfil único entre os agressores. Alguns recorrem a elogios insistentes e olhares invasivos; outros fazem uso de piadas de duplo sentido, convites inapropriados ou tentativas de envolvimento amoroso com estudantes. As abordagens ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, incluindo viagens, eventos estudantis e interações em redes sociais.

Na maioria das vezes, o assédio sexual nas instituições de ensino se sustenta na vulnerabilidade das vítimas, marcada pela pouca idade e pela inexperiência em lidar com relações de poder. Em grande parte dos casos, são jovens — inclusive menores de idade — que ainda estão em processo de amadurecimento pessoal e social. Essa condição é explorada por docentes e servidores, geralmente homens mais velhos, que utilizam sua posição hierárquica para impor ou naturalizar condutas abusivas.

Frequentemente, as estudantes não conseguem reagir a comentários invasivos, não reconhecem de imediato a violência sofrida ou acabam iludidas por promessas de envolvimento afetivos que mascaram a assimetria da relação.

Esse quadro é confirmado pelos dados: os 128 PADs aos quais o Metrópolis (2025) teve acesso integram um conjunto de 473 procedimentos instaurados nos últimos dez anos para apurar condutas de conotação sexual. Desse total, 183 resultaram em sanções, 146 foram arquivados, anulados ou resultaram na absolvição dos servidores e 143 ainda estão em andamento.

Esses números, embora alarmantes, representam apenas a face visível de um problema muito mais profundo, pois o assédio sexual é amplamente subnotificado. Medo, vergonha, estigmatização e falta de informação explicam por que tantas vítimas se calam. Nos ambientes acadêmicos, onde agressores e vítimas convivem diariamente, o silêncio se impõe como forma de autoproteção, perpetuando os abusos.

Obrigadas a compartilhar o mesmo espaço institucional com seus assediadores, muitas mulheres acabam optando por não denunciar — o que permite que as condutas abusivas se prolonguem por longos períodos.

As consequências desse cenário são devastadoras. Muitas estudantes enfrentam dificuldades para frequentar as aulas, sentem medo de retaliações e receiam prejuízos em suas trajetórias acadêmicas, como a publicação de artigos ou a obtenção de bolsas de pesquisa. Como alerta a professora Elisabete Franco Cruz (2025), o medo de denunciar é reflexo da ausência de mecanismos institucionais eficazes de acolhimento e proteção.

Não raro, casos se acumulam por mais de uma década contra os mesmos docentes, alguns dos quais já foram punidos mais de uma vez. Como questiona a advogada Mayra Cotta, “Quando uma mulher prefere suportar o assédio sexual a formalizar uma denúncia, isso revela uma falha institucional. A cada silêncio imposto pela falta de acolhimento e proteção, evidencia-se a incapacidade da instituição em garantir segurança às vítimas” (METRÓPOLES, 2025).

Ao todo, 72 servidores foram demitidos ou tiveram a aposentadoria cassada; 46 receberam suspensões e 17 apenas advertências. Ainda assim, cerca de 60% das universidades federais não possuem políticas específicas de enfrentamento ao assédio sexual, e mais da metade carece de protocolos claros para a apuração das denúncias. Em 52 instituições, sequer existem diretrizes que considerem o recorte de gênero nos processos disciplinares — o que evidencia a precariedade estrutural no tratamento da questão.

Esse descaso institucional tem reflexos diretos na vida acadêmica das vítimas. Muitas desistem de seus projetos de estudo por não saberem como lidar com a violência sofrida. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma aluna abandonou o curso de pós-graduação em Geografia após perceber o interesse romântico de seu orientador. Situação semelhante ocorreu no campus Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), onde

duas estudantes desistiram da disciplina de Sociologia em razão do comportamento do professor, descrito como marcado por olhares insistentes e comentários inapropriados (METRÓPOLES, 2025). Relatos como esses, comuns em diferentes instituições, demonstram como o assédio compromete diretamente a permanência e o desempenho acadêmico das vítimas.

As marcas emocionais também são profundas. Em 2020, durante um campeonato estudantil, uma aluna de 17 anos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) foi vítima de assédio após ser filmada no vestiário por um servidor administrativo. O episódio, divulgado pelo Metrôpoles (2025), mostra como espaços de convivência estudantil — que deveriam ser de proteção e socialização — também podem se tornar locais de violação. A estudante relatou o trauma decorrente da violência, afirmando que chegou a evitar tomar banho sozinha por semanas e, até hoje, sente medo e insegurança.

Essa situação evidencia não apenas a gravidade dos danos emocionais e psicológicos causados pelo assédio, mas também como o corpo feminino, mesmo em espaços institucionais que deveriam garantir acolhimento, continua sendo tratado como objeto de invasão e controle.

De acordo com reportagem do portal Metrôpoles (2025), a pesquisadora Márcia Weiss destacou que:

“O sofrimento psicológico e emocional pode levar a consequências físicas, e as vítimas ficam impossibilitadas de dormir, o que aumenta a suscetibilidade a doenças. Outras apresentam ganho ou perda de peso, palpitações cardíacas, dores de cabeça e fadiga muscular, além de aumento da preocupação e da ansiedade.”

Esse cenário revela uma cultura institucional marcada pela omissão, que não reconhece o assédio sexual como violação grave, muitas vezes tratando-o como simples mal-entendido ou conduta inadequada. Essa banalização contribui para a naturalização da violência de gênero no ambiente acadêmico e educacional como um todo.

Embora os dados desta análise se refiram principalmente a instituições federais de ensino superior, é importante reconhecer que o assédio sexual também é uma realidade nas escolas públicas de educação básica, onde a subnotificação é ainda mais acentuada. A ausência de canais de escuta, orientação e proteção reforça o silêncio das vítimas, tornando urgente a criação de políticas públicas intersetoriais que enfrentem a violência de gênero em todas as etapas da educação.

Nesse contexto, inscrevo também a minha própria experiência como docente da educação básica, período em que fui vítima de importunação sexual em meu local de trabalho. Inicialmente, hesitei em realizar a denúncia — movida pelos mesmos temores já evidenciados nesta análise: medo da exposição, de represálias e da ausência de mecanismos institucionais de acolhimento. Entretanto, ao perceber que alunas da mesma escola estavam sendo submetidas a situações ainda mais graves, compreendi a urgência de romper o silêncio. A consciência de que eu possuía maiores condições de lidar com o trauma do que adolescentes em formação foi determinante para a formalização da denúncia.

O percurso da denúncia, contudo, evidenciou a negligência institucional. Passados quase três anos desde a abertura do processo criminal — que ainda segue em curso —, o Processo Administrativo Disciplinar (PAD) instaurado contra o agressor nunca me convocou sequer para depor como vítima, o que demonstra a superficialidade das apurações internas.

Durante esse período, foram expedidas medidas protetivas para mim e para as alunas envolvidas, inicialmente com validade de seis meses. Ainda assim, poucos dias após a denúncia, e em meio ao processo eleitoral para a direção da escola, chegou-se a cogitar a candidatura do agressor ao cargo de diretor, mesmo estando sob medida protetiva. A propaganda de sua campanha seria exibida em vídeo, e uma sala chegou a ser organizada para recepcionar estudantes que assistiriam à gravação. Tal absurdo só foi contido graças à ação rápida da minha advogada e à imediata instauração do PAD, que o impediu formalmente de concorrer.

Esse episódio ilustra de forma contundente como as estruturas patriarcais e hierárquicas ainda se perpetuam nas instituições escolares, onde a imagem e o poder de um homem podem ser mantidos mesmo diante de denúncias graves. A tentativa de sua candidatura revelou a fragilidade das medidas de proteção e a disposição institucional em preservar o agressor, em vez de proteger as vítimas.

Ainda mais grave: mesmo após a instauração do processo, o agressor chegou a ocupar o cargo de tutor educacional, o que lhe permitiu circular entre diferentes escolas e manter contato direto com estudantes, ampliando o risco de novas violações.

Na escola, após a denúncia, foi necessário enfrentar olhares, comentários e um ambiente de tensão constante. Esse processo gerou impactos diretos na minha saúde física e emocional: o medo passou a fazer parte da rotina, acompanhado por pesadelos recorrentes, dores de estômago, crises de enxaqueca e dificuldade para dormir. Esses sintomas revelam que a violência de gênero não se restringe ao ato do assediador, mas se prolonga na experiência subjetiva da vítima, que precisa resistir não apenas à agressão inicial, mas também às múltiplas formas de revitimização presentes no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que o conhecimento sobre os casos que envolviam alunas da escola não ocorreu de forma fortuita, mas como resultado direto da minha atuação pedagógica. Em uma aula dedicada a diferenciar os conceitos de assédio sexual e importunação sexual, um grupo de alunas me procurou, em sigilo, para relatar que colegas estavam vivendo situações de violência — em alguns casos, mais graves do que aquela que eu havia vivenciado. Esse momento foi decisivo para que eu compreendesse a dimensão coletiva do problema e reconhecesse que o silêncio não protege; ao contrário, permite a continuidade das violações. A partir dali, tornou-se inadiável a necessidade de denunciar — não apenas por mim, mas por todas aquelas que, pela idade ou pelas circunstâncias, ainda não conseguiam fazê-lo.

Essa experiência pessoal, além de dolorosa, confirmou de maneira concreta que a omissão institucional e a ausência de respostas efetivas no âmbito administrativo contribuem para perpetuar a violência de gênero. O assédio não se limita ao ato do agressor: ele se prolonga na negligência do Estado, que, ao não oferecer acolhimento, proteção e responsabilização adequada, reafirma o caráter estrutural do problema e fragiliza ainda mais as vítimas.

Ao trazer essa vivência para o campo da reflexão acadêmica, reconheço que o corpo — aqui tomado como corpo-território — carrega as marcas da violência, mas também a potência da resistência. Narrar a experiência não é apenas testemunhar, mas transformar o vivido em ação pedagógica e política, reafirmando que a escola deve ser território de dignidade, escuta e emancipação.

3.2 As ferramentas institucionais contra a violência de gênero nas escolas

O enfrentamento da violência de gênero nos espaços escolares exige o fortalecimento de ferramentas institucionais que assegurem o direito à educação em um ambiente seguro, inclusivo e equitativo. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve articular-se às legislações e diretrizes educacionais voltadas à promoção da igualdade de gênero e à prevenção das violências contra meninas, adolescentes e mulheres.

Entre essas normativas, destaca-se a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que, embora tenha como foco o enfrentamento da violência doméstica e familiar, inspira e orienta práticas educativas e preventivas no contexto escolar. Essa lei reconhece que a violência contra a mulher assume múltiplas formas e deve ser combatida em todas as suas dimensões — física, psicológica, sexual, patrimonial e moral —, conforme ilustrado no Mapa Mental 2.

Mapa Mental 2 — Tipos de Violência contra a Mulher segundo a Lei Maria da Penha
(Lei nº 11.340/2006)



Fonte: elaborado pela autora, com base na Lei nº 11.340/2006.

Cada uma dessas formas de violência reflete mecanismos de dominação que afetam o corpo e o território das mulheres, expressando-se tanto no âmbito privado quanto nas instituições sociais como a escola. A partir desse marco legal, diversas campanhas, projetos pedagógicos e ações intersetoriais foram desenvolvidos com o objetivo de desconstruir a cultura da violência e das desigualdades de gênero. Além disso, a Lei Maria da Penha tornou-se referência para a formulação de políticas públicas e programas educativos voltados à equidade, ao respeito e à prevenção de todas as formas de violência contra meninas e mulheres.

Complementarmente, a Lei nº 14.164/2021 institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada no mês de março em todas as escolas públicas e privadas do país. Segundo a Agência Câmara de Notícias (BRASIL, 2021), a Semana tem por finalidade disseminar informações sobre a Lei Maria da Penha, divulgar canais de denúncia e acolhimento e promover ações educativas que envolvam a comunidade escolar no enfrentamento à violência contra mulheres. A lei também estimula a formação de educadores e o debate crítico entre estudantes, profissionais da educação e famílias sobre prevenção e igualdade de gênero.

Outros marcos legais reforçam o papel das escolas na prevenção e no combate à violência de gênero. A Lei nº 10.778/2003 estabelece a notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher pelos serviços de saúde, tornando obrigatória a comunicação de toda suspeita ou confirmação de violência às autoridades competentes. Essa obrigação exige que as escolas firmem parcerias com unidades de saúde, conselhos tutelares e órgãos públicos, garantindo proteção e apoio a estudantes em situação de risco. A articulação entre esses setores é essencial para a efetivação da rede de proteção, permitindo intervenções rápidas, éticas e eficazes.

No mesmo sentido, a Lei nº 13.431/2017 dispõe sobre a escuta protegida de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, e o Decreto nº 9.603/2018 regulamenta seus procedimentos. No ambiente escolar, esses instrumentos orientam a identificação precoce de sinais de abuso, a criação de protocolos de acolhimento e o encaminhamento adequado dos casos à rede de proteção. O decreto estabelece diretrizes padronizadas para que a escuta ocorra de maneira humanizada, segura e respeitosa, preservando os direitos e a dignidade das vítimas e das pessoas envolvidas. Desse modo, a normativa assegura que os profissionais da educação atuem em conformidade com a legislação, promovendo a articulação entre a escola, os serviços de proteção e as autoridades competentes.

Uma iniciativa de destaque nesse contexto é a publicação do documento *Escuta Protegida na Escola – Guia prático para a aplicação da Lei Federal nº 13.431/2017*, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O material oferece orientações práticas a gestores, docentes e demais profissionais da educação sobre como proceder diante de casos de violência, especialmente sexual, ainda que ocorridos fora do espaço escolar. Fundamentado na Lei nº 13.431/2017 e no Decreto nº 9.603/2018, o guia define diretrizes para o acolhimento adequado das vítimas, a notificação imediata e a atuação articulada com os serviços da rede de proteção. Essa iniciativa reforça o papel da escola como agente de prevenção e acolhimento, comprometida com um ambiente ético e seguro para estudantes em situação de vulnerabilidade.

No âmbito estadual, o estado de Goiás conta com instrumentos específicos. A Lei nº 21.202/2021 institui a Política Estadual de Divulgação da Lei Maria da Penha nas Escolas e a Semana Estadual Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, definindo diretrizes para ações educativas e preventivas voltadas à promoção da igualdade de gênero. Mais recentemente, a Lei nº 23.240/2025 alterou e ampliou essa política, atribuindo às escolas públicas estaduais a responsabilidade de desenvolver ações permanentes de conscientização e enfrentamento da violência de gênero.

Entre as medidas previstas, destacam-se:

- Divulgação sistemática da Lei Maria da Penha em todos os espaços escolares, por meio de campanhas, palestras e materiais informativos acessíveis sobre direitos e canais de denúncia;
- Realização anual da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, com atividades pedagógicas, debates e rodas de conversa que envolvam estudantes, docentes, famílias e comunidade;
- Formação continuada de educadores para identificar sinais de violência, acolher vítimas de forma humanizada e encaminhar os casos à rede de proteção;
- Inclusão transversal de temas relacionados à igualdade de gênero, respeito às diferenças e prevenção da violência nos currículos escolares;
- Disponibilização de materiais didáticos que promovam a equidade e combatam a cultura da violência de gênero.

A Lei nº 23.240/2025, portanto, busca transformar a escola de um espaço passivo em agente ativo na desconstrução da cultura da violência de gênero. Entretanto, é necessário questionar até que ponto a existência de legislações, por si só, é capaz de modificar práticas e mentalidades historicamente arraigadas. A efetividade dessas políticas depende de condições concretas de implementação — como formação docente, materiais pedagógicos adequados e comprometimento institucional. Sem essas condições, corre-se o risco de que a lei se mantenha apenas como um enunciado formal, distante da realidade cotidiana das escolas.

Em conjunto, essas legislações fortalecem o papel da escola como espaço estratégico na prevenção das violências, na promoção dos direitos humanos e no acolhimento de vítimas, sobretudo quando há investimento em formação continuada, gestão democrática e integração com a rede de proteção social. Como destaca a Agência Câmara de Notícias (BRASIL, 2021), o envolvimento ativo da comunidade escolar e a disseminação de informações sobre os mecanismos legais de proteção são fundamentais para transformar a escola em um território de reflexão crítica, acolhimento e resistência diante da cultura da violência.

Sob a perspectiva das diretrizes educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 2º, que um dos principais fins da educação é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nesse sentido, discutir as desigualdades de gênero em sala de aula é imprescindível para formar estudantes conscientes da necessidade de respeito às diferenças e da igualdade de direitos entre todas as pessoas.

Em articulação com esse princípio, a LDB passou a incluir, por meio da Lei nº 14.986/2024, o Artigo 26-B, que estabelece a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. Essa determinação visa incorporar, de forma transversal e sistemática, as contribuições das mulheres nos campos da história, ciência, arte, cultura, política e sociedade. Tal diretriz legitima a inserção da temática de gênero como conteúdo curricular obrigatório, contribuindo para o combate às desigualdades estruturais e às diversas formas de violência que atingem meninas e mulheres no espaço escolar.

Complementando essa base legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) — especialmente aquelas voltadas à Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) e à Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) — orientam que a temática de gênero e diversidade seja abordada de forma transversal e interdisciplinar nas práticas pedagógicas.

Em diálogo com essas orientações, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua versão original (Lei nº 13.005/2014), previa estratégias voltadas à superação das desigualdades educacionais e de gênero. No entanto, essas metas foram fragilizadas por pressões conservadoras, que resultaram na retirada de termos como *gênero* e *orientação sexual* de diversos planos estaduais e municipais de educação. Essa exclusão representou um retrocesso político e simbólico, contribuindo para a manutenção da invisibilidade das desigualdades e da violência de gênero nos espaços escolares.

Avançando nessa discussão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define dez competências gerais que orientam a formação integral das e dos estudantes. Embora o documento não trate explicitamente das questões de gênero, algumas dessas competências dialogam diretamente com a promoção da equidade, do respeito às diferenças e da cultura de direitos humanos, aspectos fundamentais para a prevenção da violência de gênero no contexto escolar. Entre elas, destacam-se aquelas relacionadas à valorização da diversidade, ao exercício da empatia, ao respeito aos direitos humanos e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.:

- Competência 1: valorizar conhecimentos sobre o mundo físico, social e cultural para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- Competência 6: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- Competência 7: argumentar com base em fatos e dados, respeitando os direitos humanos e promovendo a consciência socioambiental;

- Competência 9: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e o respeito aos direitos humanos, com valorização da diversidade e rejeição a qualquer forma de preconceito.

Essas competências reforçam o compromisso da escola com uma educação voltada aos direitos humanos e à formação ética e cidadã, podendo embasar projetos interdisciplinares de combate às desigualdades e à violência. No entanto, a ausência da palavra *gênero* no texto da BNCC evidencia um silêncio político e epistemológico. Além disso, observa-se também a falta de diretrizes e políticas curriculares explícitas que orientem o enfrentamento das desigualdades de gênero no âmbito escolar. Esse apagamento fragiliza as possibilidades de problematização e enfrentamento das violências que atravessam o corpo e o território das mulheres e das identidades dissidentes.

A invisibilização das questões de gênero nas competências gerais contribui para a manutenção da falsa ideia de neutralidade da educação, quando, na realidade, todo processo educativo é atravessado por relações de poder, valores e disputas de sentido. Diante desse contexto, a postura crítica do corpo docente torna-se essencial: cabe às professoras e professores interpretarem a BNCC de forma ampliada e insurgente, introduzindo nas práticas pedagógicas as discussões que o documento omite.

Assumir uma postura política diante dessas ausências significa compreender o ensino como um ato de resistência e compromisso ético com a transformação social. É no cotidiano da sala de aula — ao articular conteúdos, experiências e afetos — que se pode reconstruir a educação como espaço de justiça, pluralidade e reconhecimento, tornando visíveis as vozes e os corpos silenciados pelo documento.

A BNCC também adota o princípio da educação integral, compreendendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético e social das pessoas estudantes como dimensões indissociáveis do processo educativo. O documento afirma que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BNCC, p. 14). Essa orientação sustenta práticas pedagógicas que acolhem as vítimas, promovem a prevenção das violências e contribuem para a construção de um ambiente escolar ético, seguro e pautado no respeito às diferenças de gênero, raça, classe e sexualidade.

Além disso, a BNCC propõe a abordagem transversal de temas contemporâneos nas propostas pedagógicas, entre eles a Educação em Direitos Humanos e o Respeito à Diversidade. O texto normativo orienta que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos

que afetam a vida humana [...], preferencialmente de forma transversal e integradora” (BNCC, p. 19).

Entretanto, ainda que o documento ofereça uma base para a promoção da equidade e da diversidade, sua omissão explícita quanto à temática de gênero revela um limite importante. A ausência dessa categoria nas diretrizes oficiais dificulta a consolidação de políticas e práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das violências que atravessam corpos femininos e dissidentes. Assim, cabe ao corpo docente assumir uma postura crítica diante desse silêncio institucional, interpretando as competências e os princípios da BNCC de modo ampliado e engajado.

Somente a partir dessa leitura crítica e comprometida é possível transformar a BNCC em instrumento de emancipação — e não de neutralidade aparente —, consolidando uma prática educativa que valorize a diversidade, promova o respeito e contribua para o combate às desigualdades estruturais no espaço escolar.

Com base nos princípios LDB e da BNCC, o Currículo Escolar deve ser compreendido não apenas como um conjunto de disciplinas e conteúdos, mas como um território político e formativo, no qual se disputam sentidos, saberes e representações. Embora ambos os documentos mencionem valores como equidade, diversidade e respeito aos direitos humanos, suas formulações tendem a tratar essas dimensões de modo genérico, evitando o enfrentamento direto das desigualdades de gênero, sexualidade e raça. Essa omissão não é meramente técnica, mas política, pois revela a resistência institucional em assumir o compromisso com uma educação verdadeiramente emancipatória.

Dessa forma, cabe ao corpo docente tensionar as lacunas presentes nas políticas curriculares e reinterpretar as diretrizes legais a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva. Incorporar o debate de gênero de forma transversal e explícita é fundamental para combater estereótipos, questionar normas patriarcais e prevenir as múltiplas formas de violência que atravessam meninas, mulheres e identidades dissidentes. O currículo, assim, deixa de ser um instrumento neutro de organização do ensino e assume a função de ferramenta institucional de emancipação e resistência, capaz de consolidar uma cultura escolar democrática, plural e comprometida com a equidade.

A ausência do termo *gênero* nas normativas educacionais não elimina a urgência da discussão; pelo contrário, convoca docentes e gestores a uma postura ética e política de enfrentamento, construindo práticas pedagógicas que visibilizem as experiências e as desigualdades presentes nos territórios educativos. Como enfatiza hooks (2013), a educação

crítica deve ser um ato de liberdade, capaz de transformar a escola em espaço de resistência às opressões e de reconstrução de vínculos humanos pautados no respeito e na solidariedade.

A implementação de práticas pedagógicas emancipatórias pode converter a escola em território de cuidado, escuta e transformação social, onde as experiências das pessoas estudantes sejam reconhecidas como parte essencial da construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a proposta desta pesquisa converge para a produção de um material paradidático voltado a professoras e professores de Geografia, concebido como instrumento de apoio no enfrentamento das desigualdades de gênero no cotidiano escolar.

Ao articular teoria e prática, este material busca oferecer subsídios que inspirem práticas pedagógicas reflexivas e críticas, contribuindo para que a sala de aula se torne um espaço de diálogo, resistência e construção coletiva do conhecimento. No entanto, para que iniciativas como esta alcancem resultados concretos, é essencial que contem com apoio institucional e políticas públicas comprometidas com a equidade de gênero.

O material paradidático proposto, portanto, se insere como uma estratégia de resistência e colaboração pedagógica, que busca contribuir com o enfrentamento das lacunas existentes entre o discurso institucional e as práticas escolares. Mais do que oferecer respostas prontas, o material pretende estimular o diálogo, a reflexão crítica e o engajamento docente diante das desigualdades de gênero e raça que atravessam o cotidiano escolar. Sua elaboração parte do reconhecimento de que a ausência de abordagens críticas sobre essas temáticas perpetua violências simbólicas e estruturais, que afetam de modo mais intenso meninas negras, indígenas, periféricas e pessoas LGBTQIAPN+.

Diante desse panorama, o enfrentamento da violência de gênero nas escolas ultrapassa os limites das normativas e protocolos institucionais, exigindo uma transformação profunda das subjetividades, das práticas pedagógicas e das relações construídas no cotidiano educativo.

Como propõe Rolnik (2018), é necessário “descolonizar os afetos” e reconfigurar os modos de sentir e de se relacionar no espaço escolar, questionando os vínculos emocionais e epistemológicos que sustentam o patriarcado, o racismo e a heteronormatividade.

Isso implica reconhecer o corpo como território de memória, dor e resistência, e criar espaços onde afetos como solidariedade, cuidado e empatia possam se sobrepor à indiferença e ao autoritarismo. Em consonância, Davis (2016) ressalta que o sistema educacional é um dos pilares de manutenção das opressões e que sua transformação só será possível por meio de uma educação feminista, antirracista e comprometida com a justiça social.

Nesse contexto, as escolas devem romper com lógicas autoritárias e hierárquicas, criando condições para a escuta ativa das vivências estudantis e para a valorização dos saberes

produzidos em seus territórios. Como defende hooks (2013), educar é um ato político e de transgressão: é cultivar espaços de liberdade onde cada pessoa possa se reconhecer como agente de transformação de sua própria realidade.

3.3 O Corpo-Território em movimento

A noção de corpo-território, quando acionada em contextos de luta coletiva, ultrapassa o estatuto de conceito e se realiza como ação política e pedagógica. Nas ruas, nos acampamentos, nas escolas e nas instituições, corpos tornam-se agentes de resistência e produtores de saberes: não apenas denunciam violências, como performam modos outros de existir, reivindicando vida, dignidade e r-existência.

Em chave afinada com Rolnik (2018), o corpo porta marcas históricas, memórias e intensidades que não cabem numa visão individualizante. Reconhecer o corpo como território é admitir que nele se inscrevem disputas simbólicas e materiais, mas também potências criadoras que abrem caminhos para novas sensibilidades e formas de sociabilidade. Assim, movimentos liderados por mulheres e grupos marginalizados não só expõem injustiças: encarnam mundos possíveis, como expressões vivas desse corpo-território em movimento.

O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) compreende suas lutas no horizonte do Feminismo Camponês Popular, construção coletiva ancorada na experiência das mulheres do campo, das águas e das florestas na América Latina e no Caribe. Esse projeto político materializa-se também em seus símbolos, que condensam força coletiva e afirmação de identidade (Figura 07).

Figura 7 - Símbolo do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC)



Fonte: Movimento de Mulheres Camponesas. Disponível em: <https://mmcbrasil.org/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Trata-se de um feminismo antipatriarcal, antirracista e anticapitalista, que articula defesa dos territórios e dos corpos com soberania alimentar, agroecologia e seguridade social. Mais que uma identidade política, é proposta de transformação estrutural, enraizada nas bases e fortalecida em espaços como a CLOC/La Vía Campesina, valorizando a diversidade do campesinato e a memória das que vieram antes. Como afirma o movimento:

Para nós do MMC, a nossa história é parte do Feminismo Camponês Popular, não apenas porque estamos na Coordenação Latino Americana de Organizações do Campo (CLOC)/ La Vía Campesina e lá temos um papel forte no debate do feminismo, mas porque esse é o termo que juntas construímos para mostrar que a luta das camponesas, muitas vezes entendida como luta geral do campesinato, tem, sim, uma perspectiva FEMINISTA, pois é necessariamente anti-patriarcal, anti-racista e anti-capitalista (MMC, 2023, s/p).

Essa concepção se expressa também em iniciativas que integram diversidade sexual e de gênero às lutas do campo. Exemplo é o Seminário de Diversidade Sexual e de Gênero realizado pela Via Campesina Brasil (Figura 8), que reafirma o compromisso com o reconhecimento de identidades dissidentes como parte indissociável da justiça social.

Figura 8 - Seminário de Diversidade Sexual e de Gênero



Fonte: Via Campesina Brasil. Disponível em: <https://mmcbrasil.org/via-campesina-brasil-realiza-seminario-de-diversidade-sexual-e-de-genero/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Ampliando essa perspectiva, a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), criada em 2021, fortalece o protagonismo das mulheres

indígenas na defesa de territórios, saberes e direitos coletivos. Entre 2023 e 2025, as Marchas das Mulheres Indígenas mobilizaram milhares de participantes, com pautas que vão do enfrentamento às violências à demarcação de terras e à biodiversidade. Em 2025, a IV Marcha culminou na entrega ao Congresso da Carta dos Corpos-Territórios em Defesa da Vida, com 49 propostas construídas coletivamente (Figura 9).

Figura 9 - IV Marcha das Mulheres Indígenas



Fonte: ANMIGA. Disponível em: <https://anmiga.org/iv-marcha-das-mulheres-indigenas-reune-mais-de-5-mil-mulheres-indigenas-em-brasilia-e-lanca-documento-final-por-nossos-corpos-e-territorios-curamos-a-terra/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Como desdobramento, realizou-se, em articulação com o Governo Federal, a 1ª Conferência Nacional das Mulheres Indígenas (Figura 10), em agosto de 2025, organizada pelo Ministério dos Povos Indígenas (MPI), Ministério das Mulheres e ANMIGA, com foco o enfrentamento das violências contra mulheres indígenas, promoção de debates sobre saúde, educação, emergência climática, direitos territoriais e transmissão de saberes (Figura 10).

Figura 10 – 1ª Conferência Nacional das Mulheres Indígenas



Fonte: ONU Mulheres. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/conferencia-nacional-reune-milhares-de-mulheres-indigenas-em-brasilia-e-estabelece-marco-historico-para-politicas-publicas-no-brasil/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Essas experiências dialogam com formas de organização nas periferias urbanas, onde o corpo-território também se move. De acordo com reportagem do Correio Braziliense (2024), durante a pandemia, coletivos de mulheres negras se fortaleceram no combate às vulnerabilidades. O Coletivo Mulheres Negras Baobá de Brasília, criado em 2021, ampliou ações de segurança alimentar, dignidade menstrual, formação e alfabetização, com foco especial em mulheres idosas.

Em escala nacional, o Julho das Pretas (Figura 11), articulado pelo Instituto Odara, afirma a centralidade das mulheres negras na agenda pública, com ênfase em reparação e bem viver. Criada em 2013, a campanha ocorre anualmente em celebração ao 25 de julho, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, e promove uma ampla agenda de atividades em todo o país. A cada edição, são apresentados temas estratégicos voltados à superação das desigualdades de gênero e raça, dando visibilidade à pauta política das mulheres negras e ampliando o debate público sobre seus direitos e demandas históricas. Em 2025, a mobilização impulsiona a 2ª Marcha Nacional de Mulheres Negras.

Figura 11 – Arte da Campanha Julho das Pretas 2025



Fonte: Instituto Odara – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/julho-das-pretas/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Segundo o Instituto Odara (2025), a edição deste ano do Julho das Pretas enfatiza o fortalecimento da mobilização para a 2ª Marcha Nacional de Mulheres Negras, prevista para novembro. Orientada pelo tema *Mulheres Negras em Marcha por Reparação e Bem Viver*, a campanha reafirma a centralidade dos movimentos de mulheres negras na construção de um projeto de país comprometido com a justiça racial e de gênero.

A reparação racial é apresentada como horizonte de transformação estrutural — abrangendo dimensões econômicas, políticas e sociais — e reivindica o reconhecimento do papel histórico da população negra na formação do Brasil. Já a proposta do Bem Viver se coloca como alternativa ao modelo capitalista, racista e patriarcal, defendendo um paradigma de sociedade baseado no cuidado, na solidariedade, na justiça social e no respeito à diversidade de existências.

O Julho das Pretas nas Escolas é uma ação organizada desde 2019 pelo Instituto Odara, por meio do Projeto Ayomide Odara, com o objetivo de promover reflexões e diálogos sobre o enfrentamento ao racismo e às múltiplas violências que atingem meninas e adolescentes negras. Inicialmente voltada às escolas baianas, a iniciativa busca consolidar práticas pedagógicas antirracistas e feministas, articulando o campo educacional à luta por equidade racial e de

gênero. Em 2025, o projeto se expande nacionalmente, tornando-se o Julho das Pretas nas Escolas do Brasil, com a realização de 236 atividades desenvolvidas por educadoras, educadores, estudantes e ativistas em diferentes estados do país.

Em 2021, meninas e adolescentes participantes do Projeto Ayomide Odara redigiram uma carta dirigida a gestoras e gestores educacionais, denunciando as violências e a ausência de acolhimento vividas no espaço escolar. O documento evidencia as barreiras estruturais que atravessam a experiência das estudantes negras, religiosas de matriz africana e moradoras de comunidades periféricas, revelando o racismo institucional presente nas práticas escolares. Como afirmam no texto:

“A escola sempre foi nossa segunda casa, o ambiente onde é possível socializar, aprender, conhecer coisas novas e construir mundos, apesar disso, essa segunda casa nem sempre foi acolhedora para meninas negras, candomblecistas, da comunidade e outros grupos tidos como ‘diferentes’; algumas questões podiam transformar esse ambiente de um jeito negativo. Muitas coisas são violentas na escola, quando ela não parece ser pensada para nos receber, quando temos que aceitar um lugar que não nos agrada, porque a estrutura escolar não foi pensada para pessoas negras; isso fica evidente quando temos que nos defender de uma violência no ambiente escolar e não encontramos acolhimento e escuta da escola” (INSTITUTO ODARA, 2021, s/p).

Entre os principais objetivos da edição de 2025 está a sensibilização da sociedade para três marcos educacionais fundamentais:

1. Os 21 anos da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas;
2. A elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2024 a 2034;
3. A implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Essas ações reforçam o compromisso do movimento com uma educação antirracista, equitativa e comprometida com a valorização das identidades negras no ambiente escolar.

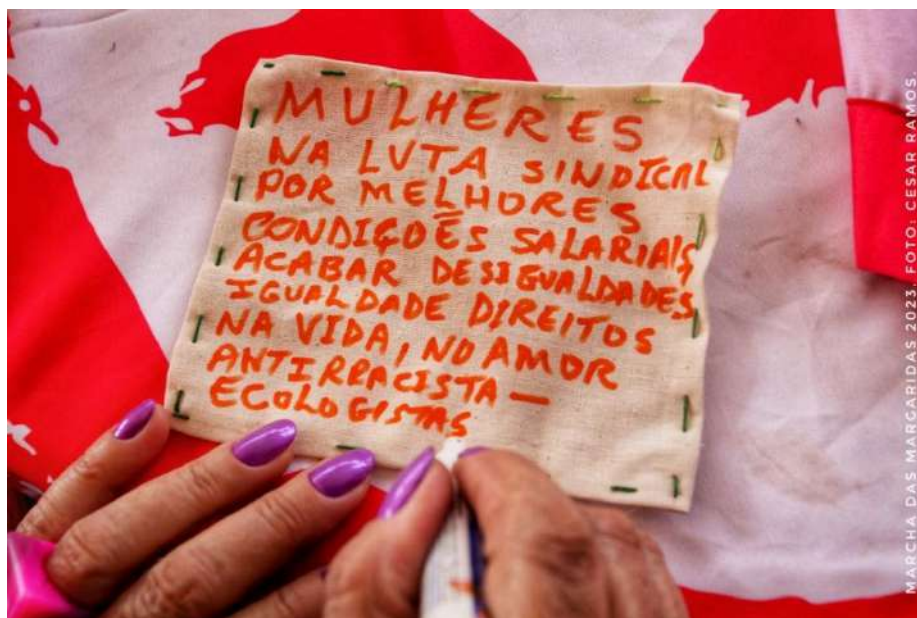
A Marcha das Margaridas constitui outro exemplo emblemático de corpo-território em movimento, reunindo milhares de mulheres trabalhadoras rurais, indígenas e quilombolas em defesa de direitos sociais, políticos e econômicos, com ênfase na igualdade de gênero, na justiça racial e na erradicação da violência no campo. Conforme informações disponibilizadas pela Marcha das Margaridas (2024), trata-se de uma ampla mobilização política de mulheres

trabalhadoras do campo, da floresta e das águas, realizada desde o ano 2000, em Brasília, com periodicidade quadrienal.

Inspirada na trajetória de Margarida Maria Alves, líder sindical paraibana assassinada em 1983, a marcha homenageia seu legado e denuncia as múltiplas formas de opressão, violência e desigualdade enfrentadas pelas mulheres rurais no Brasil. A mobilização é coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), em articulação com organizações de mulheres e diversos movimentos sociais.

O processo de construção da marcha envolve atividades formativas, debates, plenárias e encontros realizados nas comunidades e sindicatos, culminando em grandes mobilizações na capital federal. Durante o evento, milhares de mulheres ocupam a Esplanada dos Ministérios e participam de atividades na chamada *Cidade das Margaridas*, onde ocorrem oficinas, seminários, feiras e debates políticos. Essa força coletiva é simbolizada na colagem em tecido exibida durante a edição de 2023 (Figura 12), que, por meio da arte, representa a luta sindical das mulheres e a potência simbólica de suas vozes.

Figura 12 – Marcha das Margaridas - 2023



Fonte: Marcha das Margaridas. Disponível em: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=oquee>. Acesso em: 24 ago. 2025.

A marcha reivindica políticas públicas estruturantes que assegurem direitos sociais, políticos e econômicos às mulheres do campo, com foco na promoção da equidade de gênero e raça, no fortalecimento da agroecologia e no enfrentamento das violências estruturais. Além

disso, busca influenciar o debate público e apresentar propostas para um modelo de desenvolvimento justo, solidário e sustentável, centrado no protagonismo e na autonomia das mulheres trabalhadoras rurais.

Além disso, os movimentos LGBTQIAPN+ têm ocupado o espaço público como forma de denunciar a violência e o preconceito estrutural, transformando seus corpos em territórios de resistência e visibilidade política. Conforme analisa Renan Quinalha (2022), essas mobilizações — especialmente protagonizadas por mulheres trans, lésbicas e pessoas não binárias — constituem práticas de enfrentamento às normas sociais que produzem exclusões e violências, ao mesmo tempo em que afirmam novas formas de existência no espaço público.

Nesse mesmo horizonte, Butler (2018), em *Corpos em aliança e a política das ruas*, propõe que os corpos dissidentes, ao se exporem coletivamente, performam uma política de resistência que desafia a normatividade e confronta diretamente o mundo violento que tenta negá-los. Trata-se de uma performatividade política que não apenas revela vulnerabilidades, mas também afirma potências, reconfigurando o corpo-território como lugar de insurgência, criação e esperança coletiva.

Essa potência pode ser observada na 26ª Parada do Orgulho LGBTQIAPN+, realizada em Brasília em 2025 (Figura 13), quando milhares de pessoas ocuparam a Esplanada dos Ministérios em um ato de celebração, resistência e afirmação de direitos, transformando o espaço urbano em território de visibilidade e pertencimento.

Figura 13 - 26ª Parada do Orgulho LGBTQIAPN+



Fonte: Ministério da Cultura. Em Brasília, 26ª Parada do Orgulho LGBTQIAPN+ lota a Esplanada dos Ministérios, publicado em 7 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/em-brasilia-26a-parada-do-orgulho-lgbtqiapn-lota-a-esplanada-dos-ministerios>. Acesso em: 24 ago. 2025.

De acordo com Lélia Gonzalez (2020), no contexto urbano, os movimentos de mulheres periféricas constroem redes de apoio e solidariedade para enfrentar a violência doméstica, o racismo institucional e os efeitos da exclusão social. Essas iniciativas evidenciam o corpo-território como espaço de resistência e cuidado coletivo, onde a experiência cotidiana se transforma em ação política.

