

## Criatividade docente e combate à violência contra a mulher: limites e possibilidades de um material didático baseado na teoria do desengajamento moral

*Creative teacher and violence against women combat: possibilities and limits of a didactic material proposal based on moral disengagement theory*

*Creatividad docente y combate a la violencia contra la mujer: límites y posibilidades de un material didáctico basado en la teoría de la desconexión moral*

Simone Emiliano de Jesus  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
simone.jesus@cefet-rj.br  
<https://orcid.org/0000-0002-9177-3345>

Kátia Regina Xavier da Silva  
Colégio Pedro II  
katiarxsilva@globo.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3178-2693>

### RESUMO

A assimetria de gênero, herança do patriarcado, ainda se manifesta nos dias de hoje e se evidencia nas diversas formas de violência contra a mulher. A discussão, transversal ao currículo formal, ganha relevo em face dos discursos e práticas misóginas que imperam na sociedade em geral. O artigo objetiva discutir limites e possibilidades para a formação criativa de docentes no combate a essa problemática, a partir das falas de professoras participantes de uma pesquisa, cujo foco foi a análise da aplicabilidade de um material didático para as aulas de Espanhol, fundamentado na teoria do desengajamento moral, de Albert Bandura. Defende-se que a discussão do tema pode ser viabilizada por experiências criativas que potencializem a sensibilidade de professores e alunos sobre valores culturais e padrões morais. Os resultados indicam contribuições do lúdico como metodologia de trabalho e a necessidade da formação crítica dos docentes para lidar com temas de urgência social.

**Palavras-chave:** Criatividade. Formação de professores. Violência contra a mulher. Desengajamento moral. Material didático.

### ABSTRACT

*Gender asymmetry, a legacy of patriarchy, is still manifest today and is evident in the various forms of violence against women. This discussion is a curriculum infusion approach and*

*gains prominence in view of the discourses and misogynistic practices that prevail in society in general. The article aims to discuss possibilities and limits for the creative teacher training on violence against women prevention, based on the speeches of teachers participating in a research whose focus was the analysis of the applicability of a didactic material for Spanish classes, based on moral disengagement theory, by Albert Bandura. It is argued that the discussion of the theme can be made possible by creative experiences that enhance the sensitivity of teachers and students about cultural values and moral standards. The results indicate playful contributions as a work methodology and the need for critical teacher training to deal with issues of social urgency.*

**Keywords:** *Creativity. Teacher training. Violence against women. Moral Disengagement. Didactic Material.*

## RESUMEN

*La asimetría de género, herencia del patriarcado, aún se manifiesta hoy día y se evidencia en las diversas formas de violencia contra la mujer. La discusión, transversal al currículo formal, gana destaque frente a la misoginia que impera en la sociedad. El artículo objetiva discutir límites y posibilidades para la formación creativa de docentes en el combate a esa problemática, a partir de las hablas de profesoras participantes de una investigación con foco en el análisis de la aplicabilidad de un material didáctico para las clases de Español fundamentado en la desconexión moral, de Albert Bandura. La discusión del tema puede hacerse viable por medio de experiencias creativas que potencialicen la sensibilidad de profesores y alumnos sobre valores culturales y patrones morales. Los resultados indican contribuciones de lo lúdico como metodología de trabajo y la necesidad de la formación crítica de los docentes para lidiar con temas de urgencia social.*

**Palabras clave:** *Creatividad. Formación de profesores. Violencia hacia la mujer. Desconexión moral. Material didáctico.*

## Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir limites e possibilidades para a formação e atuação criativa de docentes no combate à problemática da violência contra a mulher a partir de alguns desdobramentos sobre as possibilidades de uso de um material didático construído no contexto de uma pesquisa<sup>1</sup> de Mestrado Profissional. A discussão sobre o tema leva em conta a necessidade da formação crítica e criativa do professor para lidar com temas áridos e que carecem de maior reflexão crítica, o que viabilizaria experiências criativas para o desenvolvimento da sensibilidade de professores e alunos sobre valores culturais e padrões morais.

A abordagem criativa no ensino é uma necessidade; mas, para que seja implementada, é fundamental que o docente vivencie, em sua formação inicial e

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa está inserida em uma pesquisa maior intitulada *Qualificando a prática pedagógica: casos de Ensino e estratégias de auto-regulação como promotores de aprendizagem significativa*, aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE 30848614.0.0000.5259.

continuada, a liberdade de criar e a autoria do pensar. Dessa maneira, poderá ser capaz de promover ambientes favoráveis à expressão da criatividade dos seus alunos. Afinal, não há como esperar que a criatividade seja um dos pilares das práticas educativas se os próprios professores não recebem insumos para o incremento criativo durante seu processo de formação (MAIA; VIEIRA, 2017a; SILVA, 2008).

A criatividade é um processo complexo, multifacetado e heterogêneo, mas a falta de clareza sobre as diversas formas de expressá-la pode comprometer a realização de ações efetivas para o seu desenvolvimento no ambiente escolar (MARTÍNEZ, 2002). Por isso, é necessário que se amplie o debate sobre o tema a fim de discutir a importância da abordagem criativa de ensino, sobretudo no tratamento das questões de gênero, com ênfase na temática da violência contra a mulher.

