



ESTUDOS CULTURAIS, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E CURRÍCULO: por uma epistemologia da equidade

Josineide Barbosa Pereira¹
Amanda Caline da Silva Omar²

Resumo: A violência de gênero constitui um dos mais persistentes desafios sociais da contemporaneidade, manifestando-se nas esferas física, simbólica, psicológica e institucional. No espaço escolar, essa problemática se revela por meio de práticas, discursos e representações que reproduzem hierarquias de poder e desigualdades entre os gêneros, transformando a escola em um campo estratégico tanto de reprodução quanto de enfrentamento dessas dinâmicas. Compreender a violência de gênero não como um ato isolado, mas como trama histórica e simbólica, implica reconhecer a força da cultura na naturalização da dominação masculina e na produção de subalternização. Diante disso, este artigo busca analisar de que forma os Estudos Culturais ajudam a ler e desestabilizar essas violências, deslocando-as do campo individual para o estrutural, bem como para investigar de que maneira o currículo escolar pode constituir-se como um espaço de ruptura, escuta e equidade. O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentando-se em autoras e autores como Saffioti, Louro, Butler, Silva, Veiga-Neto e Bourdieu, que discutem as relações entre poder, gênero, cultura e currículo. Essa perspectiva teórica possibilita compreender o currículo como prática cultural e política, capaz tanto de perpetuar a violência simbólica quanto de criar frestas para resistências e transformações sociais. Espera-se que este estudo provoque reflexões nas práticas escolares e fortaleça uma pedagogia interseccional, atenta às desigualdades, mas também às possibilidades de transformação.

Palavras-chave: Estudos culturais, currículo, violência de gênero.

Cultural studies, gender violence and curriculum: towards an epistemology of equity

¹Mestranda em Educação na linha de Estudos Culturais da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vínculo Institucional: Universidade Federal da Paraíba. E-mail: josineidebarbosa.barbosa@gmail.com.

²Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB); Mestra em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Arte (PROARTES/UFPB); Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (UFPE). Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. amandacaline@gmail.com.



Abstract: Gender violence constitutes one of the most persistent social challenges of contemporary times, manifesting itself in physical, symbolic, psychological, and institutional spheres. In the school environment, this problem is revealed through practices, discourses, and representations that reproduce power hierarchies and inequalities between genders, transforming the school into a strategic field for both the reproduction and confrontation of these dynamics. Understanding gender violence not as an isolated act, but as a historical and symbolic framework, implies recognizing the power of culture in the naturalization of male domination and the production of subalternation. Therefore, this research seeks to analyze how Cultural Studies help interpret and destabilize these forms of violence, shifting them from the individual to the structural field, as well as to investigate how the school curriculum can constitute a space of rupture, listening, and equity. This study adopts a qualitative approach of a bibliographical nature, based on authors such as Saffioti, Louro, Butler, Silva, Veiga-Neto, and Bourdieu, who discuss the relationships between power, gender, culture, and curriculum. This theoretical perspective makes it possible to understand the curriculum as a cultural and political practice, capable of both perpetuating symbolic violence and creating openings for resistance and social transformation. It is hoped that this study will provoke reflections on school practices and strengthen an intersectional pedagogy, attentive to inequalities, but also to the possibilities of transformation.

Keywords: Cultural studies, curriculum, gender violence.

Estudios culturales, violencia de género y currículo: hacia una epistemología de la equidad

Resumen: La violencia de género constituye uno de los desafíos sociales más persistentes de la época contemporánea, manifestándose en las esferas física, simbólica, psicológica e institucional. En el ámbito escolar, este problema se revela a través de prácticas, discursos y representaciones que reproducen jerarquías de poder y desigualdades entre los géneros, convirtiendo la escuela en un campo estratégico tanto para la reproducción como para la confrontación de estas dinámicas. Entender la violencia de género no como un acto aislado, sino como un entramado histórico y simbólico, implica reconocer el poder de la cultura en la naturalización de la dominación masculina y la producción de subalternidad. Por lo tanto, esta investigación busca analizar cómo los Estudios Culturales ayudan a interpretar y desestabilizar estas formas de violencia, trasladándolas del ámbito individual al estructural, así como investigar cómo el currículo escolar puede constituirse como un espacio de ruptura, escucha y equidad. Este estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico, basado en autores como Saffioti, Louro, Butler, Silva, Veiga-Neto y Bourdieu,



