

BARALHO CONTRA O MACHISMO: EDUCANDO PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Bruna Karlla Andrade Simões ¹

Andréia dos Santos ²

Giovanna Santos Belico ³

Thales do Amaral Santos ⁴

INTRODUÇÃO

Ser mulher no Brasil é estar cotidianamente exposta às múltiplas formas de violência de gênero, situação agravada por estruturas sociais desiguais que naturalizam práticas discriminatórias e misóginas. Segundo a 5ª edição do relatório Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil, publicada em 2025 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 37,5% das mulheres brasileiras sofreram algum tipo de violência ou agressão entre fevereiro de 2024 e fevereiro de 2025, enquanto 49,6% relataram episódios de assédio sexual. Esses dados evidenciam a urgência de estratégias educacionais comprometidas com a promoção da equidade de gênero. Neste contexto, a escola — especialmente por meio das Ciências Humanas e da disciplina de Sociologia — revela-se espaço privilegiado para o enfrentamento ao machismo e à construção de uma cultura de respeito e justiça, sendo a abordagem crítica da educação uma relevante contribuição para a desconstrução de normatividades que sustentam a dominação masculina, tal como discutido por Bourdieu (1999), abrindo caminhos para a reflexão sobre a reprodução de desigualdades no ambiente escolar.

O presente trabalho apresenta a experiência pedagógica intitulada “Baralho contra o Machismo”, desenvolvida no âmbito do projeto “(Re)Conhecendo Gênero”, que está sendo realizado na Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho, em Belo Horizonte/MG. A ação consistiu em oficinas educativas com turmas do ensino médio, baseadas em metodologias ativas e dialógicas, com o objetivo de fomentar reflexões críticas sobre as violências de gênero e estimular um olhar aguçado para a identificação das diversas formas que se manifestam. A proposta insere-se em uma perspectiva de educação emancipadora, conforme defendem Paulo Freire (1996) e Guacira Lopes Louro (2008), compreendendo o

¹ Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas, bkarlla39@gmail.com;

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, andossantos@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas, gbelico@sga.pucminas.br;

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, thales.santos.quatro@gmail.com.

machismo como uma construção social possível de ser desconstruída através do processo educativo, sendo a identificação e o reconhecimento as primeiras ações para a intervenção.

A relevância da proposta está na articulação entre teoria crítica e prática pedagógica, configurando-se como um dispositivo de enfrentamento à violência simbólica e estrutural de gênero que atravessa o cotidiano. Ao relatar essa experiência, busca-se contribuir para a ampliação das práticas de educação para equidade, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5, que visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia adotada para a construção do projeto “Baralho contra o Machismo” é de natureza qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação, considerando a participação ativa dos sujeitos envolvidos e a transformação da realidade escolar como objetivos centrais (THIOLLENT, 2011). A proposta foi desenvolvida no contexto da Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho, localizada na região noroeste de Belo Horizonte, como parte das ações do projeto de iniciação científica na educação básica “(Re)Conhecendo Gênero”. A intervenção pedagógica foi estruturada em três etapas principais: sensibilização, aprofundamento teórico e produção coletiva. Inicialmente, na fase de sensibilização, os estudantes participaram de uma palestra com exposição de dados atualizados sobre violência de gênero no Brasil, com base em relatórios do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025). Essa abordagem buscou promover o reconhecimento do problema como algo presente em suas realidades cotidianas.

Na etapa seguinte, aprofundaram-se os debates sobre desigualdades de gênero, utilizando recursos como aulas expositivas e debates mediados por conceitos-chave. Foram mobilizadas referências de autoras como Guacira Lopes Louro (2008), para tratar da construção social dos papéis de gênero; Judith Butler (2003), no que se refere à performatividade e à produção discursiva da identidade; e Kimberlé Crenshaw (1989), que introduz a noção de interseccionalidade como chave analítica para compreender como gênero, raça e classe se entrecruzam na produção de desigualdades.

