



A DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ANDROCÊNTRICA E O EMPODERAMENTO DE MULHERES

LUCILA BARBALHO NASCIMENTO*

O artigo em questão é parte da nossa pesquisa para a escrita de uma dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O Programa tem como objetivo proporcionar uma formação continuada que contribua para a qualidade do magistério em História na Educação Básica, proporcionando uma qualificação certificada para o exercício da profissão de professor(a) de História. O PROFHISTÓRIA/Natal faz parte da rede nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História, que tem a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como instituição âncora.

A pós-graduação com ênfase em Ensino de História destina-se a atender duas demandas: à necessidade de refletir sobre o ensino escolar, considerando saberes/práticas e à importância de compreender as formas de ensinar/aprender História na sociedade do século XXI, na qual o movimento em direção à luta por direitos contribuiu para aumentar as disputas sobre a historiografia e o ensino da História, diversificando suas formas e promovendo usos/abusos do passado. Cabe ao(a) profissional da área investigar esse movimento e os recursos pertencentes ao conhecimento histórico, para compreender a historicidade das experiências e as possibilidades de escrever/ensinar História (SIGAA, 2016).

Com o trabalho em questão, pretendemos apontar para a importância da desconstrução do androcentrismo na História (e na Língua Portuguesa) ensinada como uma via para a promoção da visibilidade e do empoderamento de mulheres; objetivamos, também, elucidar a condição da mulher no Estado do Rio Grande do Norte, um cenário que ganha contornos mais violentos a cada dia; esboçamos brevemente as características sociais que estão relacionadas ao crime de feminicídio; reforçamos a importância do papel da escola enquanto instituição (trans)formadora de uma sociedade e que deve empoderar meninas .

Empoderar é dar a uma mulher, ou a um grupo de mulheres, o poder de decisão, que é culturalmente tutelado pelo homem, pela família ou pela sociedade. O movimento feminista trabalha para empoderar as mulheres, promovendo a conscientização através de uma historiografia sobre o tema, de palestras e da produção de conteúdo. O objetivo é instrumentalizar esses grupos – visto que o feminismo é plural – para que reivindiquem políticas

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

públicas que beneficiem ou diminuam suas dificuldades específicas. Trata-se de um conceito (empowerment) criado em 1977 pelo psicólogo estadunidense Julian Rappaport, que defendia a importância de fornecer ferramentas aos grupos oprimidos para que tivessem condições de se desenvolver. O significado atribuído por Rappaport foi reinterpretado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que criou um significado para o termo no qual os grupos desfavorecidos empoderavam-se a si próprios. Atualmente, o conceito é utilizado para explicar faces dentro dos movimentos sociais que requerem maior participação na sociedade e oportunidades para as minorias (FREITAS, 2016).

Um exemplo desse empoderamento das mulheres na música é Karol Conka. No início de julho de 2016, a rapper curitibana lançou o clipe do single "É o Poder", no qual repete a parceria com a dupla Tropkillaz. A música foi resultado de um contrato com a Skol Music, que previa dois singles e um álbum, mas este acabou não sendo finalizado antes da dissolução da gravadora. A letra, de autoria da própria Karol em coautoria com Don Cesao, é uma composição feminista e empoderadora, que reforça a ideia de que "o mundo é de quem [o] faz", questiona "quem foi que disse que isso aqui não era pra mim", afirma que "fui eu quem criei, vivi, escolhi me descobrir e agora aqui estou" e insiste que "se não tá no meu lugar então não fale" (É O PODER, 2017). Em uma entrevista divulgada na versão online da Revista Rolling Stone, a artista ressaltou que para muitos rappers "(...) é uma afronta que uma mulher faça rap do jeito dela e atinja patamares que ninguém alcançou. Tratamos sempre mulher como uma raridade (...) E não é assim" (BRÊDA, 2017).

Assim como no rap, os livros didáticos de História, em grande parte, são instrumentos nos quais a mulher ainda é uma raridade ou que difundem representações estereotipadas de um corpo violável, servil, sacrificável, submisso e dependente, dentre outros adjetivos. Tais reproduções sustentam as múltiplas formas de violência que acometem as mulheres em nossa sociedade. Uma vez que entendemos os livros didáticos como práticas discursivas mediadas por um conjunto de regras que orientam maneiras de pensar e agir em relação ao passado e ao presente.