quienes abordan las relaciones entre poder, género, cultura y currículo. Esta perspectiva teórica permite comprender el currículo como una práctica cultural y política, capaz tanto de perpetuar la violencia simbólica como de crear oportunidades para la resistencia y la transformación social. Se espera que este estudio provoque reflexiones sobre las prácticas escolares y fortalezca una pedagogía interseccional, atenta a las desigualdades, pero también a las posibilidades de transformación.

Palabras clave: Estudios culturales, currículo, violencia de género.

Aspectos introdutórios

A violência de gênero constitui um dos mais persistentes desafios sociais da contemporaneidade, manifestando-se em diferentes esferas da vida: física, simbólica, psicológica e institucional. Essa problemática extrapola o espaço doméstico e alcança o ambiente escolar, onde práticas, discursos e representações frequentemente reproduzem hierarquias de poder e desigualdades entre os gêneros. A escola, por meio de suas ferramentas de controle e enquanto espaço formativo e cultural, reflete e, ao mesmo tempo, contribui para a manutenção ou a transformação dessas dinâmicas sociais, tornando-se, assim, um campo estratégico para a análise e o enfrentamento das violências de gênero.

Compreender a violência de gênero para além de um ato isolado implica reconhecê-la como uma prática cultural profundamente enraizada em representações, identidades e relações de poder. Trata-se de um fenômeno estrutural, produzido e sustentado por valores históricos que naturalizam a dominação masculina e a subalternização do feminino. Nesse sentido, a investigação proposta justifica-se pela necessidade de repensar o papel da escola na desconstrução dessas narrativas, promovendo um currículo que favoreça a equidade e a formação de sujeitos críticos capazes de questionar discursos discriminatórios e sexistas.



O currículo escolar emerge neste estudo como um componente essencial para compreender como práticas sexistas e misóginas perpetuam a violência simbólica. Sob a normatização de papéis preestabelecidos culturalmente, historicamente e socialmente para mulheres e homens, meninos e meninas reproduzem essas dinâmicas, o que reforça a dicotomização entre os gêneros e contribui para a manutenção do status quo do patriarcado. Diante disso, questiona-se: Quais teorias e práticas curriculares podem subverter a norma e transformar as instituições escolares em espaços de democratização do conhecimento, dos espaços, dos saberes socialmente produzidos, e principalmente de uma educação voltada à equidade? Quais símbolos esse currículo reforça? Quais paradigmas podem ser destituídos, através de um currículo em ação voltado à interseccionalidade?

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nos Estudos Culturais, que concebem a cultura como um campo de disputa simbólica e prática de poder. Essa perspectiva, articulada às contribuições dos estudos feministas e das teorias do currículo, possibilita compreender que a violência de gênero é culturalmente produzida e reproduzida nas relações sociais, exigindo, portanto, uma leitura que ultrapasse o âmbito individual e moralizante. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar de que forma os Estudos Culturais contribuem para compreender a violência de gênero como fenômeno cultural e de que forma a escola pode se constituir em espaço de desconstrução dessas violências.

Estudos Culturais e Educação



Em conformidade com Hall (1997), os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, no final da década de 1950 e início de 1960, a partir de debates sobre cultura, política e poder, e ganharam forma institucional em 1964, com a criação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmingham. Stuart Hall, Richard Hoggart e Raymond Williams são nomes centrais dessa origem. Segundo Hall (1997), os seres humanos atribuem sentidos ao mundo e interpretam a realidade. As ações sociais só adquirem significado porque estão inseridas em sistemas de símbolos e códigos que as pessoas criam para compreender, organizar e orientar suas relações. Esses sistemas possibilitam que nossas próprias atitudes e as dos outros sejam compreendidas e interpretadas. Em conjunto, formam aquilo que chamamos de “cultura”, garantindo que toda prática social seja carregada de significado e, portanto, também constituída como uma prática cultural.