A terceira etapa consistiu na produção coletiva dos estudantes: em grupos, eles elaboraram cartazes contendo frases machistas que ouviram ou presenciaram em seus cotidianos, acompanhadas de respostas críticas e empoderadas. Esse material serviu de base para a criação do jogo educativo “Baralho contra o Machismo”, cujas cartas abordam categorias de violência de gênero e frases-problema, permitindo a construção de respostas reflexivas por parte dos jogadores. O processo foi acompanhado por meio de observação participante e registros em diário de campo, permitindo não apenas captar os efeitos imediatos da atividade, mas também analisar os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência. A metodologia, portanto, articula os princípios da pedagogia crítica (FREIRE, 1996) com o uso de metodologias ativas, valorizando o protagonismo juvenil e a construção coletiva do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

As desigualdades de gênero nas escolas não são fenômenos isolados ou espontâneos. Pelo contrário, constituem expressões de um sistema social de dominação que naturaliza a masculinidade como norma e inferioriza o que é associado ao feminino. Como afirmam Bourdieu (1999) e Louro (2008), a escola — ao lado de outras instituições sociais — é um espaço privilegiado para a reprodução de normas de gênero, muitas vezes perpetuando práticas discriminatórias e violências simbólicas. Pierre Bourdieu (1999), ao discutir a dominação masculina, demonstra como a cultura transforma hierarquias sociais em estruturas “naturais”, incorporadas desde a infância por meio de esquemas de percepção e apreciação. Para o autor, o poder simbólico não opera pela coerção, mas pela cumplicidade inconsciente entre dominantes e dominados, o que torna sua reprodução socialmente eficaz. Isso coloca a escola como um dos principais espaços onde se reforçam essas estruturas, a partir de currículos, práticas pedagógicas e relações interpessoais que legitimam a desigualdade de gênero. Gerda Lerner (2019), historiadora e referência nos estudos sobre a construção do patriarcado, sustenta ainda, que a subordinação das mulheres não é “natural”, mas sim uma construção histórica de milênios, que instituiu o masculino como dominante e o feminino como subordinado nas instituições políticas, religiosas, jurídicas e educacionais. Para ela, compreender essa historicidade é essencial para a transformação social, pois rompe com a ideia de que a desigualdade de gênero é imutável.

Com base na abordagem pós-estruturalista, Guacira Lopes Louro (2008), por sua vez, nos alerta que o gênero é uma categoria relacional, construída e performada no cotidiano escolar. Ela defende que os sujeitos são marcados por múltiplos discursos e normas sociais que regulam seus comportamentos, desejos e corpos. Dessa forma, a escola atua não apenas como reprodutora de desigualdades, mas também como território de disputas, onde diferentes identidades de gênero e sexualidade podem ser reconhecidas e silenciadas. Judith Butler (2003) complementa essa perspectiva ao propor o conceito de performatividade, isto é, a ideia de que o gênero não é uma essência ou uma identidade estável, mas um efeito produzido pela repetição de atos e normas sociais. Segundo a autora, a própria distinção entre “masculino” e “feminino” é uma ficção reguladora, sustentada por discursos heteronormativos que delimitam o que é considerado aceitável ou inteligível. Assim, ao subverter essas normas, como propõe a experiência do baralho, abrem-se possibilidades para a construção de novas formas de ser e existir. No mesmo sentido, a autora feminista negra bell hooks (2013) contribui ao evidenciar que o sexismo precisa ser compreendido em articulação com o racismo e o classismo, pois segunda a mesma, é impossível pensar um feminismo eficaz sem uma perspectiva interseccional e antirracista. Ao apontar que as escolas frequentemente silenciam as vivências das meninas negras e pobres, hooks reivindica uma pedagogia do afeto, do cuidado e da escuta que valorize as experiências dos sujeitos marginalizados e combata as estruturas opressoras desde a sala de aula. Sua perspectiva interage com a teoria da interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (1989), que demonstra-se essencial para compreender como gênero, raça, classe e sexualidade se entrelaçam na experiência de opressão vivenciada pelos mais diversos corpos, auxiliando a captação de nuances das violências de gênero aqui estudadas.