Nesse cenário, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Domésticas tem desempenhado um papel central na luta por direitos trabalhistas e no enfrentamento da precarização do trabalho, especialmente entre mulheres negras, historicamente submetidas à dupla opressão de raça e classe. Destaca-se a atuação da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (Fenatrad), que articula sindicatos em todo o país e se consolida como uma das principais vozes políticas em defesa da categoria, conectando as lutas locais às pautas nacionais e internacionais por dignidade, reconhecimento e justiça social.

Essa presença coletiva e insurgente se expressa nas mobilizações realizadas no dia 8 de março (Dia Internacional da Mulher), quando trabalhadoras domésticas ocuparam o espaço público para reivindicar direitos, denunciar desigualdades e afirmar seus corpos como territórios de luta e emancipação (Figura 14).

Figura 14 - Trabalhadoras Domésticas em mobilização por direitos no dia 8 de março



Fonte: FENATRAD – Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas. Trabalhadoras domésticas fortalecem resistência no 8 de março em todo o Brasil. Publicado em 10 mar. 2025. Disponível em: <https://fenatrad.org.br/2025/03/10/trabalhadoras-domesticas-fortalecem-resistencia-no-8-de-marco-em-todo-o-brasil/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

De modo semelhante, em outros contextos marcados pela violência e pela desigualdade social, mulheres também têm transformado experiências de dor em mobilização política e resistência coletiva. O Movimento Mães de Maio surgiu após os trágicos eventos de maio de 2006, quando confrontos entre o PCC e o Estado resultaram na morte de centenas de pessoas, em sua maioria jovens da periferia paulista. Para além de um grito de dor, a mobilização de mulheres como Débora Silva — que perdeu seu filho, Edson Rogério Silva dos Santos — materializou-se como um fenômeno de resistência interseccional, atravessado por gênero, raça e classe. Como salienta a revista *Politize* (2025), o movimento transformou o luto em luta política, pautando a agenda pela justiça institucional, pela federalização dos crimes de maio e pela responsabilização do Estado.

Mais especificamente, essa ação se expressa no que podemos denominar insurgente⁶: mulheres que ocupam o espaço público para resistir e romper silenciamentos estruturais, fazendo de seus corpos mapas vivos de memória, denúncia e afirmação. Esse protagonismo se evidencia na mobilização realizada em 2025 na cidade de São Paulo (Figura 15), que simboliza a força e a continuidade dessa luta.

Figura 15 – Mães de Maio em mobilização, São Paulo (2025)



Fonte: BRASIL DE FATO. “Já perdemos nossos filhos, continuamos enfrentando o Estado”: Mães de Maio articulam política pública com universidades.” Publicado em: 9 mai. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/05/09/ja-perdemos-nossos-filhos-continuamos-enfrentando-o-estado-maes-de-maio-articulam-politica-publica-com-universidades/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

⁶ Como afirma Cabnal (2019), o corpo é o primeiro território de existência, atravessado pelas marcas da violência colonial, racista e patriarcal. Quando esses corpos — como no caso das Mães de Maio — ocupam o espaço público e transformam o luto em luta, eles se configuram como corpos-territórios insurgentes, que resistem à opressão e produzem novos modos de vida e de memória coletiva.

Incorporar essas experiências no cotidiano escolar permite uma articulação concreta entre o ensino de Geografia e a realidade vivida pelas pessoas estudantes. Conforme Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve estar comprometido com a formação crítica, articulando o conhecimento científico às experiências cotidianas e às vivências concretas do espaço. Dessa forma, o aprender Geografia transforma-se em um exercício contínuo de leitura, interpretação e transformação do mundo vivido.

Reconhecer o corpo-território em movimento como categoria pedagógica implica romper com a lógica da neutralidade escolar e afirmar o compromisso da educação com a justiça social, o combate às opressões e a valorização dos saberes produzidos nas margens. Como lembra hooks (2013, p. 25), “ensinar é um ato de resistência”, e educar para a transformação significa abrir espaço para que esses corpos — historicamente silenciados — possam falar, ocupar e transformar os territórios que habitam.

É essa ideia de corpo-território como resistência que precisa estar presente na prática de educadores e educadoras que frequentemente convivem com desigualdades. A educação deve desmascarar as estruturas opressoras e contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de que suas atitudes podem promover transformações sociais. Ao reconhecer que os corpos carregam marcas históricas de exclusão, mas também potências criadoras de novos mundos, o espaço escolar se torna um território fértil de escuta, acolhimento e valorização das narrativas silenciadas.

O corpo-território, nessa dimensão, consolida-se como ferramenta epistemológica e metodológica capaz de tensionar currículos, romper com práticas pedagógicas tradicionais e construir sentidos outros para o ensino de Geografia. É na valorização das experiências vividas, nas redes de solidariedade e nos enfrentamentos cotidianos que se gestam pedagogias insurgentes, forjadas nas brechas do sistema — pedagogias que não apenas denunciam as opressões, mas anunciam possibilidades concretas de transformação.

A escola, assim, pode tornar-se um espaço de r-existência, onde corpos historicamente invisibilizados afirmam sua presença, sua história e sua potência transformadora. Considerar essas experiências significa reconhecer que os movimentos socioterritoriais de enfrentamento ao patriarcado oferecem contribuições fundamentais para a construção de uma Geografia escolar despatriarcalizada.

Esses movimentos, ao performarem resistências concretas nos territórios — rurais, urbanos, indígenas ou periféricos —, produzem saberes situados que desafiam a lógica dominante e inspiram práticas pedagógicas insurgentes. Incorporar tais experiências ao ensino

de Geografia significa romper com a falsa neutralidade dos currículos e reconhecer que o conhecimento também é produzido nas margens, nos corpos e nas coletividades que resistem.

Dessa forma, os movimentos sociais se configuram como aliados estratégicos da escola na construção de uma pedagogia emancipatória e decolonial: oferecem exemplos vivos de luta contra o patriarcado, revelam as múltiplas escalas da desigualdade e apontam caminhos de emancipação e solidariedade. Uma Geografia escolar despatriarcalizada não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas se reinventa a partir do diálogo com as práticas sociais, promovendo uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

3.4 As ações e projetos de intervenção nas escolas pelo corpo-território livre

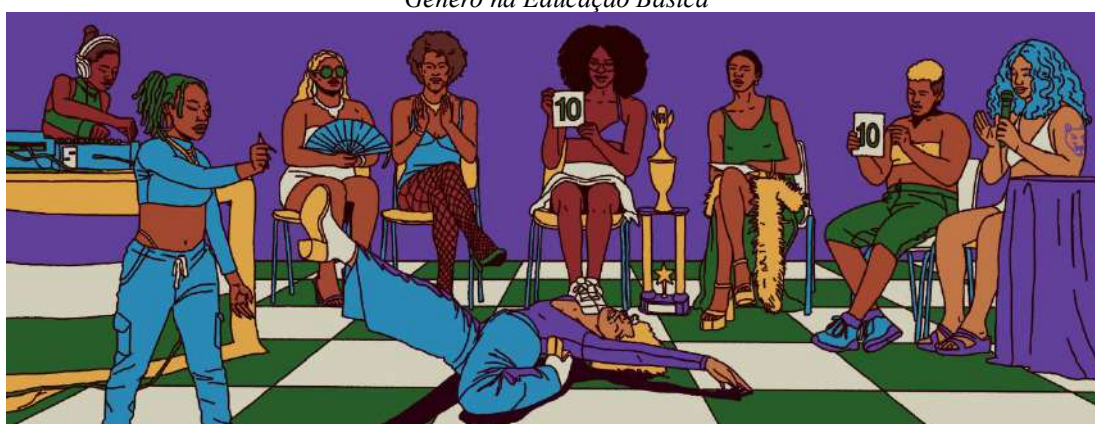
Ao reconhecer os corpos como territórios atravessados por disputas, normas e violências, muitas escolas públicas brasileiras têm se constituído como espaços de acolhimento e resistência. Projetos e ações pedagógicas, frequentemente articulados com movimentos sociais, coletivos locais e instituições públicas, vêm promovendo práticas educativas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero, raça e sexualidade. Essas experiências não apenas denunciam as violências, mas também criam alternativas coletivas baseadas na escuta, no cuidado e na valorização dos saberes produzidos nas margens.

No cenário nacional, destaca-se o projeto *Gênero e Diversidade na Escola*, lançado em 2006 pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. O programa ofereceu um curso de 200 horas voltado à formação de pessoas docentes da rede pública, com enfoque em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais (BRASIL, 2007). Posteriormente, a proposta se ampliou, passando a envolver a organização Ação Educativa, entidade da sociedade civil dedicada à promoção dos direitos à educação, à cultura e à equidade social, o que contribuiu para consolidar essa agenda pedagógica nas escolas brasileiras.

De acordo com Ação Educativa (2025), o site *Gênero e Educação* integra as iniciativas do projeto *Gênero na Escola*, desenvolvido em parceria com o Fundo Malala. O objetivo central é fortalecer o direito à educação a partir dos princípios da equidade de gênero, raça e sexualidade, compreendidos como fundamentos indispensáveis para a consolidação da democracia, a melhoria da qualidade do ensino e a efetivação dos direitos das mulheres, da população negra, indígena e LGBTQIAPN+.

Anualmente, o projeto promove editais que selecionam e apoiam planos de aula e projetos interdisciplinares voltados à igualdade de gênero, raça e diversidade sexual na Educação Básica. Em abril de 2025, a Ação Educativa lançou a 4ª edição do edital *Igualdade de Gênero na Educação Básica* (Figura 16), destinada a pessoas educadoras, coletivos e redes escolares. Conforme a Ação Educativa (2025), “com foco em práticas pedagógicas inovadoras e interseccionais, a iniciativa busca fortalecer o enfrentamento às desigualdades de gênero, raça e diversidade sexual nas escolas brasileiras.”

Figura 16 – Arte de divulgação do lançamento da 4ª edição do edital *Igualdade de Gênero na Educação Básica*



Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. ONG Ação Educativa lança 4ª edição do edital Igualdade de Gênero na Educação Básica. Gênero e Educação, 2025. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/ong-acao-educativa-lanca-4-edicao-do-edital-igualdade-de-genero-na-educacao-basica/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Outro exemplo de destaque é o Instituto Promundo, organização que atua na promoção da equidade de gênero por meio da educação. Suas ações incluem a produção de materiais pedagógicos, planos de aula, oficinas e rodas de conversa voltadas a pessoas estudantes e docentes, com ênfase na desconstrução de estereótipos de gênero e no enfrentamento da cultura do estupro. De acordo com a ONU Mulheres (2016), os projetos do Instituto representam uma contribuição relevante ao inserir, no cotidiano escolar, práticas que questionam padrões discriminatórios e incentivam relações mais igualitárias entre meninas e meninos.

Mais recentemente, o Instituto Promundo (2025) tem destacado a importância de abordar temas como masculinidades, violência simbólica, equidade de gênero e direitos humanos, especialmente entre jovens do Ensino Médio. A instituição compreende que a formação crítica nesse período é fundamental para tensionar práticas sociais e culturais historicamente naturalizadas. Dessa forma, a proposta não apenas oferece recursos didáticos, mas também cria espaços de diálogo e reflexão que favorecem a construção de escolas mais inclusivas e comprometidas com os direitos humanos e a justiça social.

No Distrito Federal, diversas experiências vêm se consolidando como práticas de enfrentamento às opressões de gênero no espaço escolar, evidenciando o potencial transformador da escola como território de diálogo, conscientização e promoção da equidade.

Nesse contexto, o projeto *Penha Está na Escola* (Figura 17), desenvolvido no Centro Educacional 310 de Santa Maria e coordenado pela professora Vânia Costa Alves Souza, constitui uma referência significativa. Segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal (2022), a iniciativa surgiu a partir de uma aula de Geografia em que pessoas estudantes foram convidadas a refletir sobre os problemas de sua comunidade, identificando a violência doméstica como uma questão recorrente.

A partir dessa escuta ativa, estruturou-se um trabalho pedagógico em três etapas:

1. Rodas de conversa e sensibilização;
2. Produção de materiais, como cartazes e vídeos baseados em pesquisas sobre o tema;
3. Articulação com instituições como o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) e o Núcleo Judiciário da Mulher.

Com a participação de aproximadamente 700 estudantes, o projeto se destaca pela construção de redes de apoio e pela presença ativa de profissionais do sistema judiciário nas atividades escolares, promovendo a formação cidadã e o fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade.

Figura 17 – Estudantes do CED 310 de Santa Maria participam de roda de conversa



Fonte: Agência Brasília. Projeto "Penha Está na Escola" é destaque como prática exitosa de educação. Agência Brasília, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/w/projeto-penha-esta-na-escola-e-destaque-como-pratica-exitosa-de-educacao>. Acesso em: 24 ago. 2025.

De forma complementar, a Agência Brasília (2023) destaca o projeto *Entre Elas* (Figura 18), desenvolvido no Centro de Ensino Médio 4 de Sobradinho II, que tem como objetivo promover reflexões sobre as relações de gênero, os diferentes tipos de violência e o fortalecimento da autonomia e da valorização das mulheres. Criado em 2021, o projeto se consolida como uma prática educativa contínua, envolvendo pessoas docentes, orientadoras educacionais e equipes gestoras na realização de ações voltadas às questões de gênero no espaço escolar.

Segundo a professora e formadora do projeto Eliane Costa de Oliveira, o caráter multiprofissional da iniciativa possibilita o planejamento de diversas atividades pedagógicas, como oficinas, rodas de conversa, disciplinas eletivas com debates, exibição de filmes, aulas externas, excursões, grupos de pesquisa, oficinas de autocuidado e exposições.

No período noturno, destaca-se o *Minicurso em Debate*, com carga horária de 80 horas, que aborda temas como sororidade, discurso de ódio, biologia do corpo feminino, padrões de beleza, relacionamentos saudáveis e abusivos, diferentes tipos de violência contra a mulher, trajetória dos direitos das mulheres no Brasil e no mundo, entre outros. A participação é voluntária e requer autorização das famílias ou responsáveis.

Além dessas atividades, o projeto promove palestras e oficinas abertas à comunidade escolar, com o propósito de fortalecer a autoestima, desenvolver a empatia, incentivar a sororidade e consolidar uma atuação em rede. Essa rede funciona como um mecanismo de proteção e apoio mútuo, contribuindo para o enfrentamento das violências e para a construção de um corpo-território livre, onde as experiências femininas são reconhecidas e legitimadas como parte fundamental da vida escolar.

Figura 18 – Aula expositiva do Projeto "Entre Elas" no CEM 4, Sobradinho II (DF), 2023



Fonte: Agência Brasília. Valorização feminina e enfrentamento à violência em escola de Sobradinho. Publicado em 29 jul. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2023/08/5114572-educacao-anuncia-hoje-selecao-de-projetos-de-combate-a-violencia-domestica.html>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Ampliando esse panorama, o projeto *Mulheres Inspiradoras*, segundo o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF, 2017), constitui uma proposta metodológica de grande relevância no Distrito Federal. Idealizado pela professora Gina Vieira Ponte (Figura 19), o projeto foi inicialmente implementado em uma escola pública de Ceilândia (DF), com o propósito de valorizar o protagonismo feminino e promover a reflexão crítica sobre a presença das mulheres na história.

A proposta consistiu na leitura e discussão de biografias de mulheres que romperam barreiras sociais, raciais e culturais, pertencentes a diferentes classes sociais, níveis de escolarização e faixas etárias. Na etapa final da atividade, pessoas estudantes foram convidadas a escolher uma mulher inspiradora de seu círculo de convivência e a produzir um texto sobre sua trajetória, posteriormente publicado em um livro coletivo.

Em 2018, a iniciativa foi ampliada para 16 escolas públicas de Brasília, com o apoio do CAF e da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Nessa fase, foram capacitadas 48 pessoas docentes, distribuídos 1.526 livros e envolvidas diretamente mais de 3 mil pessoas estudantes.

O projeto recebeu cinco prêmios educacionais, sendo amplamente reconhecido como uma prática pedagógica transformadora por fortalecer a autoestima das estudantes, promover a visibilidade das mulheres em diferentes contextos e inspirar novas narrativas sobre o papel feminino na sociedade. Ao reconhecer e valorizar essas histórias, o *Mulheres Inspiradoras* transforma o corpo-território escolar em um espaço de memória, reconhecimento e afirmação de identidades historicamente silenciadas.

Figura 19 - Gina Vieira, criadora do Projeto *Mulheres Inspiradoras*



Fonte: Correio Braziliense. *Projeto Mulheres Inspiradoras transforma a educação em escolas públicas*. Publicado em 21 abr. 2019. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/especiais/aniversariodebrasil2019/2019/04/21/noticia-aniversariobrasilia-2019%2C750388/projeto-mulheres-inspiradoras-transforma-educacao-em-escolas-publicas.shtml>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Em contraste com o cenário mais consolidado do Distrito Federal, em Goiás as iniciativas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero nas escolas existem, mas ainda carecem de visibilidade pública e reconhecimento institucional, mantendo-se pontuais e pouco sistematizadas.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (2023), o projeto *Educação e Justiça – Maria da Penha na Escola* representa uma das poucas ações articuladas entre o sistema de justiça e a rede de ensino. A proposta busca sensibilizar profissionais da educação e estudantes sobre a Lei nº 11.340/2006, tanto presencialmente quanto por meio de cursos a distância. Apesar de sua relevância, observa-se que projetos dessa natureza ainda não se consolidaram como políticas de Estado, o que limita seu alcance e continuidade.

Esse quadro é agravado pela sobrecarga docente na rede pública goiana, marcada por extensas jornadas de trabalho, acúmulo de turmas e múltiplas demandas administrativas. Essas condições dificultam a formação continuada e a incorporação crítica de temas como gênero,

raça e diversidade nas práticas pedagógicas. A ausência de uma política educacional estruturada, transversal e permanente, capaz de inserir a equidade de gênero no currículo de forma efetiva, reforça os entraves à consolidação dessas iniciativas. A escassez de programas sistemáticos de valorização da diversidade e de prevenção das violências de gênero evidencia a urgência da pauta no contexto estadual, sobretudo diante das vulnerabilidades vividas por meninas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e populações periféricas.

Diante desse cenário, torna-se essencial que Goiás avance na construção de políticas públicas que integrem a justiça de gênero como dimensão inseparável da formação escolar. No entanto, a institucionalização dessas ações enfrenta obstáculos históricos: a cultura patriarcal e paternalista, ainda fortemente enraizada em bases rurais, tende a invisibilizar e fragilizar os movimentos voltados à equidade. Ainda assim, a história demonstra que, onde há opressão, também germina resistência. Nos interstícios do sistema, coletivos locais, projetos escolares e ações comunitárias vêm produzindo práticas pedagógicas que desafiam as desigualdades e afirmam o potencial transformador do cotidiano escolar. Embora careçam de reconhecimento institucional, essas experiências revelam potências de r-existência e apontam caminhos possíveis para uma educação comprometida com os direitos humanos e a justiça de gênero.

Até o início da minha atuação como docente em um Centro de Ensino em Período Integral, eu não havia tido acesso consistente a conteúdos relacionados às questões de gênero — nem durante o ensino médio, nem ao longo da formação universitária. Somente quando fui modulada para lecionar a disciplina de Sociologia tive contato mais sistemático com essas temáticas, o que me levou a refletir sobre as razões pelas quais a Geografia, disciplina que ensino, pouco incorporava tais debates em sala de aula. Essa ausência de abordagem, somada a vivências pessoais de violência sexual, despertou em mim um profundo incômodo e uma urgência em buscar alternativas pedagógicas capazes de promover uma transformação real no espaço escolar.

Foi nesse contexto que iniciei meus estudos de forma autônoma e passei a desenvolver práticas voltadas à inserção crítica das questões de gênero na escola. Um marco importante nesse percurso foi a modulação, a partir de 2016, da disciplina *Eletiva*, que me possibilitou criar projetos próprios e aprofundar discussões sobre desigualdades, violências e direitos em diálogo com as pessoas estudantes. Essas vivências contribuíram para a consolidação da minha identidade profissional e para o fortalecimento de um projeto pedagógico comprometido com o enfrentamento das desigualdades de gênero no cotidiano escolar.

Esse processo de amadurecimento teórico e prático resultou em diferentes iniciativas, entre elas o projeto *Lugar de Mulher é Onde Ela Quiser*, concebido com o propósito de

fomentar reflexões críticas sobre as desigualdades de gênero, o machismo estrutural e as múltiplas formas de violência contra as mulheres. Mais do que uma ação pontual, o projeto marcou o início de uma trajetória de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, consolidando-se como referência no percurso que venho construindo enquanto educadora.

Desenvolvido sob uma perspectiva interdisciplinar, o projeto foi estruturado em etapas progressivas, articulando teoria, prática e reflexão crítica. No primeiro momento, buscou-se compreender as relações de gênero como relações de poder, abordando conceitos como sexo biológico, gênero, identidade e papel social de gênero, bem como os mecanismos de dominação masculina, a violência simbólica e os impactos do patriarcado na vida das mulheres — como a insegurança corporal constante, a imposição de ideais de beleza, as expectativas sociais e a invisibilização cotidiana.

Na etapa seguinte, o projeto introduziu o estudo da evolução dos movimentos feministas, partindo do sufrágio feminino e das lutas das sufragistas, até reflexões sobre autonomia e igualdade de direitos. A metodologia incluiu a exibição de filmes como *As Sufragistas* e a realização de rodas de conversa que possibilitaram às pessoas estudantes confrontar passado e presente, reconhecendo tanto a importância histórica das conquistas femininas quanto os desafios que ainda persistem.

Na continuidade, o projeto aprofundou o diálogo com temas como feminismo negro, diversidade sexual e de gênero, além da crítica ao feminismo clássico a partir de perspectivas interseccionais e transfeministas. Foram discutidas as diferentes formas de opressão enfrentadas por mulheres negras, indígenas, camponesas e privadas de liberdade, bem como situações de violência contra mulheres em contextos locais, como no município de Formosa - GO.

Paralelamente, as pessoas estudantes refletiram sobre a ideologia machista, o assédio sexual, a violência de gênero e a legislação brasileira de proteção às mulheres, como a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e a Lei da Importunação Sexual. A metodologia incluiu o uso de recursos audiovisuais, como o documentário *O Silêncio dos Homens*, além de rodas de conversa que problematizaram o papel social dos homens, a influência da mídia na reprodução do machismo e a naturalização de estereótipos como o de que “homem não chora.”

Ao longo desse percurso, o projeto promoveu uma formação crítica, interdisciplinar e engajada, consolidando a escola como um espaço de resistência e enfrentamento às desigualdades de gênero, no qual o conhecimento se articula às experiências vividas e à transformação social.

O alcance do projeto ultrapassou sua realização imediata, o que pôde ser observado nos pedidos de continuidade feitos pelas pessoas estudantes. No entanto, essas tentativas foram

atravessadas por mecanismos de silenciamento: por coincidência, logo após denúncias de assédio e importunação sexual ocorridas dentro da escola, a repetição do projeto foi barrada, sendo retomada apenas quando recebeu outro nome. Até o momento, foram realizadas duas edições. Ainda assim, os efeitos do projeto permanecem vivos no ambiente escolar, perceptíveis nas falas, nas posturas e na consciência crítica desenvolvida pelas pessoas estudantes, evidenciando que o aprendizado ultrapassou os limites temporais de sua execução.

Um dos desafios recorrentes na execução do projeto foi a baixa participação masculina. Embora eventualmente um ou dois meninos tenham integrado as atividades, o público feminino permaneceu majoritário. Essa disparidade revela não apenas a resistência de muitos meninos em se engajar nas discussões, mas também a persistência de uma socialização de gênero que os afasta do reconhecimento de sua própria responsabilidade nas estruturas de desigualdade. Como analisa Bourdieu (2002), a dominação masculina se reproduz de maneira simbólica e naturalizada, dificultando que os sujeitos reconheçam e problematizem privilégios historicamente consolidados. Assim, a ausência masculina no projeto não deve ser compreendida apenas como falta de interesse, mas como expressão de um privilégio que se recusa a ser questionado, reafirmando o lugar central das mulheres como protagonistas da resistência.

Como símbolo desse protagonismo feminino, destacam-se as camisetas do projeto (Figura 20), idealizadas e produzidas pelas próprias estudantes, que escolheram a frase “*Lugar de Mulher é Onde Ela Quiser*” como marca de identidade e orgulho coletivo. Mesmo quando a iniciativa retornou sob outro nome, as alunas fizeram questão de manter a inscrição, transformando a camiseta em um emblema de pertencimento, memória e resistência. Esse contexto evidencia como práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do machismo estrutural e da violência de gênero não apenas promovem reflexões transformadoras, mas também contribuem para desestabilizar estruturas conservadoras que buscam perpetuar desigualdades.

Figura 20 – Arte das camisetas produzidas coletivamente pelas estudantes



Fonte: arquivo pessoal.

A relevância dessa iniciativa manifestou-se não apenas pelo impacto imediato, mas também pela sua continuidade e pela inspiração de novos projetos que aprofundaram as discussões sobre gênero e diversidade. Entre eles, destaca-se *Mulheres que Fizeram História*, implementado em consonância com a Lei nº 14.986/2024, que determina a inclusão das perspectivas e experiências femininas nos currículos escolares.

Com base em uma abordagem interdisciplinar, o projeto buscou dar visibilidade às contribuições das mulheres nas mais diversas áreas — ciência, política, arte, literatura e esportes —, promovendo debates sobre as desigualdades históricas e a invisibilização feminina na educação formal. Em conjunto, essas ações fortalecem a formação crítica das pessoas estudantes, o exercício da cidadania e a promoção da equidade de gênero, reafirmando a escola como espaço de resistência, emancipação e enfrentamento das opressões que incidem sobre os corpos femininos.

As atividades contemplaram pesquisas orientadas, rodas de conversa, produção de cartazes, dramatizações e exibição de filmes como *As Sufragistas* e *Estrelas Além do Tempo*. Os grupos de estudantes foram incentivados a investigar trajetórias de mulheres como Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Dandara dos Palmares, Katherine Johnson, Rebeca Andrade e Rosa Parks, refletindo não apenas sobre seus legados, mas também sobre as barreiras enfrentadas em contextos marcados por machismo, racismo e exclusão social.

Esse processo culminou na produção de um painel coletivo (Figuras 21 e 22), no qual as estudantes materializaram suas descobertas e deram visibilidade às histórias de mulheres historicamente silenciadas, reafirmando o papel da escola como espaço de memória, reconhecimento e resistência.

Figura 21 - Etapas da atividade de pesquisa e elaboração do painel sobre mulheres que fizeram história (montagem com diferentes momentos da turma)



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 22 – Painel finalizado com as contribuições das estudantes



Fonte: arquivo pessoal.

Os resultados mostraram-se significativos, sobretudo pelo protagonismo das pessoas estudantes em todo o processo formativo. Para além das pesquisas e das apresentações sobre mulheres históricas, elas participaram ativamente da criação da identidade visual do projeto, elaborando a arte da camiseta (Figura 23), que rapidamente se difundiu como símbolo coletivo. Mais do que um produto material, a camiseta transformou-se em um emblema de pertencimento e empoderamento, levando para fora da escola as discussões construídas no espaço educativo.

Figura 23 – Identidade visual do projeto *Mulheres que Fizeram História* materializada na camiseta produzida pelas pessoas estudantes



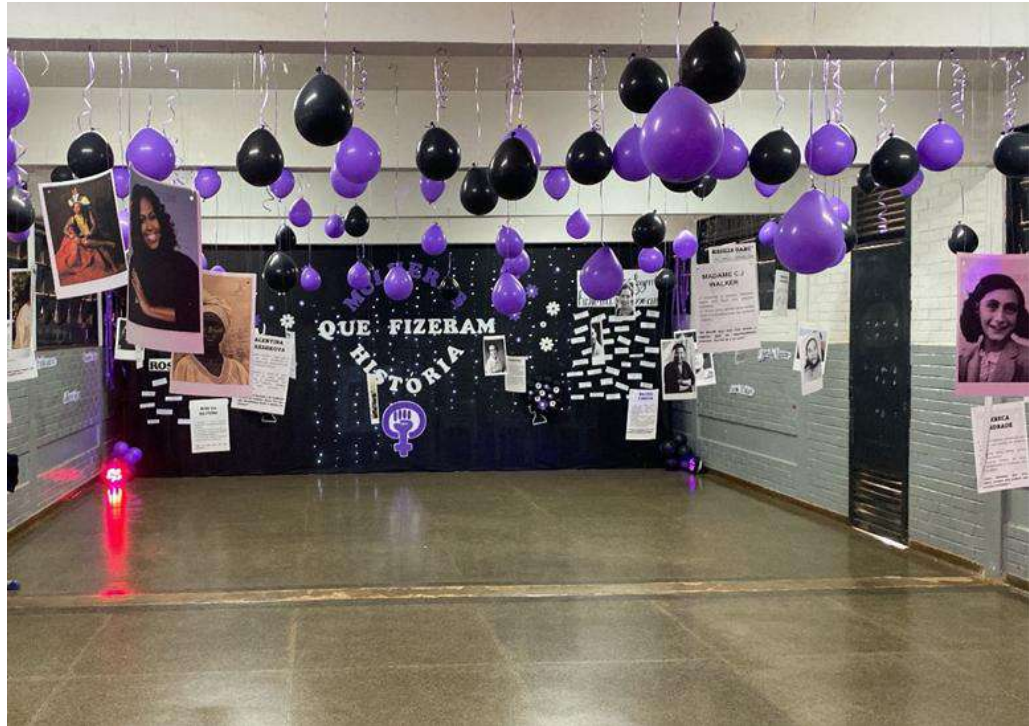
Fonte: arquivo pessoal.

Outro aspecto de grande relevância foi a criação espontânea de uma sala temática (Figura 24), idealizada pela própria turma, na qual fotos, vídeos e painéis retrataram as mulheres que fizeram história. Nesse ambiente, as estudantes reservaram um espaço especial (Figura 25) para homenagear também as mulheres da comunidade escolar — professoras, funcionárias e colegas de turma —, gesto não previsto no planejamento inicial, mas que se revelou de profundo significado.

Ainda mais expressivo foi o fato de que, mesmo após o encerramento do projeto, o painel coletivo foi mantido permanentemente na sala de aula, convertendo-se em um espaço contínuo de memória e inspiração. Esse gesto evidencia a potência do projeto como prática pedagógica de reconhecimento da diversidade e de afirmação das trajetórias femininas em

múltiplas escalas, ampliando a noção de corpo-território e consolidando a escola como um espaço de resistência, memória e transformação social.

Figura 24 – Sala temática organizada pelas pessoas estudantes na culminância do projeto *Mulheres que Fizeram História*



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 25 – Painel de homenagem às mulheres da comunidade escolar



Fonte: arquivo pessoal.

Além desses projetos, tenho utilizado as aulas de Geografia como espaço para desenvolver práticas pedagógicas que dialogam com a realidade das pessoas estudantes. Uma dessas práticas é o *storytelling* (Figuras 26 e 27), atividade em que as turmas constroem narrativas baseadas nas experiências e nas contribuições de mulheres em diferentes contextos históricos. Entre os temas já trabalhados estão *As mulheres na Revolução Industrial* e *As mulheres na globalização*, desenvolvidos a partir de propostas que conectam os conteúdos curriculares às vivências concretas das pessoas estudantes.

Essas práticas mostram-se fundamentais para que os corpos presentes em sala de aula — especialmente os corpos femininos, negros, periféricos e LGBTQIAPN+ — sejam reconhecidos como territórios vivos de memória, resistência e produção de saberes.

Figura 26 – Estudantes expõem narrativas no projeto de *storytelling* em Geografia



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 27 – Atividade de *storytelling*: histórias de mulheres na Revolução Industrial e na globalização



Fonte: arquivo pessoal.

As ações desenvolvidas, sejam elas institucionais ou iniciativas localizadas no cotidiano escolar, demonstram que a construção de um corpo-território livre passa pelo reconhecimento das múltiplas formas de existir e resistir que emergem das práticas pedagógicas engajadas. Ao romper com a lógica do silenciamento e da homogeneização, esses projetos reafirmam a escola como território de r-existência, no qual o conhecimento é produzido a partir da escuta, das experiências e da transformação coletiva.

Nesse processo, a Geografia assume um papel estratégico. Como ciência que analisa o espaço vivido e as relações de poder que o constituem, possibilita discussões fundamentais sobre territorialidades, desigualdades sociais, corporeidades, pertencimento e direitos territoriais. Permite também abordar de forma crítica as violências de gênero nos espaços urbanos e rurais, bem como as políticas públicas que visam combatê-las. No ambiente escolar, a Geografia amplia a compreensão sobre o mundo, estimulando a leitura crítica do espaço e a construção de identidades pautadas na equidade e na justiça social.

Desse modo, ao ensino de Geografia — em seu caráter dissidente e emancipatório — cabe o desafio de provocar educadores e educadoras a repensarem suas práticas e de inspirar as pessoas estudantes a desenvolverem consciência crítica diante das desigualdades que estruturam a sociedade. Quando essas realidades são desveladas, o ensino se transforma em uma poderosa ferramenta de resistência, emancipação e transformação social.

3.5 O material paradidático como ferramenta pedagógica

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a ausência de debates sistemáticos sobre gênero na formação docente — especialmente no campo da Geografia — constitui um dos principais entraves para que a escola se consolide como espaço de resistência e promoção da equidade. Grande parte do corpo docente não teve acesso, em sua formação inicial, a referenciais teóricos consistentes sobre gênero, corpo e sexualidade. Essa lacuna gera insegurança, limita a construção de práticas pedagógicas críticas e, muitas vezes, favorece a reprodução de estereótipos que reforçam desigualdades estruturais.

Diante desse cenário, a formação continuada apresenta-se como necessidade urgente, embora ainda pouco assegurada pelas políticas públicas. Como destaca Silva (2009), não se trata apenas de suprir lacunas técnicas, mas de criar condições para que educadoras e educadores reconheçam a dimensão política do ensino de Geografia e compreendam como as relações de gênero atravessam o espaço vivido. Nesse sentido, Cavalcanti (2013) reforça que o ensino de Geografia deve articular conceitos, escalas e experiências, favorecendo a construção de uma consciência crítica capaz de questionar naturalizações que sustentam opressões históricas. Essa perspectiva dialoga com autoras como Davis (2016) e Cabnal (2010), que evidenciam como os corpos, especialmente os corpos racializados e femininos, são territórios marcados por desigualdades, mas também por práticas de resistência.

É nesse horizonte que se insere a proposta deste trabalho: a elaboração de um material paradidático para professoras e professores de Geografia, concebido como instrumento

pedagógico e político. O material reúne conceitos-chave da Geografia de Gênero, referenciais teóricos, legislações pertinentes, sugestões metodológicas e atividades didáticas, oferecendo subsídios para a inserção crítica das questões de gênero nas práticas educativas e para o desenvolvimento de análises sócio-espaciais mais amplas e sensíveis às desigualdades.

Mais do que um recurso didático, o material se constitui como ferramenta de resistência e re-existência. É pedagógico porque amplia repertórios, apoia o planejamento docente e apresenta caminhos para abordar temas sensíveis; e é político porque contribui para o fortalecimento da consciência crítica das juventudes escolares, favorecendo o reconhecimento dos corpos como territórios de memória, resistência e produção de saberes (HOOKS, 2013; SILVA, 2009; DAVIS, 2016; CABNAL, 2010). Assim, o material paradidático não apenas pretende auxiliar o trabalho cotidiano de professoras e professores, mas também se afirma como estratégia de enfrentamento às desigualdades de gênero, reafirmando a escola como espaço de emancipação e transformação social.

O capítulo seguinte apresenta esse material, fruto do percurso analítico, empírico e reflexivo desenvolvido ao longo desta pesquisa, articulado às experiências pedagógicas construídas no cotidiano da minha prática docente. A proposta busca oferecer uma contribuição concreta à prática do ensino de Geografia comprometida com os princípios da justiça social e com o enfrentamento das desigualdades que atravessam os corpos e os territórios.

4 MATERIAL PARADIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E GÊNERO

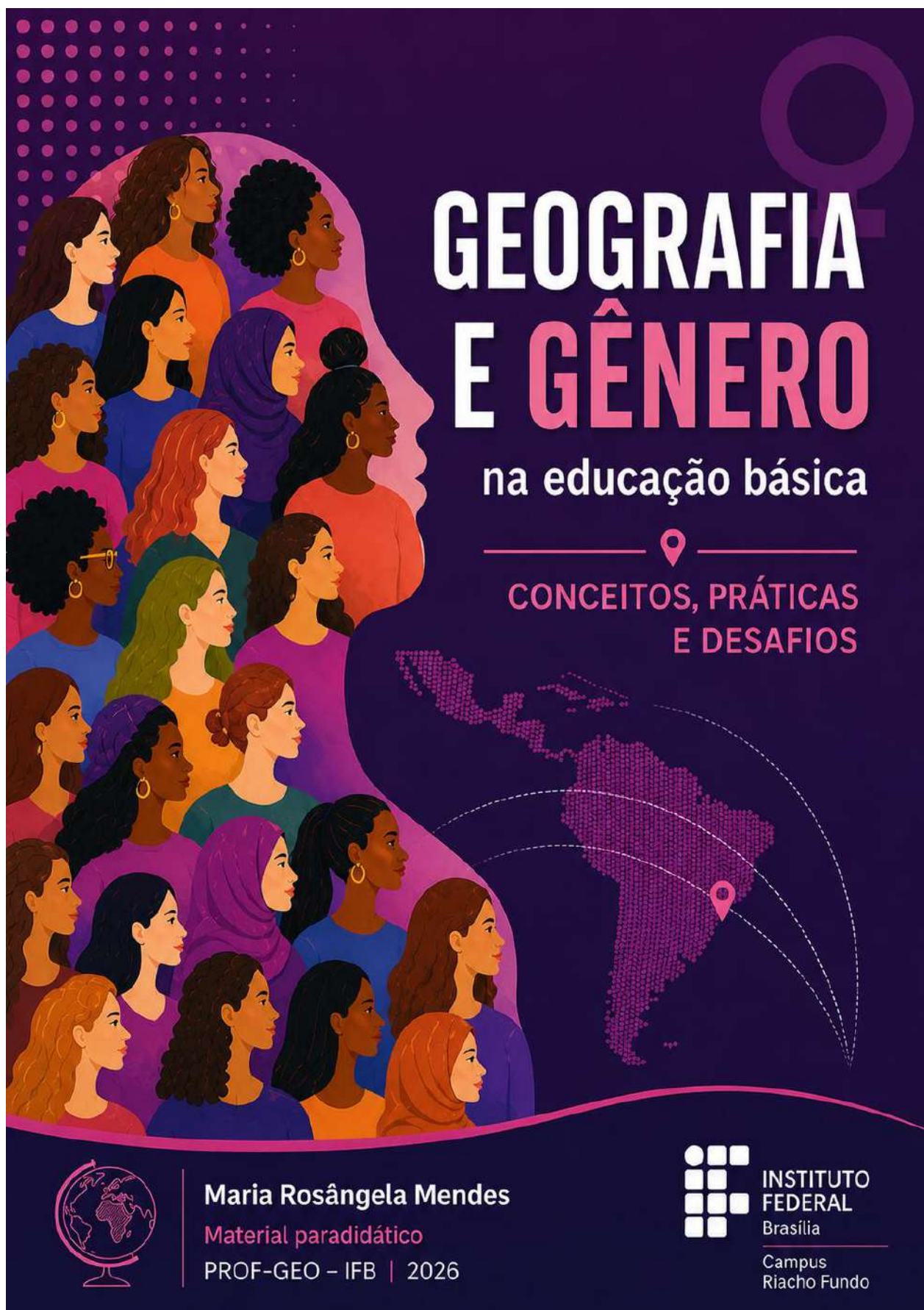
O presente capítulo apresenta o material paradidático elaborado como produto desta pesquisa, concebido a partir das reflexões teóricas e das análises desenvolvidas ao longo deste trabalho. Sua construção está diretamente vinculada ao objetivo de articular o ensino de Geografia às questões de gênero, corpo e sexualidade, contribuindo para a formação crítica e sócio-espacial das juventudes escolares.