Sendo assim, os Estudos Culturais surgem como um movimento crítico e interdisciplinar que desloca a cultura para o centro da análise social, compreendendo-a como força ativa na produção de significados, na constituição das identidades e na disputa de poder. Essa abordagem supera visões deterministas da economia e desafia a ideia de que a cultura é mero “reflexo” da base material. De acordo com Hall (2016), as definições tradicionais do termo englobavam o que era entendido como o melhor de uma sociedade (obras clássicas da literatura, pintura, música, etc.), consideradas como uma cultura “superior”, enquanto as formas populares da música, arte, literatura, design, entretenimento, etc., que compõem o cotidiano das pessoas comuns, eram consideradas como cultura de massa e, conseqüentemente, inferiores. Todavia, nos últimos anos, o conceito passou a “descrever os valores compartilhados de um grupo ou de uma sociedade” (Hall, 2016, p. 19), sendo utilizado como referência a tudo que seja característico do modo de vida de um grupo ou comunidade. A partir dessa ampliação conceitual, em conformidade com Costa;

Silveira e Sommer (2003), as preocupações passam a se concentrar nas problematizações da cultura, agora entendida também nos domínios populares e incorporando em sua flexão plural novas e diferentes possibilidades. Tornando-se um termo tão abrangente, sua delimitação conceitual torna-se fluida, entretanto, podemos recorrer aos argumentos de Hall (2016, p. 20), segundo os quais “a Cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o ‘compartilhamento de significados’ – entre os membros de um grupo ou sociedade”. Assim, ela não se configura como um conjunto de coisas, mas como um conjunto de práticas.

É por meio do compartilhamento que os grupos sociais aprendem e ensinam os diversos tipos de significados existentes em suas realidades culturais. É na esfera da cultura que ocorrem as lutas pelas significações, onde o que está sendo compartilhado passa a ser contestado por outros grupos (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Bortolazzo (2020) aponta ainda que a cultura engloba práticas, instituições, relações de poder e uma diversidade de produções. Dessa forma, essa disputa pelos significados abrange todas as esferas de uma sociedade, incluindo aqui as pedagógicas. Costa; Silveira e Sommer (2003), afirmam que o local em que se negociam e se fixam os significados são os textos, ou também chamados, artefatos culturais, entendidos como produtivos, práticas de representação que inventam sentidos, circulam e operam negociando os significados e as hierarquias.

Esse conceito será retomado e explicado nos próximos tópicos. De acordo com Veiga-Neto (2003), a escola é um espaço cultural de disputa de poder, pois nela se articulam práticas de dominação (disciplinamento, imposição de uma cultura dominante) e de resistência (afirmação de identidades, produção de culturas híbridas). Em vez de apenas transmitir conhecimento neutro, ela funciona como um campo de lutas simbólicas, onde se define o que conta como saber válido e quais vozes são reconhecidas. Partindo desse pressuposto, cabe



questionar: quais vozes estão sendo silenciadas nas escolas públicas? Quais componentes curriculares estão sendo pautados em detrimento de outros que não performam conforme a lógica capitalista-heteronormativa-eurocêntrica?

Violência de gênero como fenômeno cultural

Antes de afirmar que a violência de gênero é uma prática cultural e não apenas individual, torna-se indispensável compreender as bases conceituais que estruturam a análise de gênero, como ocorre sua construção social. Segundo Butler (2024), há uma dicotomia entre “feminino e masculino”, “macho e fêmea”, presente nas análises de gênero orientadas pela heteronormatização, que estabelece uma separação entre sexo e gênero, distinção que, nos primeiros estudos feministas, ainda era compreendida como comportamentos naturais e inerentes ao sexo biológico. Butler (2024, p. 26) discute a teoria de que o “gênero é culturalmente construído [...] a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros socialmente construídos”. A autora esclarece que a noção de gênero foi elaborada em contraposição ao determinismo biológico implícito na ideia de sexo, o qual pressupõe a biologia como destino.