A exemplo disso, podemos elencar os dados levantados durante o preenchimento de uma Ficha de Avaliação do Livro Didático proposta como atividade durante a disciplina de Teoria da História, ministrada pela professora Dr^a. Juliana Teixeira, através dos quais identificamos, nos três livros de História do Brasil analisados, 15 exemplares de imagens

contendo mulheres: a rainha Elizabeth I durante o seu reinado; a *Mulher Tapuia* de Eckout, no contexto da presença holandesa no Nordeste do Brasil; Maria Quitéria, quando de sua condecoração com a *Imperial Ordem do Cruzeiro*; a Imperatriz D. Amélia, presente no momento em que D. Pedro I entregou sua carta de renúncia ao Major Frias; imigrantes italianas nas plantações de café durante o Segundo Reinado; súditas presentes na aclamação a D. Pedro I após a Questão Christie; Chiquinha Gonzaga como representante da cultura brasileira do século XIX; a Princesa Isabel, quando da assinatura da Lei Áurea; a *Pátria* de Pedro Bruno, no contexto da proclamação da república; a representação *Soberania* na charge de Storni para a Revista Careta, no contexto das eleições de cabresto; mulheres na charge sobre a Revolta da Vacina; mulheres na foto do velório de João Pessoa; mulheres em um cartaz da Revolução Constitucionalista de 1932; mulheres no confronto entre estudantes da Universidade de São Paulo e da Mackenzie em 1968, no contexto da Ditadura Civil Militar do Brasil; Zélia Cardoso de Mello, quando do seu mandato como Ministra da Economia, Fazenda e Planejamento do Governo Collor.

Ao percorrer o livro em busca de fontes imagéticas que representassem positivamente as mulheres, foi possível confirmar o que a prática da sala de aula e o contato com o material desde 2014 já insinuavam: nenhum dos textos (principais ou complementares) apresentavam a luta das mulheres pela conquista de direitos ao longo da História do Brasil, como por exemplo a campanha pelo sufrágio universal antes de 1934 e/ou o voto de Celina Guimarães, bem como não apresentavam a perspectiva da mulher enquanto “sujeita histórica”. A professora mossoroense foi a primeira mulher do Brasil e da América Latina a se alistar como eleitora e teve seu nome incluído na lista de votantes em 25 de novembro de 1927, como resultado da criação da lei nº660/1927. Em contrapartida à essa ausência e ao silenciamento da mulher nos livros didáticos de História, está o crescente aumento do número de produções acadêmicas sobre a História das Mulheres.

Desde 1970 e com maior força a partir de 1990, pesquisadoras da teoria social propuseram a utilização do conceito de gênero para compreender o fenômeno do feminismo e o processo de opressão sofrido pelas mulheres naquele momento histórico, e que se arrastou até o século XXI. Entendemos que o termo está relacionado às características atribuídas a cada sexo pela sociedade e pela cultura, ou seja, as diferenças impostas a homens e mulheres que não são de ordem física ou biológica. Como o trabalho em questão não se insere nos estudos de

gênero, não nos deteremos em discussões teóricas sobre o tema. A partir do século XX, o feminismo – iniciado com o movimento liberal iluminista das sufragistas inglesas e francesas do século XVIII – ganhou força como um movimento social e político que luta pela igualdade de direitos entre mulheres e homens.

A intensificação dos estudos de gênero levou ao surgimento de um campo da historiografia conhecido como História da Mulheres, do qual fazem parte os estudos de Michelle Perrot, por exemplo, que questionam a historiografia da História como um “ofício do historiador” escrito por homens e no masculino. Segundo ela, os campos abordados pela História são os do poder masculino, mesmo quando incorporam novos aspectos: “Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade” (PERROT, 1988: 185).

Partindo dessa mesma perspectiva, a História da Educação no Brasil, na qual se insere o campo do Ensino de História, é também fruto de um processo histórico-cultural que naturalizou estereótipos do que é feminino e masculino no ambiente escolar. No início do século XX, nas grandes cidades brasileiras, os professores saíram das salas de aula para os postos de trabalho criados pela industrialização. A ampliação de vagas na educação e a associação entre magistério e cuidado com as crianças – corroborada pela ideia, ainda latente, de que “toda mulher quer ser mãe” – levou moças jovens, brancas e de classe média, que até então eram proibidas de trabalhar fora de casa, a entrarem no mercado de trabalho. Logo, a docência passou a ser vista como uma extensão das funções domésticas femininas e não demorou para que houvesse a desvalorização do magistério enquanto profissão. “O tempo passou, as mulheres continuam trabalhando nessa carreira mesmo depois de casadas, especializaram-se, fizeram pós-graduação, mas ainda assim o magistério ficou colado aos preconceitos sociais de gênero” (FONSECA, 2004: 17-18).