As expectativas sociais de papéis de gênero e a forma como as meninas são educadas para naturalizar a masculinidade hegemônica se concretizam nas diversas situações de violência enfrentadas pelas mulheres em escala global. Simbolicamente, aprendem desde cedo que “lugar de mulher é na cozinha”, são educadas para fazerem as tarefas domésticas e, um dia, serem “excelentes” esposas e mães; por outro lado, meninos são ensinados a negar sua vulnerabilidade em nome de uma masculinidade viril (quantos não cresceram escutando aquela história de que “homem não chora”?). Uma indústria de brinquedos sexistas marcada pelas cores rosa e azul: para elas, um universo de bonecas que parecem bebês reais e *kits* de limpeza sem fim – com máquinas de lavar, cozinhas completas, ferro e tábua de passar roupa, por exemplo; para eles, brinquedos que remetem ao universo externo à casa e que, por sua vez, contribuem para a associação do masculino à força, como bola de futebol, carrinhos, bonecos de super-heróis, além de brinquedos de encaixe e muitos outros que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Se alguém imaginar que essas descrições se referem a brinquedos que marcaram a infância nos anos 90, poderá talvez se surpreender ao realizar, hoje, uma rápida pesquisa por conteúdos imagéticos, usando as expressões “brinquedos de meninos” e “brinquedos de meninas”. De acordo com Nascimento (2014), o universo dos brinquedos infantis está estruturado sob valores de uma cultura patriarcal de dominação do masculino sobre o feminino. Tal carga ideológica herdada do patriarcado acarreta, segundo a autora, a função de reproduzir, durante o processo de socialização das crianças, desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres.

Mas o que afinal difere homens e mulheres? Um olhar mais atento à concepção de gênero pode trazer encaminhamentos para essa questão. Rejeitando as justificativas biológicas que durante muito tempo foram usadas para diferenciar homens e mulheres, conferindo a elas a condição do “sexo frágil”, os Estudos de Gênero se ancoram na visão de que os papéis sociais atribuídos ao feminino e ao masculino são resultado de construções sociais.

Para Scott (1995), as abordagens que teorizavam o “gênero” por meio da fixidez da oposição binária se mostraram redutoras na compreensão da história das mulheres. Por isso, no lugar dos estudos que focalizavam apenas os usos descritivos do termo “gênero”, numa contraposição do masculino ao feminino, a autora propõe o gênero como categoria analítica, que tem na leitura crítica da concepção política, nas referências às instituições e na forma como a sociedade se organiza elementos para discutir as relações de poder que se construíram na história moderna. O gênero seria, portanto, uma forma de trazer à luz a diferença de acesso aos bens simbólicos e culturais e, principalmente, discutir uma certa invisibilidade da mulher como sujeito histórico, por decorrência da hierarquização dos papéis sexuais (SCOTT, 1995).

Os Estudos de Gênero se debruçam sobre a organização dos papéis sociais segundo a imagem socialmente construída do que é ser mulher e do que é ser homem, além de problematizar – e até mesmo propor estratégias de liberação – a concepção de uma masculinidade hegemônica que limita o lugar social de mulheres, crianças e dos próprios homens (VÁZQUEZ, 2017).

Essa assimetria de gênero estrutura as relações de poder e quando os gêneros não-masculinos saem do lugar que lhes foi atribuído historicamente enfrentam uma série de violências (FALEIROS, 2007). A violência contra a mulher é uma das manifestações mais intensas dessa desigualdade nas relações de poder entre homens e mulheres. O recorte de alguns dados estatísticos já revela a gravidade da situação: uma em cada três mulheres, em todo o mundo, já sofreu ao longo da sua vida violência física e/ou sexual cometida por parceiro ou outras pessoas. Como apontam os dados divulgados pela Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) no Brasil em folha informativa atualizada em novembro de 2017, em uma perspectiva mundial, 30% das mulheres relataram que já foram vítimas de alguma forma de violência física e/ou sexual por parte de seu parceiro, sendo 38% dos feminicídios cometidos por um parceiro masculino. Os impactos dessa violência podem incidir negativamente na saúde física, mental, sexual e reprodutiva das mulheres, além de torná-las mais vulneráveis ao HIV.

De acordo com o Instituto Patrícia Galvão (2018), no estado do Rio de Janeiro, em 2017, o público que mais sofreu com o crime de violência patrimonial foram as mulheres: 50,4% (2.383) sofreram o crime de dano; 41,8% (1.973) foram vítimas da violação de domicílio; e 7,8% (369) tiveram seus documentos suprimidos.

No contexto da pandemia provocada pelo novo coronavírus, a casa deveria ser sinônimo de proteção, mas para algumas mulheres significa estar confinada com seu agressor, o que aumenta o risco de ações violentas que podem, inclusive, resultar em morte. No *Atlas da Violência 2020*, é indicado que a situação de isolamento domiciliar para as vítimas de violência doméstica tem sido uma barreira para o acesso às redes de proteção às mulheres e canais de denúncia. Isso explicaria, em parte, a subnotificação dos casos de agressão, com exceção para os casos letais, cujos índices aumentaram em diversos estados do país, segundo consta no documento.