Nessa perspectiva, nascer homem ou mulher definiria, de maneira natural, as experiências e os papéis sociais de cada sujeito. Tal concepção biológica sustenta a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, ocultando as dinâmicas de poder e, ao mesmo tempo, dificultando sua contestação e transformação. O conceito de gênero, nesse contexto, emerge para evidenciar que as diferenças sexuais não determinam, por si mesmas, as diferenças sociais, mas são culturalmente interpretadas e valorizadas, produzindo desigualdades que passam a ser legitimadas como naturais:



(...) o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (Butler, 2024, p. 27)

Consoante Bourdieu (2025), a dominação masculina constitui uma forma particular de violência simbólica. Por meio desse conceito, o autor compreende o poder de impor significações e fazê-las reconhecer como legítimas, dissimulando as relações de força que sustentam a própria dominação. Saffioti (2015, p. 45) complementa essa análise ao afirmar que o patriarcado “não é um resíduo histórico, mas um sistema vivo que se reinventa para manter a supremacia masculina”. De modo semelhante, Butler (2024, p. 54) argumenta que as normas de gênero “operam como dispositivos reguladores que moldam os corpos, definindo quais vidas são reconhecidas como vivíveis”, determinando assim, que tipos de identidades podem existir, que vozes podem ser ouvidas e quais devem ser silenciadas, através da violência simbólica que atravessa os corpos de mulheres e das dissidências de gênero, naturalizando as desigualdades. Em consonância com Bourdieu (2025, p.74), reforça que o princípio da visão dominante não é simples representação mental, uma fantasia (“ideias da cabeça”), uma ideologia, e sim um sistema de estruturas duradouras inscritas nas coisas e nos corpos:

A violência simbólica não se processa senão através de um ato de conhecimento e de desconhecimento prático, ato este que se efetiva aquém da consciência e da vontade e que se confere seu “poder hipnótico” a todas as suas manifestações, injunções, sugestões, seduções, ameaças, censuras, ordens ou chamadas à ordem. (Bourdieu, 2025, p.75)

Trata-se, portanto, da manutenção de um poder que se mascara nas relações cotidianas, infiltrando-se no próprio pensamento e na concepção de mundo dos indivíduos.

Portanto, a cultura atua como um dispositivo que normaliza e legitima relações desiguais, tornando a violência aparentemente “natural” e, por isso, difícil de ser questionada. Como observa Bourdieu (2025, p. 64), “a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (...)”, exercendo-se com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem, na medida em que as estruturas objetivas se convertem em esquemas incorporados de percepção e ação. Expressões cotidianas, piadas, padrões de beleza, narrativas midiáticas e práticas institucionais acabam por naturalizar e legitimar a agressão contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, quando na verdade, é parte constitutiva de um arranjo social que produz e mantém privilégios.

Compreender a violência de gênero como uma manifestação cultural significa reconhecer que ela se perpetua não apenas por meio de atos explícitos de agressão física ou sexual, mas também por violências simbólicas, como a desqualificação de saberes femininos, o silenciamento, os estereótipos de gênero preestabelecidos e a erotização de corpos femininos e dissidentes. Segundo Saffioti (2015, p.148), “a ideologia constitui um relevante elemento de reificação, de alienação, de coisificação. Também constitui uma poderosa tecnologia de gênero.” Sendo assim, importante ressaltar que não são apenas as ideologias que exercem influência sobre os sujeitos sociais subalternizados, mas também diversas outras tecnologias sociais relacionadas ao gênero, à raça/etnia e à classe. O patriarcado depende da manutenção dessas formas de dominação, que são ensinadas e reproduzidas cotidianamente por meio das práticas culturais e institucionais. Trata-se, portanto, de uma dinâmica cultural enraizada em estruturas históricas de poder que regulam as relações entre homens e mulheres, sustentando desigualdades e naturalizando hierarquias. Essa compreensão exige olhar para a cultura não como um simples repositório de costumes, mas como um campo de disputas simbólicas, em que valores,



crenças e práticas sociais são continuamente produzidos e atualizados (Hall, 1997).

Currículo escolar e desconstrução da violência de gênero

O currículo e as práticas pedagógicas têm um papel fundamental na formação dos sujeitos e na construção das identidades no contexto escolar. Mais do que um simples conjunto de conteúdos, o currículo constitui um dispositivo cultural e político que expressa valores, ideologias e relações de poder. Segundo Silva (2005), o currículo é uma forma de representação social, pois define quais saberes são legitimados e quais vozes são silenciadas. Assim, currículo não se resume ao apanhado de conhecimentos, situados em um determinado tempo histórico, mas envolve também os processos de formação de identidades e subjetividades. Essas escolhas, de acordo com Silva (2005), são determinadas por aqueles que detêm o poder.