Trata-se de um preconceito perpetuado historicamente, no qual a mulher foi colocada como subalterna ao homem e a sua posição no mundo foi construída associada à família – mesmo quando chegou ao magistério – e ao privado, enquanto ao homem coube o meio público. Tal qual escreveu a poetisa e compositora curitibana Alice Ruiz em um dos seus artigos escritos entre 1970 e 1980: “Parece que a nós [mulheres] (...) foi entregue a solução dos conflitos das gerações. Recolhidas aos bastidores desde que o mundo é mundo, aprendemos a ler nas

entrelinhas enquanto os homens dizem a última palavra..." (MURGUEL, 2010: 277). Crítica também presente na fala da juíza do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, Marixa Fabiane Lopes: "A mulher sempre foi tratada como uma coisa que o homem podia usar, gozar e dispor" (PRADO, SANEMATSU, 2017: 10).

Esse tipo de discriminação também impôs uma fronteira entre os sexos e colocou a mulher como: restrita de liberdade, presa à casa e aos afazeres domésticos, criadora dos filhos, cuidadora do marido, sem aspirar atividade fora do lar, mantida – enquanto foi possível – à distância da independência financeira (ARÁN, 2003). É uma visão de mundo que realizou (e continua realizando) uma das várias formas de dominação do masculino sobre o feminino, pois, conforme escreveu Alice Ruiz, as "afirmações de que o homem é assim e a mulher é assim, foram elaboradas e desenvolvidas através dos séculos". São parte de uma valoração cultural feita pelos homens, porque "o pensamento filosófico, psicanalítico, sociológico, religioso e genético, que analisa e interpreta o homem e a mulher, é masculino" (MURGUEL, 2010: 283). É aquilo que Tania Navarro-Swain conceituou como um "dispositivo amoroso" que atrela deveres, culpabilidades e normas à representação do feminino (SWAIN, 2017). Um intensificador do papel da mulher que a coloca na condição de malabarista circense, equilibrando tarefas domésticas, cuidado com as crianças e idosos(as), seduzindo o companheiro e cumprindo as exigências do trabalho remunerado.

Essa aparelhagem masculina é fundadora de uma sociedade machista, patriarcal, sexista e androcêntrica. Machista porque defende a dominação do homem em relação à mulher, baseada na não aceitação da igualdade de direitos. Patriarcal porque é parte de um sistema no qual os homens ocupam um lugar central, seja enquanto chefes de família ou na vida pública. Sexista porque se baseia em noções de superioridade do masculino sobre o feminino, além disso, tem uma tendência para associar determinados papéis, culturalmente construídos, a cada um dos sexos. E androcêntrica por se tratar de uma ótica que valoriza as experiências masculinas como universais, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento igualitário à sabedoria e à experiência feminina (ANDROCENTRISMO, 2017).

Em uma visão androcêntrica de mundo e de História, o homem tem o benefício de representar o ser humano, quando este engloba todos os gêneros. Os seres humanos podem ser chamados de "os homens", mesmo sabendo-se que há mulheres no conjunto. Ele representa ele

mesmo, e também ele e ela simultaneamente. Em uma metáfora biológica, é como se o “ele” fosse o gene dominante, enquanto o “ela” é apenas uma fração secundária de sua espécie. Nunca se chama o ser humano de “a mulher”. Ela só pode representar ela mesma, nunca ele e ela juntos. É como um gene recessivo.

A naturalização do androcentrismo se estende também à muitos idiomas que se desenvolveram sistemas de linguagens que privilegiam artigos, adjetivos e substantivos masculinos. Assim como propõem Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura no livro *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*, entendemos que a língua é um instrumento flexível, logo pode ser transformada para estabelecer uma sociedade mais equitativa. Por isso, ao escrever empregando a flexão das palavras para o feminino, evidenciamos que o universal não é masculino e levamos em consideração a presença das mulheres quando enunciamos pessoas (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016: 12-13), ou seja, como “sujeitas históricas”. Desde 1992, por exemplo, essa hegemonia masculina na língua era questionada. Neste ano, Paulo Freire publicou o livro *Pedagogia da Esperança*, em que revisitava a obra *Pedagogia do Oprimido* e analisava as cartas que recebeu durante o seu exílio, em virtude da Ditadura Civil Militar em vigência no Brasil, e foi “convidado” por suas leitoras a refletir sobre a normatização da escrita:

(...) É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. (...) Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? (...) A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (...) A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. (...) Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória (FREIRE, 2000: 66-68).