Muitas vezes, a violência contra a mulher é negada ou minimizada. Lamentavelmente, as diversas violências cometidas contra as mulheres tão-somente pelo fato de serem mulheres ainda vêm acompanhadas de discursos que procuram obscurecer a gravidade do problema e livrar os agressores do sentimento de autocensura. A Teoria Social Cognitiva (TSC) denomina de desengajamento moral (DM) o processo autorregulatório que é gerido por indivíduos que, para se livrarem da culpa por agirem mal, desprendem-se de padrões morais para cometer ações julgadas não morais pela sociedade (BANDURA, 2015).

Muitas dessas ações desengajadas decorrem, por exemplo, de concepções sobre o gênero feminino que estão carregadas de valores misóginos construídos historicamente. Mas defendemos, neste artigo, que o que é construído também pode ser desconstruído. E que a escola, como um importante espaço para o desenvolvimento da criança e do adolescente, pode cumprir um papel crucial para a desconstrução da herança patriarcal e contribuir para uma sociedade mais igualitária entre os gêneros. No entanto, para que sejam desenvolvidos projetos político-pedagógicos de enfrentamento às diversas formas de violência, a discussão precisa passar antes pela reflexão sobre a formação e atuação docente.

Como destaca Diniz (2012), há um discurso que defende que professores sejam autônomos, reflexivos e preparados para lidar com a questão da diversidade no ambiente escolar; porém, como questiona a autora: que espaços no cotidiano escolar são proporcionados aos professores para o atendimento dessas solicitações se,

frequentemente, esbarram com “tantas rotinas de massificação conceitual, conteudista, gradeada no ensino formal”? (DINIZ, 2012, p. 33).

Isso talvez explique por que alguns professores, apesar de reconhecerem a importância de tratar de temas de urgência social, como é o caso da violência contra a mulher, ainda fiquem reticentes de incluí-los em seus planejamentos escolares. Se pensarmos o tratamento desses temas por meio de uma abordagem criativa de ensino, a lacuna é ainda maior, como sugerem os resultados da pesquisa de Jesus (2017) sobre o processo de construção de um material didático para a reflexão sobre o DM e a violência contra as mulheres.

Durante a referida investigação, foi elaborado, em 2017, o produto educacional intitulado *Práticas Educativas no Combate à Violência Contra a Mulher – Kit Multimodal* (disponível em: <https://sites.google.com/view/produtoeducacionalversaopiloto>) com o intuito de promover reflexão sobre os diversos tipos e modalidades de violência contra a mulher, bem como fazer uma leitura crítica dos discursos e ações que comumente têm servido para silenciar o problema. A fala das professoras que participaram da etapa de avaliação do produto educacional subsidiou a discussão sobre a importância do lúdico para o tratamento da temática de gênero na escola.

Com o intuito de ampliar o debate acerca da temática de gênero, contribuir para a reflexão sobre a formação criativa dos professores e colaborar para a conscientização sobre a importância do enfrentamento de todo e qualquer tipo de violência contra a mulher em nossa sociedade, este texto foi organizado em três seções. A primeira seção, que tem um cunho mais teórico, discute a complexidade da expressão criativa e sua importância no espaço escolar. A segunda se debruça no processo de construção e avaliação do material didático, construído a partir de uma pesquisa de Mestrado, para argumentar sobre a relevância que assume a abordagem criativa de ensino para a formação crítica e socialmente engajada dos atores da escola. Por último, tecemos algumas considerações finais, mas que não se esgotam neste artigo.

## **Professores criativos, alunos criativos? Uma questão de processos formativos**

A criatividade é um tema que tem ganhado maior relevo em nossa sociedade. Hoje em dia se “exigem” mais das pessoas atitudes inovadoras, capacidade de resolução de problemas, expressão do pensamento crítico e capacidade para se reinventar diante das

diversas situações de conflito cotidianas. Qual seria, então, o papel da escola para a promoção desse potencial criativo?

Em uma busca pela palavra “criatividade” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular oficial mais recente sobre as aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica, foram encontradas as seguintes menções:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua **criatividade**, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38, grifo nosso).

(...) proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (**criatividade**, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (...) (BRASIL, 2017, p. 466, grifo nosso).

(...) utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a **criatividade**. (BRASIL, 2017, p. 475, grifo nosso).

O primeiro fragmento se encontra na parte do documento que trata dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”; a segunda citação aparece como uma das “finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”; e a terceira é constitutiva da seção sobre as “tecnologias digitais e a computação” como uma das competências que devem ser desenvolvidas no Ensino Médio. Não se verificou nenhuma menção ao conceito no Ensino Fundamental. No documento, há uma articulação entre o brincar e o desenvolvimento da criatividade, no contexto da Educação Infantil, ao passo que, no contexto do Ensino Médio, a criatividade é considerada um dos valores necessários à promoção do empreendedorismo e à solução de problemas complexos nas diferentes áreas da vida cotidiana.

Não é por acaso, então, que cada vez mais se espere que os professores contribuam, por meio de suas práticas pedagógicas, para o fomento da capacidade crítica e

criativa dos seus alunos. Um ambiente escolar que desenvolva a criatividade pode, inclusive, favorecer a construção da autonomia do aluno, o que se reflete na autoria de pensamento (MAIA; VIEIRA, 2016a, 2017a).