Ao longo dos capítulos anteriores, evidenciou-se que a ausência ou o tratamento superficial das temáticas de gênero no ensino de Geografia está relacionada a fatores históricos, epistemológicos e curriculares que ainda marcam a formação docente e os materiais didáticos. Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem as relações de poder inscritas no espaço e nos corpos, rompendo com naturalizações que sustentam desigualdades e violências no contexto escolar.

Nesse sentido, o material paradidático proposto fundamenta-se na categoria corpo-território, compreendida como ferramenta teórico-metodológica capaz de articular as experiências vividas pelas pessoas estudantes às dinâmicas sócio-espaciais mais amplas. Ao mobilizar essa perspectiva, busca-se promover uma leitura crítica do espaço geográfico que considere as dimensões de gênero, raça, classe e sexualidade como constitutivas das relações sociais.

O material está organizado em seções que contemplam conceitos fundamentais, referenciais teóricos, marcos legais e propostas de atividades, visando subsidiar a atuação docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e comprometidas com a transformação social. As atividades propostas priorizam metodologias ativas, problematizadoras e contextualizadas, estimulando a participação das pessoas estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Mais do que um recurso didático, este material pretende constituir-se como instrumento pedagógico e político, contribuindo para que a escola se consolide como espaço de reconhecimento, escuta e enfrentamento das violências de gênero. Ao integrar teoria e prática, busca-se fortalecer a educação geográfica como campo de produção de sentidos, capaz de promover a emancipação e a justiça sócio-espacial.



EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO DE TRANSFORMAÇÃO:

UM CONVITE ÀS PROFESSORAS E AOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA



Trabalhar gênero na educação não é uma tarefa simples.

Ao contrário, trata-se de um percurso que frequentemente encontra resistências — por parte das pessoas estudantes, de colegas de trabalho e, em alguns contextos, da própria instituição escolar. Falar sobre desigualdades, violências e relações de poder significa tocar em estruturas profundamente enraizadas na sociedade. Significa, muitas vezes, tensionar silêncios históricos e questionar práticas naturalizadas.



Este material não nasce de respostas prontas. É resultado de mais de nove anos de práticas, leituras, experimentações, tentativas e erros. Foi construído no cotidiano da sala de aula, entre avanços e recuos, entre debates produtivos e momentos de desconforto. Por isso, é importante afirmar: não é necessário fazer tudo de uma vez. Não é preciso dominar todos os conceitos antes de começar. É possível — e recomendável — **iniciar aos poucos, por partes**, conforme as condições, o contexto e o tempo disponível. Em um cenário marcado por agendas sobrecarregadas e tempo reduzido para o planejamento, **cada pequena iniciativa já constitui um gesto pedagógico potente.**



Trilhar esse caminho pode ser solitário. Nem sempre haverá apoio institucional. Nem sempre colegas compreenderão a importância da proposta. Em alguns momentos, o projeto poderá causar incômodo, justamente porque mexe com estruturas de desigualdade que atravessam a escola e a sociedade. Esse incômodo, contudo, não deve ser confundido com erro. Muitas vezes, ele é sinal de que algo está sendo problematizado de forma significativa.



Também é fundamental reconhecer que a sala de aula é um território vivo, diverso e imprevisível. As atividades podem tomar rumos diferentes do planejado, os debates podem revelar tensões inesperadas e as diferenças entre as pessoas estudantes tornam-se visíveis quando o tema é gênero. Isso faz parte do processo formativo. A educação crítica não é linear: ela se constrói no diálogo, na escuta e na abertura para o inesperado.



Diante desse cenário, há um princípio que deve permanecer como eixo orientador: o cuidado.

Muitas pessoas estudantes estão marcadas por experiências de violência em seus contextos familiares e comunitários. Ao abordar essas temáticas, é possível que tais vivências emergjam. Por isso, é essencial acolher com amor, atenção e respeito. Cuidar não significa suavizar o debate, mas conduzi-lo com responsabilidade ética e sensibilidade.

Quando a confiança é construída, o trabalho flui.

A partir do momento em que as pessoas estudantes se sentem respeitadas, ouvidas e protegidas, a participação torna-se mais ativa, o diálogo se aprofunda e o aprendizado ganha sentido. A escola, então, deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e se afirma como território de formação sócio-espacial, de construção de consciência crítica e de transformação.

Este convite é, portanto, um chamado à coragem pedagógica, mas também à ternura. Que cada professora e cada professor possa encontrar seu próprio modo de desenvolver essas discussões, respeitando seu ritmo, sua realidade e sua trajetória.

Que não se sintam sós. E que, mesmo diante das resistências, permaneça a convicção de que educar para a equidade de gênero é parte essencial do compromisso com uma escola mais justa, mais humana e mais democrática.

Porque transformar a educação é também transformar o território — e todo território se transforma quando aqueles que o habitam passam a enxergá-lo com consciência, cuidado e esperança.

Contato:
Maria Rosângela Mendes
 Professora de Geografia da Educação Básica
E-mail: mrmendes11@gmail.com
Telefone: (61) 99957-6414

© 2026 – Maria Rosângela Mendes. Uso permitido para fins educacionais, desde que citada a fonte.

BOAS-VINDAS ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA



Este material foi elaborado com o objetivo de apoiar professoras e professores de Geografia da Educação Básica na inserção das questões de gênero em suas práticas pedagógicas, de forma responsável, crítica e possível, mesmo diante da sobrecarga de aulas, da limitação de tempo para planejamento e dos desafios institucionais presentes no cotidiano escolar.



A proposta parte do reconhecimento de que as experiências de gênero não são homogêneas. As desigualdades manifestam-se de maneiras distintas conforme o território e articulam-se a marcadores como raça, classe, sexualidade, geração e pertencimento territorial. Essa perspectiva interseccional é fundamental para a leitura crítica do espaço vivido pelas turmas, considerando as especificidades do campo, da cidade, das periferias e das comunidades indígenas, quilombolas ou rurais.



Mais do que propor a reprodução de um modelo, o material busca estimular a adaptação consciente das práticas pedagógicas, fortalecendo uma Geografia escolar sensível às diferenças e comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo.



Ao final, espera-se que este material possa circular, ser apropriado, adaptado e recriado em diferentes contextos escolares, respeitando as singularidades de cada território educativo. Pretende-se, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades, para o enfrentamento das violências naturalizadas e para a formação de professoras, professores e estudantes críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma escola mais justa, democrática e acolhedora.



A proposta não consiste em oferecer receitas prontas, mas em disponibilizar ferramentas conceituais e pedagógicas que possam ser mobilizadas de maneira flexível, dinâmica e contextualizada.



A Geografia ocupa um lugar estratégico nesse debate por dispor de instrumentos analíticos próprios para compreender e enfrentar as desigualdades de gênero. Ao conceber o espaço como produto das relações sociais, a disciplina permite evidenciar como o poder se materializa nos territórios e como incide de forma desigual sobre os corpos.



Assim, ao reconhecer que **onde há poder há resistência**, evidencia-se o potencial da Geografia para desnaturalizar opressões, revelar hierarquias e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a **justiça sócio-espacial**.



ESTRUTURA TEMÁTICA E PEDAGÓGICA DO MATERIAL PARADIDÁTICO



PARTE I	 GEOGRAFIA, GÊNERO E CORPO-TERRITÓRIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS - Seção 1 — A presença das mulheres no pensamento geográfico 95 - Seção 2 — O conceito de corpo-território e suas contribuições para a Geografia 97 - Seção 3 — A categoria território na Geografia e seus diálogos com o corpo-território 100
PARTE II	 CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO COM GÊNERO NA GEOGRAFIA ESCOLAR 104
PARTE III	 VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES Seção 1 — A violência de gênero no espaço escolar 113
PARTE IV	 GÊNERO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA - Proposta 01 — A violência contra as mulheres no território brasileiro 120 - Proposta 02 — Feminicídio no Brasil: gênero, raça e desigualdades sócio-espaciais 125 - Proposta 03 — Violência contra as mulheres: relações de poder e silenciamentos no cotidiano 130 - Proposta 04 — Gênero, raça e desigualdade de renda no Brasil urbano 139 - Proposta 05 — Mulheres, território e poder político no Brasil 144 - Proposta 06 — Ensino superior, gênero e produção desigual do espaço 148 - Proposta 07 — Gênero, poder e desigualdade nos cargos de gestão 152
PARTE V	 STORYTELLING E NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA Seção 1 — Storytelling como estratégia pedagógica em Geografia 156
PARTE VI	 ELETIVA: LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER Seção 1 — Projeto da disciplina eletiva 173
PARTE VII	 MATERIAIS DE APOIO, PESQUISA E APROFUNDAMENTO - Seção 1 — Sugestões de materiais para pesquisa, aprofundamento e planejamento pedagógico 217 - Seção 2 — Glossário 227



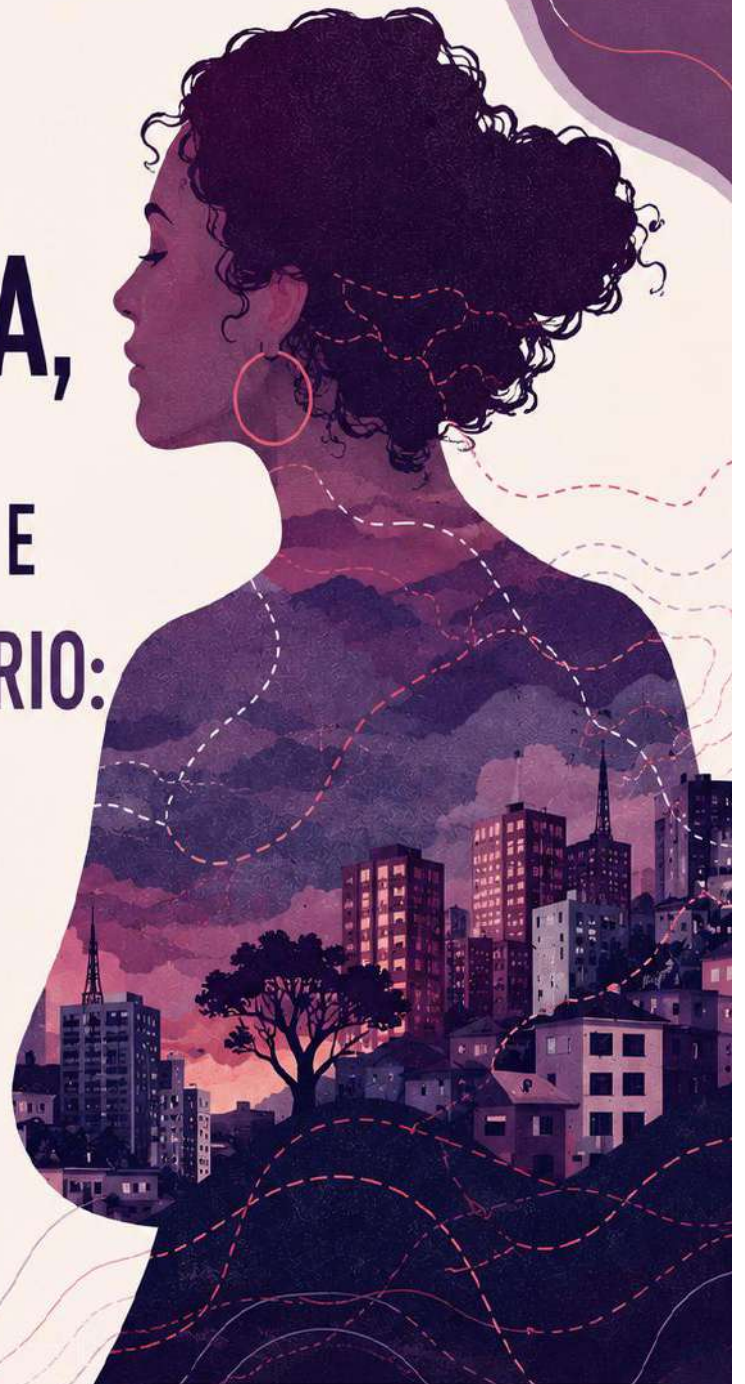
PARTE

I

.....

FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA

GEOGRAFIA, GÊNERO E CORPO-TERRITÓRIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS



REFLEXÕES, CONCEITOS
E PERSPECTIVAS PARA PENSAR
GÊNERO NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

SEÇÃO 1 - A PRESENÇA DAS MULHERES NO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A constituição da Geografia como campo científico esteve historicamente marcada por um viés androcêntrico, que não apenas limitou a presença das mulheres nas estruturas institucionais, mas também invisibilizou suas contribuições intelectuais. Ao longo do processo de consolidação da disciplina, sobretudo a partir do século XIX, a produção do conhecimento geográfico foi associada majoritariamente a figuras masculinas, enquanto as atuações femininas foram sistematicamente silenciadas ou reduzidas nas narrativas oficiais. Esse apagamento não se configura como um fenômeno isolado, mas como expressão de relações de poder que atravessam a própria produção científica, reproduzindo desigualdades de gênero no interior da Geografia.

Nesse contexto, a partir da segunda metade do século XX, especialmente com a emergência dos estudos feministas, esse cenário passa a ser tensionado por movimentos de insurgência que questionam a suposta neutralidade da ciência e reivindicam a incorporação de novas perspectivas teóricas e metodológicas. A Geografia Feminista emerge, então, como um campo fundamental para a crítica às epistemologias tradicionais, ao evidenciar as relações entre espaço, poder e gênero. Além disso, incorpora dimensões como o corpo, o cotidiano e as experiências vividas como categorias centrais de análise.

Dessa forma, compreender a presença das mulheres no pensamento geográfico implica reconhecer tanto os processos históricos de apagamento quanto as insurgências epistemológicas que vêm ampliando os horizontes da disciplina e desafiando seus paradigmas excludentes. É nesse sentido que o quadro a seguir se organiza, ao apresentar, em forma de linha do tempo, autoras, contribuições e contextos que evidenciam os deslocamentos teóricos e políticos responsáveis por tensionar a normatividade da Geografia e fortalecer a construção de um saber mais plural, crítico e comprometido com a justiça epistêmica.

PARTICIPAÇÃO FEMININA NA GEOGRAFIA: APAGAMENTOS E INSURGÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

Período Década	Contexto Histórico e Intelectual	Situação das Mulheres na Geografia	Nomes Relevantes
Século XIX Início do século XX	Formação da Geografia acadêmica na Europa. Ênfase em homens exploradores e colonizadores.	Apagamento quase total. Mulheres raramente reconhecidas como produtoras de conhecimento.	Mary Somerville (precursora, não reconhecida na geografia oficial), Ellen Semple (determinismo ambiental, pioneira nos EUA).
1950–1970	Consolidação da geografia tradicional, quantitativa e neo-positivista.	Mulheres ainda em papéis secundários e auxiliares, com forte exclusão institucional.	Pouca visibilidade. Produções femininas não eram consideradas “científicas.” Bertha Becker (geografia política da Amazônia e do Brasil).
Década de 1970	Emergência dos estudos feministas no mundo acadêmico. Crítica à neutralidade da ciência.	Início das insurgências. Questionamento da androcentricidade da geografia.	Anne Buttimer (geografia humanista), Evelyn Stokes (valorização das perspectivas maori na geografia da Nova Zelândia)
Década de 1980	Avanço do pensamento pós-estruturalista e da crítica feminista de matriz britânica, francesa e estadunidense.	Produção ativa de geógrafas feministas. Início da Geografia Feminista como campo acadêmico consolidado, mas restrito ainda ao cânone ocidental.	Gillian Rose, Linda McDowell, Doreen Massey.
Década de 1990	Geografias dissidentes, pós-moderna, interseccionalidade, teorias queer e decoloniais.	Diversificação das abordagens: interseccionalidade, corpo, sexualidade, raça. Ruptura ao viés hegemônico euro-norteamericano centrado e de corpos brancos heteronormativizados.	Doreen Massey (espaço e poder), Gill Valentine (corpo, gênero e sexualidade). Forte influência de pensadoras dissidentes: Suely Rolnik, bell hooks, Ângela Davis, Judith Butler.
2000 até hoje	Geografias dissidentes, da r-existência, decoloniais e interseccionais ganham força.	Consolidação das insurgências e dissidências políticas. Mulheres e demais corpos disruptivos ocupam espaços de liderança intelectual ou quebram estruturas hegemônicas patriarcais.	Joseli Maria Silva, Suely Rolnik, Bell Hooks (interdisciplinar), Sandra Lencioni, Rosa Ester Rossini, Raquel Rolnik, Ruth Wilson Gilmore, Linda McDowell, Lana de Souza Cavalcanti, Kimberlé Crenshaw (interdisciplinar, criou o conceito interseccionalidade).

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

SEÇÃO 2 - O CONCEITO DE CORPO-TERRITÓRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A GEOGRAFIA

O conceito de corpo-território emerge no campo das epistemologias feministas e decoloniais latino-americanas como uma chave analítica fundamental para compreender as relações entre corpo, espaço e poder. Formulado a partir das experiências de luta e resistência de mulheres indígenas, especialmente no âmbito do feminismo comunitário, esse conceito rompe com a separação tradicional entre corpo e território, ao evidenciar que ambos são atravessados por processos históricos de dominação, violência e exploração.

Nesse sentido, o corpo deixa de ser compreendido apenas como dimensão biológica ou individual e passa a ser reconhecido como território político, simbólico e epistêmico, no qual se inscrevem relações de poder, desigualdades e formas de resistência. Essa perspectiva é ampliada por autoras feministas e decoloniais que, ao questionarem as epistemologias hegemônicas, afirmam o corpo como lugar de produção de conhecimento e de construção de outras racionalidades, baseadas nas experiências vividas e nos saberes situados.

Ao dialogar com a tradição geográfica, o conceito de corpo-território articula-se às contribuições de autoras e autores que compreendem o território como construção social, marcada por disputas, relações de poder e múltiplas territorialidades. Essa aproximação permite evidenciar que os corpos não apenas ocupam os espaços, mas são constantemente regulados, controlados e hierarquizados por normas sociais que definem quem pode circular, existir e se expressar em determinados territórios.

Dessa forma, o corpo-território consolida-se como uma ferramenta teórico-metodológica potente para a Geografia, especialmente no contexto escolar, ao possibilitar a leitura crítica das desigualdades que se materializam nos espaços e nos corpos. É a partir dessa perspectiva que o quadro a seguir se organiza, reunindo autoras, autores e contribuições que fundamentam o conceito e ampliam suas possibilidades de análise no campo da Geografia de Gênero e das abordagens decoloniais.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE CORPO-TERRITÓRIO EM PERSPECTIVAS FEMINISTAS E DECOLONIAIS

Autora	Contexto/Origem	Principais Obras	Contribuição ao conceito de Corpo-Território
Julieta Paredes 	Feminismo comunitário (Bolívia, anos 1990)	• Hilando fino: desde el feminismo comunitário; • El tejido de la rebeldia; • Para descolonizar el feminismo: 1492 y el patriarcado.	Associa corpo e território como primeiros espaços de colonização e resistência. Fundamenta a relação corpo-terra de forma comunitária e ancestral, articulando território, memória e práticas coletivas.
Lorena Cabnal 	Feminismo comunitário-territorial (Guatemala)	• Territorialidades de la memoria y el cuerpo; • Feminismo comunitario desde los territorios de Abya Yala; • Reflexiones sobre feminismos indígenas y comunitarios.	Primeira a formular explicitamente o conceito de <i>cuerpo-territorio</i>, entendendo o corpo como território político de vida, defesa e resistência frente às violências patriarcais, coloniais e racistas.

Catherine Walsh 	Epistemologias decoloniais (Equador/EUA)	• Pedagogías Decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.	Contribui às epistemologias decoloniais ao valorizar saberes situados e insurgentes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados. Rompe com dualismos modernos entre teoria/prática e razão/experiência. Embora não trate diretamente do corpo-território, suas reflexões dialogam com perspectivas que territorializam o corpo como espaço de resistência.
Joseli Maria Silva 	Geografia feminista (Brasil)	• Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades.	Trabalha corpo, sexualidade e espaço urbano como dimensões geográficas de poder. Contribui ao compreender o corpo como locus de disputa e expressão das relações sócio-espaciais, aproximando-o do debate sobre corpo-território.
Carla Akotirene 	Feminismo negro interseccional (Brasil)	• Interseccionalidade.	Analisa como raça, gênero e território estruturam opressões sobre corpos de mulheres negras. Não usa o conceito corpo-território diretamente, mas sua abordagem interseccional evidencia como o corpo negro é marcado por espacialidades de exclusão, controle e resistência.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

SEÇÃO 3 - A CATEGORIA TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA E SEUS DIÁLOGOS COM O CORPO-TERRITÓRIO

A categoria território ocupa lugar central na Geografia, sendo amplamente compreendida como uma construção social marcada por relações de poder, disputas e múltiplas formas de apropriação do espaço. Ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico, diferentes autoras e autores contribuíram para ampliar essa compreensão, evidenciando que o território não se limita à dimensão material, mas envolve também aspectos simbólicos, políticos e cotidianos.

Nesse sentido, as abordagens críticas da Geografia possibilitam compreender o território como um espaço vivido, atravessado por normas, práticas e desigualdades que se expressam de maneira concreta na vida social. Essa perspectiva permite reconhecer que as dinâmicas territoriais não se dão de forma homogênea, mas são marcadas por hierarquias e assimetrias que impactam diretamente os sujeitos e suas experiências no espaço.

Ao estabelecer diálogo com essas contribuições, o conceito de corpo-território amplia o alcance analítico da Geografia ao evidenciar que os corpos não apenas habitam os territórios, mas também são constituídos por eles. Dessa forma, o corpo passa a ser compreendido como parte integrante das relações territoriais, sendo atravessado por mecanismos de controle, regulação e poder, ao mesmo tempo em que se afirma como espaço de resistência e produção de sentidos.

Assim, articular a categoria território às reflexões sobre corpo-território permite aprofundar a análise das desigualdades sócio-espaciais, tornando visíveis as formas pelas quais essas relações se materializam nos corpos e nos espaços do cotidiano. É a partir dessa perspectiva que o quadro a seguir se organiza, reunindo autoras e autores cujas contribuições teóricas oferecem fundamentos essenciais para essa articulação no campo da Geografia.

CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA A CATEGORIA TERRITÓRIO E SEUS DIÁLOGOS COM O CORPO-TERRITÓRIO

Autor (a)	Contexto/Origem	Principais Obras	Contribuição ao conceito de Corpo-Território
Rogério Haesbaert 	Geografia crítica (Brasil)	- O mito da desterritorialização (2004); - Viver no limite (2014).	Compreende o território como híbrido material-simbólico e introduz a noção de multiterritorialidade. Suas análises permitem entender corpos atravessados por múltiplas relações de poder e territorialidades vividas.
Claude Raffestin 	Geografia política (Suíça)	Por uma Geografia do poder (1993).	Define território como relação de poder e reconhece o corpo como primeira mediação entre sujeito e espaço. Fornece base teórica para compreender como o controle territorial também incide sobre os corpos.

Milton Santos 	Geografia crítica (Brasil)	• A natureza do espaço (1996); • O país distorcido (1999).	Entende o território como espaço de usos, normas e práticas sociais. Suas análises evidenciam como desigualdades sócio-espaciais atravessam corpos no cotidiano territorial, contribuindo para leituras críticas do corpo no espaço.
Doreen Massey 	Geografia crítica feminista (Reino Unido)	• Pelo espaço (2008).	Desenvolve a concepção de espaço relacional e as geometrias de poder, oferecendo subsídios para compreender corpos inseridos em relações espaciais assimétricas e marcados por desigualdades estruturais.
Gillian Rose 	Geografia feminista (Reino Unido)	• Feminism and Geography (1993)	Discute posicionalidade e o corpo como lugar de conhecimento, fundamentando leituras que aproximam corpo e território como experiências situadas e atravessadas por relações de poder.

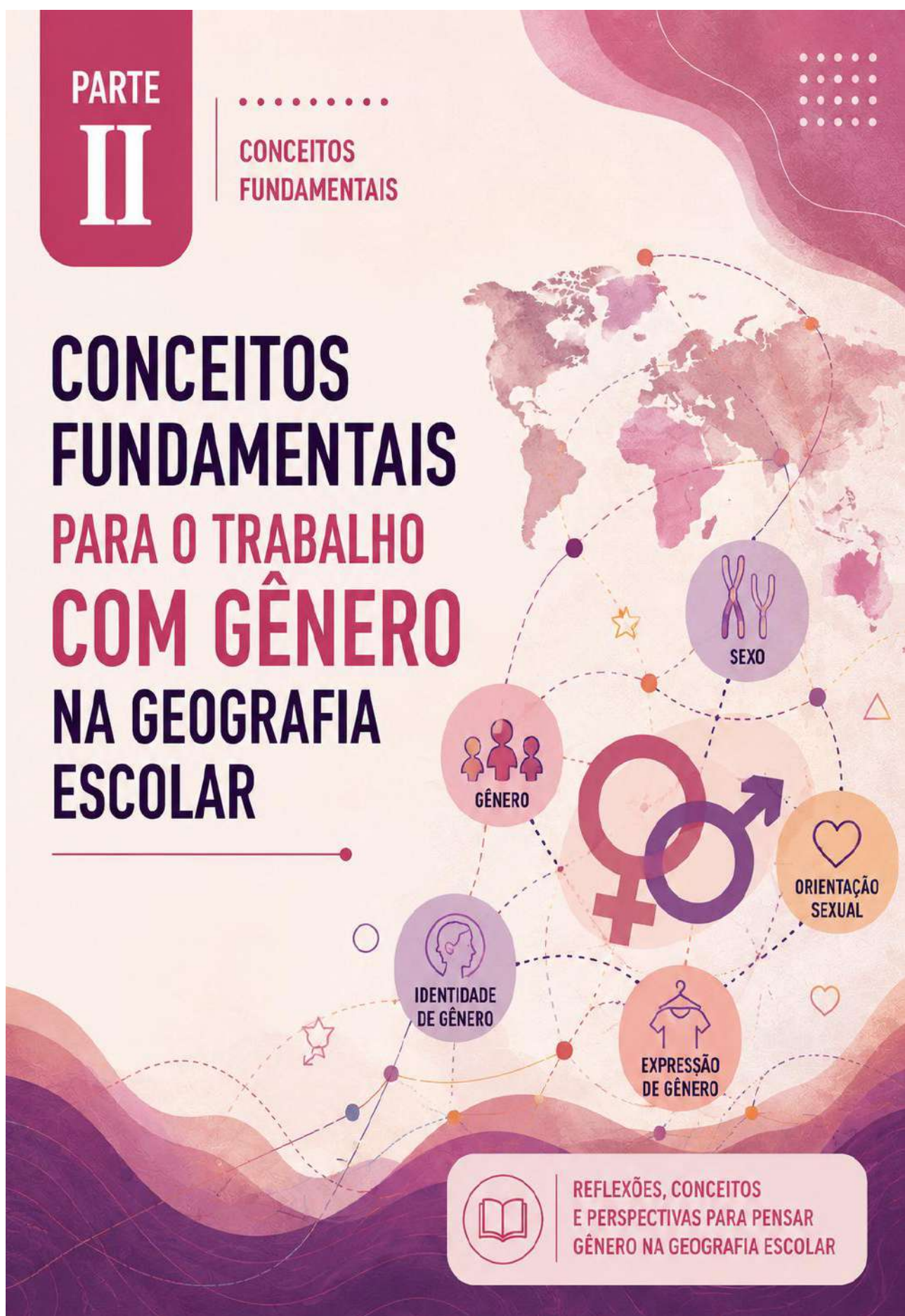
Ana Fani A. Carlos 	Geografia do cotidiano (Brasil)	• lugar no/do mundo (2007); • Espaço, tempo e cotidiano na metrópole (2011).	Enfatiza o espaço vivido, o cotidiano e as práticas corporificadas, contribuindo para aproximar corpo, existência e território, especialmente nas experiências urbanas e escolares.
---	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

PARTE
II

.....
CONCEITOS
FUNDAMENTAIS

CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO COM GÊNERO NA GEOGRAFIA ESCOLAR



REFLEXÕES, CONCEITOS
E PERSPECTIVAS PARA PENSAR
GÊNERO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Antes de avançar para as propostas pedagógicas, é fundamental esclarecer alguns conceitos que costumam gerar dúvidas no cotidiano escolar. Ressalta-se, contudo, que tais definições não são fixas ou universais, sendo constantemente debatidas e reformuladas no campo dos estudos de gênero.

SEXO: refere-se, de forma geral, às características corporais atribuídas no nascimento, como genitália, cromossomos e aspectos hormonais. Tradicionalmente, essas características têm sido utilizadas para classificar os corpos como masculinos ou femininos, incluindo também pessoas intersexo.

Entretanto, estudos contemporâneos questionam a ideia de que o sexo é uma categoria puramente biológica e neutra. Autoras como Judith Butler (2023) argumentam que o próprio corpo é interpretado e organizado a partir de normas sociais e culturais, o que significa que as classificações sexuais também envolvem processos históricos e discursivos.



Nesse sentido, embora o sexo esteja relacionado a aspectos corporais, sua definição não é completamente fixa, sendo atravessada por interpretações médicas, científicas e sociais que variam ao longo do tempo e em diferentes contextos.

GÊNERO: é uma construção social, histórica e cultural que define expectativas, normas e papéis atribuídos ao que se entende como “masculino” e “feminino” em determinada sociedade e tempo histórico.

Mais do que um conjunto de papéis sociais, o gênero constitui uma categoria analítica de poder, utilizada para compreender como as diferenças entre homens e mulheres são produzidas, hierarquizadas e naturalizadas ao longo do tempo. Nesse sentido, o gênero não apenas descreve desigualdades, mas revela os mecanismos que as sustentam.

De acordo com Joan Scott (1995), o gênero é uma forma primária de significar relações de poder, estando presente na organização das instituições, dos discursos e das práticas sociais.

Além disso, autoras como Judith Butler (2003) problematizam a ideia de que o gênero é apenas uma construção social fixa, argumentando que ele é continuamente

produzido e reiterado por meio de práticas, normas e performances, o que evidencia seu caráter dinâmico e instável.

Na Geografia, o gênero ajuda a compreender:

- 
- Quem pode ocupar determinados espaços;
 - Quem se sente seguro ou vulnerável em certos territórios;
 - Como o espaço é organizado a partir de relações de poder.

IDENTIDADE DE GÊNERO: refere-se à forma como a pessoa se reconhece e se identifica em relação ao gênero, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento.

Trata-se de uma dimensão subjetiva, social e histórica, construída ao longo das experiências vividas, das interações sociais e das relações com o mundo. A identidade de gênero não é determinada apenas por aspectos biológicos, mas envolve processos de reconhecimento, pertencimento e expressão de si.

De acordo com autoras dos estudos de gênero, como Judith Butler (2023), as identidades de gênero não são fixas ou naturais, mas produzidas e reiteradas por meio de normas sociais, discursos e práticas cotidianas. Nesse sentido, a identidade de gênero deve ser compreendida como dinâmica e plural, podendo assumir diferentes formas para além das classificações binárias tradicionais.

Exemplos:

- Mulher cisgênero (identifica-se com o gênero atribuído no nascimento);
- Homem trans;
- Pessoa não binária;
- Pessoa transgênero.



A identidade de gênero diz respeito à forma como a pessoa se reconhece e se posiciona no mundo, não estando relacionada à orientação sexual nem sendo definida pela aparência.

ORIENTAÇÃO SEXUAL: refere-se às formas pelas quais uma pessoa vivencia sua atração afetiva, emocional e/ou sexual em relação a outras pessoas.

Essa dimensão da experiência humana não se reduz apenas ao desejo sexual, envolvendo também vínculos afetivos, relações de cuidado, identificação e pertencimento. As orientações podem se manifestar de diferentes maneiras, como heterossexualidade, homossexualidade (lésbica ou gay), bissexualidade, assexualidade, entre outras.

Estudos contemporâneos apontam que a orientação sexual não pode ser compreendida como uma escolha individual voluntária, mas como parte da constituição subjetiva das pessoas, construída nas interações sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, ela também é atravessada por normas sociais, que regulam quais formas de afeto e desejo são legitimadas ou marginalizadas (Michel Foucault, 1988).



A orientação sexual não deve ser confundida com identidade de gênero, pois diz respeito à direção do afeto e do desejo, e não à forma como a pessoa se reconhece em termos de gênero.

EXPRESSÃO DE GÊNERO: refere-se às formas pelas quais o gênero é manifestado socialmente por meio de práticas, linguagens, vestimentas, gestos, comportamentos e estilos de apresentação de si.

Trata-se de uma dimensão visível e relacional do gênero, construída nas interações sociais e mediada por normas culturais que definem o que é considerado adequado, esperado ou aceitável para diferentes corpos em determinados contextos.

Nesse sentido, a expressão de gênero não é uma escolha totalmente livre, mas ocorre dentro de limites socialmente regulados, nos quais determinadas formas de expressão são valorizadas, enquanto outras podem ser deslegitimadas ou alvo de controle social. Essa compreensão dialoga com a ideia de que o gênero é continuamente produzido e reiterado nas práticas cotidianas (Judith Butler, 2003).

A expressão de gênero varia conforme o contexto histórico, cultural e geográfico, não sendo determinante da identidade de gênero nem da orientação sexual.



A expressão de gênero varia conforme o contexto cultural e não define identidade de gênero ou orientação sexual.

O infográfico a seguir sintetiza essas dimensões, facilitando a compreensão de suas diferenças e relações.





A sigla LGBTQIAPN+ reúne pessoas cujas vivências de sexualidade e gênero fogem dos padrões tradicionalmente considerados normativos. Ela inclui diferentes orientações sexuais, ou seja, as diversas formas de atração afetiva, emocional e/ou sexual que uma pessoa pode sentir por outras. Nesse grupo estão, por exemplo, pessoas lésbicas, gays e bissexuais.

Entretanto, a diversidade representada pela sigla não se limita à orientação sexual. Por essa razão, a comunidade LGBTQIAPN+ também inclui pessoas heterossexuais, como homens e mulheres trans, por exemplo, cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo designado ao nascer, ainda que sua orientação sexual seja voltada para pessoas de gênero diferente do seu.

O que significa cada letra da sigla LGBTQIAPN+?

A sigla LGBTQIAPN+ representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero presentes na sociedade. Cada letra corresponde a um grupo específico, mas todas fazem parte de um mesmo campo de luta por reconhecimento, respeito e direitos.

L — Lésbicas

Mulheres que se sentem afetiva, emocional e/ou sexualmente atraídas por outras mulheres.

G — Gays

Homens que se sentem afetiva, emocional e/ou sexualmente atraídos por outros homens.

B — Bissexuais

Pessoas que podem sentir atração por mais de um gênero, como homens, mulheres ou outras identidades de gênero.

T — Pessoas trans (transgêneras e travestis)

Pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo atribuído no nascimento. Inclui homens trans, mulheres trans e travestis. Ser trans não está relacionado à orientação sexual, mas à forma como a pessoa se reconhece em relação ao gênero.

Q — Queer

Termo utilizado por pessoas que não se identificam com padrões fixos de gênero ou sexualidade. Pode expressar vivências mais fluidas e questionadoras das normas tradicionais, incluindo diferentes formas de expressão de gênero.

I — Intersexo

Pessoas que nascem com características biológicas — como genitália, cromossomos ou hormônios — que não se enquadram completamente nas definições tradicionais de “masculino” ou “feminino.” Intersexo refere-se ao corpo biológico, não à identidade de gênero ou orientação sexual.

A — Assexuais, aromânticas ou agênero

- Assexuais: pessoas que não sentem atração sexual ou a sentem de forma reduzida;
- Aromânticas: pessoas que não sentem atração romântica;
- Agênero: pessoas que não se identificam com nenhum gênero.

P — Pansexuais e polissexuais

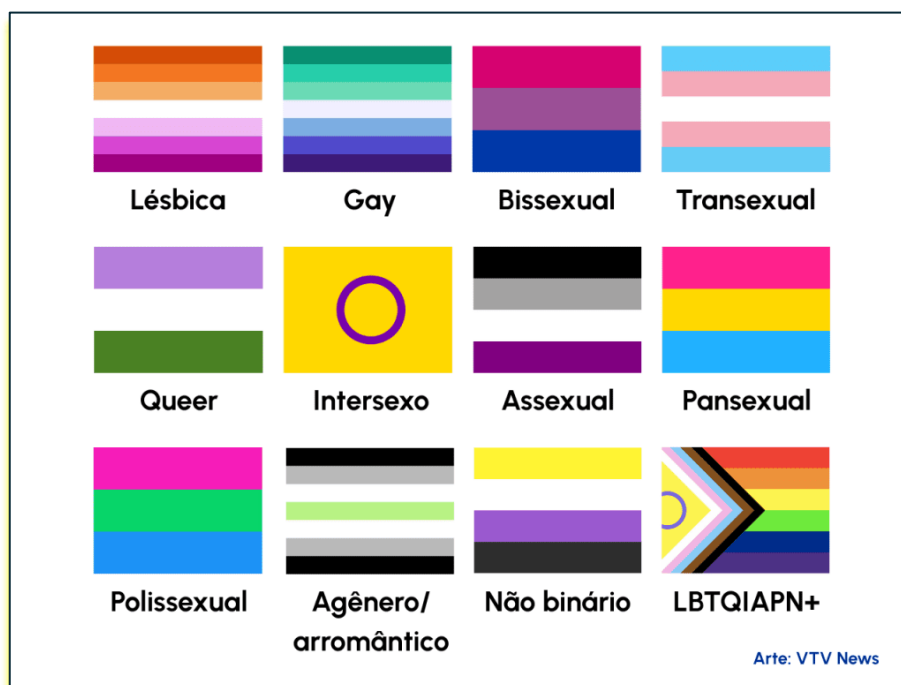
Pessoas que podem sentir atração por outras pessoas independentemente do gênero ou que se sentem atraídas por múltiplas identidades de gênero.

N — Pessoas não binárias

Pessoas que não se identificam exclusivamente como homem ou mulher, podendo transitar entre gêneros, combinar identidades ou se posicionar fora dessa lógica binária.

+ — Outras possibilidades

O sinal de “+” indica que a diversidade humana é ampla e inclui outras identidades e orientações, como gênero fluido, entre muitas outras que não estão explicitamente nomeadas na sigla.



As bandeiras funcionam como símbolos de afirmação, resistência e reconhecimento, contribuindo para dar visibilidade às diferentes identidades e vivências. Além disso, cumprem um papel educativo importante, pois ajudam a sensibilizar a sociedade sobre a pluralidade de experiências que compõem a diversidade humana.

POR QUE ISSO IMPORTA PARA A GEOGRAFIA?

Compreender gênero, sexualidade e identidade não é um acréscimo ao currículo de Geografia, mas uma forma de aprofundar a análise do espaço como produto das relações sociais. Os territórios não são neutros: são atravessados por desigualdades, disputas de poder e diferentes formas de viver e ocupar o mundo.