Entendemos, portanto, que as práticas e os discursos atribuídos àqueles conceitos são responsáveis pelas ocorrências dos casos de assassinatos de mulheres, motivados por um sentimento de posse do masculino sobre o feminino ou pela não aceitação do término do relacionamento ou pela não aceitação da autonomia da mulher ou pelo ódio a mulher (misoginia). O feminicídio, ou seja, o assassinato de mulheres envolvendo a violência

doméstica ou familiar e o menosprezo à condição de mulher, é a expressão definitiva das diversas violências que atingem as mulheres em sociedades marcadas pela desigualdade entre mulheres e homens.

Se a situação das mulheres no Brasil é difícil, no Estado do Rio Grande do Norte, a situação vem se agravando. Natal, capital do estado, teve a maior taxa de crescimento de feminicídios do país, um crescimento de 228% entre 2003 e 2013, segundo o *Mapa da Violência de 2015: Homicídios de mulheres no Brasil*. As mulheres pretas e pardas estão entre as vítimas mais vulneráveis: entre 2013 e 2016, o número destas que foram assassinadas aumentou em 50% para o referido Estado. Os índices sugerem que a violência contra a mulher é um debate que saiu do ambiente doméstico, vem sendo discutido no espaço público – em alguns casos precariamente, uma vez que reforça ou é reforçado por aqueles conceitos citados anteriormente – a exemplo do tema da proposta de redação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio de 2015 (*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*) e precisa alcançar instituições como a escola, que se pretende formadora de cidadãos e cidadãs.

Esse cenário citadino ou campestre, privado ou público, não é reconfortante para as mulheres e é preciso dimensionar os contextos da violência praticada contra as mesmas. "Assassinadas (...), estupradas, esganadas, espancadas, mutiladas, negligenciadas, violentadas (...), invisibilizadas: mulheres morrem barbaramente todos os dias no país, mas os feminicídios não emergem como uma realidade intolerável para o Estado e para grande parte da sociedade" (PRADO, SANEMATSU, 2017: 51).

Para contribuir com a visibilidade desses crimes, em 2016, o Instituto Patrícia Galvão, com o apoio da Secretaria de Políticas para as Mulheres e em parceria com a Campanha *Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha*, lançou o *Dossiê Feminicídio: #InvisibilidadeMata*, uma plataforma online para debater questões, cobrar direitos, desconstruir discriminações, contribuir para evitar que mortes anunciadas sigam acontecendo sem provocar impacto na opinião pública e nem respostas das instituições do Estado. A versão impressa também registrou a memória de casos de feminicídios que aconteceram no Brasil, como homenagem simbólica às muitas Amandas, Claudias, Eloás, Gercianes, Isamaras, Lauras, e Luanas.

Outro documento que levantou e analisou números relativos aos casos de feminicídios nos Estados brasileiros foi o *Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil: indicadores*

nacionais e estaduais. O exemplar número um do ano de 2016 apontou para um aumento de 10% na taxa de morte de mulheres entre os anos de 2006 e 2014 em quase todos os estados. O documento demonstrou, também, que os números referentes aos casos de estupro apresentaram oscilações de Estado para Estado: Espírito Santo, Goiás, Paraíba e Rio Grande do Norte, por exemplo, apresentaram taxas inferiores à metade da média nacional. Em contrapartida, os mesmos Estados, apresentaram taxas de feminicídios superiores à taxa média nacional. De acordo com aquele *Panorama*, os registros apontam para 5,9 homicídios para cada 100 mil mulheres no Estado no Rio Grande do Norte, número superior à taxa média nacional que é de 4,6 homicídios para cada 100 mil. A violência registrada foi maior contra mulheres pretas e pardas: ao se comparar as taxas de homicídios de mulheres de 2006 com as taxas referentes ao ano de 2014, verificou-se que a taxa de homicídios de mulheres brancas cresceu 100% (passando de 1,5 a 3,0) e a taxa de homicídios de mulheres pretas e pardas aumentou em 163% (passando de 2,7 a 7,1 homicídios).