Maia e Vieira (2016a), baseadas em Fernández (2001) e Paín (2009), defendem que o (re)conhecimento, pelo próprio sujeito, de sua potencialidade criadora e de sua autoria passa pelo desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas e fazer reflexões críticas. Mas como os alunos podem se descobrir como autores se o espaço escolar, muitas vezes, cerceia a formação de subjetividades criativas e autoras? Além disso, como é possível que o professor promova um espaço criativo de aprendizagem se, nos processos formativos docentes, pouco espaço há para o desenvolvimento de sua capacidade criadora? (LUBART, 2007; MAIA; VIEIRA, 2017a; SILVA, 2008).

Por meio da descrição de algumas cenas escolares que mostram o corpo discente inerte e o pouco espaço para a formação de “cabeças pensantes”, Maia e Vieira (2016a) argumentam que a escola nem sempre é um espaço acolhedor para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. Elas questionam por que, muitas vezes, acredita-se que educar implica corpos de alunos aprisionados em cadeiras por horas, com salas de aula em silêncio, pois falar, conversar ou trocar ideias poderia comprometer as regras disciplinares do espaço. As autoras com isso indagam sobre a própria função da escola de formar sujeitos críticos e com autoria de pensamento.

De acordo com Martínez (2002), as subjetividades criativas se constituem e se desenvolvem ao longo da história de vida do sujeito e a depender das relações que marcam seus diferentes contextos sociais. Por isso, a escola é, para a autora, um espaço fundamental na constituição da expressão criativa do aluno. Partindo-se do pressuposto de que o ambiente escolar exerce um papel crucial para a formação de subjetividades criativas e de que o professor pode ser um facilitador do processo de criatividade do aluno (MAIA; VIEIRA, 2016b, 2017a), é necessário que se fortaleça a discussão sobre a criatividade na formação e atuação docente.

A criatividade docente, de acordo com Maia e Vieira (2017a), se manifesta na habilidade do professor de criar para si e seus alunos espaços que acolham e propiciem a liberdade de autoria de pensamento e autonomia. A criatividade, numa perspectiva crítica, articula-se à concepção de uma “educação emancipadora e libertadora, centrada no processo dialógico e na construção crítica e global do sujeito” (MAIA; VIEIRA, 2017a, p. 32).



Se tomamos como premissa que todos somos criativos e que, devido à nossa complexidade cognitiva (que nos difere de outros seres vivos), podemos ressignificar algumas ideias fabricadas pelas nossas mentes, criar soluções, imaginar, não podemos, então, conceber a criatividade como um dom. Ela é, antes, um potencial, que precisa ser desenvolvido em todos os indivíduos, principalmente em espaços que se propõem a construir sujeitos ativos e conscientes de seu papel na sociedade, como é a escola (MAIA; VIEIRA, 2017a).

Essa concepção de criatividade desconstrói uma visão reducionista que considera a criatividade como um privilégio de artistas, cientistas ou de pessoas consideradas gênias. Essa visão sobre o conceito encontra suas raízes em determinados textos gregos e judaico-cristãos antigos, nos quais predominava, segundo Lubart (2007), a ideia de criatividade como algo sobrenatural, associada à ideia de “gênio criativo”, “espírito criativo”. O autor afirma que é na segunda metade do século XX que haveria um aprofundamento de algumas abordagens, bem como o desenvolvimento de novas.

As abordagens iniciais sobre a criatividade ainda focalizavam o papel da inteligência, da emoção e do inconsciente dentro do pensamento criativo. Mais tarde, o conceito de criatividade também se articulou à noção de resolução de problemas. Lubart (2007) apresenta o modelo elaborado por Guilford (1956, 1967), que defende que as situações que exigem a resolução de problemas verdadeiros, por promover um desafio ao intelecto, favorecem a expressão criativa.

Várias teorias foram elaboradas, e a criatividade passou a ser apreendida por uma abordagem mais plural, que a considera como um resultado de fatores cognitivos, conativos<sup>2</sup> e ambientais. Conforme Lubart (2007), há uma definição consensual aceita pela maioria dos investigadores de que a criatividade é a capacidade de produzir algo que seja simultaneamente novo e adaptado ao contexto em que ela se manifesta. Hoje, cada vez mais se reconhece que a criatividade é um fenômeno dinâmico, complexo, multifacetado e heterogêneo e que sua existência está condicionada a fatores internos e externos ao indivíduo igualmente complexos (MARTÍNEZ, 2002; SILVA, 2004).

De acordo com Martínez (2002, p. 190), a “complexidade da criatividade e de seus determinantes, unida às dificuldades em sua definição e identificação, tem dificultado a determinação de eixos de trabalho relativamente claros para seu desenvolvimento no

---

<sup>2</sup> Conforme Lubart (2007), os fatores conativos se referem às maneiras de se comportar que são preferenciais ou habituais do indivíduo e contemplam três categorias distintas: traços de personalidade, estilos cognitivos e motivação.

contexto escolar”. Para a autora, apesar do reconhecimento da importância da criatividade na escola e da necessidade de que sejam desenvolvidas ações para sua estimulação, nas instituições de ensino ainda se observam barreiras para um trabalho eficaz e comprometido com resultados realmente expressivos.