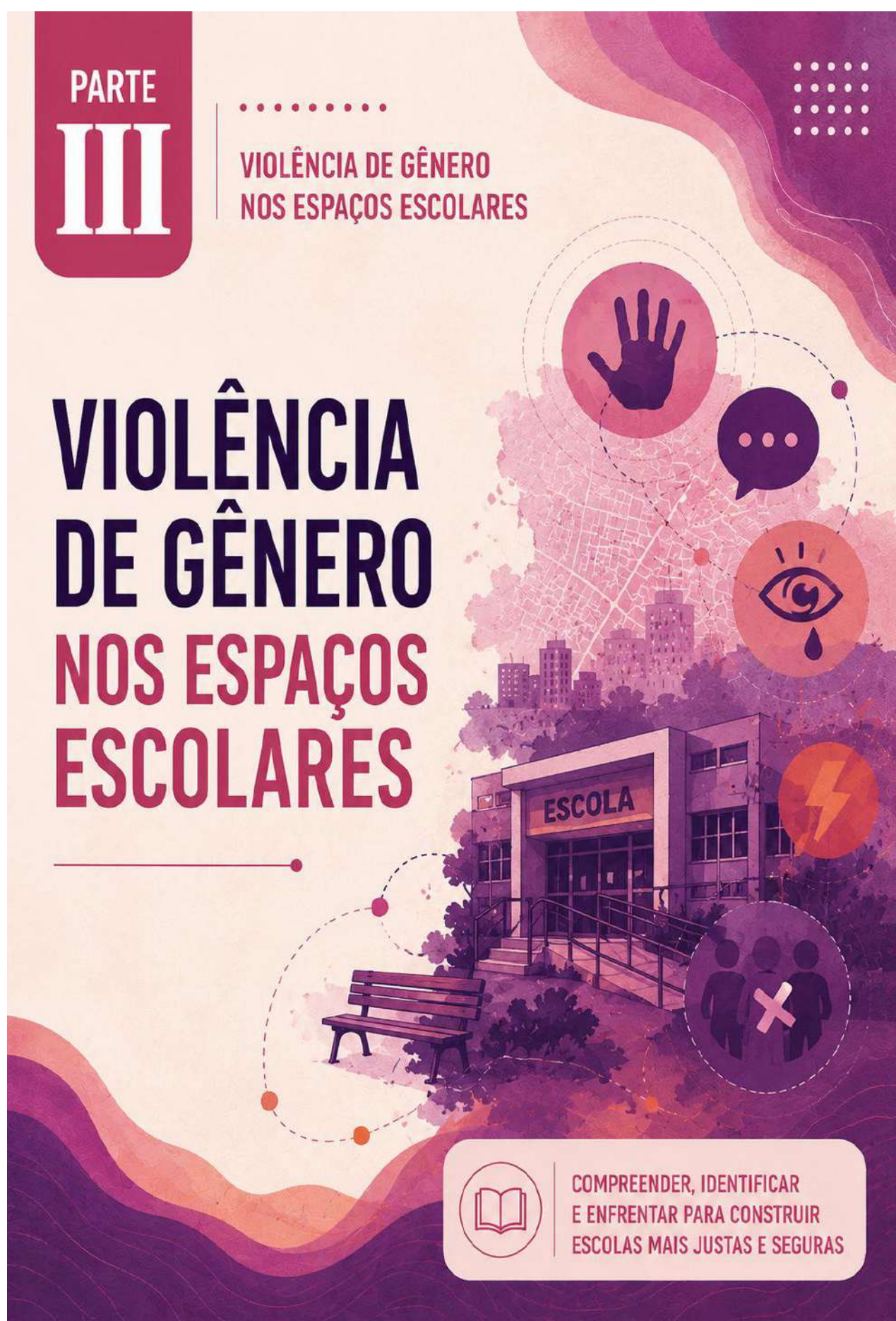
Ao incorporar essas dimensões, a Geografia amplia sua capacidade de interpretar quem pode circular, permanecer, pertencer e se sentir seguro em determinados espaços. Isso permite reconhecer que os corpos vivenciam o território de maneira desigual, evidenciando processos muitas vezes invisibilizados no cotidiano escolar.

Trabalhar essas temáticas, portanto, não é apenas abordar diferenças, mas possibilitar uma leitura crítica do espaço e contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

PARTE
III

.....
VIOLÊNCIA DE GÊNERO
NOS ESPAÇOS ESCOLARES

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES



COMPREENDER, IDENTIFICAR
E ENFRENTAR PARA CONSTRUIR
ESCOLAS MAIS JUSTAS E SEGURAS

Violência de gênero como fenômeno sócio-espacial

A violência de gênero não se configura como evento isolado ou circunstancial. Trata-se de um fenômeno estrutural, historicamente produzido e sustentado por relações desiguais de poder que organizam a sociedade sob bases patriarcais.

Conforme reconhece a Lei Maria da Penha, essa violência assume múltiplas formas — física, psicológica, sexual, moral e patrimonial — e ultrapassa os limites do espaço doméstico, atravessando os diferentes territórios da vida social.

Sob a perspectiva da Geografia de Gênero, como argumenta Joseli Maria Silva, o espaço não é neutro, tampouco natural. Ele é atravessado por relações de poder que produzem hierarquias, exclusões e desigualdades.

A violência contra a mulher deve, portanto, ser compreendida como fenômeno sócio-espacial, pois se materializa em práticas, discursos e silenciamentos que organizam os lugares e definem quem pode ocupar determinados espaços com segurança e legitimidade. Nesse sentido, a escola,

enquanto território de socialização e formação, também é atravessada por essas disputas.

Essa compreensão dialoga com Doreen Massey ao afirmar que o espaço é constituído por relações em constante construção. Se o espaço é produto de relações sociais, as violências de gênero que se manifestam na sala de aula, nos corredores, nos pátios ou nos ambientes virtuais não podem ser tratadas como episódios individuais ou desvios comportamentais isolados. Elas expressam geometrias de poder que posicionam corpos femininos em condições de vigilância, controle e vulnerabilidade. O corpo, nesse contexto, torna-se território regulado por normas implícitas que definem como meninas e mulheres devem se comportar, vestir-se ou se expressar.

Além disso, conforme defende bell hooks, a educação só se constitui como prática de liberdade quando enfrenta as estruturas de opressão que atravessam o



cotidiano escolar. Ignorar ou minimizar a violência de gênero compromete o caráter emancipador da escola, pois mantém meninas e mulheres em condição de silenciamento e medo, afetando sua autoestima, seu rendimento e sua permanência na instituição.

Assim, compreender a violência contra a mulher no espaço escolar exige reconhecer sua dimensão estrutural e sócio-espacial. Não se trata apenas de identificar agressões explícitas, mas de analisar discursos, práticas curriculares, omissões institucionais e padrões culturais que sustentam a desigualdade de gênero.

Nessa perspectiva, os esquemas conceituais a seguir, elaborados com base na Lei Maria da Penha, buscam, primeiramente, sistematizar os diferentes tipos de violência — física, psicológica, sexual, moral e patrimonial — e, em seguida, apresentar a violência de gênero no contexto escolar, evidenciando seus espaços de ocorrência, agentes envolvidos, causas estruturais, consequências e possibilidades de enfrentamento. Desse modo, tais recursos contribuem para uma leitura integrada, crítica e situada do fenômeno.





PARTE VII

GÊNERO NO COTIDIANO
EM SALA DE AULA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA



ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS E RECURSOS PARA
PROMOVER EQUIDADE, RESPEITO E JUSTIÇA NO ESPAÇO ESCOLAR



Esta seção reúne propostas de atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas regulares de Geografia, sem a necessidade de criação de projetos específicos, disciplinas eletivas ou ampliação da carga horária. As atividades apresentadas fazem parte do repertório cotidiano da disciplina e podem ser adaptadas de forma simples para incorporar discussões sobre gênero, corpo, território e desigualdades sócio-espaciais.

A proposta é demonstrar que o debate de gênero não constitui um conteúdo extra, mas um enfoque analítico capaz de aprofundar a leitura dos temas já previstos no currículo, como cartografia, urbanização, território, população, espaço urbano e rural, globalização e espaço vivido. A partir de perguntas orientadoras, mapas, dados e situações do cotidiano, atividades consideradas tradicionais podem ser ressignificadas, evidenciando como as relações de poder produzem desigualdades e resistências nos territórios.

As sugestões aqui sistematizadas foram pensadas para dialogar com a realidade concreta das escolas públicas e com a sobrecarga de trabalho do corpo docente. Não exigem materiais complexos nem longos períodos de planejamento, podendo ser aplicadas em aulas expositivas, atividades em grupo, exercícios avaliativos ou momentos de debate.

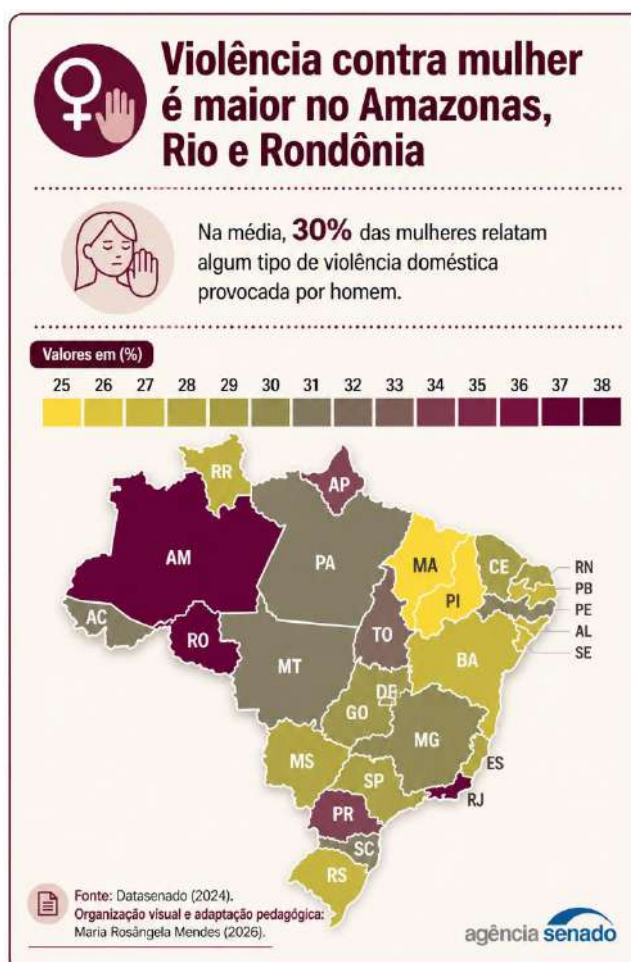
Mais do que apresentar modelos fechados, esta seção busca inspirar práticas pedagógicas possíveis e adaptáveis a diferentes contextos geográficos e socioculturais.

PROPOSTA 01 — A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Conteúdos de Geografia mobilizados

- Leitura e interpretação de mapas;
- Escalas geográficas (Brasil, estado, região e município);
- Desigualdades sócio-espaciais.

Recurso principal



Versão original disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/02/28/dados-locais-sao-essenciais-no-combate-a-violencia-contramulher-aponta-debate>

Objetivo da atividade

Utilizar a cartografia como ferramenta de leitura crítica do território, analisando como a violência contra as mulheres se distribui espacialmente no Brasil e refletindo sobre os fatores sociais, históricos e territoriais que contribuem para essas desigualdades.

Embora o mapa represente dados nacionais, ele possibilita:

- Trabalhar escalas geográficas diferentes;
- Comparar o território local com outras regiões do país;
- Refletir sobre como a violência de gênero se manifesta de formas distintas conforme o território;
- Estimular a leitura crítica do espaço vivido pelas pessoas estudantes.

Assim, a proposta pode ser aplicada em qualquer escola, urbana ou rural, do Norte ao Sul do país.

Desenvolvimento da atividade (passo a passo)

1 – Abertura e contextualização

Projete o mapa para a turma ou distribua uma versão impressa da imagem. Em seguida, convide as pessoas estudantes a observar atentamente os principais elementos da representação cartográfica.

Oriente a leitura destacando:

- Tipo de mapa: mapa temático;
- Tema representado: violência doméstica contra mulheres no Brasil;
- Unidade espacial: estados brasileiros;
- Legenda: valores percentuais (%) que indicam a proporção de mulheres que relatam ter sofrido violência doméstica;
- Uso de cores: diferentes tonalidades representam variações na intensidade do fenômeno entre os estados.

Após a leitura inicial do mapa, conduza a análise dos dados propondo perguntas objetivas que estimulem a observação e a comparação entre os estados brasileiros. Utilize questões como:

- Quais estados apresentam os maiores índices de violência contra mulheres?
- Quais estados apresentam os menores índices?
- É possível identificar alguma concentração regional desses dados?
- Quais regiões do país chamam mais atenção na distribuição dos índices?
- Por que determinados estados ou regiões podem apresentar índices mais elevados de violência contra mulheres?

Essa etapa permite desenvolver habilidades importantes da Geografia, como localizar, comparar informações e identificar padrões espaciais presentes no território.

2 - Articulação entre gênero e território

A partir da leitura do mapa, conduza o debate com a turma relacionando os dados apresentados com as desigualdades sociais presentes no território brasileiro. Para isso, proponha questões como:

- Por que a violência contra as mulheres não se distribui de forma igual pelo território?
- Quais fatores sociais, econômicos ou institucionais podem influenciar esses dados (desigualdade social, acesso a políticas públicas, isolamento territorial, racismo e machismo estrutural)?
- De que maneira o território pode aumentar ou reduzir situações de vulnerabilidade para as mulheres?
- O lugar onde uma mulher vive pode influenciar o risco de sofrer violência? Por quê?

Explique que essa discussão permite compreender que o território não é neutro, pois nele se expressam relações de poder, desigualdades sociais e diferentes condições de acesso à proteção. Assim, as desigualdades de gênero também se materializam espacialmente, influenciando as experiências de vida das mulheres em diferentes regiões do país.

3 – Conexão com a realidade local

Embora o mapa apresente dados em escala nacional, incentive a turma a relacionar as informações com o cotidiano e com o território onde vivem.

Para isso, proponha perguntas como:

- Como essa realidade pode se manifestar em nosso estado ou município?
- Existem políticas públicas, projetos ou instituições locais voltados à proteção das mulheres?
- A escola pode ser compreendida como um território de proteção ou, em alguns casos, de silenciamento diante das violências?
- Que papel a escola pode desempenhar no enfrentamento da violência contra as mulheres no território?

Aproximar os dados da realidade local permite compreender que as desigualdades sociais e as violências não são fenômenos distantes, mas fazem parte do território em que vivemos e das relações sociais que o constituem.

4 - Sistematização da aprendizagem

Para finalizar a atividade, professoras e professores podem propor uma das seguintes estratégias de síntese:

- Elaboração de um texto curto, relacionando os dados do mapa aos conceitos de território e violência de gênero;
- Produção de uma legenda interpretativa, explicando o que os dados revelam sobre a distribuição da violência no território brasileiro;
- Debate coletivo, orientado por perguntas-chave discutidas durante a atividade;
- Exercício avaliativo de interpretação cartográfica, retomando os principais elementos analisados no mapa.

Esse momento tem como objetivo sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da atividade, reforçando a capacidade de interpretar representações cartográficas e relacioná-las às desigualdades sociais presentes no território. Essa síntese permite compreender que mapas não representam apenas informações

espaciais, mas também revelam desigualdades sociais e relações de poder presentes no território.

PROPOSTA 02 — FEMINICÍDIO NO BRASIL: GÊNERO, RAÇA E DESIGUALDADES SÓCIO-ESPACIAIS

Conteúdos de Geografia mobilizados

- Desigualdades sócio-espaciais e vulnerabilidade social;
- Território, poder e violência;
- Distribuição espacial da violência no Brasil;
- Interseccionalidade entre gênero, raça e território;
- Leitura e interpretação de gráficos, mapas e infográficos;
- Dinâmicas regionais e desigualdades territoriais brasileiras.

Recurso principal



FEMINICÍDIOS NO BRASIL

Evolução de 2015 a 2024 com recorte racial (2025)

Os dados oficiais revelam que o feminicídio tem cor. Mulheres negras seguem sendo as principais vítimas desse tipo de violência no país.



EM 2024, O BRASIL REGISTROU

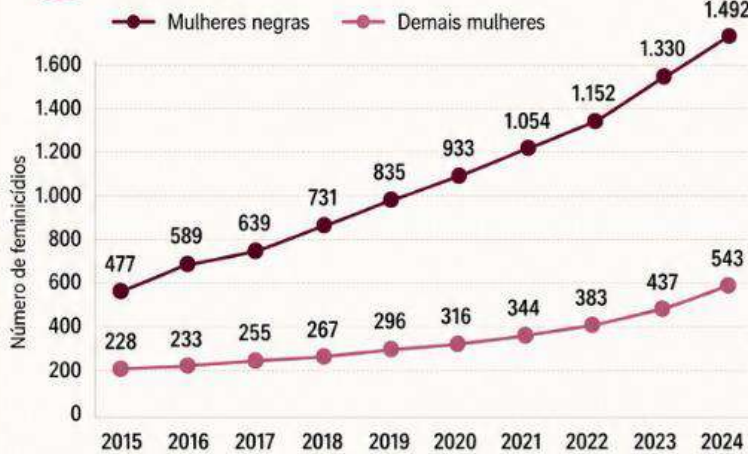
1.492
FEMINICÍDIOS

o maior número da série histórica.

Mulheres negras foram **63,6%** das vítimas de feminicídio em 2024.



EVOLUÇÃO DOS FEMINICÍDIOS NO BRASIL 2015 a 2024



*Dados de 2024 são preliminares e sujeitos a alterações.

COMPARAÇÃO 2015-2024

MULHERES NEGRAS

2015 **477** → 2024 **1.492**
+212,6% de aumento

DEMAIS MULHERES

2015 **228** → 2024 **543**
+138,2% de aumento

Mulheres negras são a maioria das vítimas em todos os anos da série.

TAXA DE FEMINICÍDIO (POR 100 MIL MULHERES*)

MULHERES NEGRAS

2015 **2,9** → 2024 **8,8**



DEMAIS MULHERES

2015 **1,3** → 2024 **2,8**



*População de mulheres de 15 anos ou mais.

PERFIL DAS VÍTIMAS EM 2024

MULHERES NEGRAS (33,6%)



- Idade média: 36 anos
- Local: residência (68,2%)
- Relação com o autor: companheiro/ex (71,6%)

DEMAIS MULHERES (36,4%)



- Idade média: 41 anos
- Local: residência (71,1%)
- Relação com o autor: companheiro/ex (69,3%)



Os dados evidenciam a interseccionalidade de gênero e raça: **ser mulher e ser negra aumenta o risco de ser vítima de feminicídio no Brasil.**

Fonte: Atlas da Violência 2025 (IPEA/FBSP) e Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025.

Organização visual e adaptação pedagógica: Maria Rosângela Mendes (2026).



Acesse as publicações oficiais:

- Atlas da Violência 2025 (PDF oficial): forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf
- Portal do Atlas da Violência (IPEA): www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes
- Atlas da Violência - Plataforma interativa: www.ipea.gov.br/atlasviolencia
- Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025: ovm.alesec.sc.gov.br/wp-content/uploads/sites/3/2025/07/anuario-2025.pdf

Dados preliminares de 2024. Sujeitos a alterações.

Objetivo da atividade

Analisar a evolução dos feminicídios no Brasil a partir da leitura e interpretação do infográfico, compreendendo como gênero, raça e desigualdades sócio-espaciais influenciam a distribuição da violência no território brasileiro.

Desenvolvimento da aula

1 - Abertura e contextualização

As professoras e os professores apresentam o infográfico à turma (projetado ou impresso) e realizam uma breve contextualização sobre:

- O que é o feminicídio;
- A diferença entre feminicídio e homicídio de mulheres;
- A importância dos dados estatísticos para compreender a realidade social;
- O conceito de interseccionalidade, destacando como gênero, raça e classe social influenciam de maneira desigual as experiências vividas pelas mulheres no território brasileiro.

Explique à turma que gráficos, tabelas, mapas e infográficos também são instrumentos importantes para a análise geográfica. Esses recursos permitem identificar padrões, desigualdades e transformações sociais que se manifestam no território ao longo do tempo. Assim, a leitura de dados estatísticos contribui para compreender como a violência de gênero se distribui de forma desigual entre diferentes grupos sociais e regiões do país.

2 - Leitura orientada do infográfico

Conduza a leitura coletiva do infográfico estimulando a observação e a interpretação crítica das informações apresentadas. Para isso, proponha perguntas como:

- O que o infográfico está representando?
- O que acontece com os índices de feminicídio ao longo dos anos?
- Quais diferenças aparecem entre mulheres negras e as demais mulheres?

- O que os dados revelam sobre desigualdade racial e violência de gênero no Brasil?

Durante a leitura, destaque que os dados evidenciam que a violência não afeta todas as mulheres da mesma maneira. Explique que fatores como raça, classe social, território, acesso a direitos e redes de proteção influenciam diretamente as condições de vulnerabilidade e exposição à violência.

3 - Análise crítica e diálogo com o cotidiano

A partir da interpretação do infográfico, promova um momento de reflexão coletiva com a turma:

- O que os dados do gráfico revelam sobre a evolução dos feminicídios no Brasil nos últimos anos? Há aumento, redução ou estabilidade? O que esses números indicam sobre a realidade social do país?
- Por que as mulheres negras aparecem como as principais vítimas da violência letal no país?
- De que forma desigualdades históricas e sócio-espaciais contribuem para essa realidade?
- Como gênero, raça, classe social e território se relacionam na produção das desigualdades?
- Mesmo com a existência de leis de proteção às mulheres, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, por que os casos de violência continuam ocorrendo em números elevados?

Durante a discussão, articule os dados com alguns conceitos importantes:

- Interseccionalidade, explicando que gênero e raça não atuam de forma isolada, mas se combinam na produção das desigualdades sociais e territoriais;
- Corpo como território, destacando que o corpo negro feminino tem sido historicamente marcado por relações de violência, controle e exclusão espacial.

Relacione a discussão com a compreensão de que o território não é neutro, mas atravessado por relações de poder. Nesse sentido, a violência de gênero pode ser entendida como expressão das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira.

4 - Sistematização e fechamento

Para finalizar a atividade, retome com a turma as ideias centrais discutidas ao longo da análise:

- Gráficos, mapas e infográficos são ferramentas importantes para interpretar criticamente o território;
- O feminicídio é um fenômeno estrutural relacionado a desigualdades históricas de gênero, raça e classe;
- A violência não atinge todas as mulheres da mesma forma;
- A Geografia contribui para compreender como essas desigualdades se distribuem no espaço.

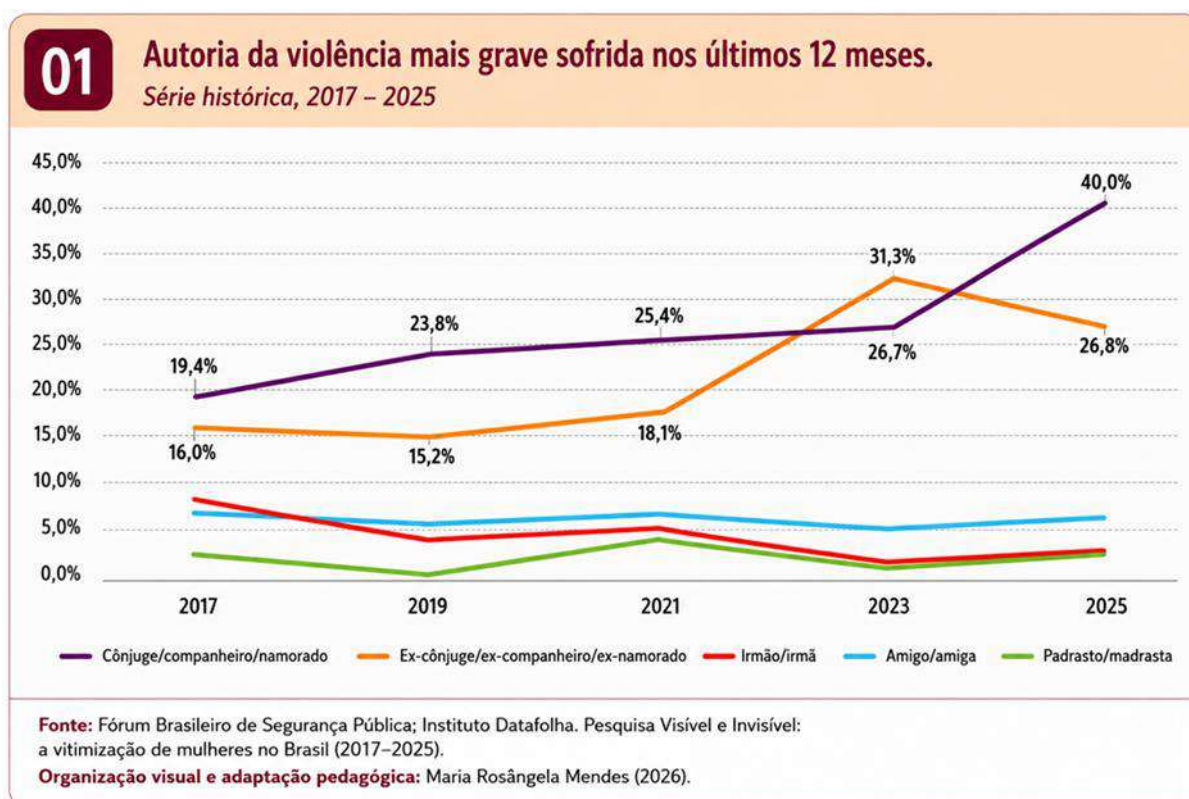
Como forma de registro e síntese da atividade, proponha que as pessoas estudantes escrevam uma frase interpretativa sobre o que o infográfico revela acerca da relação entre feminicídio, raça e desigualdade no Brasil.

PROPOSTA 03 — VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: RELAÇÕES DE PODER E SILENCIAMENTOS NO COTIDIANO

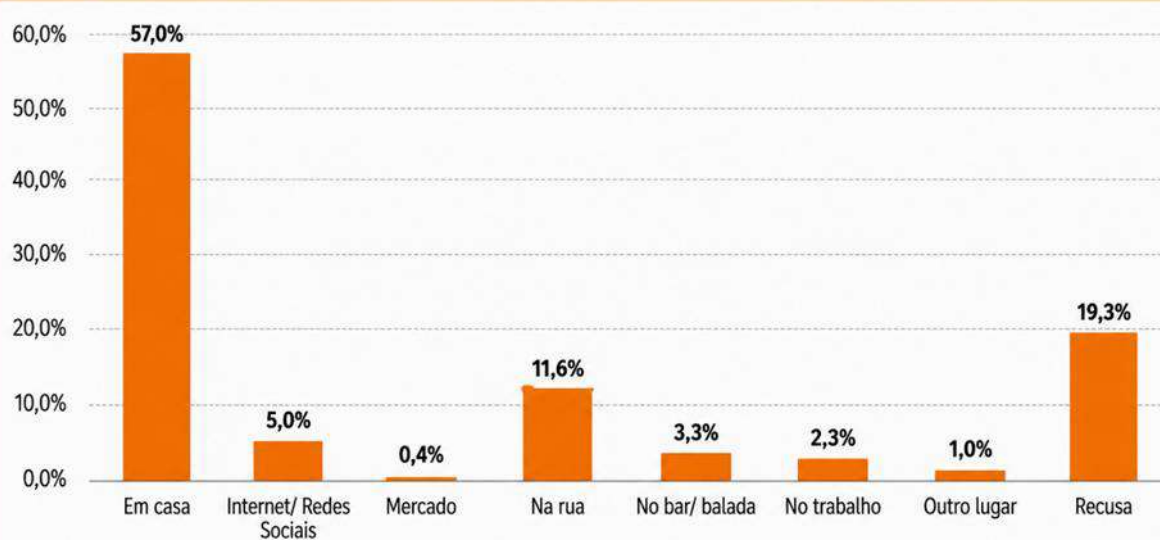
Conteúdos de Geografia mobilizados

- Leitura e interpretação de gráficos e dados estatísticos;
- Espaço público e espaço privado;
- Território, poder e relações de controle;
- Desigualdades sócio-espaciais;
- Gênero, raça e vulnerabilidade social;
- Violência de gênero no território brasileiro.

Recursos principais

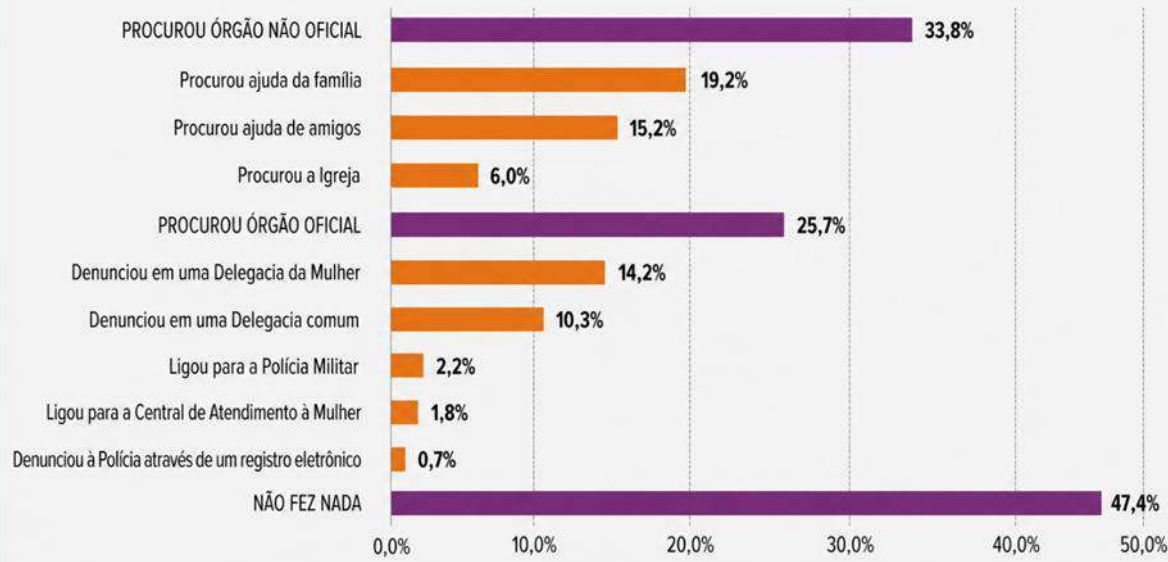


02 Local onde ocorreu a violência mais grave dos últimos 12 meses



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha. Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil (edição 5, 2025).
Organização visual e adaptação pedagógica: Maria Rosângela Mendes (2026).

03 Atitude em relação à agressão mais grave sofrida nos últimos 12 meses



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha. Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, edição 5. Só mulheres que sofreram agressão nos últimos 12 meses, resposta estimulada e múltipla, em %.
Organização visual e adaptação pedagógica: Maria Rosângela Mendes (2026).

O relatório *Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil* é uma publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública que reúne dados, análises e pesquisas sobre as diferentes formas de violência vivenciadas pelas mulheres no país. O documento evidencia tanto as violências que chegam aos registros oficiais quanto aquelas que permanecem invisibilizadas pela subnotificação, pelo medo de denunciar e pela ausência de acolhimento institucional. Ao apresentar recortes por gênero, raça, território e faixa etária, o relatório permite compreender como a violência contra as mulheres se distribui de forma desigual no espaço brasileiro, oferecendo subsídios importantes para análises geográficas, leituras cartográficas e reflexões críticas no ambiente escolar.

Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-5ed/>

Nessa perspectiva, o esquema a seguir sistematiza os diferentes tipos de violência contra a mulher previstos na Lei Maria da Penha, contribuindo para a compreensão de que essas violências não se manifestam de maneira isolada, mas como expressões de relações de poder historicamente construídas e territorialmente distribuídas.



Objetivo da atividade

Compreender a violência contra as mulheres como um fenômeno estrutural e sócio-espacial, a partir da leitura e interpretação de gráficos estatísticos que evidenciam quem pratica a violência, os espaços onde ela ocorre e as diferentes formas de reação diante das agressões.

Desenvolvimento atividade

1 – Abertura e contextualização

Inicie a atividade apresentando brevemente a pesquisa e explicando sua importância para compreender a violência contra as mulheres no Brasil. Destaque que:

- A pesquisa revela tanto os casos de violência registrados oficialmente quanto aqueles que permanecem invisibilizados ou silenciados;
- Muitos episódios de violência não chegam às delegacias ou aos sistemas formais de denúncia, o que evidencia a existência de subnotificação;
- Os gráficos permitem visualizar padrões sociais e territoriais da violência, ajudando a compreender quem são as vítimas, quem são os agressores e em quais espaços essas violências ocorrem com maior frequência.

Explique à turma que gráficos e dados estatísticos também são instrumentos importantes para a análise geográfica, pois permitem interpretar desigualdades, relações de poder e dinâmicas sociais que se manifestam no território.

2 - Leitura orientada dos gráficos

Gráfico 01 — Quem pratica a violência

Perguntas orientadoras:

- Quem aparece como principal autor da violência mais grave sofrida pelas mulheres nos últimos 12 meses?
- O que chama a atenção ao observar o crescimento da violência praticada por cônjuges, companheiros ou ex-companheiros ao longo dos anos?

- De que forma esses dados ajudam a romper com a ideia de que o agressor é, na maioria das vezes, um “estranho”?

Os dados indicam que grande parte das violências ocorre no interior das relações íntimas, especialmente nas relações afetivas. Isso evidencia que o território doméstico, frequentemente associado à ideia de proteção e segurança, também pode se constituir como um espaço marcado por relações de poder, controle e dominação.

Gráfico 02 — Onde a violência ocorre

Perguntas orientadoras

- Em qual espaço ocorre a maior parte das violências registradas no gráfico?
- Como o ambiente doméstico aparece representado nesses dados?
- O espaço privado é, necessariamente, um espaço de proteção e segurança? Por quê?

Os dados indicam que grande parte das violências ocorre no espaço doméstico, revelando que o lar, frequentemente associado à ideia de proteção, também pode se constituir como um território marcado por relações de poder, controle e desigualdade. Essa realidade evidencia que o espaço não é neutro e que as relações sociais e de gênero também se manifestam no interior do ambiente privado, reafirmando a ideia de que o privado também é político.

Gráfico 03 — O que as mulheres fazem após a agressão

Perguntas orientadoras

- Qual é a porcentagem de mulheres que não procuraram nenhum tipo de ajuda após sofrerem a agressão mais grave?
- Entre aquelas que buscaram apoio, quais foram os tipos de ajuda mais procurados?
- Por que muitas mulheres recorrem primeiro a redes informais, como família, amigos ou pessoas próximas, antes de procurar instituições oficiais?
- O que esses dados podem indicar sobre as dificuldades de denunciar a violência?

- De que forma o lugar onde a mulher vive pode influenciar sua possibilidade de buscar ajuda ou denunciar a violência?

A dificuldade de denúncia evidencia que o acesso aos territórios de proteção — como delegacias, serviços públicos e políticas de acolhimento — não ocorre de forma igual para todas as mulheres. Barreiras sociais, institucionais e territoriais podem dificultar a busca por ajuda, contribuindo para o silenciamento da violência.

3 - Análise crítica e diálogo com o cotidiano

Conduza a reflexão coletiva articulando as informações apresentadas nos três gráficos. Destaque que:

- A violência ocorre, em grande parte, no espaço doméstico;
- Frequentemente é praticada por pessoas próximas, como cônjuges, companheiros ou ex-companheiros;
- Em muitos casos, não resulta em denúncia formal, evidenciando barreiras sociais e institucionais no acesso à proteção.

A partir dessa leitura, estimule o debate relacionando os dados observados com alguns conceitos centrais:

- O corpo como território violado, marcado por relações de poder e controle;
- O território como espaço de disputa e poder, onde as desigualdades sociais e de gênero se manifestam;
- A vulnerabilidade social e de gênero, que pode ampliar os riscos e dificultar a proteção das mulheres;
- O silenciamento institucional, que se expressa nas dificuldades de denúncia e no acesso desigual às redes de proteção.

4 - Sistematização da aprendizagem

Para encerrar a atividade, retome com a turma os principais aprendizados construídos a partir da análise dos gráficos:

- A violência contra as mulheres é um fenômeno estrutural e territorializado, relacionado às desigualdades presentes na sociedade;

- O espaço doméstico, frequentemente associado à ideia de proteção, também pode se constituir como espaço de conflito e violência;
- A Geografia oferece ferramentas importantes para compreender onde, como e por que essas violências ocorrem, relacionando espaço, poder e relações sociais.

Como síntese da atividade, proponha que as pessoas estudantes elaborem uma frase curta, oralmente ou por escrito, respondendo à seguinte questão:

O que os gráficos revelam sobre a relação entre gênero, território e violência no Brasil?

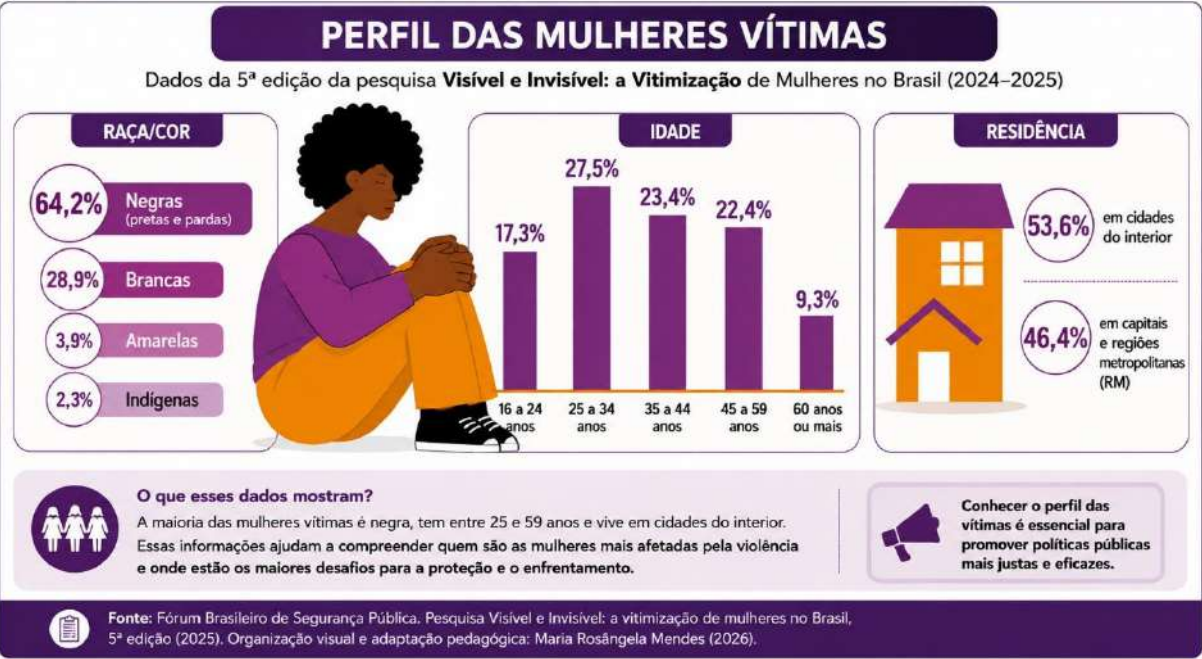
Além dos gráficos estatísticos, o relatório *Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil* organiza os dados também em formato de infográfico, o que facilita a leitura, a comparação de informações e a compreensão dos padrões da violência.