Ao selecionar conteúdos e definir metodologias, o currículo atua na construção de modos de ser e de pensar, tornando-se um instrumento de produção cultural e política. Essa compreensão implica reconhecer que ensinar é também intervir no campo da cultura por meio das dinâmicas formativas. Nessa perspectiva, a escola não apenas transmite conhecimentos socialmente legitimados, mas também participa da constituição de identidades, valores e visões de mundo, influenciando a forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e suas relações com os outros. Assim, o currículo configura-se como um espaço de disputas simbólicas, no qual determinados saberes, experiências e narrativas são legitimados, enquanto outros podem ser silenciados ou marginalizados. Nesse sentido, Franco (2016) afirma que as práticas pedagógicas materializam o currículo no cotidiano escolar, manifestando-se nas metodologias, nas relações entre professores(as) e estudantes e nas formas de

avaliação. Nesse sentido, elas podem tanto reproduzir desigualdades quanto promover a emancipação e a consciência crítica dos(as) estudantes. Para Freire (1996), o currículo e as práticas pedagógicas devem contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade, a partir de uma educação dialógica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Os currículos escolares historicamente se constituíram como espaços de seleção e legitimação de saberes, o que implica também processos de exclusão e silenciamento. De acordo com Louro (1997), os currículos e seus instrumentos de avaliação, “dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (p.85). As vozes de grupos subalternizados, como mulheres, povos indígenas, pessoas negras, populações LGBTQIAPN+ e classes populares, foram sistematicamente marginalizadas nas narrativas oficiais da educação.

Para Silva (2005), o currículo é um campo de disputa simbólica, no qual se define quais conhecimentos são considerados válidos e universais, evidenciando, assim, sua dimensão política e ideológica. Nesse contexto, refletir sobre as vozes silenciadas nos currículos é reconhecer que a escola, ao privilegiar saberes eurocêntricos, masculinos e heteronormativos, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e culturais. Sob essa ótica, Louro (1997) categoriza a escola como um espaço em que as diferenças são assentadas, por meio de regras, linguagem, normas, símbolos, currículos, gênero, etnia, sexualidade, classe.

O espaço escolar contribui para a reprodução e naturalização das distinções corporais, categorizando os sujeitos e reforçando os estereótipos de gênero. Como observa Louro (1997, p.61), “(...) uma disposição física, uma postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas””. Os

sujeitos não são passivos a essas aprendizagens; ao contrário, dialogam, respondem e se envolvem ativamente nelas.

Louro (1997), discute que as divisões de gênero continuam sendo reproduzidas no espaço escolar, reforçando estereótipos patriarcais que separam meninos de meninas desde antes da sua concepção, e valendo-se de discursos que adjetivam/objetificam as mulheres, determinando comportamentos e atributos aos gêneros, reforçando uma dicotomização entre homem/mulher. Além disso, a autora destaca que corpos dissidentes são silenciados, e a sexualidade é regulada por uma perspectiva heteronormativa eurocêntrica.

Partindo da premissa de que o currículo escolar não se limita a transmitir conhecimento, infere-se que este também “[...] produz identidades étnicas, de gênero, de classe [...] comprometida com manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (Louro, 1997, p. 85). Surge, então, a questão: como o currículo escolar pode dar visibilidade a essas vozes silenciadas?

O papel da escola nesse processo torna-se crucial, conforme observa (Giroux, 1997, p.06): “as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle”. A escola não apenas regula o conhecimento transmitido, mas também exerce influência sobre a sociedade, a política e a cultura. Diante dessas relações e disputas de poder, o currículo deve ser compreendido como um espaço de resistência e diálogo intercultural, onde diferentes narrativas possam coexistir e tensionar os discursos dominantes.