Algumas dessas barreiras, segundo ela, são a banalização do conceito de criatividade e a visão redutora de que ela é mais “facilmente” trabalhada em algumas disciplinas específicas, o que tem comprometido, muitas vezes, o desenvolvimento das subjetividades criativas do aluno no processo de produção do conhecimento e, por consequência, têm conferido à criatividade um lugar periférico no contexto escolar.

A “solução inovadora de problemas, a capacidade de problematizar a informação recebida, as perguntas interessantes, a elaboração própria do conhecimento, a curiosidade, o estabelecimento de relações” se constituem em “formas de expressão da criatividade no processo de apropriação de conhecimentos que devem e podem ser estimuladas no contexto escolar” (MARTÍNEZ, 2002, p. 192). No entanto, é necessário que se invista no desenvolvimento da criatividade dos professores, principalmente em seus processos formativos, para que, assim, eles sejam também capazes de desenvolver ações intencionais para o fomento da criatividade dos seus alunos.

A autora destaca, ainda, que é comum que o professor reproduza em suas ações educativas experiências que teve como estudante. Isso explica por que algumas práticas pedagógicas são a reprodução de uma metodologia de ensino tradicional, apesar das recomendações de novas experiências pedagógicas nas matrizes curriculares. Resultados efetivos para a implementação de ações educativas intencionais para o incremento da criatividade deve ser uma preocupação da escola, mas isso implica um trabalho em três direções: o “desenvolvimento da criatividade do aluno”, o “desenvolvimento da criatividade dos educadores” e o “desenvolvimento da criatividade da escola como organização” (MARTÍNEZ, 2002, p. 191)

Ações sistemáticas com resultados efetivos para o desenvolvimento da criatividade demandam uma ampla discussão sobre os processos formativos docentes. É necessário que os professores sejam formados para uma docência pautada na transformação/flexibilização de práticas que colaborem para a construção de ambientes favoráveis ao incremento da criatividade (MAIA; VIEIRA, 2016b), o que não deve acontecer, como pondera Martínez (2002), apenas em uma disciplina de criatividade isolada, e sim por meio de um estudo sistematizado em que os futuros professores possam

desenvolver sua criatividade e vivenciar aquilo que um dia poderão aplicar em sala de aula.

Tendo em vista que o desenvolvimento da criatividade se articula também à capacidade de dialogar, sintetizamos, no Quadro 01, um conjunto de habilidades comunicativas que precisam ser desenvolvidas pelos professores para que suas práticas pedagógicas possam impactar de maneira expressiva no processo formativo-criativo dos estudantes:

<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidade para propor perguntas que fomentem a reflexão, a problematização e os interesses cognitivos dos alunos;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilidade e habilidade para tratar de forma positiva o erro, considerando-o como parte constituinte do processo de aprendizagem;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilidade e habilidade para verificar o progresso dos alunos, não somente com a aquisição de conhecimentos, mas também em relação a recursos pessoais importantes para o desenvolvimento da criatividade, como motivação, audácia, persistência;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilidade e habilidade para identificar e lidar de forma positiva com os problemas e as necessidades dos alunos;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidade para escutar e se colocar no lugar do outro, uma característica fundamental para a abertura a novas experiências;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilidade e habilidade para respeitar a individualidade do aluno e pensar em como desenvolvê-la nas situações específicas;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidade para tratar a avaliação não como um recurso coercitivo, mas, sim, como um recurso de diálogo com os alunos que estimule neles o desenvolvimento da segurança, da persistência, da reflexão e da criatividade;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidade para valorizar, nas diferentes situações que aparecem no contexto da sala de aula, a opinião, a problematização e originalidade dos alunos;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidade para realizar um trabalho colaborativo com os pais, buscando integrá-los para que também estimulem a criatividade dos filhos e, assim, não neutralizem suas ações criativas.</li></ul>

**Quadro 01** – Habilidades comunicativas de professores criativos

**Fonte:** Elaboração própria, com base em Martínez (2002).

O desenvolvimento dessas habilidades comunicativas pode impulsionar a criatividade na prática pedagógica, favorecendo, por sua vez, a ampliação de habilidades para tratar questões sociais e para ressignificar, por meio de processos dialógicos e reflexivos, determinadas concepções socialmente construídas, entre as quais aquelas que reforçam o lugar secundário da mulher nas relações humanas.

A seguir, apresentaremos o atravessamento da abordagem criativa no processo de construção de um material didático voltado para o Ensino Médio, cujo objetivo era levantar a discussão sobre as diversas situações de violência contra as mulheres e os mecanismos de DM acionados para isso, além de possíveis desdobramentos de seu uso.