Complementarmente, cabe destacar que Foucault (1979), ao discutir a microfísica do poder, evidencia como o controle dos corpos e comportamentos se dá de maneira difusa e cotidiana, sendo identificado dentro da instituição escolar, nas divisões sexistas de espaços e atividades, nos discursos meritocráticos, na organização burocrática e no currículo oculto que reforça normas cisheteronormativas. Por fim, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) sustenta a proposta metodológica desenvolvida no projeto. Para Freire, a educação deve ser dialógica, problematizadora e libertadora, pois o papel do educador não consiste em depositar conteúdos em alunos vazios, mas em construir saberes em conjunto com os estudantes, a partir de suas realidades e vivências. Assim, ao promover o protagonismo dos jovens, a prática do baralho contra o machismo concretiza a prática de uma educação libertadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do jogo “Baralho contra o Machismo” evidenciou o potencial das discussões entre os estudantes em sala de aula para o aprendizado, e a captar a percepção dos alunos em relação ao tema proposto, permitindo identificar as resistências e avanços nas compreensões sobre as desigualdades de gênero entre os jovens na escola. Durante a fase inicial, a palestra com dados estatísticos sobre a violência contra a mulher teve efeito mobilizador, já que muitos alunos demonstraram surpresa diante da frequência e da gravidade dos casos de violência de gênero no Brasil. O impacto desses dados contribuiu para a desnaturalização do machismo, evidenciando o que Butler (2003) denomina como *ruptura da norma performativa*: o momento em que os sujeitos passam a questionar as regras repetidas cotidianamente e que moldam sua percepção de mundo.

Na etapa de debate em sala, foram abordadas questões como o sexismo cotidiano, as microviolências, a cultura do estupro, o feminicídio e as formas simbólicas de opressão. As intervenções dos estudantes revelaram, por um lado, a persistência de discursos conservadores naturalizados e, por outro, a potência da escola como espaço de elaboração de novos sentidos. A proposta do baralho surgiu exatamente como resposta pedagógica a esse cenário ambivalente: ao trabalhar com frases machistas vivenciadas no cotidiano, os alunos foram convidados a produzir *respostas críticas* — processo que se alinha à ideia de *fala contra-hegemônica* proposta por bell hooks (2013). Os alunos selecionaram diversas frases e situações para compor um grupo de cartas que contém conteúdos machistas em diferentes escalas, e responderam a elas em cartazes colados pela escola, e depois acompanharam os resultados. O outro grupo de cartas do baralho é composto pelas identificações das 5 violências contidas nas cartas do primeiro grupo: violência simbólica, moral, física, psicológica e institucional. A dinâmica criada, que consiste em dois grupos de alunos jogando entre si (que pode variar na quantidade de pessoas), mediados pelo professor, que podem ganhar ou perder pontos à medida que apontam qual violência a carta jogada pelo adversário classifica. Os alunos demonstraram satisfação nas atividades colaborativas desenvolvidas. Assim, foi possível observar que a construção coletiva das cartas do baralho estimulou o protagonismo dos estudantes que tiveram a oportunidade de propor as frases das cartas, e colaborar com a ideia da dinâmica. As categorias de violência de gênero trabalhadas nas cartas — física, psicológica, simbólica, institucional, moral e sexual — foram escolhidas com base na Lei Maria da Penha e discutidas com os alunos, que relacionaram essas formas de

violência a situações observadas dentro e fora da escola de maneira ampla e participativa, sendo comum durante as discussões relatos de episódios vivenciados por familiares, colegas ou por si mesmos, reforçando a importância de abordar o tema em um ambiente seguro e aberto, como defende Freire (1996).

Após a aplicação do jogo em si, realizado em duas turmas durante a aula de sociologia na escola, um dos resultados mais expressivos da atividade foi a mudança de postura de alguns alunos que, no início, se mostravam resistentes ao debate. Após a participação nas oficinas e na dinâmica do jogo, esses estudantes passaram a demonstrar maior empatia, questionando normas de masculinidade tóxica e assumindo uma postura mais reflexiva diante de atitudes antes tidas como “naturais”. Esse tipo de deslocamento subjetivo é um dos efeitos desejados pela pedagogia crítica e está diretamente relacionado ao que Foucault (1979) define como *reconfiguração dos discursos no cotidiano*. O processo de desnaturalização foi uma etapa essencial que o jogo do baralho especificamente auxiliou, pois as frases machistas contidas na dinâmica foram postas como objeto principal de análise, servindo como foco de atenção e estudo, possibilitando que os alunos levantassem questionamentos ainda não realizados sobre as falas. Um aspecto interessante durante a aplicação do jogo foi o despertar de um olhar aguçado dos estudantes para as formas de violência, pois muitos alunos demonstraram não se recordar de suas diferenciações, como por exemplo entre a violência simbólica e psicológica, o que promoveu calorosos debates em grupo até a tomada de decisão de qual carta seria selecionada. Ao final de cada rodada, ambos os grupos da sala demonstraram interesse e curiosidade para compreender melhor o tema das violências e como elas ocorrem, percebendo que não se tratam apenas de diferenças conceituais mas sim que se relacionam com a área de impacto que aquele dano atinge.