É importante considerar aqui que essa disparidade entre o índice dos casos de estupros e o índice dos casos de feminicídios para o Estado do Rio Grande do Norte pode ser fruto do silêncio das vítimas, motivado por medo ou vergonha, pela dificuldade da vítima em aceitar que foi vítima de uma violência praticada por um companheiro ou familiar, pelo desconhecimento da vítima quanto a multiplicidade de violências possíveis (física, moral, psicológica, patrimonial/econômica e sexual) ou pelo atendimento precário prestado pelas instituições responsáveis, visto que – segundo um balanço do Disque 180 – existem no Estado potiguar 0,73 Unidades Especializadas de Atendimento para cada 100 mil mulheres, quando a média nacional é de 1,03 para cada 100 mil mulheres.

Partindo do pressuposto de que a escola reflete a sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que é – por si só – uma sociedade, com características próprias e permeada por disputas de poder. Entendemos que a ela cabe atender demandas socialmente postas, fornecendo meios para a mudança de pensamento acerca da desigualdade entre mulheres e homens, visando a construção de uma sociedade equitativa. Além disso, é papel da disciplina de História induzir à formação cidadã dos(as) alunos(as), pois “acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016: 10).

Compreendemos que este pensamento de educação inclusiva dialoga com os estudos do filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911), que se preocupou em mostrar as ciências humanas – campo da qual a História é partícipe – fundamentadas num solo humano, logo, o projeto diltheyano deve ser entendido como a busca pelas possibilidades científicas de acesso às experiências necessárias ao mundo. Ou seja, segundo ele, é preciso apreender o lugar da mulher e do homem na constituição da vida histórica, pois as vivências humanas articulam uma rede histórica complexa e edificam referências, formando assim o mundo histórico. A mulher e o homem seriam, portanto, o ponto de conexão de um determinado tempo e das visões de mundo que pertencem ao mesmo, os seres sobre os quais se assentaria a vida histórica na totalidade.

Logo, a edição de recursos didáticos que relacionem Ensino de História, História das Mulheres, empoderamento feminino e uma educação voltada para a equidade entre mulheres e homens é importante para o processo de ensino-aprendizagem, visto que leva ao incremento intelectual, cultural, político e social dos(as) estudantes, de escolas públicas e privadas, colocando-os(as) como agentes de transformação da sociedade na qual estão inseridos(as), com vistas a alcançar “os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil” expostos no Artigo Terceiro da Constituição de 1988: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Sobre isso, Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, afirmou que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção, propondo que o ensino deve estimular o pensamento crítico dos(as) alunos(as), ou seja, o desenrolar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. O(a) docente deve respeitar os saberes prévios dos(as) alunos(as) e trabalhá-los, respeitando e estimulando a capacidade criadora dos(as) mesmos(as). A realidade vivenciada pelos(as) estudantes deve ser discutida e associada à disciplina cujo conteúdo se ensina, estabelecendo uma relação entre os saberes curriculares e a experiência que eles(as) têm como indivíduos(as). Além do ensino disciplinar, a formação moral dos(as) educando(as) é fundamental. A consciência do mundo e de si como ser inacabado(a) inscrevem-no(na) num permanente movimento de busca, e nisto se fundamenta a educação.

Referências Bibliográficas

ANDROCENTRISMO. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1755969>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Revista de Estudos Feministas**. v.11. n.2. 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRÊDA, Luca. É o Poder. In.: **Revista Rolling Stone**. n.127. 2017. Disponível em: <http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-127/karol-conka-e-o-poder#imagem0>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 2010.

É O PODER. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/karol-conka/e-o-poder.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Ana. **A origem do conceito empoderamento, a palavra da vez**. Disponível em: < <http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/origem-do-conceito-de-empoderamento-palavra-da-vez/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilarcia.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

LINS, Beatriz Accioly. MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MURGUEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A Prosa da Poeta: os artigos feministas de Alice Ruiz nos anos 1970 e 1980. **Revista Gênero**. Niterói, v.10, n.2, p.277, 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/issue/view/1>>. Acesso em: 20 jul. 2017.



PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRADO, Debora. SANEMATSU, Marisa. (Orgs.). **Feminicídio: #InsivibilidadeMata**. São Paulo: Instituto Patricia Galvão, 2017.

SENADO FEDERAL. **Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil**: indicadores nacionais e estaduais. Brasília: Observatório da Mulher contra a Violência, 2016.

SWAIN, Tânia Navarro. **A construção das mulheres ou a renovação do patriarcado**. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/brasil/renovacao%20patriarcado.htm>>. Acesso em 04 ago. 2017.