## Uma proposta de material didático para a reflexão do DM contra as mulheres: limites e possibilidades

Nas diversas situações de abuso sexual, quantos discursos que culpabilizam a vítima pela roupa que usava, pelo lugar em que estava, pela hora, por “darem condição” são disseminados? Em quantos casos de feminicídio, os agressores justificam que o crime foi para defender sua honra? Quem nunca escutou pessoas dizendo que a agressão física é “menos pior” que a verbal? Quem nunca escutou um assédio sendo nomeado de “cantada”? Quem nunca escutou que mulher não sabe administrar bem seu dinheiro, que gasta tudo com sapatos e roupas?

Essas são só algumas das diversas situações de violência contra a mulher que são mascaradas por meio de mecanismos de DM. Conforme Bandura (2015), esses mecanismos atuam como desinibidores do comportamento moral quando os indivíduos se desprendem seletivamente de padrões morais construídos socialmente para cometer ações prejudiciais e se sentirem livres da autocensura.

São eles: (1) *justificativa moral* (opera quando, por meio de uma reconstrução cognitiva, a conduta desengajada é vista como moralmente aceitável ou com propósitos morais); (2) *linguagem eufemística* (ocorre quando há uma suavização da conduta antissocial pela forma como é nomeada); (3) *comparação vantajosa* (ocorre quando duas ações repreensíveis são contrastadas para que uma delas pareça ter consequências menores); (4) *minimização, ignorância ou distorção das consequências* (opera quando as pessoas acreditam fazer o mal pelo bem, numa espécie de justificativa dos meios pelos fins); (5) *deslocamento de responsabilidade* (usado quando as pessoas não querem parecer o agente real das ações, atribuindo as ordens a outras pessoas); (6) *difusão de responsabilidade* (ocorre quando a agência das ações é mascarada pela sensação de responsabilidade compartilhada); (7) *desumanização* (reificar uma pessoa diminui o sentimento de censura e respeito por ela); e (8) *atribuição de culpa* (opera quando a ação cruel é legitimada pela atribuição de culpa à vítima) (BANDURA, 2015).

Com o intuito de promover reflexões críticas sobre os diferentes mecanismos de DM acionados para justificar falas e ações não morais em relação à violência contra a mulher, bem como propiciar o conhecimento mais aprofundado do tema, foi construído o material didático intitulado *Práticas Educativas no Combate à Violência Contra a Mulher – Kit Multimodal*, resultado da pesquisa de Mestrado Profissional de Jesus (2017). Trata-se de um produto educacional dirigido a estudantes do Ensino Médio e que possui diferentes recursos didáticos: um jogo de perguntas e respostas dividido em quatro fases e duas

unidades didáticas (com módulos complementares) com proposição de questões para a promoção do letramento crítico<sup>3</sup> dos alunos.

O *quiz* é composto de quatro fases, sendo a última relacionada a uma fotonovela produzida para mostrar que a cultura machista também pode influenciar construções discursivas de mulheres; ele vem acompanhado de uma parte conceitual que aborda três temas: (1) tipos e modalidades de violência contra a mulher baseada na Lei argentina 26.485 e na Lei 11.340 (conhecida como Lei Maria da Penha), (2) o DM e seus mecanismos, e (3) os princípios de combate à violência contra as mulheres com base no decreto brasileiro nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, que promulgou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, sigla em inglês).

As unidades didáticas apresentam dois módulos: o primeiro sobre os tipos de violência contra a mulher – violência física, violência sexual, violência econômica e patrimonial, violência psicológica e violência simbólica – e suas diversas modalidades – que são as formas em que se manifestam os diferentes tipos de violência, a saber, violência doméstica, violência institucional, violência laboral, violência obstétrica, violência contra a liberdade reprodutiva e violência midiática; e o segundo módulo, que focaliza a violência sexual que acontece nos espaços públicos. Essa parte do material está em espanhol e visa a trabalhar de maneira integrada as quatro habilidades linguísticas, com ênfase na leitura, a partir de um trabalho pedagógico pautado no letramento crítico e na formação de sujeitos críticos. Há também propostas de resolução de problemas inspirados em situações reais vivenciadas por mulheres, que têm o intuito de promover desafios ao intelecto dos estudantes e, por consequência, fomentar seu potencial criativo.

Durante a pesquisa de mestrado, o processo de avaliação desse material por pares aconteceu no contexto de um curso extensionista de curta duração, que teve o propósito de instrumentalizar os participantes acerca dos constructos teóricos que balizaram o processo de construção do material. O curso foi dirigido a professores da Educação Básica com formação em Letras Português-Espanhol; professores da Educação Básica com formação em Letras e conhecimentos básicos de Espanhol; licenciandos das redes pública ou privada, matriculados no último período de graduação em Letras Português-Espanhol;

---

<sup>3</sup> O letramento crítico, no âmbito educacional, favorece o fomento da criticidade dos alunos, uma vez que, como se elucida no texto das Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), busca levar os alunos a construir sentidos dentro de um contexto social, histórico e marcado por relações de poder; esse objetivo, que se estende à leitura, à comunicação oral e à prática da escrita, se ancora em um trabalho de usos contextualizados da língua, uma vez que a linguagem é considerada uma prática sociocultural e também um meio para a formação de indivíduos.

cursistas e *staff* do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, com formação em Letras Português-Espanhol ou com formação em Letras e conhecimentos básicos de Espanhol.