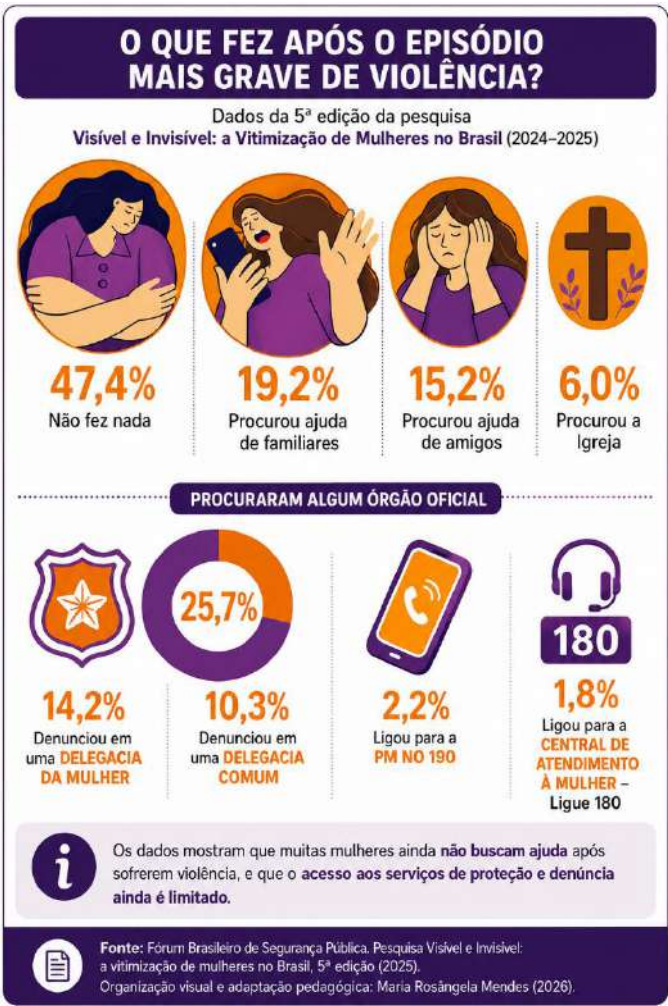
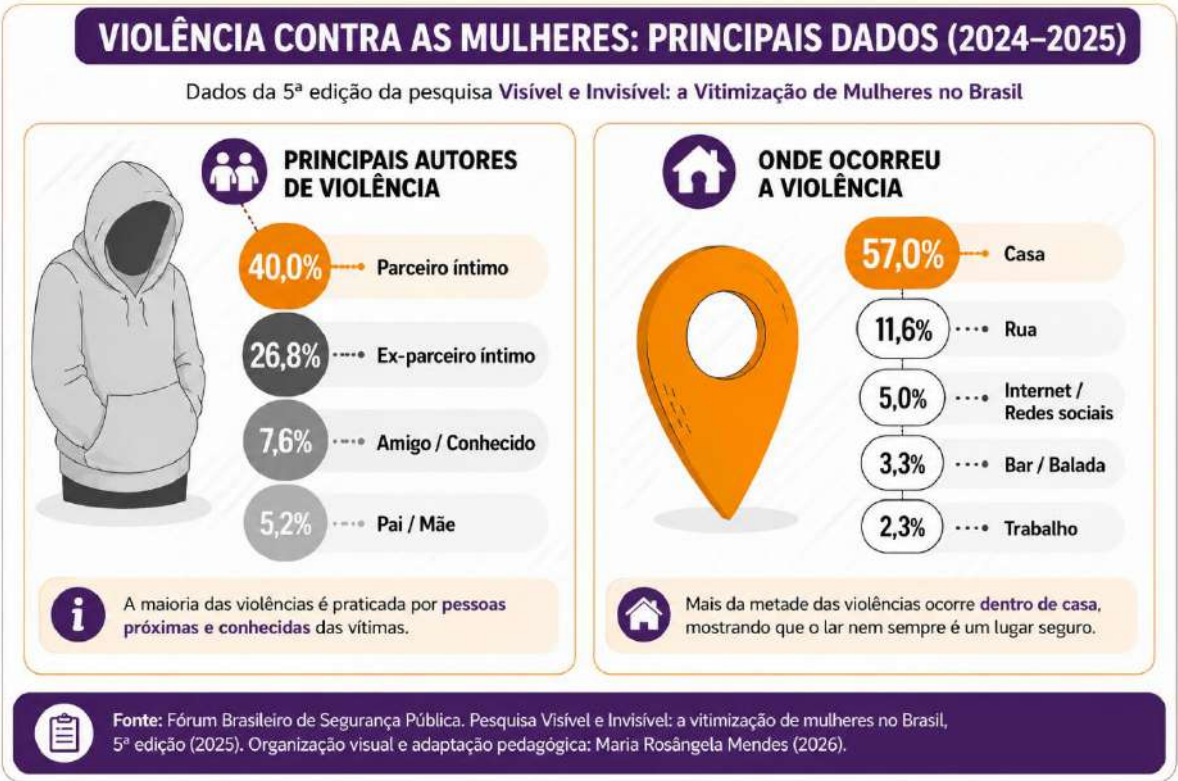
Esses materiais visuais podem ser utilizados de forma integrada, articulando diferentes dimensões do fenômeno, ou separadamente, conforme os objetivos da aula e o tempo disponível. Os infográficos constituem, assim, recursos didáticos acessíveis para o trabalho com cartografia temática, leitura crítica do território e análise das desigualdades de gênero no espaço vivido.

O infográfico está disponível no seguinte link:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/03/visiveleinvisivel-2025-infografico.pdf>

A seguir estão disponíveis algumas informações em destaque:



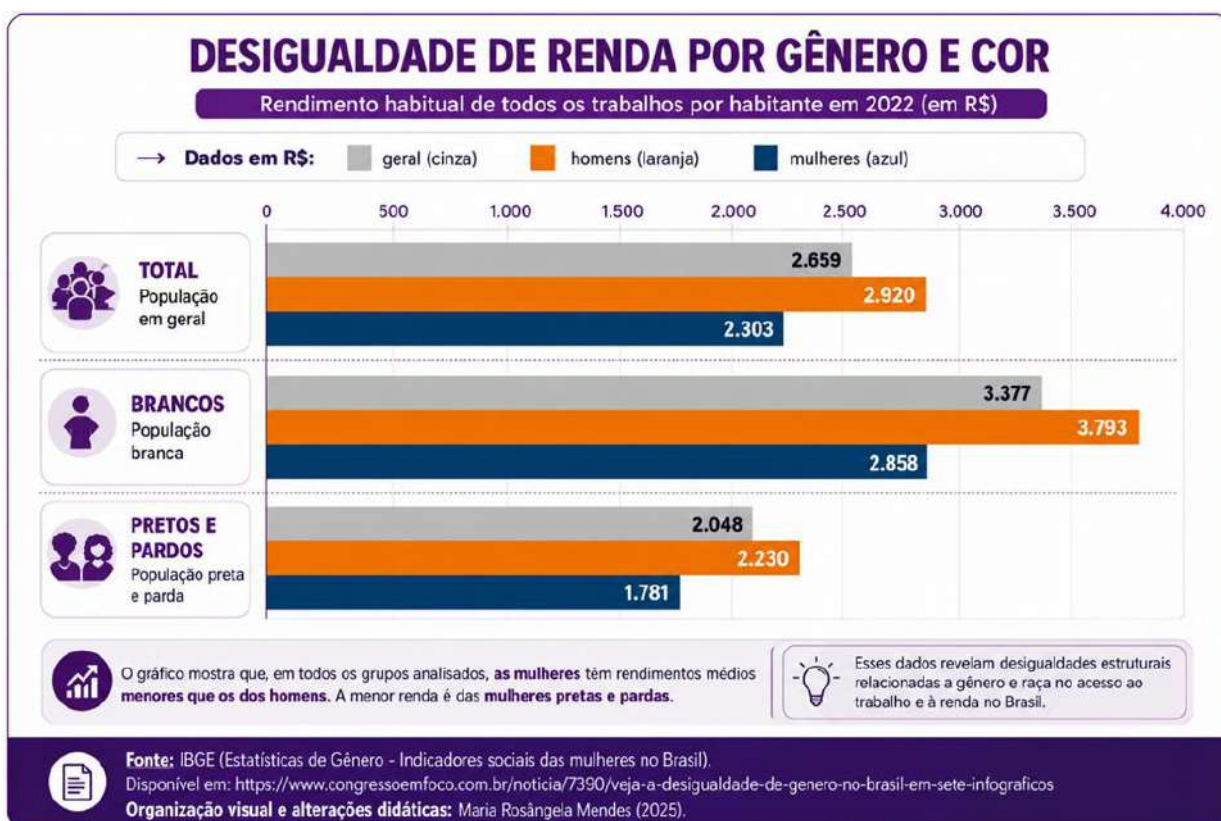


PROPOSTA 04 — GÊNERO, RAÇA E DESIGUALDADE DE RENDA NO BRASIL URBANO

Conteúdos de Geografia mobilizados

- Urbanização e desigualdades sócio-espaciais;
- Leitura e interpretação de gráficos e dados estatísticos;
- Divisão social e territorial do trabalho;
- Gênero, raça e desigualdade de renda;
- Interseccionalidade e segregação socioespacial nas cidades.

Recurso principal



O site *Congresso em Foco* publicou uma seleção de infográficos elaborados a partir de dados do IBGE, reunidos no estudo *Estatísticas de Gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil* (2024). Esses infográficos apresentam diferentes dimensões da desigualdade de gênero no país, como rendimento salarial por gênero e cor da pele, representação política das mulheres, participação no ensino superior e no mercado de trabalho, correlação entre ocupação e presença de filhos, casamento infantil e violência doméstica.

Os materiais visuais funcionam como mapas temáticos da desigualdade social, pois organizam informações estatísticas de forma espacializada e comparativa, facilitando a leitura crítica do território brasileiro. Além disso, os mapas e gráficos são interativos, o que possibilita que professoras e professores, sempre que houver disponibilidade, realizem a análise dos dados junto às pessoas estudantes, utilizando computadores, chromebooks ou outros recursos digitais. Essa interatividade amplia o potencial pedagógico do material, permitindo explorar diferentes recortes, comparações e leituras sobre como gênero, raça, trabalho, educação e urbanização se articulam na produção das desigualdades sócio-espaciais.

Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/7390/veja-a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-sete-infograficos>

Objetivo da atividade

Analisar as desigualdades de renda no Brasil a partir da leitura e interpretação de gráfico estatístico, compreendendo como gênero e raça estruturam o acesso ao trabalho, à renda e aos direitos na sociedade urbana brasileira.

Desenvolvimento da aula

1 – Abertura e contextualização

Apresente o gráfico à turma e explique brevemente o que ele representa. Destaque que:

- Rendimento habitual refere-se ao valor médio recebido mensalmente pelas pessoas a partir de seus trabalhos;
- O gráfico compara os rendimentos médios da população em geral e segundo raça/cor, distinguindo pessoas brancas e pessoas pretas e pardas;
- Os dados permitem observar diferenças de renda entre homens e mulheres, evidenciando desigualdades relacionadas tanto ao gênero quanto à raça.

A análise desses dados ajuda a compreender como as desigualdades sociais se manifestam no território e nas relações de trabalho, revelando que o acesso à renda não ocorre da mesma forma para todos os grupos da sociedade.

2 - Leitura orientada do gráfico

Conduza a leitura coletiva do gráfico estimulando a observação e a interpretação dos dados. Utilize perguntas como:

- Quem apresenta maior rendimento médio: homens ou mulheres?
- Essa diferença aparece apenas no total da população ou também nos recortes por raça/cor?
- Ao observar os dados, quais grupos apresentam os maiores e os menores rendimentos?
- O que o gráfico revela sobre a relação entre gênero, raça e desigualdade de renda?

Após a discussão, destaque alguns aspectos importantes observados nos dados:

- Em todos os recortes apresentados, as mulheres possuem rendimentos médios inferiores aos dos homens;
- Entre os grupos analisados, as mulheres pretas e pardas concentram os menores rendimentos, evidenciando a presença de desigualdades que se acumulam a partir de fatores de gênero e raça.

3 - Análise crítica e diálogo com o cotidiano

Promova o diálogo com a turma relacionando os dados do gráfico com a realidade das cidades. Para isso, utilize questões como:

- Por que essas desigualdades de renda tendem a aparecer de forma mais evidente nas cidades?
- De que maneira o mercado de trabalho urbano pode reproduzir desigualdades de gênero e raça?
- Quais tipos de trabalho são mais frequentemente ocupados por mulheres, especialmente mulheres negras, nas áreas urbanas?

Durante a discussão, articule os dados com alguns conceitos importantes:

- Divisão sexual e racial do trabalho, que organiza diferentes funções e oportunidades no mercado de trabalho;
- Interseccionalidade, que permite compreender como gênero, raça e classe social se combinam na produção das desigualdades;
- O território urbano como espaço de oportunidades desiguais, onde diferentes grupos sociais têm acesso distinto à renda, aos serviços e às condições de vida.

Ressalte, ao final, que o processo de urbanização não significa acesso igualitário às oportunidades, pois desigualdades históricas continuam influenciando o acesso à renda, à moradia, ao transporte e aos serviços nas cidades.

4 - Sistematização da aprendizagem

Para finalizar a atividade, retome com a turma os principais pontos discutidos ao longo da análise:

- A desigualdade de renda no Brasil é estrutural, resultando de processos históricos e sociais;
- Gênero e raça influenciam o acesso ao trabalho, às oportunidades e aos recursos presentes nas cidades;
- A Geografia oferece ferramentas importantes para compreender como essas desigualdades se distribuem e se manifestam no território.

Em seguida, organize a turma em duplas ou pequenos grupos e proponha a seguinte reflexão:

Se diferentes grupos sociais possuem acessos desiguais à renda, de que forma isso pode influenciar as condições de moradia, transporte, alimentação, lazer, educação e qualidade de vida no espaço urbano?

Cada grupo deverá:

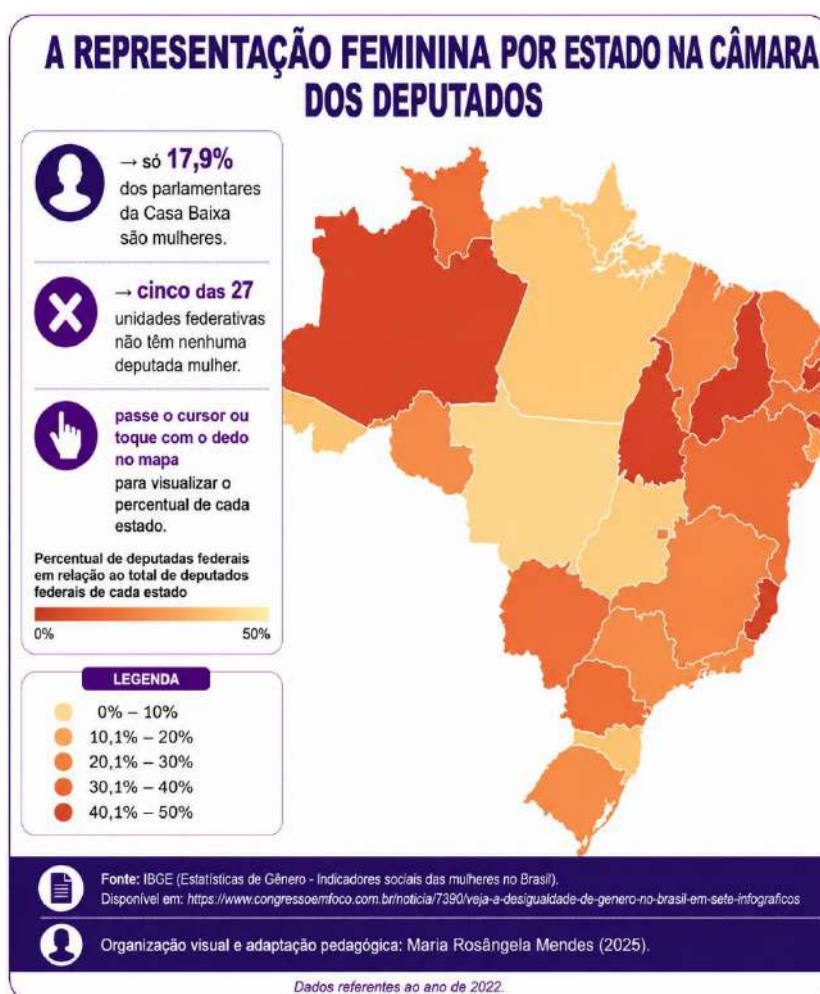
- Escolher um exemplo do cotidiano urbano;
- Explicar como a desigualdade de renda afeta a vida das pessoas;
- Compartilhar oralmente sua análise com a turma.

PROPOSTA 05 — MULHERES, TERRITÓRIO E PODER POLÍTICO NO BRASIL

Conteúdos de Geografia mobilizados

- Leitura e interpretação de mapas temáticos;
- Cartografia temática e representação do território;
- Território, poder e representação política;
- Desigualdades sócio-espaciais;
- Gênero e participação política;
- Regionalização e diferenças territoriais no Brasil;
- Democracia e distribuição do poder no território brasileiro.

Recurso principal



Objetivo da atividade

Refletir sobre as desigualdades de gênero na ocupação dos espaços de poder político, compreendendo como a baixa representação feminina influencia a organização do território, a participação democrática e a tomada de decisões na sociedade brasileira.

Desenvolvimento da atividade

1 – Abertura e contextualização

Projete ou distribua a imagem para a turma e convide as pessoas estudantes a observar atentamente o mapa. Explique que ele representa a proporção de mulheres eleitas para a Câmara dos Deputados em cada estado brasileiro.

Em seguida, conduza a leitura inicial com perguntas como:

- O que o mapa representa?
- Todos os estados brasileiros possuem mulheres eleitas como deputadas federais?
- O que significa dizer que apenas 17,9% das cadeiras da Câmara dos Deputados são ocupadas por mulheres?
- É possível perceber diferenças regionais na representação feminina?
- Por que a participação das mulheres na política pode variar entre diferentes regiões do país?

Destaque que o mapa revela uma desigualdade política distribuída no território brasileiro. A baixa presença de mulheres nos espaços de poder indica que a participação política não ocorre de forma igual entre homens e mulheres, e que a ausência de representantes femininas em determinados estados também pode ser compreendida como um dado geográfico, relacionado às dinâmicas sociais, culturais e políticas de cada território.

2 - Análise crítica e diálogo com o cotidiano

A partir da leitura do mapa, conduza a reflexão com a turma por meio de perguntas breves que estimulem o debate:

- Quem tende a tomar decisões sobre o território quando as mulheres estão pouco representadas nos espaços políticos?
- De que forma a baixa presença feminina na política pode influenciar a elaboração de políticas públicas?
- É possível falar em democracia plena quando determinados grupos sociais estão pouco representados nas instâncias de poder?

Durante a discussão, relacione as respostas com alguns conceitos importantes:

- Território como espaço de poder, onde decisões políticas influenciam a organização da sociedade;
- Invisibilização política, que ocorre quando determinados grupos têm pouca participação nos espaços de decisão;
- Gênero e desigualdade sócio-espacial, evidenciando que as oportunidades de participação política não se distribuem igualmente no território.

3 – Sistematização da aprendizagem

Retome com a turma a ideia central discutida na atividade:

O mapa revela que o poder político também se distribui de forma desigual no território brasileiro.

Em seguida, proponha uma dinâmica rápida de reflexão coletiva com a seguinte questão:

Se as mulheres são mais da metade da população, por que ainda são minoria nos espaços de poder político?

Durante a socialização, destaque elementos que possam surgir nas falas das pessoas estudantes, como:

- Desigualdade de oportunidades;
- Machismo estrutural;

- Divisão desigual do trabalho doméstico;
- Violência política de gênero;
- Menor acesso aos espaços de decisão e poder.

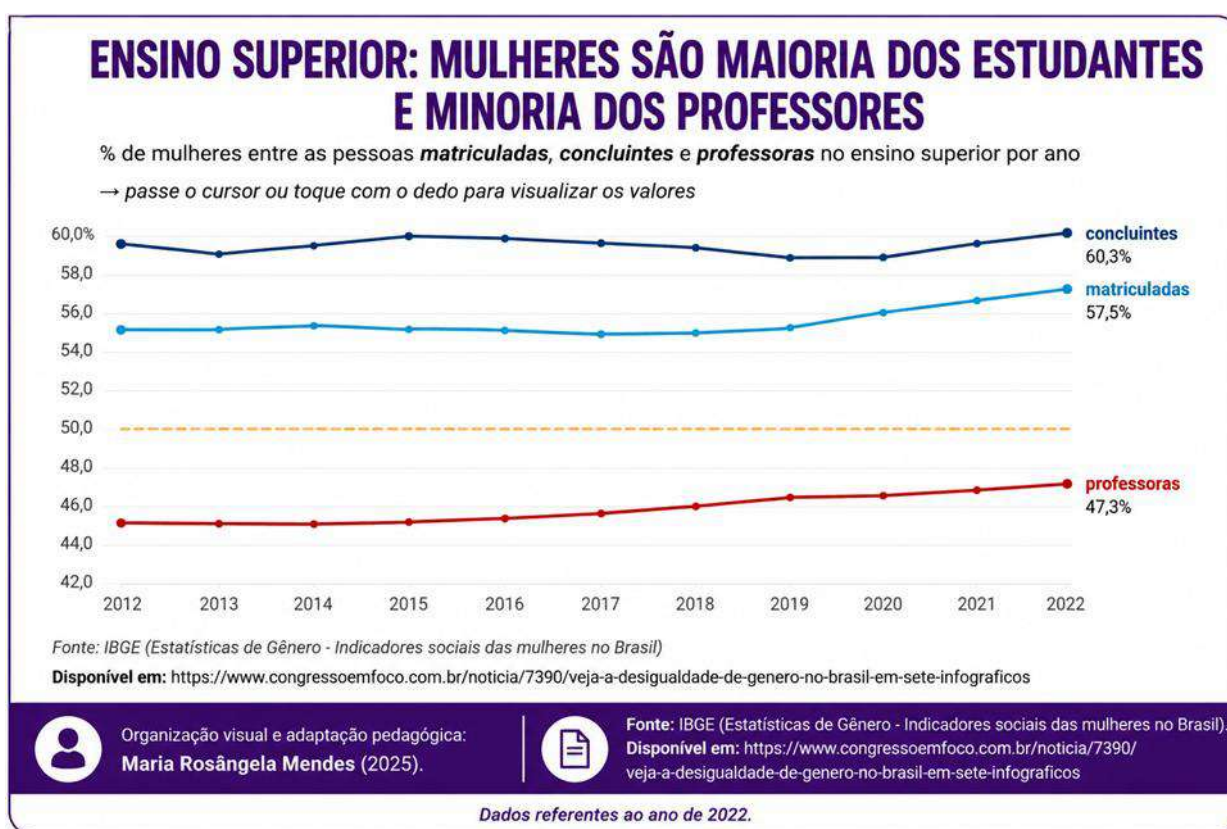
Finalize ressaltando que a representação política também é uma questão geográfica, pois influencia diretamente as decisões sobre o território, os direitos sociais e as políticas públicas que impactam a vida da população.

PROPOSTA 06 — ENSINO SUPERIOR, GÊNERO E PRODUÇÃO DESIGUAL DO ESPAÇO

Conteúdos de Geografia mobilizados

- Educação e desigualdades sócio-espaciais;
- Leitura e interpretação de gráficos e dados estatísticos;
- Gênero e divisão social do trabalho;
- Território, poder e acesso a oportunidades;
- Produção desigual do espaço educacional;
- Urbanização, mobilidade e acesso ao ensino superior;
- Desigualdade de gênero e acesso aos espaços de decisão e prestígio social.

Recurso Principal



Objetivo da atividade

Analisar as desigualdades de gênero no ensino superior brasileiro a partir da leitura de infográfico estatístico, compreendendo como essas desigualdades se expressam na formação educacional e na ocupação dos espaços profissionais e de poder.

Desenvolvimento da atividade

1 – Abertura e contextualização

Apresente o infográfico à turma e convide as pessoas estudantes a observar atentamente os dados. Em seguida, conduza a leitura coletiva por meio de perguntas orais como:

- Em quais categorias as mulheres aparecem como maioria?
- Em qual categoria elas aparecem como minoria?
- O que chama mais atenção na comparação entre estudantes e professoras no ensino superior?
- O que esses dados podem indicar sobre o acesso das mulheres aos espaços de decisão dentro das universidades?

Explique brevemente alguns termos utilizados no gráfico:

- Matriculadas: mulheres que estão atualmente cursando o ensino superior;
- Concluintes: mulheres que finalizaram seus cursos universitários;
- Professoras: mulheres que atuam como docentes nas instituições de ensino superior.

2 – Análise crítica e diálogo com o cotidiano

Conduza o diálogo com a turma destacando que:

- O acesso à educação não garante, automaticamente, igualdade de oportunidades no mercado de trabalho;
- O ensino superior também pode ser compreendido como um território de poder, onde ainda persistem desigualdades de gênero;

- Essas desigualdades influenciam as trajetórias acadêmicas, a produção do conhecimento e a ocupação dos espaços de decisão na sociedade.

Explique que, mesmo quando as mulheres alcançam maior presença entre estudantes e concluintes, elas ainda enfrentam barreiras estruturais para ocupar posições de maior prestígio e poder, como cargos docentes e de liderança nas instituições.

3 – Sistematização da aprendizagem

As pessoas estudantes devem responder às questões abaixo com base no infográfico e nas discussões realizadas em aula.

Questão 1

Com base no infográfico e nas discussões realizadas em aula, explique por que é possível afirmar que ainda existem desigualdades de gênero no ensino superior brasileiro, mesmo que as mulheres sejam maioria entre as pessoas matriculadas e concluintes.

Resposta esperada:

Embora as mulheres sejam maioria entre as pessoas matriculadas e concluintes no ensino superior, o infográfico evidencia que essa presença não se converte em igualdade de oportunidades ao longo da trajetória educacional e profissional. Os dados mostram que, mesmo com maior acesso e permanência nos cursos superiores, as mulheres continuam sub-representadas nos cargos docentes. Isso indica que a desigualdade de gênero não se resume ao acesso à educação, mas se manifesta sobretudo na inserção profissional, na progressão de carreira e no reconhecimento institucional, revelando barreiras estruturais que limitam a ocupação de posições de maior prestígio e poder.

Questão 2

Relacionando o infográfico aos conceitos de território e poder, explique por que a baixa presença de mulheres entre o corpo docente do ensino superior pode ser compreendida como uma desigualdade sócio-espacial.

Resposta esperada:

O espaço universitário é também um território de poder, onde se produzem saberes, decisões e hierarquias. A ocupação majoritária desses espaços por homens indica que o acesso das mulheres aos lugares de autoridade acadêmica é limitado, refletindo relações de poder desiguais. Essa desigualdade se expressa no território educacional, uma vez que o espaço institucional não é neutro, mas atravessado por normas, valores e práticas que reproduzem desigualdades de gênero. Assim, a sub-representação feminina na docência superior revela como o poder se distribui de forma desigual no espaço e afeta a organização da sociedade.

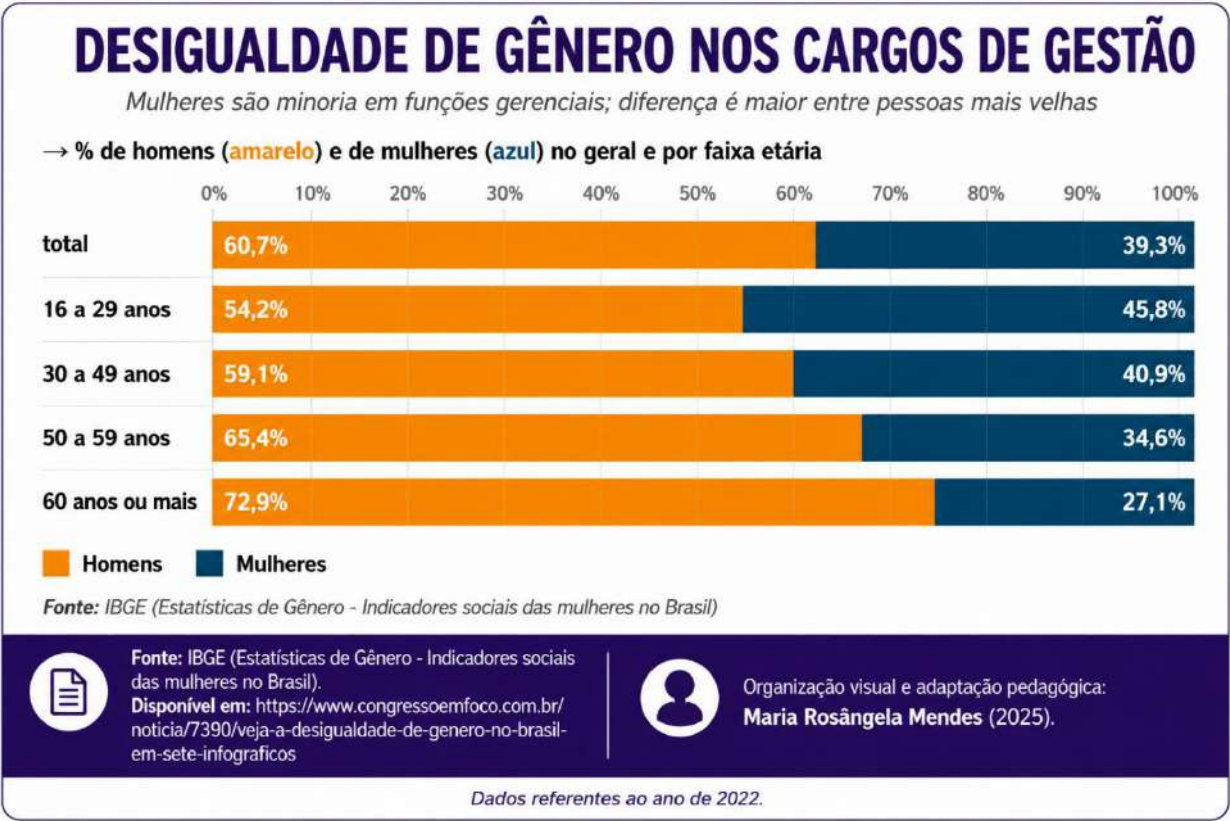
- *Valorize respostas que articulem os dados apresentados no gráfico com reflexões críticas sobre as desigualdades discutidas em aula;*
- *Incentive o uso dos conceitos trabalhados durante a atividade, como território, poder, gênero e desigualdade sócio-espacial;*
- *As respostas podem ser elaboradas em 1 ou 2 parágrafos, de acordo com o nível de aprofundamento da turma.*
- *Estimule que as pessoas estudantes relacionem os dados à realidade social e territorial brasileira.*

PROPOSTA 07 — GÊNERO, PODER E DESIGUALDADE NOS CARGOS DE GESTÃO

Conteúdos de Geografia mobilizados

- Urbanização e mundo do trabalho;
- Leitura e interpretação de gráficos e dados estatísticos;
- Representação das desigualdades no território;
- Divisão social e sexual do trabalho;
- Território, poder e relações de comando;
- Gênero e desigualdades sócio-espaciais;
- Mercado de trabalho e segregação ocupacional;
- Produção desigual do espaço urbano e acesso a oportunidades.

Recurso principal



Objetivo da aula

Analisar a desigualdade de gênero nos cargos de gestão no Brasil a partir da leitura e interpretação de gráfico estatístico, compreendendo como gênero, idade e poder se articulam na organização do trabalho e do espaço urbano.

Desenvolvimento da aula

1 - Leitura orientada do gráfico

Apresente o gráfico à turma e convide as pessoas estudantes a observar atentamente as informações representadas. Oriente a leitura destacando os seguintes elementos:

- O que o gráfico compara (participação de homens e mulheres em cargos de gestão);
- As faixas etárias analisadas;
- A diferença percentual entre homens e mulheres nos cargos de gestão.

Em seguida, conduza a observação inicial por meio de perguntas como:

- Quem ocupa a maioria dos cargos de gestão?
- Em quais faixas etárias a desigualdade aparece com maior intensidade?
- O que acontece com a participação das mulheres à medida que a idade avança?

Explique que a leitura desses dados permite compreender como as desigualdades de gênero também se manifestam no mundo do trabalho, influenciando o acesso a posições de liderança e tomada de decisão.

2 - Análise crítica e diálogo com o cotidiano

A partir da leitura do gráfico, conduza o debate estimulando a reflexão com perguntas como:

- Por que os cargos de gestão podem ser considerados espaços de poder dentro das instituições e das empresas?

- De que maneira o mercado de trabalho urbano pode reproduzir desigualdades de gênero?
- Quais fatores podem dificultar o acesso das mulheres — especialmente das mais velhas — a cargos de liderança?

Durante a discussão, articule os dados com alguns conceitos importantes:

- Divisão sexual do trabalho, que historicamente atribui funções diferentes a homens e mulheres no mundo do trabalho;
- Território institucional como espaço de disputa e poder, onde diferentes grupos sociais têm acesso desigual às posições de decisão.

Explique que essas desigualdades revelam que o acesso aos cargos de liderança não depende apenas da qualificação profissional, mas também de estruturas sociais que influenciam as oportunidades no mercado de trabalho.

Você pode acrescentar uma pergunta final provocativa:

- Se as mulheres participam cada vez mais do mercado de trabalho, por que ainda são minoria nos cargos de gestão?

Essa pergunta costuma gerar reflexões importantes sobre desigualdade de gênero, poder e oportunidades, mantendo a conexão com a proposta de leitura crítica do território.

3 - Conexão com a realidade local

Estimule a reflexão aproximando os dados do gráfico da realidade vivida pelas pessoas estudantes. Para isso, proponha perguntas como:

- As pessoas conhecem mulheres que ocupam cargos de chefia em seus bairros, escolas ou locais de trabalho?
- Essa realidade é igual em todos os territórios da cidade?
- De que maneira fatores como transporte, dupla jornada de trabalho e responsabilidades domésticas podem influenciar essa desigualdade?
- O lugar onde uma pessoa vive pode influenciar suas oportunidades de trabalho e liderança? Por quê?

Explique que a desigualdade de gênero no mundo do trabalho não se manifesta da mesma forma em todos os lugares, pois está relacionada às condições sociais, econômicas e territoriais em que as pessoas vivem.

4 - Sistematização da aprendizagem

Para finalizar a atividade, retome com a turma os principais pontos observados na análise do gráfico:

- As mulheres são minoria nos cargos de gestão em todas as faixas etárias;
- A desigualdade tende a aumentar ao longo da trajetória profissional;
- O espaço urbano e o mercado de trabalho não oferecem as mesmas oportunidades para todos, evidenciando desigualdades de gênero.

Como síntese da atividade, proponha que as pessoas estudantes elaborem uma frase curta, oralmente ou por escrito, respondendo à seguinte questão: O que este gráfico revela sobre a relação entre gênero e poder no mundo do trabalho?

Resposta esperada:

O gráfico revela que existe uma desigualdade estrutural de gênero no acesso aos cargos de gestão no Brasil, com predominância masculina em todas as faixas etárias analisadas. Mesmo quando as mulheres estão inseridas no mercado de trabalho, elas ocupam menos posições de poder e liderança, especialmente à medida que a idade avança.

A maior concentração de homens nos cargos de gestão indica que esses espaços funcionam como territórios de poder, aos quais o acesso das mulheres é limitado por fatores sociais, culturais e institucionais, como a divisão sexual do trabalho, a sobrecarga de responsabilidades domésticas e a reprodução de estereótipos de gênero.

Do ponto de vista geográfico, essa desigualdade não é apenas individual, mas sócio-espacial, pois se manifesta de forma diferenciada nos territórios urbanos e no mercado de trabalho, reforçando hierarquias e exclusões ao longo da trajetória profissional das mulheres.



PARTE V

STORYTELLING

COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA



O *storytelling* é uma estratégia pedagógica baseada na construção e na escuta de narrativas, na qual conteúdos escolares são trabalhados a partir de histórias que articulam experiências humanas, contextos sociais e conhecimentos científicos. Em vez de apresentar conceitos de forma abstrata, essa abordagem parte de situações concretas, personagens e trajetórias, favorecendo a identificação, a empatia e a leitura crítica da realidade.



No contexto educacional, o *storytelling* permite que estudantes compreendam fenômenos sociais, territoriais e sócio-espaciais a partir de vivências situadas, conectando os conteúdos curriculares ao cotidiano. Ao narrar histórias — reais ou ficcionais, individuais ou coletivas —, as pessoas estudantes organizam sentidos sobre o mundo, elaboram experiências e produzem conhecimento de forma ativa.



Na Geografia, essa metodologia possibilita trabalhar o espaço como experiência vivida, evidenciando como os territórios são atravessados por relações de poder, desigualdades, afetos e resistências. Histórias sobre trajetórias de mulheres, estudantes, famílias ou comunidades permitem compreender como gênero, raça, classe, corpo-território e território se articulam no cotidiano, tornando visíveis processos que muitas vezes permanecem invisibilizados nos dados estatísticos.



Quando articulado às discussões sobre gênero, corpo-território e território, o *storytelling* contribui para:

- ✓ Humanizar dados, mapas e gráficos;
- ✓ Dar voz a pessoas historicamente silenciadas;
- ✓ Problematicar desigualdades naturalizadas;
- ✓ Fortalecer a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.



Do ponto de vista pedagógico, essa metodologia dialoga com perspectivas críticas da educação ao reconhecer as pessoas estudantes como produtoras de saberes e ao valorizar suas experiências como ponto de partida para a aprendizagem. O *storytelling*, portanto, não substitui os conteúdos geográficos, mas funciona como uma ponte entre conceitos, dados e realidades vividas.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS



LAMBERT, Joe. **Digital storytelling**: capturing lives, creating community. Berkeley: Digital Diner Press, 2013.



hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.



COMO APLICAR A ATIVIDADE DE *STORYTELLING* EM GEOGRAFIA



ETAPA

1



Etapa 1 — Apresentação da proposta

Explique às pessoas estudantes o que é *storytelling* e como as narrativas podem ser utilizadas para compreender fenômenos sociais e espaciais. Apresente exemplos de histórias que relacionem trajetórias de vida, espaço geográfico e desigualdades sociais.

ETAPA

2



Etapa 2 — Planejamento da narrativa

Convide as pessoas estudantes a pensar em uma história que dialogue com o tema trabalhado em aula. A narrativa pode abordar, por exemplo: trajetórias de mulheres em diferentes territórios; experiências de desigualdade ou resistência; situações relacionadas a gênero, trabalho, mobilidade ou acesso a direitos.

ETAPA

3



Etapa 3 — Construção do livro artesanal

Distribua três folhas brancas para cada estudante e oriente que sejam dobradas ao meio, formando um pequeno livro artesanal. Nesse material, as pessoas estudantes poderão: escrever a narrativa; produzir ilustrações; relacionar a história aos conceitos discutidos em aula.

ETAPA

4



Etapa 4 — Desenvolvimento e aprofundamento

Reserve duas aulas para iniciar a construção das narrativas em sala de aula, oferecendo mediação pedagógica, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento da atividade. Após esse momento inicial, conceda um período adicional para que os trabalhos sejam revistos, ampliados e finalizados.

ETAPA

5



Etapa 5 — Socialização e exposição

Organize uma exposição dos trabalhos na escola, preferencialmente em um espaço coletivo, como a biblioteca. A visitação pode ocorrer em pequenos grupos, estimulando: a leitura das produções; o diálogo entre estudantes; o reconhecimento do trabalho coletivo.



O *storytelling* valoriza experiências reais, fortalece o protagonismo estudantil e aproxima os conceitos geográficos do cotidiano, promovendo empatia, reflexão crítica e transformação social.

Continuação ➤

EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA



Quando essa proposta foi desenvolvida em sala de aula, observou-se elevado engajamento das pessoas estudantes, especialmente pela possibilidade de mobilizar a criatividade, a expressão artística e a construção coletiva de narrativas. A atividade foi aplicada com turmas da segunda e da terceira séries do Ensino Médio, em razão da distribuição das aulas no período. No entanto, trata-se de uma proposta plenamente **adaptável a todas as séries**, respeitando os conteúdos curriculares e o nível de aprofundamento conceitual de cada etapa.