Foram configurados apenas dois grupos de alunos para a realização do jogo na turma, compostos por metade da sala em cada um, com o objetivo de favorecer um diálogo amplo entre muitos participantes para fomentar o debate, e estimular a tomada coletiva de decisões, utilizando princípios das metodologias ativas. Esta configuração favoreceu tais aspectos previstos e impulsionou o objetivo da dinâmica de reconhecer as formas de violências, pois os alunos compreenderam a partir da perspectiva uns com os outros, chegando nas conclusões corretas na grande maioria dos casos. Foi observado que após as rodadas, o empate entre os grupos era predominante, salvo raros erros, evidenciando a possibilidade da dinâmica ter

favorecido os acertos na identificação das violências com o debate, além das reflexões de desnaturalização atribuídas às frases das cartas.

Observou-se ainda que as meninas participantes demonstraram aprovação e apoio em relação ao jogo, por verem suas vivências nomeadas, legitimadas e transformadas em material pedagógico. Essa valorização da experiência vivida, conforme defende bell hooks (2013), é um passo essencial para o objetivo de romper com a lógica de silenciamento histórico das mulheres. O jogo também proporcionou um espaço de trocas horizontais entre os estudantes, no qual o saber experiencial foi reconhecido como legítimo e produtivo — o que, segundo Paulo Freire (1996), é condição para uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica “Baralho contra o Machismo” demonstrou que a escola pode, e deve, ser um espaço ativo de enfrentamento às desigualdades de gênero. Ao integrar metodologias ativas, diálogo crítico e produção coletiva, a proposta evidenciou o potencial transformador da educação quando esta é conduzida com intencionalidade política, sensibilidade pedagógica e rigor teórico. O envolvimento dos estudantes em todas as etapas do processo revelou que adolescentes não apenas estão abertos ao debate sobre gênero, como também possuem experiências e reflexões que, quando mobilizadas em contextos educativos, contribuem para a construção de novas subjetividades e práticas sociais mais igualitárias. Ao convidá-los, na etapa de criação, a elaborar ideias de frases machistas ouvidas cotidianamente, o jogo permitiu a transição da indignação para a ação, promovendo a agência crítica, a escuta mútua e o respeito às diferenças.

Os resultados observados, como o fortalecimento das vozes femininas, o reconhecimento de diversas formas de violência e a problematização de normas de masculinidade, mostram que iniciativas como esta cumprem um papel fundamental na formação cidadã, ao desconstruírem hierarquias naturalizadas e estimularem a empatia e a corresponsabilidade entre os sujeitos dentro da instituição escolar. Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados com a criação do projeto, desde resistências ideológicas até a reprodução de discursos conservadores, indicam que o combate às violências de gênero na escola exige continuidade, articulação entre

diferentes atores institucionais e, sobretudo, políticas públicas que assegurem apoio material e simbólico às práticas educativas emancipatórias.

Assim, podemos concluir que esta intervenção pedagógica reafirma a relevância da Sociologia como disciplina comprometida com os direitos humanos, a igualdade de gênero e a justiça social, que auxilia na formação cidadã dos indivíduos. A experiência do “Baralho contra o Machismo” não pretende encerrar o debate, mas sim contribuir para sua ampliação, inspirando educadores e educadoras a desenvolverem práticas que, como defende bell hooks (2013), aproximem o afeto da criticidade, e a escuta do engajamento político.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – 5ª edição*. São Paulo: FBSP, 2025.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Genebra: ONU, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado*. São Paulo: Cultrix, 2019.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.