Com encontros presenciais e outras interações a distância, via Plataforma *Moodle*, foram apresentados vídeos e leituras de apoio sobre os constructos teóricos que estruturaram o material, além de tarefas reflexivas. Cinco professoras atuantes no ensino de Espanhol da rede pública (80% delas com mais de cinco anos de magistério) constituíram o grupo de sujeitos da pesquisa e, após o período de formação, puderam realizar uma leitura crítica do produto educacional.

Os resultados dessa avaliação, que se pautou em cinco categorias<sup>4</sup> apresentadas na tarefa intitulada “Impressões sobre o produto educacional”, serviram para o aprimoramento do material e indicaram que ele trazia contribuições para a formação da cidadania crítica dos alunos e para a reflexão sobre a importância de comportamentos humanizantes em relação às mulheres.

Os dados provenientes das avaliadoras foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) em um processo de categorização misto: as categorias *a priori* foram provenientes da tarefa acima mencionada e, na fase de exploração do material, outras categorias foram desmembradas e novas surgiram.

A ludicidade<sup>5</sup> foi apontada como uma das potencialidades do material didático produzido, como se pode depreender das falas de algumas avaliadoras<sup>6</sup>:

O marco zero por exemplo, funciona como um jogo de perguntas e respostas e isso prende a atenção do aluno. Eles gostam da competição. (AV1)

Pode aparentar não ter nenhum valor, mas os jogos lúdicos do Quiz de perguntas e respostas (no lado direito da tela do computador, acompanhadas com as leituras do lado esquerdo para as eliminações de dúvidas aos participantes) são outras formas de ensino e aprendizagem de forma dinâmica e despertadora das curiosidades dos professores em saber "quem acertou mais ou menos, quem errou

<sup>4</sup> As categorias foram: (1) Aparência, organização e estrutura; (2) Clareza e inteligibilidade; (3) Contribuições e/ou limitações do material para o currículo de Espanhol Língua Adicional; (4) Potencial para favorecer processos de autorregulação moral, sobretudo em relação a mulheres em situação de violência; e (5) Considerações adicionais sobre o potencial de utilização do material para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Educação Básica.

<sup>5</sup> Embora haja diferenças conceituais entre “ludicidade”, “lúdico” e “atividade lúdica”, como discutem Aguiar, Vieira e Maia (2018), este artigo focalizará nas similaridades entre as terminologias, considerando o jogo como um instrumento mediador para a apropriação de conceitos referentes à violência contra a mulher.

<sup>6</sup> Usaremos a sigla AV para nos referirmos à “avaliadora”.

mais ou menos, etc.", para um provável debate entre os colegas e as exposições verbais do que pensam e do que aprenderam dentro do espaço do curso. (AV2)

A seção "Marco Zero" está dividida em quatro fases com jogos do *Quiz*, como propostas para o despertar das curiosidades dos alunos participantes em conhecer os diferentes tipos e modalidades de violência sobre a mulher. (AV2)

O *quiz* também está ótimo, pois é uma forma dos alunos participarem ativamente, pois nem toda as turmas gostam de debater, mas é difícil encontrar uma turma que não goste de participar de jogos. (AV3)

Faria pequenas modificações para dar ênfase na prática do *quiz*, pois é a atividade mais atrativa para os educandos. (AV4)

De acordo com as avaliadoras, a opção metodológica de apresentar a parte conceitual do material por meio de jogos se mostrou adequada ao público-alvo, principalmente quando se considera a temática, definida por elas como relevante e delicada. O brincar foi concebido, portanto, como um espaço significativo de aprendizagem, e o lúdico, uma possibilidade criativa no trabalho docente (MAIA; VIEIRA, 2016a). Uma das avaliadoras declarou que a atividade lúdica proposta permitiria ao professor discutir com os alunos sobre o tema, sem que parecesse um "sermão".

Os comentários das professoras coadunam com a visão de Maia e Vieira (2016a, p. 4) de que a "atividade lúdica pode ser considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares". Conforme as autoras, "Práticas pedagógicas lúdicas, ambiente escolar favorável e o olhar do professor disposto a construir junto com seus alunos novas formas de aprender/ensinar são fundamentais para um fazer pedagógico responsável e preocupado" (MAIA; VIEIRA, 2017b, p. 134).

Para Maia e Vieira (2016a), com base na perspectiva winnicottiana, a aprendizagem que prescinde do lúdico é comprometida, uma vez que, tendo em vista a formação do ser humano, o brincar corresponde à fase anterior do aprender e é constitutivo dele. No entanto, apesar da importância da abordagem lúdica, inclusive para temas tão áridos, o professor precisa ter acesso a oportunidades diversificadas de formação para cumprir seu papel de mediador. As falas de três avaliadoras revelam certa preocupação com o tratamento do tema em sala de aula:

O professor precisa estar preparado, pois não saber [*sic*] a reação do aluno quando ele for "mexido internamente". (AV3)

Tanto o "Marco Zero" quanto a "unidade didática" apresentam situações cotidianas de violência contra a mulher, que tanto alunas quanto professoras podem se identificar. E os educandos também podem ter vivenciado e/ou mesmo observado no cotidiano. Como ainda não o utilizamos dentro de sala de aula, creio que *haverão* intensos debates. Achei importante o esclarecimento de que não são todos os homens que atuam de maneira violenta em relação as mulheres, pois sem essa explicação poderia gerar algum conflito e/ou desconforto entre os estudantes da classe. (...). (AV4)