O uso de **materiais simples** — como papel e lápis de cor — favoreceu a participação ativa e a apropriação dos temas trabalhados, evidenciando que práticas pedagógicas significativas não dependem necessariamente de recursos complexos, mas de intencionalidade didática e escuta sensível.



A atividade foi iniciada **ao longo de duas aulas**, momento em que a construção das narrativas ocorreu de forma orientada, com acompanhamento, mediações e esclarecimento de dúvidas. Esse tempo inicial permitiu que as pessoas estudantes compreendessem a proposta, organizassem suas ideias e estabelecessem relações entre os conteúdos trabalhados e as histórias produzidas.



Após essa etapa inicial, foi concedido um período de **duas semanas** para que os trabalhos fossem aprimorados, aprofundados e finalizados com maior cuidado, considerando a posterior socialização em forma de exposição.



Continuação ➤

CULMINÂNCIA DA ATIVIDADE



Como etapa de culminância, a atividade foi finalizada com uma exposição organizada na biblioteca da escola, compreendida como espaço de circulação, encontro e valorização do conhecimento produzido pelas pessoas estudantes.



Os trabalhos foram dispostos sobre mesas forradas, e a visitação ocorreu em grupos reduzidos, favorecendo a apreciação atenta, o diálogo e o respeito às produções dos colegas.



Essa organização contribuiu para ressignificar a escola como território de visibilidade, reconhecimento e partilha, reforçando o caráter coletivo, formativo e pedagógico da proposta.



Continuação ➤

SUGESTÕES DE APLICAÇÃO



Na sequência deste material, são apresentadas duas propostas de atividades já aplicadas em contexto escolar, bem como outras possibilidades que podem ser desenvolvidas a partir da mesma metodologia.



Em cada proposta, incluem-se registros visuais dos trabalhos produzidos pelas turmas, com o objetivo de inspirar professoras e professores a adaptarem a atividade às suas próprias realidades escolares e territoriais.



TEMA 01 - MULHERES NA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

SÉRIE: 2º ANO – ENSINO MÉDIO

Objetivo da atividade

Compreender as transformações provocadas pela Revolução Industrial a partir da experiência das mulheres, analisando condições de trabalho, violências, desigualdades de gênero e formas de resistência. A atividade busca articular os conteúdos históricos e geográficos à construção de narrativas que evidenciem o corpo feminino como território de exploração, mas também de luta e organização coletiva.

Organização da atividade

Etapa 1 – Introdução

A atividade pode ser iniciada retomando os conteúdos já trabalhados sobre:

- Revolução Industrial e suas transformações econômicas e produtivas;
- Industrialização e a urbanização acelerada, com crescimento das cidades industriais;
- A formação da classe operária e as novas relações de trabalho;
- As condições de vida e de moradia nos centros urbanos industriais;
- A divisão social e sexual do trabalho no contexto fabril.

Em seguida, lançar questões problematizadoras, como:

- Quem compunha a força de trabalho nas fábricas durante a Revolução Industrial e quais fatores explicam essa composição?
- Homens, mulheres e crianças ocupavam os mesmos postos de trabalho? Como se diferenciavam as jornadas, os salários e as condições a que estavam submetidos?

Etapa 2 – Apresentação do roteiro de reflexão

Explique às turmas que elas deverão **criar uma história** a partir da trajetória de uma mulher ou menina inserida no contexto da Revolução Industrial, preferencialmente em cidades industriais da Inglaterra ou de outros países europeus do século XIX. A narrativa deve dialogar com **pelo menos dois dos eixos abaixo** (ou todos, conforme o tempo disponível):

1- Condições de trabalho nas fábricas

- Jornadas exaustivas (12 a 16 horas diárias);
- Salários baixos;
- Trabalho infantil feminino;
- Ambientes insalubres e perigosos.

2- Exploração e violências de gênero

- Assédio e violência nas fábricas;
- Ausência de direitos trabalhistas;
- Acúmulo do trabalho doméstico com o trabalho fabril;
- Controle sobre o corpo feminino.

3- Lutas e resistências

- Greves e reivindicações salariais;
- Organização das mulheres trabalhadoras;
- Início dos movimentos feministas;
- Participação no sufrágio e nas lutas por direitos trabalhistas.

4- Impactos e consequências

- Fortalecimento da luta feminista no século XIX;
- Conquistas de direitos ao longo do tempo;
- Permanência das desigualdades de gênero no mundo do trabalho atual.

Etapa 3 – Construção do *storytelling*

As pessoas estudantes devem construir a narrativa considerando:

- Quem é a personagem;
- Onde ela vive e trabalha (cidade industrial, bairro operário);
- Como é sua rotina de trabalho;

- Quais violências e desigualdades enfrenta;
- Como ela reage ou resiste a essas condições.

Sugestões de formato:

- Relato em primeira pessoa (diário ou carta);
- Narrativa curta em terceira pessoa;
- Texto ilustrado com cenas do cotidiano fabril;
- Linha do tempo narrativa.

Etapas 4 – Socialização, leitura geográfica e culminância da atividade

A socialização das narrativas e a leitura geográfica das produções podem ocorrer de forma integrada, tendo como momento central a exposição dos trabalhos na biblioteca da escola ou em outro espaço coletivo da escola. Essa organização permite que a atividade seja desenvolvida de maneira mais fluida, sem a necessidade de etapas rígidas, respeitando o tempo disponível e a dinâmica do cotidiano escolar.

Durante a exposição, as pessoas estudantes apresentam suas narrativas, observam as produções dos colegas e dialogam sobre as experiências retratadas. A(o) professora(o) atua como mediadora(o), estimulando a leitura crítica das histórias e destacando como categorias geográficas fundamentais — como trabalho, território, desigualdade, poder e resistência — se manifestam no contexto da Revolução Industrial.

Esse momento amplia a compreensão do espaço urbano industrial como território de exploração e conflito, ao mesmo tempo em que evidencia as formas de organização, luta e resistência protagonizadas pelas mulheres trabalhadoras. A visitação pode ser organizada em grupos reduzidos, favorecendo a escuta atenta, o diálogo e o respeito às diferentes narrativas.

Dessa forma, a culminância da atividade não se configura apenas como encerramento, mas como continuidade do processo formativo, fortalecendo a articulação entre conhecimento histórico-geográfico, experiência vivida e espaço escolar.

TEMA 02 - DESIGUALDADE DE GÊNERO E GLOBALIZAÇÃO SÉRIE: 3ª ANO – ENSINO MÉDIO

Objetivo da atividade

Orientar as pessoas estudantes a compreenderem como a globalização impacta de forma desigual a vida das mulheres em diferentes partes do mundo, articulando economia, cultura, trabalho, migração e direitos humanos a partir da construção de narrativas.

Organização da atividade

Etapa 1 – Introdução

Você pode iniciar a atividade com uma pergunta norteadora, como:

A globalização afeta todas as pessoas da mesma forma?

Como o lugar onde alguém nasce influencia suas oportunidades?

Em seguida, retome brevemente conteúdos já trabalhados sobre:

- Globalização econômica;
- Divisão internacional do trabalho;
- Países centrais e periféricos;
- Circulação de capitais, mercadorias e pessoas.

Etapa 2 – Apresentação do roteiro de reflexão

Explique às turmas que elas deverão criar uma história (real ou fictícia) a partir da trajetória de uma mulher ou menina inserida em algum contexto da globalização. Essa personagem pode viver no Brasil ou em outro país, em área urbana ou rural, em região central ou periférica.

A narrativa deve dialogar com pelo menos dois dos eixos abaixo (ou todos, conforme o tempo disponível):

1 - Globalização econômica e trabalho feminino

- Trabalho em fábricas transnacionais;
- Desigualdade salarial entre homens e mulheres;
- Condições precárias de trabalho;
- Informalidade e exploração da mão de obra feminina.

2 - Cultura global e estereótipos de gênero

- Influência da mídia global;
- Imposição de padrões de beleza;
- Representação das mulheres na publicidade;
- Consumo e construção de identidades.

3 - Desigualdades regionais e globais

- Desigualdade de gênero em países centrais e periféricos;
- Impactos da migração feminina;
- Acesso desigual à educação, saúde e trabalho;
- Vulnerabilidade social e territorial.

4 - Movimentos globais pelos direitos das mulheres

- Conferências e acordos internacionais;
- Redes sociais e ativismo digital;
- Atuação de organizações internacionais;
- Formas de resistência e luta por direitos.

Etapa 3 – Construção do *storytelling*

As pessoas estudantes devem elaborar a narrativa considerando:

- Quem é a personagem;
- Onde ela vive (território);
- Como a globalização atravessa sua vida;
- Quais desigualdades ela enfrenta;
- Quais estratégias de resistência ou enfrentamento aparecem na história.

Sugestões de formato:

- Relato em primeira pessoa (diário ou carta);
- Narrativa curta em terceira pessoa;
- Texto ilustrado com cenas do cotidiano fabril;

- Linha do tempo narrativa.

Etapa 4 – Socialização, leitura geográfica e culminância da atividade

A socialização das narrativas e a leitura geográfica das produções podem ocorrer de forma integrada, tendo como momento central a exposição dos trabalhos na biblioteca da escola ou em outro espaço coletivo. Essa organização permite que a atividade seja desenvolvida de maneira mais fluida, sem a necessidade de etapas rígidas, respeitando o tempo disponível e a dinâmica do cotidiano escolar.

Durante a exposição, as pessoas estudantes apresentam suas narrativas, observam as produções dos colegas e dialogam sobre os temas abordados. A(o) professora(o) atua como mediadora(o) do processo, estimulando a leitura crítica das histórias e destacando como categorias geográficas fundamentais — como território, poder, desigualdade e resistência — se manifestam nas experiências das personagens construídas.

Esse momento possibilita que a socialização ultrapasse os limites da sala de aula, transformando a escola em um território de circulação, visibilidade e reconhecimento do conhecimento produzido coletivamente. A visita pode ser organizada em grupos reduzidos, favorecendo a escuta atenta, o diálogo e o respeito às diferentes narrativas.

Dessa forma, a culminância da atividade não se configura apenas como encerramento, mas como continuidade do processo formativo, reforçando a articulação entre conhecimento geográfico, experiência vivida e espaço escolar.



NOTA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

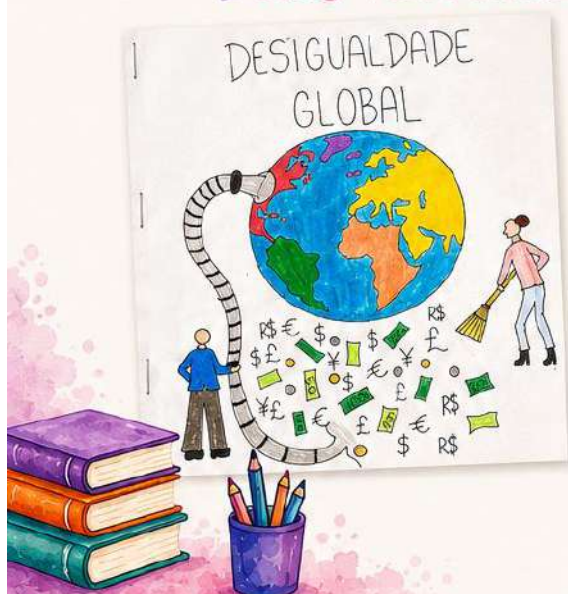


No contexto em que a atividade foi desenvolvida, optou-se por realizar a **exposição de forma integrada**, reunindo as produções das turmas da segunda e da terceira séries do Ensino Médio. Para garantir uma apreciação mais atenta e organizada, as visitas foram realizadas em **grupos reduzidos**, levando as pessoas estudantes por turmas, de modo que cada grupo pudesse conhecer a totalidade dos trabalhos expostos. Essa estratégia possibilitou ampliar o **diálogo entre as produções**, favorecer comparações entre temas e fortalecer a **dimensão coletiva** da atividade, transformando a exposição em um momento de **leitura compartilhada e valorização do conhecimento** produzido pelas diferentes turmas.



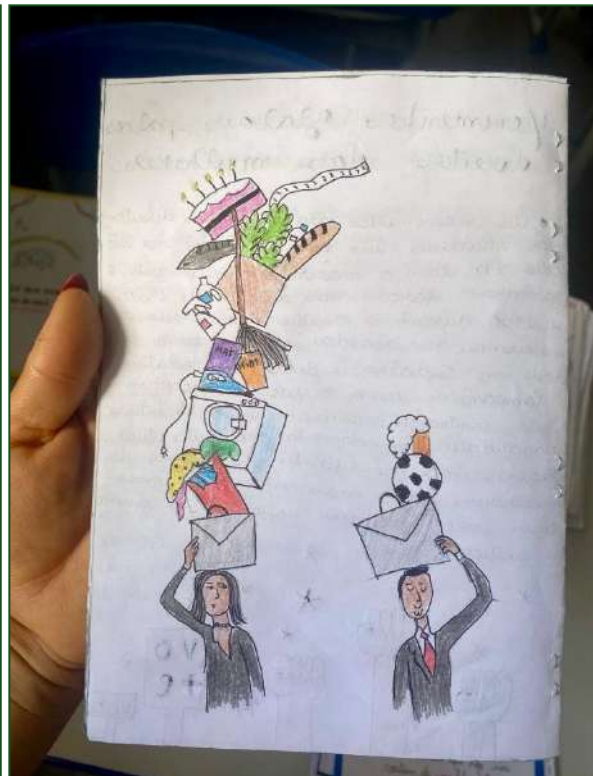
REGISTROS DA EXPOSIÇÃO

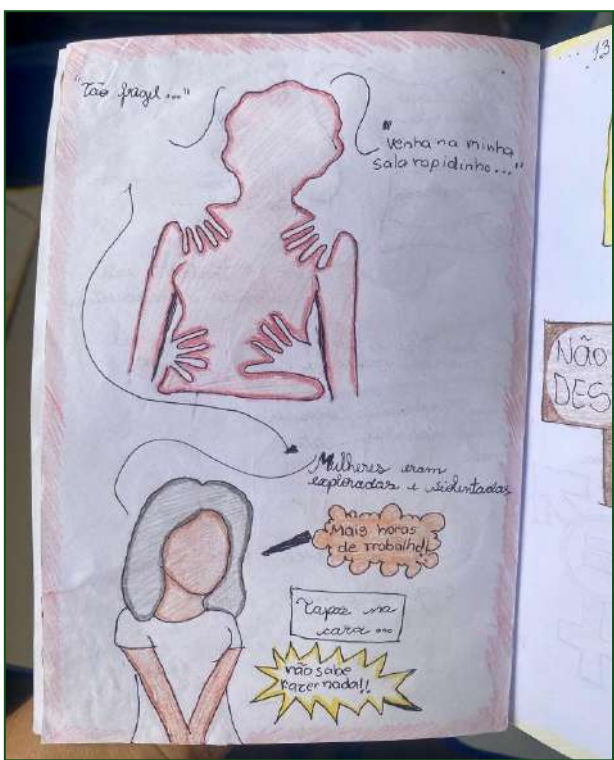
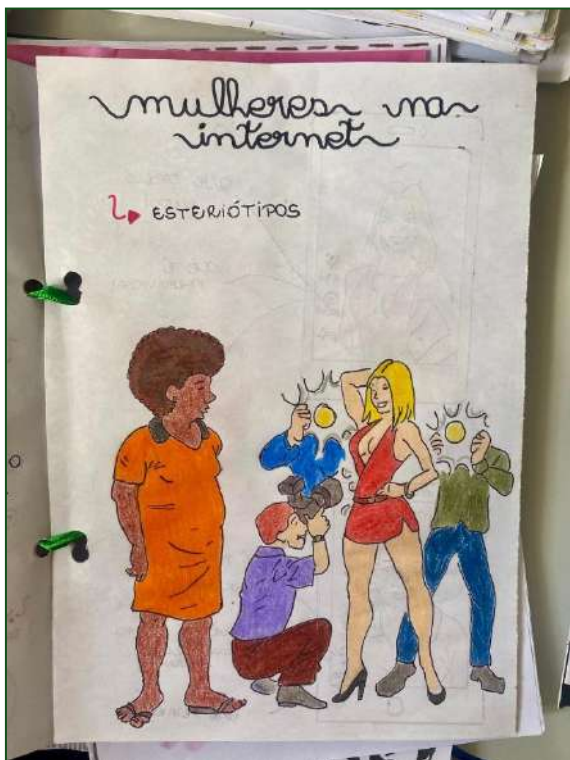
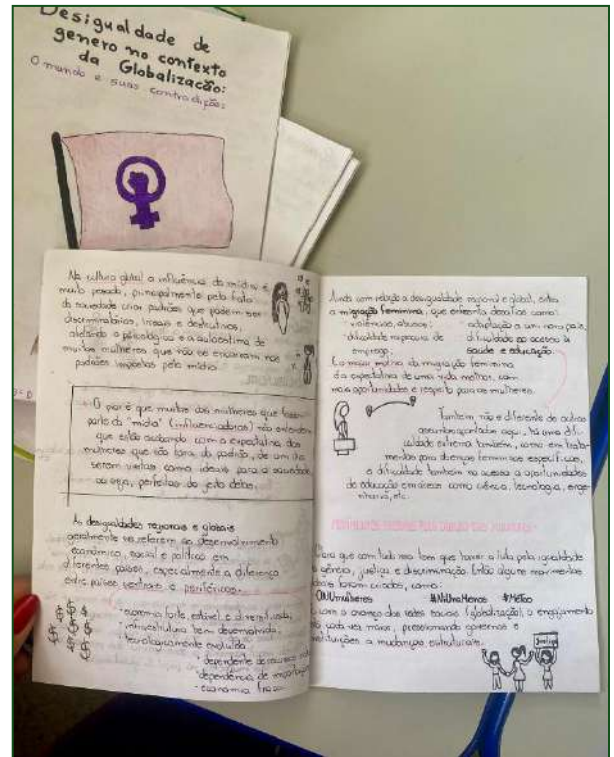
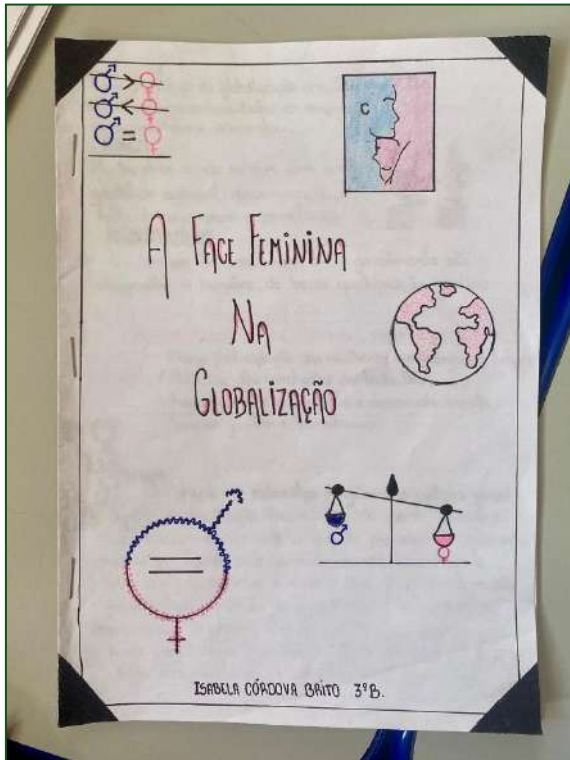
das narrativas

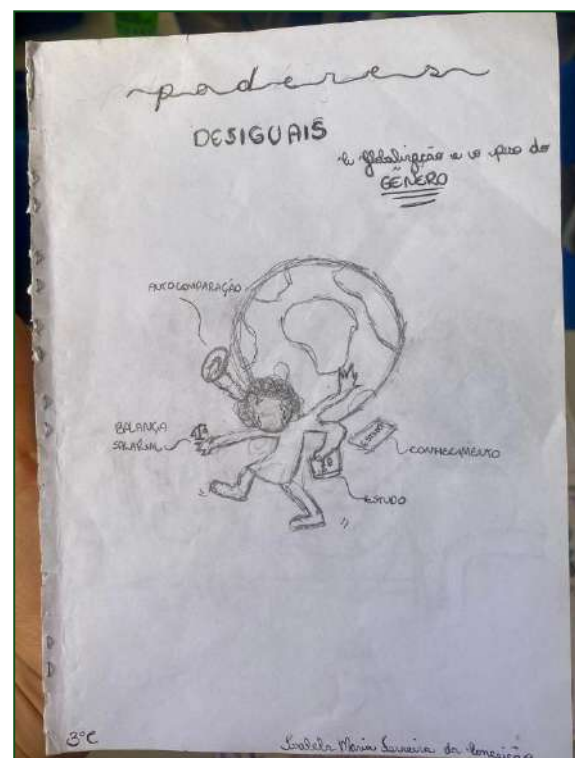
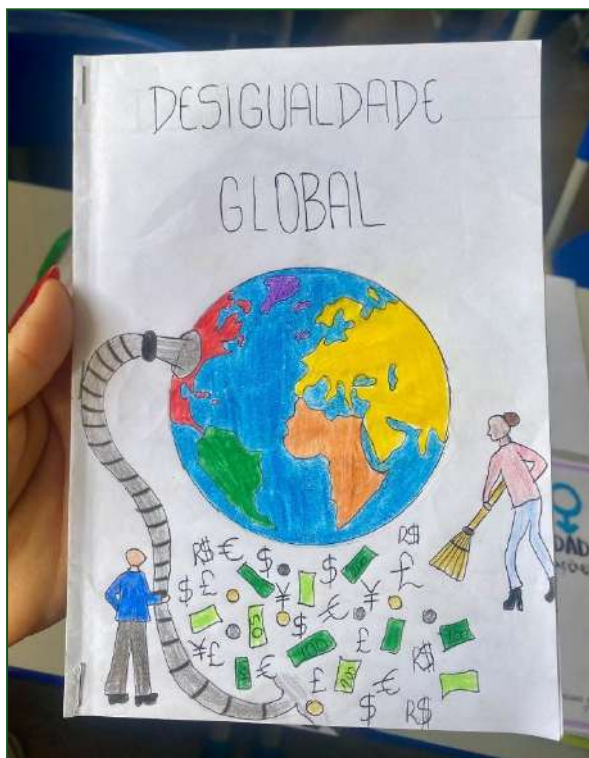
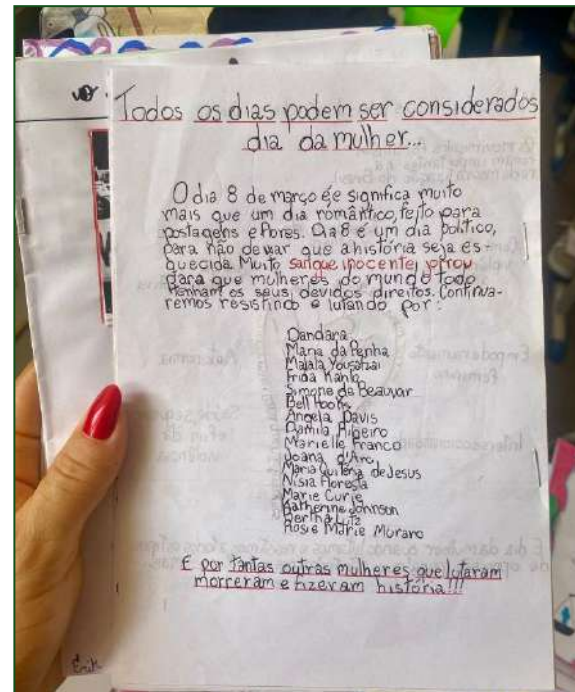
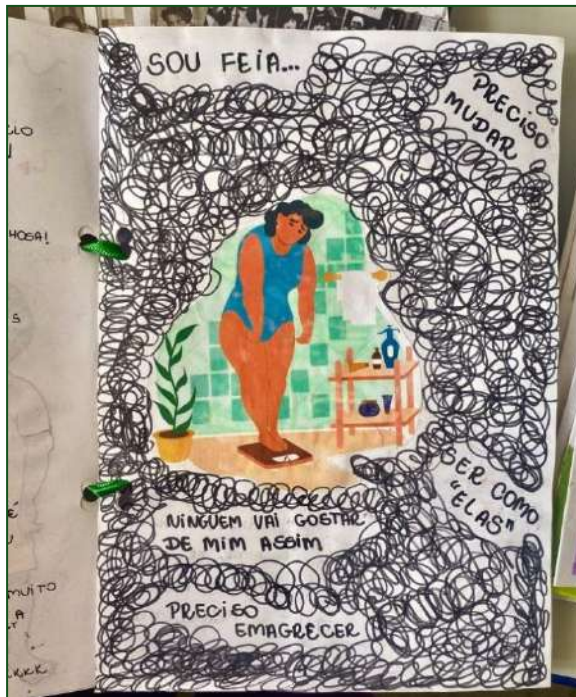


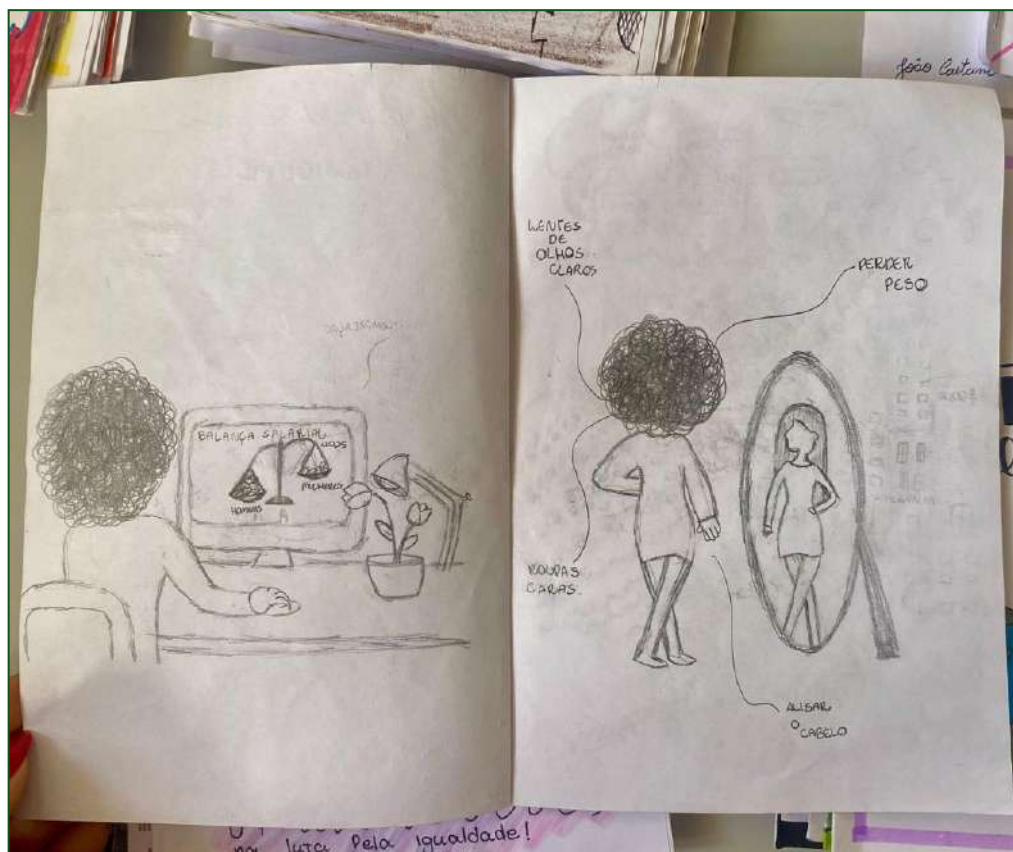
A seguir, apresentam-se registros visuais da exposição das narrativas produzidas pelas pessoas estudantes no desenvolvimento da atividade. As imagens evidenciam o **processo de criação**, a **diversidade das produções** e a **apropriação dos conteúdos** trabalhados em sala de aula, bem como a **ressignificação da biblioteca escolar** como espaço de **circulação, diálogo e valorização do conhecimento** produzido coletivamente.

Esses registros podem ser utilizados por professoras e professores como **inspiração** para a organização de atividades semelhantes, contribuindo para **visualizar possibilidades concretas** de aplicação da metodologia em **diferentes contextos escolares e realidades territoriais**.







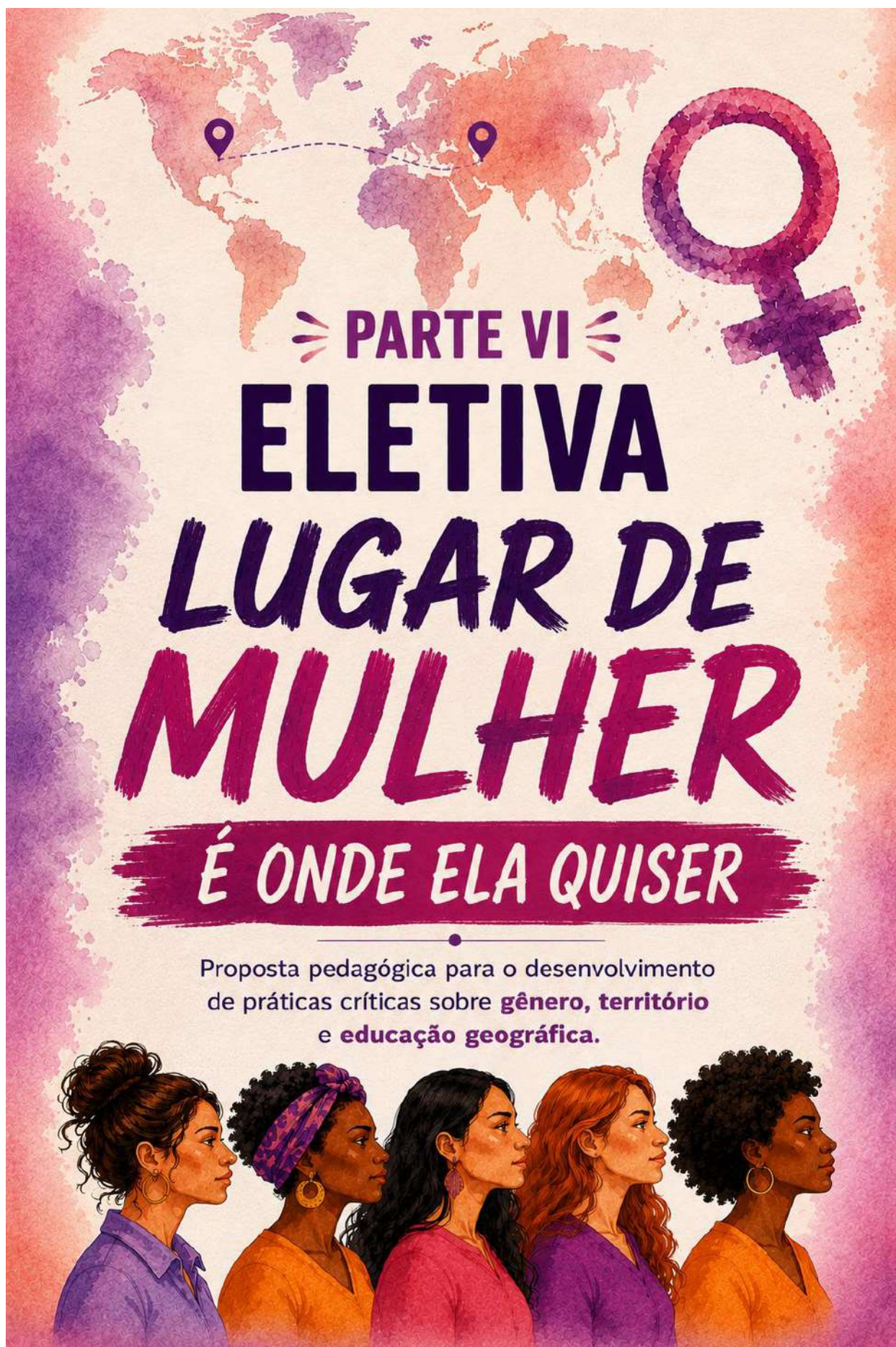




O quadro a seguir apresenta sugestões de temas que podem ser trabalhados por meio de *storytelling* nas aulas de Geografia. As propostas articulam conteúdos curriculares, leitura do espaço geográfico e experiências humanas, possibilitando abordar desigualdades de gênero, relações de poder e dinâmicas territoriais de forma crítica e acessível. Os temas podem ser adaptados às diferentes séries, contextos escolares e realidades territoriais, de acordo com o planejamento docente.

POSSIBILIDADES DE USO DO *STORYTELLING* NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Tema central	Conteúdos de Geografia mobilizados	Possibilidades de abordagem
Mulheres e urbanização	Urbanização; segregação sócio-espacial; direito à cidade	Narrativas sobre a vida de mulheres em grandes cidades, abordando mobilidade urbana e insegurança, acesso desigual a serviços públicos, moradia em áreas periféricas e a dupla jornada de trabalho.
Mulheres no campo e nos territórios rurais	Espaço agrário; território; trabalho no campo	Histórias que evidenciem o trabalho feminino invisibilizado na agricultura, o acesso desigual à terra, a participação em movimentos camponeses e a relação entre corpo, território e soberania alimentar.
Mulheres, migração e deslocamentos	Migrações internas e internacionais; globalização	Narrativas que explorem a migração feminina por trabalho, as violências e vulnerabilidades nos deslocamentos, o trabalho doméstico e de cuidado, além das relações entre fronteiras, identidade e pertencimento.
Mulheres negras e o espaço urbano	Desigualdades sociais; racismo estrutural; cidade	Histórias que abordem racismo e gênero no acesso ao trabalho, violência policial e institucional, redes de apoio comunitário e formas de resistência nas periferias urbanas.
Mulheres indígenas e território	Povos originários; território; colonialismo	Narrativas que permitam refletir sobre a defesa do território e dos corpos, as violências coloniais e contemporâneas, os saberes tradicionais e a atuação dos movimentos indígenas femininos.
Mulheres e meio ambiente	Questões ambientais; sustentabilidade; território	Histórias que articulem os impactos ambientais no cotidiano das mulheres, o papel feminino na preservação ambiental, a justiça ambiental e os conflitos socioambientais.
Mulheres e trabalho: da industrialização ao Brasil contemporâneo	Revolução Industrial; industrialização; urbanização; mercado de trabalho; globalização	Narrativas sobre condições de trabalho feminino nas fábricas, exploração, violências, greves, início dos movimentos feministas, informalidade, precarização e desigualdade salarial no presente.
Mulheres e acesso à educação	Educação; desigualdades regionais; território	Histórias que evidenciem evasão escolar, barreiras territoriais ao acesso à escola, a educação como ferramenta de emancipação e as desigualdades entre campo e cidade.
Mulheres, corpo e território escolar	Território vivido; cotidiano escolar; poder; identidade	Narrativas que abordem vivências de estudantes, violências de gênero, racismo, LGBTfobia, silenciamentos institucionais e práticas de r-existência no espaço escolar.
Mulheres, cultura e mídia	Globalização cultural; identidade; consumo	Narrativas que problematizem padrões de beleza, sexualização e estereótipos, a influência das redes sociais e os processos de produção de identidades.
Mulheres e movimentos sociais	Território; poder; cidadania	Histórias que explorem a participação feminina em movimentos sociais, a ocupação do espaço público, as lutas por direitos e o corpo-território em movimento.



1 – Justificativa

A permanência da cultura machista e o crescimento dos casos de violência de gênero, especialmente do feminicídio, evidenciam a urgência de práticas educativas que problematizem as desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres. Essas violências não se manifestam de forma isolada, mas se expressam nos espaços do cotidiano — como a casa, a escola, o trabalho, a cidade e o campo — revelando relações de poder que organizam e hierarquizam territórios e corpos.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de reconhecer, questionar e enfrentar práticas de discriminação e opressão. O desenvolvimento deste projeto busca promover reflexões teóricas e práticas sobre as relações de gênero, compreendidas como construções sociais e espaciais, articulando o debate sobre a violência contra a mulher às dinâmicas territoriais, às desigualdades sócio-espaciais e às experiências vividas pelas pessoas estudantes.

Ao dialogar com os movimentos feministas, com a legislação brasileira e com situações concretas do cotidiano, o projeto propõe uma abordagem interdisciplinar ancorada na Geografia, valorizando o debate, a escuta, a análise crítica e o protagonismo juvenil. Dessa forma, pretende-se contribuir para a desconstrução de valores patriarcais, para o fortalecimento da equidade de gênero e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com os direitos humanos.

2 – Problema

Como a permanência da cultura machista contribui para a naturalização da violência de gênero e para o aumento dos casos de feminicídio no Brasil, e de que forma a escola pode atuar na desconstrução desses valores?

3 – Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Analisar as origens do machismo, do preconceito e da violência contra a mulher a partir de uma perspectiva geográfica, compreendendo como as relações de gênero

se expressam no espaço, nos territórios e no cotidiano, e identificando possibilidades de desconstrução de valores patriarcais por meio da educação escolar.

3.2 Objetivos específicos

- Compreender as relações de gênero como relações históricas e sociais de poder, analisando como se expressam e se reproduzem no espaço geográfico;
- Analisar as diferentes formas de violência contra a mulher, considerando suas manifestações sócio-espaciais nos espaços doméstico, escolar, urbano e rural;
- Identificar a violência simbólica presente no cotidiano feminino e sua relação com os espaços vividos, as normas sociais e as práticas culturais;
- Estudar a evolução dos movimentos feministas, relacionando suas lutas às transformações históricas, territoriais e sociais;
- Analisar a condição da mulher na sociedade de classes, articulando gênero, trabalho e desigualdades sócio-espaciais;
- Investigar as desigualdades de gênero no Brasil e no mundo, a partir da análise de dados, mapas, indicadores sociais e informações geográficas;
- Compreender como o machismo estrutura práticas sociais e contribui para a organização desigual dos espaços, produzindo exclusões e hierarquias;
- Conhecer a legislação brasileira de enfrentamento à violência contra a mulher, analisando o papel do Estado na garantia de direitos no território;
- Refletir criticamente sobre o papel social da mulher na contemporaneidade, reconhecendo as múltiplas territorialidades femininas.



4 – Metodologias

O desenvolvimento do projeto ocorrerá por meio de metodologias dialógicas e participativas que valorizam a escuta, o protagonismo estudantil e a leitura crítica do espaço vivido. As atividades propostas buscam articular teoria e prática, promovendo a compreensão das relações de gênero como construções sociais e espaciais, presentes no cotidiano das pessoas estudantes.

As aulas podem ser organizadas a partir de debates orientados, rodas de conversa, análises de filmes e documentários, leitura e interpretação de textos, além de atividades individuais e coletivas. Essas estratégias possibilitam a problematização de temas como machismo, violência de gênero, desigualdades sócio-espaciais e direitos das mulheres, sempre relacionando os conteúdos às experiências concretas das pessoas nos espaços escolar, urbano e rural.

Podem ser utilizadas diferentes linguagens pedagógicas — audiovisual, oral, escrita e cartográfica — favorecendo a análise de dados, imagens, mapas, reportagens e produções culturais como músicas, filmes e propagandas. Essa diversidade metodológica contribui para ampliar a compreensão crítica dos

fenômenos sociais e territoriais, estimulando a argumentação, o diálogo e o posicionamento crítico das pessoas estudantes.



NOTA METODOLÓGICA



- Como atividade complementar, as professoras e os
- professores poderão, de acordo com a realidade da escola
- e da comunidade, convidar representantes de **órgãos**
- **públicos** ou **instituições** que atuem no enfrentamento
- à **violência contra a mulher**, como a Polícia Civil, para
- participação em rodas de conversa ou palestras educativas,
- com foco na **informação**, na **prevenção** e na **garantia de**
- **direitos**.