Dar visibilidade a essas vozes significa transformar o currículo em um instrumento de emancipação e reconstrução democrática do conhecimento, capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social. Em consonância com esse entendimento, Giroux (1997)



defende a necessidade de transformar o currículo em um espaço de resistência, abrindo lugar para o diálogo entre diferentes culturas e experiências, de modo que as práticas pedagógicas possam promover justiça cognitiva e valorização da diversidade:

Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (Silva, 2005, p.53)

O currículo escolar pode dar visibilidade a essas vozes silenciadas ao reconhecer e valorizar os saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados, promovendo uma educação plural, crítica e comprometida com a justiça social. Isso exige romper com a lógica eurocêntrica e homogênea que tradicionalmente orienta a seleção dos conteúdos e das práticas pedagógicas, incorporando perspectivas que expressem a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e de classe presente na sociedade. Candau (2008) reforça que a inclusão dessas vozes no currículo não deve ocorrer de forma pontual ou folclorizada, mas integrando uma proposta epistemológica que reconheça outras formas de produção de conhecimento e de existência, desconstruindo estereótipos sustentados por valores eurocêntricos/heteronormativos, por meio de um currículo e uma escola comprometidos com a equidade.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a violência de gênero não se limita a atos individuais, mas se configura como uma prática cultural, social e histórica, profundamente enraizada nas representações, das identidades e nas relações de poder que estruturam a sociedade. Essa



perspectiva amplia a compreensão do fenômeno, revelando que sua persistência está relacionada à reprodução simbólica de desigualdades que atravessam os espaços sociais, inclusive o escolar. Esse cenário não se apoia em ações isoladas, mas na manutenção contínua de normas, valores e estereótipos que naturalizam assimetrias entre homens, mulheres e sujeitos dissidentes de gênero. Compreender a violência de gênero como prática cultural permite ultrapassar explicações moralizantes ou biológicas, evidenciando que os corpos, os saberes e as relações sociais são atravessados por dispositivos simbólicos que reforçam hierarquias históricas e estruturais de poder.

Os Estudos Culturais mostraram-se fundamentais para essa reflexão, ao oferecer instrumentos teóricos que permitem analisar como as representações, discursos e práticas culturais produzem e sustentam as violências de gênero. Eles revelam que a cultura não é neutra ou passiva, mas um campo de disputa simbólica em que valores, crenças e normas sociais são constantemente negociados, contestados e reproduzidos. A escola, nesse contexto, emerge como um espaço estratégico de intervenção, capaz de desnaturalizar padrões discriminatórios e promover a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua agência e aptos a questionar desigualdades historicamente legitimadas. Assim, o enfrentamento desse problema exige uma leitura crítica da cultura e das relações de poder que a constituem, reconhecendo o papel da escola na desnaturalização dessas práticas.

O currículo escolar, enquanto artefato cultural, desempenha papel central nesse processo, ao representar escolhas ideológicas que definem e legitimam saberes. Defendemos, portanto, a escola como espaço estratégico para o enfrentamento da violência de gênero, por meio de um currículo, que ao incorporar uma perspectiva crítica e emancipatória, pode transformar-se em instrumento de promoção da equidade e da valorização das diferenças.



Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de ampliar e consolidar projetos educativos que integrem a temática de gênero de forma transversal ao currículo, promovendo políticas públicas de caráter educativo, cultural e social. A investigação comparativa de artefatos culturais escolares, o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização dos saberes populares, locais e marginalizados são estratégias capazes de consolidar a escola como espaço de resistência e transformação social. Por fim, é necessário que a escola, os(as) educadores(as) e a sociedade reconheçam que a construção de uma educação voltada à equidade de gênero exige compromisso contínuo, formação crítica e sensibilidade para ouvir e dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, solidários e comprometidos com a justiça social.

Referências

BORTOLAZZO, Sandro. Os usos do conceito de pedagogias culturais para além dos oceanos: Uma análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8674/7217> Acesso em: 27 set. 2025

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução Maria Helena Kuhner. 24.ed.-Rio de Janeiro: Difel, 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações, tensões e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 Petrópolis: Vozes. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtAC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 out. 2025.



COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 set. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro, Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6gBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. **Revista Acadêmica Espaço**. n° 30, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 270. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829> Acesso em: 08 out. 2025

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23.