Organização dos tópicos e possibilidades de abordagem

Os tópicos apresentados neste projeto foram organizados de forma modular, de modo que possam ser trabalhados de maneira integral ou parcial, conforme a realidade de cada escola, o tempo disponível e o perfil das turmas. A proposta não pressupõe a execução de todas as atividades, mas oferece um conjunto de possibilidades pedagógicas que podem ser selecionadas, adaptadas e reorganizadas por professoras e professores.

Cada tópico pode ser desenvolvido de forma independente ou articulada a outros, permitindo diferentes percursos formativos ao longo das aulas. Dessa forma, o material busca respeitar as especificidades dos contextos escolares, ao mesmo tempo em que mantém a coerência temática e o compromisso com a formação crítica, o diálogo e a promoção da equidade de gênero a partir da Geografia.

ESTRUTURA DOS TÓPICOS

	ABERTURA
	• Gênero, corpo e cotidiano
	PARTE 01
	• As relações de gênero como relações de poder
	PARTE 02
	• Movimentos feministas: vertentes e lutas
	PARTE 03
	• Feminismos, corpo, trabalho e desigualdades de classe
	PARTE 04
	• Feminismos, sexualidade e controle: a questão do aborto
	PARTE 05
	• Feminismos negros, raça e interseccionalidade
	PARTE 06
	• Ideologia machista e formas de violência
	PARTE 07
	• Feminismos contemporâneos: diversidade, corpos e disputas
	PARTE 08
	• Violência de gênero e legislação brasileira
	PARTE 09
	• Origens do machismo: cultura, socialização e masculinidades
	PARTE 10
	• Mídia, representações e machismo
	PARTE 11
	• Cinema, gênero e relações sociais
	ENCERRAMENTO
	• Partilhas e sínteses
	CULMINÂNCIA
	• Propostas de socialização, debate e produção coletiva dos conhecimentos construídos ao longo da eletiva.

ABERTURA – GÊNERO, CORPO E COTIDIANO

Eixos de discussão

- Construção social dos papéis de gênero;
- Naturalização das desigualdades entre homens e mulheres;
- Gênero como relação de poder no cotidiano.

Descrição da atividade

A (o) professora (o) organiza o quadro em duas colunas, intituladas “coisas de homem” e “coisas de mulher.” Em seguida, convida as pessoas estudantes a falarem livremente palavras, comportamentos, profissões, objetos, atitudes ou expectativas que, segundo o senso comum, costumam ser associadas a homens ou a mulheres. As contribuições são anotadas no quadro, sem julgamentos ou correções imediatas.

Após o levantamento coletivo, inicia-se a problematização a partir de perguntas orientadoras, como:

- Quem decidiu que determinadas coisas são “de homem” ou “de mulher”?
- Essas associações são naturais ou foram construídas socialmente?
- Todos os homens e todas as mulheres se encaixam nessas expectativas?
- O que acontece quando alguém rompe com esses padrões?

Momento de reflexão

Com base nas respostas, a(o) professora(o) conduz a discussão para a compreensão de que muitas dessas associações estão relacionadas a normas sociais, valores culturais e relações de poder, e não a diferenças biológicas. O objetivo não é apagar as diferenças, mas problematizar as desigualdades e os limites impostos às pessoas a partir do gênero.

Esse momento também pode abrir espaço para que as pessoas estudantes reconheçam como essas expectativas influenciam escolhas, comportamentos, emoções e trajetórias de vida, além de contribuírem para práticas de discriminação, violência simbólica e exclusão.

Possibilidades de abordagem

- Registro coletivo no quadro ou em cartaz;
- Debate oral mediado pela(o) professora(o);
- Produção de um pequeno texto ou registro reflexivo individual ao final da aula;
- Retomada da atividade em outros momentos do projeto para observar mudanças de percepção.

Sugestões de recursos

- Quadro, pincel ou cartolina;
- Papel e caneta para registros individuais;
- Textos curtos, vídeos ou imagens que problematizem estereótipos de gênero (opcional).

Conexões com a Geografia

A atividade permite compreender como normas de gênero se manifestam no cotidiano e organizam práticas sociais nos diferentes espaços vividos, como a casa, a escola, o trabalho e a cidade. Ao problematizar essas construções, a Geografia contribui para a leitura crítica do espaço como produto de relações sociais e de poder, evidenciando que as desigualdades de gênero também são produzidas e reproduzidas territorialmente.

MÓDULO 01 – AS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO RELAÇÕES DE PODEER

Eixos de discussão

- Sexo biológico e gênero;
- Identidade de gênero e papéis de gênero;
- Sociedade patriarcal;
- Dominação masculina;
- Violência simbólica.

Problematização central

A partir das reflexões iniciais realizadas na abertura, a(o) professora(o) propõe a ampliação do debate, buscando compreender como as diferenças atribuídas a homens e mulheres se transformam em desigualdades, privilégios e formas de controle social.

Perguntas orientadoras podem ser utilizadas, como:

- O que diferencia sexo biológico de gênero?
- Por que certos comportamentos são esperados de homens e outros de mulheres?
- Quem se beneficia da manutenção desses papéis?
- De que forma essas normas influenciam a vida das pessoas no cotidiano?

A problematização deve enfatizar que as relações de gênero não são neutras, mas estruturadas por relações de poder, que historicamente colocam o masculino em posição de privilégio e o feminino em situação de subordinação.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada com levantamento de conceitos-chave no quadro;
- Construção coletiva de definições a partir das falas das pessoas estudantes;

- Análise de situações do cotidiano escolar, familiar ou comunitário em que se manifestam desigualdades de gênero;
- Dinâmica de comparação entre expectativas sociais direcionadas a meninos e meninas em diferentes espaços (casa, escola, trabalho, lazer).

Temas para aprofundamento

- Sociedade patriarcal e suas formas de organização social;
- Dominação masculina como estrutura histórica e cultural;
- Violência simbólica presente em piadas, expressões linguísticas, regras implícitas e padrões de comportamento;
- Insegurança corporal permanente imposta às mulheres;
- Ideal de beleza, intervenções estéticas e controle dos corpos;
- Invisibilização feminina em diferentes espaços sociais.

Esses temas podem ser trabalhados de forma integrada ou selecionados conforme o tempo disponível e o perfil da turma.

Sugestões de recursos

- Textos curtos explicativos sobre gênero e patriarcado;
- Charges, imagens publicitárias ou memes para análise crítica;
- Trechos de reportagens que abordem desigualdade de gênero;
- Vídeos curtos que problematizem estereótipos e papéis sociais.

Conexões com a Geografia

A análise das relações de gênero como relações de poder permite compreender como os espaços são socialmente produzidos e hierarquizados. A Geografia contribui para evidenciar que normas de gênero organizam o uso e a ocupação dos espaços, definindo quem pode circular, ocupar, falar e decidir. Ao refletir sobre essas dinâmicas, as pessoas estudantes passam a reconhecer que as desigualdades de gênero são também desigualdades sócio-espaciais, presentes nos territórios e nos espaços do cotidiano.

MÓDULO 02 – MOVIMENTOS FEMINISTAS: VERTENTES E LUTAS

Eixos de discussão

- Feminismos como movimentos sociais diversos;
- Pluralidade de experiências e vivências no feminismo;
- Convergências, tensões e disputas internas;
- Feminismo e contexto histórico-social.

Problematização

A(o) professora(o) propõe uma reflexão inicial a partir da pergunta:

- Existe apenas um tipo de feminismo?

A partir das respostas das pessoas estudantes, introduz-se a ideia de que o feminismo não é um movimento homogêneo, mas um conjunto de vertentes que emergem em diferentes contextos históricos, sociais, culturais e territoriais, respondendo a desigualdades específicas vividas por distintos grupos de mulheres.

A problematização deve enfatizar que as lutas feministas não ocorrem de forma linear ou uniforme, mas se constroem a partir de demandas concretas, marcadas por classe social, raça, etnia, sexualidade, geração e território.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada apresentando as principais vertentes do movimento feminista;
- Construção coletiva de um esquema ou quadro comparativo entre diferentes vertentes;
- Discussão sobre por que determinadas pautas ganham mais visibilidade do que outras;
- Análise crítica de discursos que tentam deslegitimar o feminismo como movimento social.

Vertentes do movimento feminista

A(o) professora(o) pode selecionar uma ou mais vertentes, conforme o tempo disponível:

- **Feminismo liberal:** luta por direitos civis, políticos e pela igualdade jurídica entre homens e mulheres.
- **Feminismo socialista/marxista:** crítica à exploração do trabalho feminino e às desigualdades produzidas pela sociedade de classes.
- **Feminismo negro:** denúncia do racismo estrutural, do sexismo e da invisibilização histórica das mulheres negras, articulando gênero, raça e classe.
- **Feminismo decolonial e latino-americano:** crítica ao colonialismo, ao eurocentrismo e às hierarquias impostas aos corpos e aos territórios, valorizando saberes e experiências do Sul Global.
- **Feminismo radical:** crítica à estrutura patriarcal e à dominação masculina, com ênfase no controle do corpo, da sexualidade e das relações sociais.
- **Feminismo interseccional:** compreensão de que as opressões não atuam de forma isolada, mas se articulam entre gênero, raça, classe, sexualidade, geração e território.
- **Transfeminismo:** defesa da inclusão das mulheres trans e pessoas trans nas lutas feministas, enfrentando a transfobia e a violência de gênero

Sugestão de recurso audiovisual e debate

O filme *As Sufragistas* (2015) retrata o movimento sufragista britânico do início do século XX e pode ser associado, principalmente, à vertente do feminismo liberal, centrada na luta pela conquista de direitos civis e políticos para as mulheres, especialmente o direito ao voto. A narrativa também permite discutir desigualdades de classe e as formas de repressão enfrentadas pelas mulheres que reivindicavam participação política.

Cartaz do filme *As Sufragistas* (2015)



Fonte: Omelete.

Embora o foco seja o feminismo liberal, o filme também permite discutir elementos que dialogam com outras perspectivas, como:

Desigualdade de classe (muitas personagens são trabalhadoras exploradas nas fábricas);

Violência institucional e repressão estatal contra mulheres que lutavam por direitos;

Limites do movimento sufragista, que historicamente representou sobretudo mulheres brancas.

Esses aspectos permitem ampliar o debate para:

Feminismo socialista (exploração do trabalho feminino);

Feminismo interseccional (quem ficou de fora dessas conquistas).

Após a exibição (integral ou por trechos), podem ser discutidas questões como:

- Quais mulheres são representadas no filme e quais experiências femininas ficam ausentes ou pouco visíveis?
- Quais pautas são priorizadas na narrativa?
- Que vertente ou perspectiva feminista pode ser identificada no filme?
- Quais contribuições e limites essa representação apresenta?

Sugestões de recursos

- Textos introdutórios sobre diferentes vertentes feministas;
- Linha do tempo crítica (não linear) construída coletivamente;
- Trechos de filmes, documentários ou entrevistas;
- Reportagens e materiais digitais sobre movimentos feministas atuais.

Conexões com a Geografia

O estudo das vertentes do movimento feminista permite compreender como as lutas por direitos são construídas a partir de contextos históricos e territoriais específicos. A Geografia contribui para evidenciar que as desigualdades de gênero se manifestam de forma diferenciada nos espaços, e que os feminismos emergem como respostas às condições materiais, culturais e sócio-espaciais vividas pelas mulheres em distintos territórios.

MÓDULO 03 – FEMINISMOS, CORPO, TRABALHO E DESIGUALDADES DE CLASSE

Eixos de discussão

- Feminismo liberal e feminismo socialista;
- Corpo, trabalho e opressões de gênero;
- Crítica ao “papel natural” da mulher;
- Patriarcado e sociedade de classes.

Problematização

A(o) professora(o) pode iniciar o módulo com perguntas como:

- As experiências de machismo são vivenciadas da mesma forma por todas as mulheres? Quais fatores influenciam essas diferenças?
- Por que o trabalho doméstico, historicamente realizado por mulheres, foi desvalorizado ou tratado como atividade não reconhecida como trabalho?
- Por que, ao longo da história, as mulheres foram associadas quase exclusivamente ao espaço doméstico e ao cuidado?
- De que maneira a classe social interfere nas condições de vida, de trabalho e na experiência de ser mulher?

A problematização deve evidenciar que as desigualdades de gênero estão profundamente articuladas às relações econômicas, ao mundo do trabalho e à organização da sociedade de classes, e que diferentes vertentes do feminismo passaram a denunciar essas opressões de formas distintas.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada com contextualização histórica do século XX;
- Leitura e debate de trechos selecionados de obras feministas;
- Análise de situações do cotidiano que envolvam divisão sexual do trabalho;

- Comparação entre expectativas sociais impostas a mulheres de diferentes classes sociais;
- Discussão sobre a dupla jornada de trabalho.

Vertentes feministas em destaque

Este módulo pode enfatizar, conforme o tempo disponível:

Feminismo liberal

Defesa da igualdade jurídica e dos direitos civis;

Crítica à exclusão das mulheres da educação, da política e do mercado de trabalho.

Feminismo socialista/marxista

Análise da opressão feminina articulada à exploração econômica;

Crítica à divisão sexual do trabalho e à naturalização do trabalho doméstico não remunerado.

Autoras podem ser mobilizadas como referência teórica, como Simone de Beauvoir, ao questionar a construção social do feminino, Betty Friedan, ao problematizar a insatisfação feminina no espaço doméstico, e Heleieth Saffioti, ao analisar a condição da mulher na sociedade de classes.

Temas para aprofundamento

- Compreensão do gênero como construção social, histórica e cultural.
- **O mito do “instinto feminino” e do “destino doméstico”:** naturalização dos papéis de gênero e controle social sobre o corpo e as escolhas das mulheres.
- **Dupla jornada de trabalho:** articulação entre trabalho remunerado, trabalho doméstico e sobrecarga feminina.
- **Autonomia e individualidade feminina:** luta por direitos iguais, reconhecimento social e liberdade de escolha.
- **Condição das mulheres durante a ditadura militar no Brasil:** silenciamentos, resistências e participação política feminina em contextos autoritários.

Sugestões de recursos

- Trechos selecionados de livros e textos feministas;
- Reportagens sobre desigualdade salarial e divisão do trabalho doméstico;
- Vídeos ou documentários curtos sobre mulheres e trabalho;
- Produção de esquemas ou mapas conceituais coletivos;

Conexões com a Geografia

A discussão sobre feminismos, trabalho e sociedade de classes permite compreender como o espaço geográfico é organizado a partir de desigualdades econômicas e de gênero. A Geografia contribui para analisar a divisão sexual do trabalho, a separação entre espaços público e privado e as diferentes formas de acesso aos territórios, evidenciando que as opressões vividas pelas mulheres estão diretamente relacionadas às estruturas sócio-espaciais do capitalismo.

MÓDULO 04 – FEMINISMOS, SEXUALIDADE E CONTROLE

Eixos de discussão

- Corpo como território de controle social;
- Sexualidade, moral e poder;
- Autonomia reprodutiva;
- Estado, religião e direitos.

Problematização

A(o) professora(o) pode iniciar o debate a partir de questões como:

- Quem historicamente decide — e com base em quais argumentos — sobre o corpo das mulheres?
- O corpo feminino é socialmente tratado da mesma forma que o corpo masculino? Em que situações essa diferença se evidencia?
- Por que a reprodução se tornou um tema amplamente regulado por normas sociais, religiosas e jurídicas?
- As restrições ao aborto afetam todas as mulheres da mesma maneira? Quais fatores podem produzir experiências distintas?

A problematização deve ser conduzida com cuidado, respeito e escuta, reforçando que o objetivo não é impor posições, mas compreender como o controle do corpo feminino está relacionado a normas sociais, estruturas de poder e desigualdades sócio-espaciais.

Possibilidades de abordagem

- Debate orientado, com regras de convivência previamente acordadas;
- Análise de notícias e reportagens sobre legislação e casos reais (sem exposição sensacionalista);

- Discussão sobre saúde pública e desigualdade social;
- Comparação entre legislações no Brasil e em outros países;
- Produção de textos reflexivos ou registros individuais.

Temas para aprofundamento

- Autonomia corporal e direitos reprodutivos;
- Aborto como questão de saúde pública;
- Impactos sociais e territoriais da criminalização do aborto;
- Desigualdades de classe, raça e território no acesso à saúde;
- Silenciamento, culpa e violência simbólica associados à sexualidade feminina.

Sugestões de recursos

- Reportagens jornalísticas e dados oficiais;
- Trechos de documentários ou entrevistas;
- Textos informativos sobre direitos sexuais e reprodutivos;
- Materiais produzidos por organizações de defesa dos direitos das mulheres.

Conexões com a Geografia

A discussão sobre aborto e autonomia reprodutiva permite compreender como o Estado, as normas morais e as desigualdades sociais se materializam nos territórios. A Geografia contribui para analisar as diferenças no acesso à saúde, os impactos da criminalização sobre mulheres pobres e periféricas e as desigualdades regionais, evidenciando que o controle do corpo feminino é também uma forma de controle sócio-espacial.

MÓDULO 05 – FEMINISMOS NEGROS, RAÇA E INTERSECCIONALIDADE

Eixos de discussão

- Racismo estrutural e desigualdades de gênero;
- Feminismos negros;
- Interseccionalidade (gênero, raça, classe e território);
- Invisibilização histórica das mulheres negras e indígenas.

Problematização

O módulo pode ser iniciado com perguntas disparadoras , como:

- O machismo afeta todas as mulheres da mesma maneira? Quais fatores sociais, raciais e econômicos podem produzir experiências distintas?
- É possível compreender “mulher” como uma categoria homogênea, ou as vivências femininas são atravessadas por múltiplas dimensões, como raça, classe, território e geração?
- Por que mulheres negras foram historicamente menos visibilizadas nas narrativas oficiais e, ao mesmo tempo, estiveram na linha de frente de diversos processos de resistência?
- De que maneira o racismo reconfigura as experiências de gênero e produz desigualdades específicas no acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social?

A problematização deve evidenciar que gênero, raça e classe não atuam de forma isolada, mas se articulam, produzindo experiências distintas de opressão, violência e exclusão. Nesse sentido, os feminismos negros surgem como crítica à universalização do sujeito “mulher” e à invisibilização das mulheres negras e indígenas dentro e fora dos movimentos feministas.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada com contextualização histórica do racismo no Brasil;
- Análise de dados e reportagens sobre desigualdade racial e de gênero;
- Discussão sobre representatividade e silenciamento;
- Leitura orientada de trechos de textos de autoras negras;
- Produção de registros reflexivos individuais ou coletivos.

Vertentes feministas em destaque

Este módulo pode enfatizar, conforme o tempo disponível:

Feminismo negro

Articulação entre raça, gênero e classe na análise das desigualdades;
 Crítica ao racismo estrutural e ao sexismo;
 Valorização das experiências, saberes e trajetórias das mulheres negras;
 Denúncia da violência racial e de gênero;
 Crítica à invisibilização das mulheres negras na história e no próprio movimento feminista;
 Defesa de justiça racial, social e de gênero;
 Produção de novas perspectivas teóricas e políticas sobre desigualdade e opressão.

Autoras podem ser mobilizadas como referência teórica, como Lélia Gonzalez, ao analisar as articulações entre racismo, sexismo e colonialidade na sociedade brasileira; Angela Davis, ao discutir as relações entre gênero, raça e classe na história das opressões e das resistências; e Sueli Carneiro, ao problematizar o racismo estrutural e a invisibilização histórica das mulheres negras.

Além disso, podem ser discutidos temas como:

- A dupla opressão vivida por mulheres negras;
- O lugar histórico das mulheres negras no trabalho doméstico e precarizado;
- A exclusão de mulheres negras e indígenas das narrativas oficiais;
- A crítica ao feminismo hegemônico branco e eurocentrado.

Temas para aprofundamento

- Racismo estrutural e suas expressões no cotidiano;
- Feminismo negro como movimento político e epistemológico;
- Violência racializada e violência de gênero;
- Corpo negro como alvo de controle, exploração e estigmatização;
- Mulheres negras, território e resistência;

Sugestões de recursos

- Textos introdutórios sobre feminismo negro;
- Trechos de entrevistas e palestras de autoras negras;
- Reportagens sobre desigualdade racial e de gênero no Brasil;
- Vídeos e documentários que abordem racismo e feminismos.

Conexões com a Geografia

O estudo dos feminismos negros possibilita compreender como o racismo e o sexismo estruturam o espaço geográfico, produzindo desigualdades territoriais profundas. A Geografia contribui para analisar a segregação sócio-espacial, o acesso desigual a direitos e serviços e a marginalização histórica de determinados corpos e territórios, evidenciando que as opressões de gênero e raça se materializam nos espaços urbanos, rurais e periféricos.

MÓDULO 06 – IDEOLOGIA MACHISTA E FORMAS DE VIOLÊNCIA

Eixos de discussão

- Ideologia machista e naturalização da violência;
- Violência de gênero em suas múltiplas formas;
- Controle, punição e silenciamento dos corpos femininos;
- Violência no cotidiano: escola, trabalho, família e sociedade.

Problematização

A discussão pode ser iniciada a partir de questões como:

- Como a ideologia machista se constrói socialmente e de que forma ela influencia comportamentos e relações cotidianas?
- Por que determinadas violências contra as mulheres são frequentemente naturalizadas, minimizadas ou silenciadas na sociedade?
- A violência contra a mulher se limita à agressão física ou pode assumir outras formas menos visíveis, porém igualmente estruturantes?
- Em quais espaços — públicos, privados ou institucionais — essas violências tendem a se manifestar e como o território influencia essas dinâmicas?

A problematização deve evidenciar que a ideologia machista sustenta e legitima práticas de dominação, controle e violência, muitas vezes de forma silenciosa e cotidiana. É importante reforçar que a violência de gênero não se restringe a casos extremos, mas se manifesta em atitudes, discursos, normas sociais e estruturas institucionais.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada com levantamento coletivo de situações de violência vivenciadas ou observadas no cotidiano;
- Análise de reportagens e dados sobre violência contra a mulher;
- Discussão orientada sobre diferentes tipos de violência;
- Trabalho em pequenos grupos para análise de situações-problema;
- Produção de registros reflexivos individuais.

Formas de violência em destaque

- **Violência simbólica:** piadas, estereótipos, desqualificação, silenciamento.
- **Violência psicológica:** controle, humilhação, chantagem, ameaças.
- **Violência física e sexual:** agressões, estupro, exploração sexual.
- **Escravidão sexual:** ontem e hoje, em diferentes contextos.
- **Mulheres em instituições prisionais:** gênero, punição e abandono.
- **Violência contra a mulher no mundo:** leitura comparativa entre países e contextos.
- **Assédio sexual na escola e no trabalho:** limites, poder e consentimento.
- **Violência contra mulheres camponesas, indígenas e periféricas.**

Esses recortes podem ser trabalhados de forma independente, conforme a realidade da turma.

Sugestões de recursos

- Reportagens jornalísticas e dados oficiais;
- Trechos de documentários temáticos;
- Mapas da violência e gráficos comparativos;
- Textos curtos explicativos sobre tipos de violência;
- Notícias locais (com cuidado ético e pedagógico).

Conexões com a Geografia

A análise das formas de violência contra a mulher permite compreender como a ideologia machista se materializa nos territórios e organiza os espaços de forma desigual. A Geografia contribui para evidenciar que a violência de gênero apresenta recortes territoriais, sociais e econômicos, atingindo de maneira mais intensa mulheres negras, pobres, periféricas, camponesas e indígenas. Ao compreender essas dinâmicas, as pessoas estudantes passam a reconhecer a violência como um fenômeno sócio-espacial, produzido e reproduzido nas relações de poder que estruturam a sociedade.

MÓDULO 07 – FEMINISMOS CONTEMPORÂNEOS: DIVERSIDADE, CORPOS E DISPUTAS

Eixos de discussão

- Feminismos contemporâneos;
- Identidade de gênero e diversidade;
- Heteronormatividade;
- Transfobia e violências de gênero;
- Feminismo como movimento em disputa.

Problematização

A reflexão pode ser iniciada com questões como:

- Como a sociedade constrói a ideia de “o que é ser mulher” e quais são os impactos dessa construção na vida, nos direitos e nas oportunidades das pessoas? Todas as mulheres têm seus corpos e identidades reconhecidos e respeitados da mesma forma?
- Por que pessoas trans e travestis estão entre os grupos que mais sofrem violência no Brasil e no mundo? Quais estruturas sociais contribuem para esse cenário?
- Por que a diversidade de identidades de gênero provoca resistências e reações conservadoras em determinados contextos sociais?

A problematização deve destacar que os feminismos contemporâneos ampliam o debate sobre gênero ao questionar concepções fixas e biologizantes, evidenciando que gênero, corpo e identidade são construções sociais atravessadas por relações de poder. Também é importante reconhecer que os próprios movimentos feministas são um campo de disputas internas, marcado por tensões e diferentes posicionamentos.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada para problematizar identidade de gênero, diversidade e construção social das normas de gênero, articulando conceitos e experiências do cotidiano escolar;
- Análise crítica de notícias, relatórios e dados estatísticos sobre violência contra pessoas trans e travestis, buscando identificar padrões, recorrências territoriais e discursos midiáticos;
- Estudo e problematização de discursos de exclusão e silenciamento, inclusive aqueles presentes em determinados campos do feminismo, discutindo disputas internas e tensões políticas;
- Debate orientado a partir de situações-problema ou estudos de caso, analisando como preconceitos se manifestam no espaço escolar e quais estratégias institucionais podem ser mobilizadas para enfrentá-los;
- Produção de registros reflexivos (textos, mapas conceituais, cartas ou diários críticos) que articulem vivências, conceitos trabalhados e posicionamentos fundamentados.

Vertentes feministas em destaque

Transfeminismo

Defesa da inclusão de mulheres trans e pessoas trans nas lutas feministas;
Enfrentamento da transfobia, da violência de gênero e da exclusão social;
Crítica à ideia de que sexo e gênero são naturais, fixos ou biologicamente determinados;

Defesa do direito à autodeterminação de gênero e à identidade;
Combate às múltiplas formas de discriminação que atingem pessoas trans;
Valorização das experiências e das vozes das pessoas trans na produção de conhecimento e nas lutas políticas;

Articulação com debates sobre direitos humanos, diversidade e justiça social.

Também podem ser discutidas contribuições teóricas que problematizam a naturalização do gênero, como as reflexões de Judith Butler, ao questionar a ideia de gênero como dado natural e fixo.

Temas para aprofundamento

- Transfobia como forma de violência de gênero;
- Heteronormatividade e controle dos corpos;
- Direito à identidade e ao nome social;
- Feminismo e inclusão: limites e possibilidades.

Sugestões de recursos

- Reportagens e dados sobre violência contra pessoas trans no Brasil;
- Vídeos educativos e entrevistas com ativistas;
- Textos curtos explicativos sobre identidade de gênero;
- Materiais produzidos por organizações de defesa dos direitos LGBTQIAPN+.

Conexões com a Geografia

A discussão sobre feminismos contemporâneos e diversidade permite compreender como normas de gênero e sexualidade organizam o espaço geográfico, definindo quem pode ocupar determinados territórios com segurança e quem é exposto à violência e à exclusão. A Geografia contribui para analisar a segregação, a marginalização e a produção de territórios de vulnerabilidade, evidenciando que o respeito à diversidade é também uma questão sócio-espacial e de justiça territorial.

MÓDULO 08 – VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Eixos de discussão

- Violência de gênero como violação de direitos;
- Papel do Estado na proteção das mulheres;
- Legislação brasileira e políticas públicas;
- Informação, prevenção e acesso a direitos.

Problematização

O módulo pode ser iniciado com questões como:

- A violência contra a mulher deve ser compreendida como um problema individual ou como expressão de estruturas sociais e históricas de desigualdade? Por quê?
- Qual é o papel do Estado no enfrentamento da violência de gênero e quais são seus limites na efetivação das políticas públicas?
- Por que a existência de leis e instrumentos jurídicos não garante, por si só, a superação da violência contra as mulheres??
- Todas as mulheres conseguem acessar seus direitos nas mesmas condições? Como fatores como raça, classe social, território e escolaridade interferem nesse acesso?

A problematização deve evidenciar que a violência de gênero não se resolve apenas no âmbito privado, mas exige ações institucionais, políticas públicas e garantia de direitos, considerando as desigualdades sociais e territoriais que dificultam o acesso à proteção.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada sobre direitos das mulheres e mecanismos legais de proteção;
- Leitura orientada de trechos simplificados da legislação;
- Análise de reportagens sobre casos de violência e atuação do Estado;
- Discussão sobre os caminhos de denúncia e acolhimento;
- Produção de esquemas ou mapas conceituais sobre redes de proteção.

Legislação brasileira em destaque (sugestão de recorte)

Selecione as leis conforme o tempo e o perfil da turma:

- Lei Maria da Penha
- Lei do Feminicídio
- Lei da Importunação Sexual
- Lei do Minuto Seguinte
- Lei Carolina Dieckmann
- Lei Joana Maranhão

Mais do que memorizar leis, o foco deve ser compreender por que elas existem, quais violências buscam combater e quais são seus limites na prática.

Temas para aprofundamento

- Violência doméstica e familiar;
- Feminicídio e naturalização da morte de mulheres;
- Subnotificação e silenciamento das vítimas;
- Dificuldades de acesso à justiça e aos serviços públicos;
- Importância da informação como forma de proteção.

Esses temas podem ser trabalhados de forma integrada ou selecionados conforme o contexto escolar.

Sugestões de recursos

- Cartilhas informativas sobre direitos das mulheres;
- Reportagens jornalísticas e dados oficiais;
- Infográficos e materiais digitais explicativos;
- Notícias locais ou regionais.

Conexões com a Geografia

A análise da legislação de enfrentamento à violência de gênero permite compreender como os direitos se materializam — ou não — nos territórios. A Geografia contribui para evidenciar as desigualdades regionais no acesso à justiça, à segurança e aos serviços de acolhimento, mostrando que a proteção das mulheres depende das condições sócio-espaciais e da presença efetiva do Estado nos diferentes espaços urbanos e rurais.

MÓDULO 09 – ORIGENS DO MACHISMO: CULTURA, SOCIALIZAÇÃO E MASCULINIDADES

Eixos de discussão

- Machismo como construção social;
- Socialização de meninos e meninas;
- Masculinidades hegemônicas;
- Emoções, poder e silenciamento;
- Cultura do controle e da violência.

Problematização central

Você pode iniciar o módulo com questões disparadoras como:

- O machismo é algo natural ou aprendido ao longo da vida?
- De que maneira os meninos são ensinados socialmente a “ser homem”?
- O machismo afeta apenas as mulheres ou também produz impactos na vida dos homens?
- Por que sentimentos como medo, tristeza ou fragilidade são frequentemente negados ou reprimidos entre os homens?

A problematização deve conduzir à compreensão de que o machismo é uma estrutura cultural que organiza comportamentos, expectativas e relações sociais, afetando tanto mulheres quanto homens, ainda que de formas distintas e desiguais.

Possibilidades de abordagem

- Aula dialogada sobre socialização de gênero desde a infância;
- Levantamento coletivo de frases, ditados e expressões machistas comuns no cotidiano;
- Discussão sobre padrões de masculinidade impostos aos homens;
- Reflexão orientada sobre como esses padrões contribuem para a violência;

- Atividades de escuta e diálogo, respeitando limites e experiências das pessoas estudantes.

Sugestão de recurso audiovisual

Como possibilidade de aprofundamento, pode-se utilizar o documentário *O Silêncio dos Homens*, de forma integral ou por trechos selecionados.



Fonte: UESB notícias.

A produção problematiza os padrões de masculinidade construídos socialmente, discutindo como expectativas relacionadas à força, ao silêncio emocional e à virilidade impactam a vida dos homens e suas relações sociais. O documentário também contribui para refletir sobre machismo, violência de gênero, saúde mental e formas de socialização masculina, favorecendo debates críticos sobre masculinidades e relações de poder no cotidiano.

Após a exibição, podem ser discutidas questões como:

- Que modelo de homem é apresentado como ideal?
- Como os homens são ensinados a lidar com emoções?
- De que forma o machismo contribui para a violência contra as mulheres?
- Que relações existem entre masculinidade, poder e silenciamento?

Temas para aprofundamento

- Construção social das masculinidades;
- “Homem não chora”: controle emocional e violência;
- Machismo, honra e poder;
- Impactos do machismo nas relações afetivas;
- Responsabilização coletiva na desconstrução do machismo.

Sugestões de recursos

- Documentários e vídeos curtos sobre masculinidades;
- Textos explicativos sobre machismo estrutural;
- Reportagens e campanhas educativas;
- Charges, memes e materiais culturais para análise crítica.

Conexões com a Geografia

A discussão sobre as origens do machismo permite compreender como valores culturais e normas de gênero se reproduzem nos espaços de socialização, como a família, a escola, a comunidade e a mídia. A Geografia contribui para analisar como essas normas organizam práticas espaciais, definindo comportamentos esperados, formas de circulação e relações de poder nos territórios, evidenciando que o machismo é também um fenômeno sócio-espacial.

MÓDULO 10 – MÍDIA, REPRESENTAÇÕES E MACHISMO

Eixos de discussão

- A mídia como espaço de produção e circulação de discursos sobre gênero;
- Representações de gênero;
- Estereótipos femininos e masculinos;
- Sexualização, objetificação e controle dos corpos;
- Cultura de massa e naturalização do machismo.

Problematização

A reflexão pode ser iniciada com perguntas como:

- A mídia apenas reflete valores já existentes na sociedade ou também participa ativamente da construção e legitimação desses valores?
- Como mulheres e homens são representados em filmes, novelas, propagandas e redes sociais? Que papéis, profissões e comportamentos lhes são atribuídos?
- Quais tipos de corpos aparecem com mais frequência nessas representações? Quais são invisibilizados ou estigmatizados?
- Que comportamentos são valorizados, romantizados ou ridicularizados quando associados a mulheres e quando associados a homens?

A problematização deve evidenciar que a mídia não é neutra: ela produz discursos, reforça padrões e contribui para a naturalização de desigualdades e violências de gênero, muitas vezes de forma sutil e cotidiana.

Possibilidades de abordagem

- Análise coletiva de trechos de filmes, novelas ou séries;

- Leitura crítica de propagandas impressas ou audiovisuais;
- Análise de letras de músicas populares entre as pessoas estudantes;
- Comparação entre representações femininas e masculinas em diferentes mídias;
- Debate orientado sobre consumo crítico da mídia.

Temas para aprofundamento

- Objetificação do corpo feminino;
- Hipersexualização e padrões de beleza;
- Estereótipos de masculinidade e virilidade;
- Humor, machismo e violência simbólica;
- Invisibilização de mulheres negras, periféricas e LGBTQIAPN+ na mídia.

Sugestões de recursos

- Trechos de filmes, novelas e séries que apresentem representações de gênero (para análise crítica de personagens, papéis sociais e estereótipos);
- Propagandas televisivas, digitais ou impressas, observando como corpos, comportamentos e papéis masculinos e femininos são construídos;
- Letras de músicas e videoclipes, analisando mensagens explícitas e implícitas sobre gênero, sexualidade e relações afetivas;
- Imagens publicitárias e capas de revistas, identificando padrões de beleza, sexualização e idealização de corpos;
- Campanhas educativas e contra-propagandas, comparando discursos que reforçam estereótipos com aqueles que promovem igualdade e diversidade.

Conexões com a Geografia

A Geografia contribui para evidenciar que a mídia participa da produção simbólica do espaço, reforçando ou contestando desigualdades sócio-espaciais e moldando percepções sobre corpos, lugares e sujeitos.

MÓDULO 11 – CINEMA, GÊNERO E RELAÇÕES SOCIAIS

Eixos de discussão

- Cinema como linguagem e produção de sentidos;
- Gênero, raça e classe;
- Racismo estrutural e segregação;
- Trabalho, ciência e invisibilização feminina;
- Espaços de opressão e resistência.

Problematização

O módulo pode ser iniciado com questões como:

- O cinema apenas entretém ou também contribui para formar percepções, valores e visões de mundo? De que maneira isso ocorre?
- Quais histórias costumam ser narradas com destaque e quais permanecem silenciadas ou marginalizadas nas produções cinematográficas?
- Quem ocupa posições de poder nas narrativas — como protagonistas, líderes ou detentores do saber — e quem aparece em papéis secundários ou estereotipados?
- De que forma gênero e raça influenciam o acesso ao trabalho, ao conhecimento, à representação midiática e ao reconhecimento social?

A problematização deve evidenciar que as produções cinematográficas constroem narrativas sobre a sociedade, revelando desigualdades históricas e disputas por espaço, direitos e visibilidade.

Possibilidades de abordagem

O módulo pode ser desenvolvido a partir da exibição integral ou parcial do filme *Estrelas além do tempo*, conforme o tempo disponível e os objetivos da turma.

Imagem do filme *Estrelas Além do Tempo* (2016)



Fonte: Universo Racionalista.

Ambientado nos Estados Unidos da década de 1960, em pleno contexto da Guerra Fria e da segregação racial, o filme retrata a trajetória de três mulheres negras — Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson — que desempenharam papel fundamental no programa espacial da NASA. A narrativa evidencia como racismo institucional e sexismo estruturaram barreiras no acesso à educação, ao trabalho qualificado e aos espaços de decisão, mesmo quando suas competências eram indispensáveis ao avanço científico do país.

Mais do que uma história de superação individual, o filme permite analisar como gênero e raça operam de forma articulada na organização sócio-espacial do trabalho e na distribuição de oportunidades. Os ambientes segregados, os banheiros separados, as hierarquias institucionais e as disputas por reconhecimento revelam que a exclusão não se limita a atitudes pessoais preconceituosas, mas integra estruturas históricas que regulam corpos e trajetórias profissionais.

A exibição pode ser seguida de uma roda de conversa orientada ou de atividades analíticas que problematizem:

- As formas de segregação apresentadas;
- Os mecanismos institucionais de exclusão;
- As estratégias de resistência das protagonistas;
- As permanências dessas desigualdades no contexto contemporâneo.

Dessa maneira, o filme torna-se não apenas recurso audiovisual, mas instrumento pedagógico para discutir interseccionalidade, reconhecimento social, produção do conhecimento científico e disputas por espaço e poder.

Temas para aprofundamento

- Racismo estrutural e segregação espacial;
- Condição das mulheres negras no mercado de trabalho;
- Invisibilização feminina em espaços de poder e produção do conhecimento;
- Relações entre gênero, raça, ciência e Estado;
- Resistência, protagonismo e r-existência.

Sugestões de recursos

- Roteiro de questões para acompanhamento dos filmes;
- Trechos selecionados para análise específica;
- Textos curtos sobre racismo, gênero e trabalho;
- Produção de registros reflexivos, debates ou mapas conceituais.

Conexões com a Geografia

A análise do filme permite compreender como as desigualdades de gênero e raça se materializam nos espaços do cotidiano e nas instituições. A Geografia contribui para evidenciar que o acesso ao território, ao conhecimento e às oportunidades é socialmente produzido, revelando como certos corpos são historicamente excluídos ou marginalizados dos espaços de poder.

ENCERRAMENTO: PARTILHAS E SÍNTESES

O encerramento do projeto pode constituir um momento de retomada crítica do percurso formativo, permitindo que a turma reconheça os conceitos trabalhados, as problematizações realizadas e as transformações produzidas ao longo das discussões.

Nesse momento, propõe-se:

- Retomar os principais conceitos e categorias analisadas, como gênero, machismo, racismo, violência, representação, poder e território, articulando-os às situações concretas debatidas;
- Identificar aprendizagens individuais e coletivas, reconhecendo mudanças de percepção, ampliação do repertório crítico e desenvolvimento da capacidade argumentativa;
- Valorizar a escuta, o diálogo e o respeito às diferenças, reforçando a importância dessas práticas para a convivência democrática no espaço escolar;
- Promover a construção coletiva de sentidos, permitindo que estudantes expressem como compreendem agora as relações de gênero e suas implicações na vida social;
- Reafirmar o compromisso com o cuidado, a responsabilidade e o enfrentamento das violências, reconhecendo a escola como território de formação crítica e de promoção da equidade.

A síntese final não deve ser compreendida apenas como encerramento de conteúdo, mas como consolidação de um processo reflexivo que articula conhecimento, posicionamento ético e consciência sócio-espacial.

Possibilidades de abordagem

O encerramento pode ser organizado como um momento estruturado de avaliação formativa e síntese coletiva, contemplando ações como:

- Roda final de avaliação oral do percurso, permitindo que estudantes expressem percepções sobre os conteúdos trabalhados, os debates realizados e os impactos do módulo em sua forma de pensar;

- Partilha de impressões, aprendizagens e possíveis mudanças de percepção, valorizando a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento das diferentes trajetórias formativas;
- Apresentação voluntária de produções desenvolvidas durante a eletiva (textos, cartazes, registros escritos, vídeos ou outros materiais), retomando os sentidos construídos ao longo do processo;
- Dinâmica simbólica de encerramento, como a escrita de mensagens, frases ou compromissos coletivos relacionados ao enfrentamento das desigualdades de gênero e à promoção do respeito;
- Momento de confraternização simples e possível dentro da realidade da escola, fortalecendo vínculos e a sensação de pertencimento ao grupo.

O encerramento não deve ser compreendido apenas como momento festivo, mas como parte integrante do processo pedagógico, pois reforça laços de confiança, consolida aprendizagens e reafirma a responsabilidade coletiva na construção de um espaço escolar mais justo e acolhedor.

Sugestões de atividades simbólicas

As atividades simbólicas de encerramento podem contribuir para consolidar aprendizagens e fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo. Entre as possibilidades, destacam-se:

- **Linha do percurso:** retomada dos temas trabalhados ao longo do módulo, não necessariamente em ordem cronológica, mas a partir da memória e das associações construídas pelas pessoas estudantes, permitindo visualizar conexões entre conceitos e debates realizados;
- **Mural coletivo:** elaboração de um painel com frases, palavras, desenhos ou imagens que representem o significado da eletiva, os principais aprendizados e os compromissos assumidos;
- **Roda de agradecimentos (opcional):** momento de reconhecimento das escutas, das trocas e dos aprendizados compartilhados, reforçando vínculos e respeito mútuo.

CULMINÂNCIA

Objetivo

A culminância tem como objetivo socializar, de forma coletiva e crítica, as reflexões, aprendizagens e produções desenvolvidas ao longo da eletiva, valorizando o protagonismo estudantil e reconhecendo a escola como espaço de diálogo, expressão e transformação social. Trata-se de um momento de síntese formativa, e não de uma avaliação final isolada.

Caráter da culminância

A culminância **não é obrigatória** e pode ser realizada de diferentes formas, conforme:

- O tempo disponível;
- O calendário escolar;
- O perfil das turmas;
- As condições materiais da escola.

As propostas apresentadas a seguir podem ser compreendidas como possibilidades, cabendo à(ao) professora(o) selecionar, adaptar ou reorganizar as atividades de acordo com sua realidade.

Possibilidades

Você pode optar por uma ou mais das seguintes estratégias:

- **Mostra temática na escola**

Exposição de cartazes, murais, frases, mapas conceituais e produções escritas ou artísticas relacionadas aos temas trabalhados (gênero, feminismos, violência, mídia, território).

- **Roda ampliada de diálogo**

Encontro com outras turmas, professoras e professores ou membros da comunidade escolar para socialização das reflexões construídas durante a eletiva, priorizando a escuta qualificada e o diálogo respeitoso.

- **Produção audiovisual**

Elaboração de vídeos curtos, podcasts ou registros digitais nos quais as pessoas estudantes expressem aprendizados, questionamentos e posicionamentos críticos.

- **Mural ou instalação coletiva**

Produção simbólica no espaço escolar com frases, imagens ou palavras que representem as discussões sobre gênero, equidade e respeito.

- **Síntese escrita ou artística**

Produção de textos, poemas, cartas, colagens ou outras expressões que evidenciem aprendizagens individuais e coletivas.

Essas propostas podem ser realizadas de forma simples, sem necessidade de grandes recursos materiais, priorizando o sentido formativo do processo.

Cuidados pedagógicos

Garantir que nenhuma pessoa estudante seja exposta ou constrangida;
Evitar relatos pessoais obrigatórios;
Respeitar os limites individuais e coletivos;
Valorizar o processo, e não apenas o produto final;
Manter o caráter educativo, crítico e formativo da culminância.

Fechamento do projeto

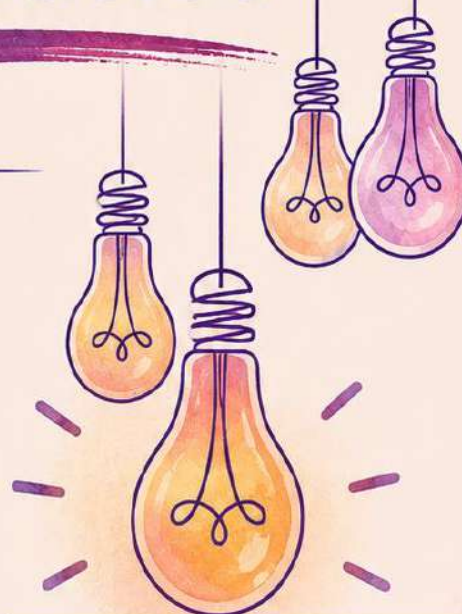
Com a culminância, o projeto se encerra reafirmando a escola como território de escuta, reflexão e compromisso com a equidade de gênero, respeitando a diversidade de trajetórias, experiências e territórios. Mais do que concluir um conjunto de atividades, trata-se de consolidar um percurso formativo voltado à construção de uma consciência crítica e sócio-espacial.



PARTE VII



MATERIAIS PARA PESQUISA, APROFUNDAMENTO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO



SEÇÃO 1 – SUGESTÕES DE MATERIAIS PARA PESQUISA, APROFUNDAMENTO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Os materiais listados a seguir têm caráter **orientador e complementar**, com o objetivo de apoiar professoras e professores na ampliação de repertório teórico, metodológico e didático sobre gênero, feminismos e violências de gênero. As sugestões não constituem leitura obrigatória e podem ser selecionadas conforme a realidade da escola, o perfil da turma e os objetivos pedagógicos de cada módulo do projeto.

Gênero, machismo e relações de poder

Sites e portais de referência

- **ONU Mulheres**

<https://www.onumulheres.org.br>

Relatórios, campanhas globais, dados estatísticos e materiais educativos sobre igualdade de gênero e enfrentamento da violência.

- **Agência Patrícia Galvão**

<https://agenciapatriciagalvao.org.br>

Pesquisas, dossiês, monitoramento da mídia e produção de dados sobre violência contra mulheres no Brasil.

- **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**

<https://forumseguranca.org.br>

Anuários e dados atualizados sobre violência de gênero no país, úteis para análise estatística em sala.

- **IPEA**

<https://www.ipea.gov.br>

Estudos e indicadores sobre desigualdades sociais, mercado de trabalho e políticas públicas.

- **IBGE**

<https://www.ibge.gov.br>

Dados demográficos e socioeconômicos que permitem análises interseccionais de gênero, raça e território.

- **Anistia Internacional Brasil**

<https://anistia.org.br>

Relatórios e campanhas sobre direitos humanos, incluindo violência contra mulheres e população LGBTQIAPN+.

- **Geledés – Instituto da Mulher Negra**

<https://www.geledes.org.br>

Produções sobre interseccionalidade, racismo e gênero, com foco na realidade brasileira.

- **CFEMEA**

<https://www.cfemea.org.br>

Análises legislativas e monitoramento de políticas públicas voltadas aos direitos das mulheres.

- **Think Olga**

<https://thinkolga.com>

Campanhas educativas e conteúdos acessíveis sobre machismo estrutural e cultura digital.

- **Instituto Maria da Penha**

<https://www.institutomariadapenha.org.br>

Materiais explicativos sobre a Lei Maria da Penha, prevenção e enfrentamento da violência.

- **Observatório da Mulher na Política**

<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv>

Iniciativa vinculada ao Senado Federal que reúne dados e estudos sobre participação feminina na política, podendo subsidiar debates sobre representação, visibilidade e poder.

Feminismo negro, interseccionalidade e produção de conhecimento

Autoras e referências

- **Djamila Ribeiro**

Filósofa e escritora brasileira que popularizou o debate sobre lugar de fala, feminismo negro e interseccionalidade no Brasil contemporâneo.

- **Lélia Gonzalez**

Intelectual fundamental para compreender a articulação entre racismo, sexismo e colonialidade na formação social brasileira.

- **Angela Davis**

Referência internacional na análise das relações entre raça, classe e gênero.

- **bell hooks**

Importante para pensar educação crítica, interseccionalidade e emancipação.

- **Patricia Hill Collins**

Autora do conceito de *matriz de dominação*, essencial para compreender interseccionalidade.

Sites e portais

- **Instituto Marielle Franco**

<https://www.institutomariellefranco.org>

Produz pesquisas, relatórios e materiais formativos sobre raça, gênero, território e participação política.

- **Criola**

<https://criola.org.br>

Organização voltada à defesa dos direitos das mulheres negras, com materiais educativos e incidência política.

- **Geledés – Instituto da Mulher Negra**

<https://www.geledes.org.br>

Referência na produção de conteúdo sobre racismo, gênero e direitos humanos.

Instagram / páginas educativas

- **Djamila Ribeiro – @djamilaribeiro1**

Divulgação de reflexões sobre feminismo negro, política e produção de conhecimento.

- **Rita Von Hunty – Tempero Drag (@temperodrag)**

Produção de conteúdo crítico e educativo sobre política, cultura, gênero e sociedade, com linguagem acessível.

Corpo, sexualidade e direitos reprodutivos

Vídeos

- Por que o aborto é um problema de saúde pública?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tyKDUrx7ZzM>

- Aborto no Brasil | Thomaz Gollop

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dI3nEb5AZTQ&t=149s>

Violência de gênero e legislação brasileira

Sites e portais

- **Ministério das Mulheres**

<https://www.gov.br/mulheres/pt-br>

Órgão do Governo Federal responsável pela formulação e articulação de políticas públicas voltadas aos direitos das mulheres, enfrentamento à violência e promoção da equidade de gênero.

- **Instituto Maria da Penha**

<https://www.institutomariadapenha.org.br>

Produz materiais explicativos sobre a Lei Maria da Penha, campanhas educativas e conteúdos formativos voltados à prevenção da violência.

- **Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres**

<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias>

Disponibiliza informações institucionais, programas e diretrizes relacionadas às políticas de enfrentamento à violência de gênero.

- **Conselho Nacional de Justiça (CNJ)**

<https://www.cnj.jus.br>

Oferece dados e resoluções sobre atuação do Judiciário em casos de violência doméstica e familiar.

Masculinidades, cultura machista e educação

Sites e portais

- **Instituto Papo de Homem**

<https://papodehomem.com.br/>

Produz conteúdos, pesquisas e campanhas voltadas à reflexão crítica sobre masculinidades, saúde emocional dos homens e enfrentamento à cultura machista.

- **Promundo**

<https://promundo.org.br/>

Organização internacional que desenvolve pesquisas e projetos sobre masculinidades, equidade de gênero e prevenção da violência.

- **Instituto Noos**

<https://noos.org.br/>

Atua com grupos reflexivos para homens autores de violência e promove debates sobre relações de gênero e transformação das masculinidades.

Documentário

- **O Silêncio dos Homens**

<https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=44s>

Aborda a construção social das masculinidades, o silenciamento emocional masculino e os impactos desses padrões nas relações afetivas, familiares e sociais. Pode ser utilizado como disparador para debates sobre cultura machista, saúde mental e responsabilização masculina no enfrentamento à violência de gênero.



Nota PEDAGÓGICA



A partir da experiência vivenciada em sala de aula, observou-se que, ao iniciar o debate sobre violência contra as mulheres de maneira direta, surgiam, especialmente entre os estudantes do sexo masculino, **sinais de receio, desconforto ou resistência à discussão.**



No entanto, ao reorganizar a abordagem metodológica — iniciando pela análise das raízes estruturais da violência por meio de documentário e problematizações mais amplas sobre masculinidades, cultura machista e relações de poder — antes de tratar especificamente dos tipos de violência, percebeu-se uma mudança significativa na participação da turma. **Os estudantes passaram a demonstrar maior interesse, envolvimento e disposição para o diálogo.**



Essa experiência evidencia a importância de estratégias pedagógicas que contextualizem o fenômeno da violência de gênero em sua **dimensão histórica, social e sócio-espacial**, evitando abordagens que possam ser inicialmente percebidas como acusatórias ou individualizantes.



Ao compreender a violência como fenômeno estrutural, os estudantes tendem a se posicionar de forma **mais reflexiva e menos defensiva**, favorecendo a construção de um debate crítico e coletivo.

Diversidade, identidade de gênero e direitos LGBTQIAPN+

Sites e portais

- **ANTRA**

<https://antrabrasil.org/>

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais é referência na produção de dados sobre violência contra pessoas trans no Brasil, além de atuar na defesa de direitos e na incidência política.

- **ABGLT**

<https://www.abglit.org/>

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos desenvolve ações de articulação nacional, produção de relatórios e defesa de direitos da população LGBTQIAPN+.

Músicas

Empoderamento feminino e crítica ao machismo

- **Maria da Vila Matilde** – *Elza Soares*
(Violência doméstica, denúncia e autonomia feminina)
- **Respeita as Mina** – *Kell Smith*
(Machismo, respeito e cotidiano das mulheres)
- **Triste, Louca ou Má** – *Francisco, el Hombre*
(Ruptura com padrões impostos às mulheres)
- **Desconstruindo Amélia** – *Pitty*
(Crítica aos papéis tradicionais femininos)

Mulheres negras, raça e resistência

- **Negra** – *Elza Soares*
(Identidade, racismo e afirmação)

- **Sorriso Negro** – *Dona Ivone Lara*
(Orgulho, ancestralidade e resistência)
- **A Carne** – *Elza Soares*
(Racismo estrutural e desigualdade social)

Masculinidades e crítica social

- **Homem Não Chora** – *Frejat*
(Masculinidades e repressão emocional)
- **Diário de um Detento** – *Racionais MC's*
(Violência estrutural, território e exclusão social)

Diversidade, identidade e afetos

- **Flutua** – *Johnny Hooker (feat. Liniker)*
(Diversidade, amor e resistência)
- **AmarElo** – *Emicida (feat. Majur e Pablllo Vittar)*
(Acolhimento, empatia e humanidade)

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA FINAL

Os materiais indicados devem ser utilizados com mediação crítica, respeitando a faixa etária, o contexto escolar e os objetivos pedagógicos definidos. A seleção dos recursos, a organização dos conteúdos e as formas de aplicação ficam a critério da(o) professora(or), considerando as condições institucionais e as necessidades de cada realidade educacional.

Este projeto, enquanto material paradidático, não se apresenta como um roteiro fechado ou prescritivo. Ao contrário, foi elaborado como um instrumento formativo flexível, que reconhece a autonomia docente como princípio fundamental da prática pedagógica. Sua estrutura modular permite múltiplas possibilidades de desenvolvimento: pode ser trabalhado como um projeto articulado, organizado em módulos independentes, desdobrado em propostas menores ou adaptado para aulas específicas, conforme o planejamento e o tempo disponível.

A proposta compreende a escola como território de produção de sentidos, disputas simbólicas e construção de consciência sócio-espacial. Nesse sentido, cabe às professoras e aos professores mobilizar os conteúdos e estratégias da maneira que julgarem mais pertinente, mantendo o compromisso com a formação crítica, a equidade de gênero e o enfrentamento das desigualdades que atravessam os espaços escolares.

Mais do que oferecer respostas prontas, este material busca provocar reflexões, ampliar repertórios e fortalecer práticas educativas comprometidas com a transformação social.



*Educar para a equidade é também
transformar os territórios que habitamos.*



SEÇÃO 2 – GLOSSÁRIO CONCEITUAL SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

EIXO 1 — PODER, SABER E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Referências teóricas sugeridas

- SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José (orgs.). Geografias subversivas
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização (diálogo crítico)

Androcentrismo

Perspectiva que coloca o homem — especialmente branco, cisgênero e heterossexual — como referência universal da produção do conhecimento e da organização social. Nas geografias dissidentes, o androcentrismo é questionado por invisibilizar outras experiências espaciais e corporais, limitando a compreensão das desigualdades nos territórios e no cotidiano escolar.

Conhecimento situado

Conceito que afirma que todo conhecimento é produzido a partir de uma posição social, histórica e territorial específica. Rompe com a ideia de neutralidade científica e valoriza saberes construídos a partir das experiências de sujeitos historicamente marginalizados.

Epistemicídio

Processo de apagamento e deslegitimação de saberes produzidos por povos e grupos subalternizados. No campo educacional, manifesta-se na exclusão de conhecimentos indígenas, negros, femininos e populares dos currículos escolares.

Epistemologias feministas

Abordagens teóricas que questionam a neutralidade da ciência e defendem que todo conhecimento é situado. Evidenciam como gênero, corpo e território atravessam a produção do conhecimento e ampliam as análises geográficas ao valorizar saberes historicamente silenciados.

Epistemologias decoloniais

Perspectivas críticas que denunciam a colonialidade do saber, do poder e do ser, valorizando conhecimentos produzidos por povos indígenas, negros, comunitários e populares. Nas geografias dissidentes, contribuem para reconhecer corpo e território como espaços legítimos de produção de saber.

Neutralidade educacional

Ideia de que a educação poderia ser imparcial e desvinculada de valores e disputas sociais. As pedagogias feministas e dissidentes questionam essa noção, afirmando que toda prática educativa é política e atravessada por relações de poder.

EIXO 2 — GÊNERO, FEMINISMOS E INTERSECCIONALIDADES

Referências teóricas sugeridas

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica
- CRENSHAW, Kimberlé. Interseccionalidade
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira

Feminismo

Movimento social, político e teórico que luta pela igualdade de direitos e pelo enfrentamento das opressões baseadas no gênero. Questiona estruturas patriarcais e contribui para analisar como as desigualdades se expressam nos corpos, nos territórios e nas relações sociais.

Feminismos

Uso do termo no plural para reconhecer a diversidade de experiências, contextos e lutas das mulheres. Diferentes feminismos partem de realidades sócio-espaciais distintas, considerando gênero, raça, classe, território, sexualidade e cultura.

Feminismo negro

Vertente do feminismo que analisa a opressão vivida por mulheres negras a partir da articulação entre racismo, patriarcado e desigualdade de classe. Contribui para

compreender desigualdades territoriais e educacionais que afetam de forma mais intensa essas mulheres.

Feminismo indígena

Perspectiva feminista construída a partir das experiências e lutas das mulheres indígenas, articulando corpo, território, ancestralidade e defesa da vida. Questiona tanto o patriarcado quanto a colonialidade presente nas relações sociais e espaciais.

Transfeminismo

Vertente do feminismo que incorpora as vivências de mulheres trans e travestis, defendendo a pluralidade das experiências de gênero. Questiona a cisnormatividade e amplia o debate sobre direitos, corpos e territórios.

Interseccionalidade

Ferramenta analítica que permite compreender a atuação simultânea de gênero, raça, classe, sexualidade e território na produção das desigualdades. No contexto escolar, evidencia que as violências não atingem todos os corpos da mesma forma.

Gênero como categoria analítica

Concepção proposta por Joan Scott que compreende o gênero como elemento central na organização das relações sociais e de poder. Na Geografia, permite analisar como as desigualdades se materializam no espaço e no cotidiano.

EIXO 3 — CORPO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIAS

Referências teóricas sugeridas

- CABNAL, Lorena. Feminismo comunitário
- PAREDES, Julieta. Hilando fino desde el feminismo comunitario
- ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição
- BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas

Corpo como território

Perspectiva que compreende o corpo como espaço político e social, onde se inscrevem normas, controles, violências e resistências. No contexto escolar, contribui para analisar como o cotidiano educativo atravessa os corpos das pessoas estudantes.

Corpo-território

Conceito elaborado por mulheres indígenas latino-americanas que compreende o corpo como o primeiro território de vida, memória e disputa política. No ensino de Geografia, permite compreender as desigualdades de gênero como fenômenos sócio-espaciais.

Corpo-território em movimento

Noção que enfatiza o corpo como agente ativo de resistência, produção de saberes e transformação social. Movimentos feministas, negros, indígenas e LGBTQIAPN+ exemplificam a produção de territorialidades insurgentes.

Corpos dissidentes

Corpos que desafiam normas sociais de gênero, sexualidade, raça e classe. São frequentemente alvo de controle, vigilância e violência, evidenciando como o espaço regula existências e produz exclusões.

R-existência

Conceito que articula resistência e existência, destacando práticas que enfrentam opressões ao mesmo tempo em que afirmam modos de viver, saber e existir. No espaço escolar, refere-se a ações que transformam a escola em território de criação e emancipação.

EIXO 4 — VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E CONTROLE DOS CORPOS

Referências teóricas sugeridas

- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina.
- SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado e violência.

Violência de gênero

Conjunto de violências físicas, psicológicas, sexuais, morais e simbólicas praticadas contra pessoas em razão de seu gênero. Trata-se de fenômeno estrutural, historicamente naturalizado, que se manifesta de forma intensa no espaço escolar.

Violência simbólica

Forma de violência invisível e naturalizada, exercida por meio de discursos, práticas e representações que legitimam a dominação. Na escola, aparece em estereótipos, piadas, silenciamentos e desvalorização de saberes.

Assédio sexual

Conduta de natureza sexual indesejada que constrange, intimida ou humilha a vítima, geralmente em contextos de relações assimétricas de poder. No ambiente escolar, compromete o direito à educação, à permanência e à dignidade.

Importunação sexual

Ato de cunho sexual praticado sem consentimento, independentemente de hierarquia. Constitui crime e forma de violência de gênero que gera medo e insegurança no espaço escolar.

Cultura da violência

Conjunto de valores, práticas e discursos que naturalizam a violência como parte do cotidiano social. No espaço escolar, manifesta-se na banalização de agressões e discriminações.

Cultura do estupro

Sistema social que banaliza ou justifica a violência sexual, frequentemente culpabilizando as vítimas e protegendo os agressores. Na escola, manifesta-se na erotização precoce e na omissão institucional.

Violência institucional

Violência praticada ou reproduzida por instituições que deixam de acolher, proteger ou responsabilizar agressores, reforçando o silenciamento das vítimas.

Subnotificação

Processo pelo qual casos de violência não são denunciados ou registrados oficialmente, em razão do medo, da vergonha e da ausência de acolhimento institucional.

Silenciamento institucional

Prática pela qual instituições deixam de reconhecer ou enfrentar situações de violência, transferindo para as vítimas o peso do sofrimento.

EIXO 5 — ESCOLA, CURRÍCULO E PROTEÇÃO

Referências teóricas sugeridas

- hooks, bell. Ensinando a transgredir
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia

Currículo como território político

Compreensão do currículo escolar como espaço de disputa de sentidos, saberes e valores. Longe de ser neutro, o currículo pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover práticas pedagógicas emancipatórias.

Currículo oculto

Conjunto de normas, valores e expectativas transmitidas implicitamente no ambiente escolar, muitas vezes reforçando estereótipos de gênero e desigualdades sociais.

Educação crítica

Perspectiva pedagógica que compreende a educação como prática política voltada à formação de sujeitos críticos e conscientes. Valoriza o diálogo, a escuta e as experiências das pessoas estudantes.

Educação emancipatória

Concepção de educação comprometida com a transformação da realidade social e o enfrentamento das opressões, entendendo o ensino como prática de liberdade.

Educação em direitos humanos

Abordagem educativa que promove o respeito à dignidade humana, à diversidade e à justiça social. No ensino de Geografia, contribui para problematizar desigualdades territoriais e violências estruturais.

Rede de proteção

Articulação entre escola, saúde, assistência social, sistema de justiça e demais órgãos públicos para garantir atendimento integral às vítimas de violência.

Território de proteção

Concepção da escola como espaço que deve assegurar acolhimento, segurança e dignidade. Quando esse papel falha, a escola se converte em território de risco.

Vulnerabilidade social

Condição socialmente produzida que expõe determinados grupos a maiores riscos de violência e exclusão, intensificada por fatores como gênero, raça, idade, território e condição socioeconômica.

EIXO 6 — COLONIALIDADE E CONTROLE SOCIAL

Referências teóricas sugeridas

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e decolonialidade
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras branca
- MBEMBE, Achille. Necropolítica

Colonialismo

Sistema histórico de dominação política, econômica, cultural e territorial que produziu hierarquias raciais, de gênero e de saber. Seus efeitos persistem na organização contemporânea dos corpos e dos territórios.

Colonialidade do poder, do saber e do ser

Conceitos que explicam a permanência das lógicas coloniais nas relações sociais, no conhecimento e na subjetividade, mesmo após o fim formal do colonialismo.

Decolonialidade

Perspectiva crítica que propõe o enfrentamento contínuo das heranças do colonialismo, valorizando saberes, experiências e práticas historicamente silenciadas. Nas geografias dissidentes, reconhece corpo e território como espaços legítimos de produção de conhecimento e resistência.

Cisheteronormatividade

Sistema de normas que considera a cisgeneridade e a heterossexualidade como padrões naturais e legítimos, organizando currículos, espaços e relações escolares e marginalizando identidades dissidentes.

Racialização dos corpos

Processo social que atribui significados, hierarquias e estigmas aos corpos a partir da raça, produzindo desigualdades espaciais e institucionais.

Necropolítica

Conceito que analisa como o poder decide quais vidas são protegidas e quais são expostas à morte, à violência ou à precarização. Contribui para compreender a seletividade das violências nos territórios.

Descolonização dos afetos

Proposta que busca transformar padrões emocionais e relacionais moldados pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo racismo, promovendo relações baseadas no cuidado, na empatia e na solidariedade.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a violência de gênero não constitui um fenômeno isolado, mas uma expressão das desigualdades sócio-espaciais que estruturam a sociedade e se inscrevem nos corpos e nos territórios. Ao situar a escola como um espaço atravessado por dinâmicas de poder, evidencia-se que esse ambiente, historicamente concebido como neutro, configura-se, na realidade, como um território no qual tais processos se manifestam, se reproduzem e, simultaneamente, podem ser problematizados e enfrentados.

Diante desse cenário, ao analisar as potencialidades do ensino de Geografia na formação crítica e sócio-espacial de estudantes, a pesquisa reafirma a relevância dessa área do conhecimento como instrumento de leitura e interpretação das dinâmicas que organizam o espaço. Ao possibilitar a compreensão das relações entre sociedade, espaço e poder, a Geografia escolar contribui para o desvelamento de assimetrias historicamente naturalizadas e para a construção de leituras mais críticas acerca da realidade.

No interior dessas dinâmicas, torna-se necessário reconhecer que os corpos que produzem conhecimento também se constituem como territórios atravessados por relações de poder. Nessa perspectiva, o conceito de corpo-território assume centralidade como chave interpretativa, permitindo apreender as múltiplas dimensões da violência de gênero não como ocorrências pontuais, mas como processos historicamente produzidos e espacialmente distribuídos, ao mesmo tempo em que evidencia as formas de resistência que emergem nesses contextos.

A elaboração do material paradidático, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estudo, indicam que a abordagem crítica dessas temáticas no contexto escolar potencializa a ampliação da consciência das pessoas estudantes acerca das desigualdades que atravessam seus cotidianos. Ao promover a problematização dessas questões, a educação geográfica consolida-se como uma prática formativa orientada à constituição de sujeitos capazes de reconhecer, questionar e intervir nas realidades em que estão inseridos, reforçando o papel da educação como instrumento de emancipação social.

Ao extrapolar o âmbito das práticas pedagógicas e considerar suas implicações no espaço escolar mais amplo, a pesquisa evidencia que a escola deve ser compreendida como um território de disputa. Se, por um lado, reproduz silenciamentos e assimetrias — frequentemente sustentados por tradições excludentes —, por outro, apresenta-se como espaço privilegiado para a construção de resistências e para a produção de outras possibilidades de sociabilidade. Nesse

movimento, destaca-se o propósito de que este trabalho ultrapasse os limites da produção acadêmica, ampliando seu alcance e contribuindo para o fortalecimento do debate e para a promoção de ações no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, o enfrentamento da violência de gênero nas escolas não pode ser concebido como uma ação pontual ou isolada, mas como um compromisso contínuo, que demanda o engajamento coletivo da comunidade escolar. Trata-se, portanto, de afirmar a docência como prática política, capaz de tensionar estruturas normativas e de contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a equidade. Em um contexto marcado pela naturalização de desigualdades, torna-se urgente fortalecer a escola como um território de r-existência, no qual outras formas de viver, conviver e significar o espaço possam emergir.

Por fim, mais do que encerrar uma investigação, este trabalho insere-se em um movimento mais amplo de reflexão e ação, reafirmando a necessidade de construir, no interior da escola, espaços que não apenas reconheçam as violências que os atravessam, mas que também sejam capazes de produzir outras formas de existência, pautadas na equidade, no respeito e na dignidade. Ao retomar o ponto de partida desta pesquisa, reafirma-se que compreender a violência de gênero como fenômeno sócio-espacial implica reconhecer sua inscrição nos corpos e nos territórios, bem como a potência dos sujeitos em suas práticas de r-existência, apontando para a educação geográfica como um caminho possível — e necessário — na construção de espacialidades mais justas, plurais e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ACOSTA LÓPEZ, Mary Jane. **Cuerpo-territorio: resistencia desde las prácticas de las mujeres afrodescendientes e indígenas en América Latina**. In: CARRILLO, Ana María; QUIJANO, Rosa (Orgs.). *Feminismos y procesos emancipatorios en América Latina*. Bogotá: CLACSO, 2016. p. 121–140.

AGÊNCIA BRASÍLIA. **Valorização feminina e enfrentamento à violência em escola de Sobradinho**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 29 jul. 2023. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/valorizacao-feminina-e-enfrentamento-a-violencia-em-escola-de-sobradinho/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2018. (Coleção Feminismos Plurais.)

ANMIGA – Articulação Nacional Das Mulheres Indígenas Guerreiras Da Ancestralidade. **III Marcha das Mulheres Indígenas 2023**. 2023. Disponível em: <https://anmiga.org/iii-marcha-das-mulheres-indigenas-2023/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BANCO DE DESENVOLVIMENTO DA AMÉRICA LATINA (CAF). **Mulheres Inspiradoras: projeto premiado é ampliado para novas escolas de Brasília**. 12 dez. 2017. Disponível em: <https://www.caf.com/pt/presente/noticias/mulheres-inspiradoras-projeto-premiado-e-ampliado-para-novas-escolas-de-brasilia/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. **Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12006-24-abril-2024-795537-publicacaooriginal-171611-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 21 de novembro de 2018. **Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que dispõe sobre a escuta especializada e o atendimento**

multidisciplinar a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Educação e Justiça – Maria da Penha na Escola.** Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2023. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, de casos de violência contra a mulher atendida em serviços de saúde públicos ou privados.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.778.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Institui mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: sessão 1, extra, n.º 120-A, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Institui o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, no currículo da educação básica, conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. **Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para institucionalizar a Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História nas escolas de educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14986&ano=2024>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 23.240, de 20 de janeiro de 2025.** Altera a Lei nº 21.202, de 16 de dezembro de 2021, que institui a Política Estadual de Divulgação da Lei Maria da Penha nas Escolas e a Semana Estadual Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Em Brasília, 26ª Parada do Orgulho LGBTQIAPN+ lota a Esplanada dos Ministérios**. Brasília: Governo Federal, 7 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/em-brasilia-26a-parada-do-orgulho-lgbtqiapn-lota-a-esplanada-dos-ministerios>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025. BRASIL.

Ministério da Educação. **Projeto Gênero e Diversidade na Escola**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Unesco. **1º Boletim Técnico: Dados sobre Violências nas Escolas – Boletim Técnico “Escola que Protege.”** Brasília: MEC—SECADI; MDHC; FBSP; Unesco, dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadosobreviolenciasnasescolas.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Vem aí a primeira Conferência Nacional das Mulheres Indígenas**. Brasília, nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/novembro/vem-ai-a-primeira-conferencia-nacional-das-mulheres-indigenas>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Projeto Penha está na Escola é destaque como prática exitosa de educação**. Agência Brasília, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/w/projeto-penha-esta-na-escola-e-destaque-como-pratica-exitosa-de-educacao/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CABNAL, Lorena. **Feminismo comunitario desde Abya Yala**. In: VARGAS, Virginia (org.). *Pensamientos críticos contemporáneos: diálogos desde Abya Yala*. Bogotá: GIZ/Cooperación Alemana, 2013.

CABNAL, Lorena. **Reflexiones sobre feminismos indígenas y comunitarios**. In: ESPINOSA, Yuderky; GÓMEZ, Karina; OCHOA, Stephania (orgs.). *Tejiendo de otro*

modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales. Buenos Aires: Ediciones En La Frontera, 2014.

CABNAL, Lorena. **Territorialidades de la memoria y el cuerpo: feminismo comunitario desde Abya Yala**. Guatemala: ACSUR Las Segovias, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço, tempo e cotidiano na metrópole**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos: entre saberes e práticas docentes**. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CLAUDINO, Guilherme dos Santos; PAULA, Larissa Araújo Coutinho de; MARES, Rízia Mendes (orgs.). **As geógrafas na história do pensamento geográfico: uma breve introdução**. São Paulo: Consequência Editora, 2024.

CONTAG – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. **Caderno de formação política e pedagógica da Marcha das Margaridas**. Brasília, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan./jun. 2002.

CRUZ, Elisabete Franco. **O assédio sexual nos câmpus em 128 atos**. Metrópoles, 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/assedio-sexual-universidades>. Acesso em: 01 maio 2026.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1981.

DUARTE, Melissa; LORRAN, Tácio; MARÇAL, Manuel. **O assédio sexual nos câmpus em 128 atos**. Metrópoles, 24 jun. 2025. Atualizado em 24 jun. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/assedio-sexual-universidades>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS TRABALHADORAS DOMÉSTICAS. **Fenatrad: história e luta das trabalhadoras domésticas no Brasil**. Brasília: Fenatrad, 2023. Disponível em: <https://fenatrad.org.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FUNDO BRASIL DE DIREITOS HUMANOS. **Marcha das Mulheres Indígenas: o empoderamento das defensoras da floresta**. 2023. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/marcha-das-mulheres-indigenas-o-empoderamento-das-defensoras-da-floresta/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.202, de 10 de novembro de 2021**. Institui a Política Estadual de Divulgação da Lei Maria da Penha nas Escolas e a Semana Estadual Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 23.240, de 20 de janeiro de 2025**. Altera a Lei nº 21.202, de 16 de dezembro de 2021, que institui a Política Estadual de Divulgação da Lei Maria da Penha nas Escolas e a Semana Estadual Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial do Estado de Goiás, Suplemento, 20 jan. 2025. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/110403/pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multiterritorialidade em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

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

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Karine Ribeiro e Marcelo Cipolla. São Paulo: Elefante, 2013.

hooks, bell. **Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2023.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luíza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2017.

HURTADO, L. M.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **Resistir y Re-existir**. GEOgraphia, Niterói, vol: 24, n. 53, e54550, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional sobre Violência nas Escolas**. Brasília: IBGE, 2022.

INSTITUTO ODARA – Instituto da Mulher Negra. **Julho das Pretas 2025: Mulheres Negras em Marcha por Reparação e Bem Viver**. Salvador: Instituto Odara, 2025.

Disponível em: <https://institutoodara.org.br/julho-das-pretas/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

INSTITUTO PROMUNDO. **Escolas Sem Machismo: guia de boas práticas para uma educação sem sexismo**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://promundo.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **A lógica formal e a lógica dialética**. Tradução de Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LÓPEZ, Mary Jane Acosta. **O corpo-território como resistência epistêmica**. In: WALSH, Katherine (org.). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MARCHA DAS MARGARIDAS. **O que é a Marcha das Margaridas**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=oquee>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender**. Cambridge: Polity Press, 1994.

MENDES, Maria Rosângela. **Educação para a igualdade: gênero e diversidade sexual**. Projeto pedagógico desenvolvido no CEPI Professor Sérgio Fayad Generoso, Formosa – GO, 2023.

MENDES, Maria Rosângela. **Lugar de mulher é onde ela quiser: práticas de resistência e empoderamento no espaço escolar**. Projeto pedagógico desenvolvido no CEPI Professor Sérgio Fayad Generoso, Formosa – GO, 2022.

MENDES, Maria Rosângela. **Mulheres que fizeram história: visibilizando trajetórias femininas na construção da sociedade**. Projeto pedagógico desenvolvido no CEPI Professor Sérgio Fayad Generoso, Formosa – GO, 2023.

METRÓPOLES. **O assédio sexual nos câmpus em 128 atos**. Brasília: Metrôpoles, 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/assedio-sexual-universidades>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC). **Feminismo Camponês Popular: nossas raízes e nossas lutas**. 2023. Disponível em: <https://mmcbrasil.org/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ONU MULHERES. **ElesPorElas: promovendo igualdade de gênero no Brasil**. Brasília: ONU Mulheres, 2016. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

PAREDES, Julieta. **El tejido de la rebeldía: lo que decimos cuando decimos feminismo**. La Paz: Mujeres Creando Comunidad, 2012.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. La Paz: Mujeres Creando Comunidad, 2014.

PAREDES, Julieta. **Para descolonizar el feminismo: 1492 y el patriarcado**. Brasília: Funai, 2020.

POLITIZE! **Movimento Mães de Maio: a luta contra a violência policial e pela justiça no Brasil**. 2025. Disponível em: <https://www.politize.com.br/maes-de-maio/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

QUINALHA, Renan. **Contra a moral e os bons costumes: a ditadura e a repressão à comunidade LGBT**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROMUNDO. **Programas educativos para a promoção da equidade de gênero nas escolas**. Rio de Janeiro: Instituto Promundo, 2023. Disponível em: <https://promundo.org.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

ROSE, Gillian. **Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: urbanização, território e cidadania**. São Paulo: Publifolha, 1999.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE GOIÁS. **Projeto Educação e Justiça – Maria da Penha na Escola**. Goiânia: SDS-GO, 2023. Disponível em: <https://www.sds.go.gov.br/educacao-justica-maria-da-penha>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Penha está na Escola é destaque como prática exitosa de educação**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Valorização feminina e enfrentamento à violência em escola pública de Sobradinho**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Curso Educação e Justiça: Lei Maria da Penha na Escola**. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/curso-educacao-e-justica-lei-maria-da-penha-na-escola/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, Joseli Maria da. **Geografias Subversivas: discurso sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa. Todapalavra, 2009.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas**. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 27, p. 37–54, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/3542>. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José; CHIMIN JUNIOR, Alice Babtista (Orgs.). **Geografias feministas e das sexualidades: temas e desafios**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. **A questão do método e a crítica do conhecimento**. In: SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VALENTINE, Gill. **Social Geographies: Space and Society**. London: Routledge, 2001.
VIA CAMPESINA BRASIL. **Seminário de Diversidade Sexual e de Gênero da Via Campesina Brasil**. Publicado em: 2023. Disponível em: <https://mmcbrasil.org/via-campesina-brasil-realiza-seminario-de-diversidade-sexual-e-de-genero/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2018.