Com relação ao uso do material com alunos, creio ser eficiente, porém há a necessidade de um mediador, com *muuuuuuuuuita* disposição e tempo para estender a discussão por algumas aulas. Seria muito interessante, porém exige muita dedicação, já que observo a intolerância, a agressividade por parte dos jovens em impor seus pensamentos e a falta de respeito e hábito de ouvir. (...). (AV5)

Os dados oriundos das avaliações das participantes da pesquisa sugerem a relevância de ações educativas para potencializar o processo criativo dos estudantes e que a interface com temas de corte sociológico oportuniza uma formação mais crítica. Entretanto, isso também requer formação e, como enfatiza a quinta avaliadora, até mesmo muita disposição.

Martínez (2002, p. 195) pondera que “professores que se destacam por seus níveis de criatividade em sua atividade profissional possuem uma maior sensibilidade para a inovação e a mudança”. Como resultado, também se tornam mais sensíveis para “perceber as possíveis expressões de criatividade de seus alunos em sala de aula”, além de serem “mais tolerantes com muitos comportamentos vinculados à expressão criativa” e terem “maior disposição para investir tempo e esforço em ações que estimulem o desenvolvimento da criatividade”.

A análise feita pela primeira participante nos permite inferir que o produto educacional serve como ferramenta de mediação do processo criativo dos estudantes. A professora, para fazer sua leitura crítica, aciona os saberes constituídos em sua experiência para argumentar que o material pode proporcionar o papel ativo do estudante, o que é um forte indicador de alunos criativos:

As contribuições são muito boas tendo em vista não só o tema em debate, mas também a abertura que se dá ao aluno para que ele possa refletir, compartilhar suas experiências e se expressar enquanto sujeito em construção de seu próprio conhecimento. Tornar o ambiente escolar cada vez mais democrático, engajado com esses temas tão importantes é o objetivo da reforma educativa hoje. (AV1)



Em que pese a importância da criatividade no ensino, reiteramos que dificilmente um professor conseguirá construir, de forma efetiva, planejamentos de ações orientadas por abordagens de ensino criativas se ele mesmo não tem a oportunidade de vivenciar, em seus processos específicos de formação, experiências com foco no desenvolvimento de suas habilidades criadoras. Nesse sentido, reside uma das limitações para o uso de materiais que escapam do tradicionalismo no ensino. Há professores que creem que precisam seguir à risca os manuais didáticos, pois os veem como fins, e não meios; além disso, não investem em processos de formação continuada e, por conseguinte, apresentam maior dificuldade para adaptar materiais ou propor novas criações a partir deles.

No curso extensionista para a formação das avaliadoras do produto educacional, um dos pontos destacados foi que o professor pode (e deve) fazer as adaptações que julgar pertinentes, a depender das necessidades dos alunos, e que pode, inclusive, fazer a transposição para outros temas de urgência social. Como sugerem os resultados da investigação, um desdobramento possível para o material é a articulação entre o DM e outros temas transversais nos quais se nota sua incidência, como o racismo, por exemplo.

Acreditamos também que o processo de cocriação, como pensar outros usos para os textos que compõem o material, formular novas perguntas, realizar recortes, bem como propor diálogos com outros textos, é uma ação que deve ser implementada pelos professores que o incluam em suas ações educativas.

Passados três anos da produção desse material educacional e a partir da sua utilização sistemática em aulas de Espanhol para o Ensino Médio em uma instituição da rede pública federal de ensino, foram pensados e experimentados alguns desdobramentos para incrementar o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem das questões levantadas, conforme o Quadro 02:

• Solicitação da escrita de narrativas que contenham um problema relacionado ao tema da violência contra a mulher para que sejam pensadas soluções criativas;
• Realização de rodas de conversa em que os alunos possam debater algo que foi abordado no material didático ou realizar novas investigações;
• Realização de produções, como <i>podcasts</i> , documentários, curtas-metragens, reportagens, gêneros de quadrinhos, poemas sobre o tema da violência contra a mulher;
• Exposição de fotos, sarau, teatro;
• Composições musicais ou interpretação de músicas já existentes que retratem o tema;
• Realização de questionários para identificar a incidência dos mecanismos de DM relacionados ao tema;
• Investigação sobre depoimentos de mulheres vítimas de violência ou de pessoas que

convivem com mulheres vítimas de violência;
<ul style="list-style-type: none"><li>• Investigação de biografias de mulheres que se destacaram/destacam em ambientes majoritariamente compostos por homens, como, por exemplo, o mundo da ciência;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Realização de trabalhos interdisciplinares (produção de infográficos, mapas mentais, estudos de gênero em articulação com as Ciências Humanas, história dos movimentos de mulheres entre outros).</li></ul>

**Quadro 02:** Ações para incrementar o papel ativo e criativo dos alunos no debate sobre Desengajamento Moral e Violência contra a Mulher

**Fonte:** Elaboração própria.

Essas são algumas das muitas ações possíveis a partir do material didático em questão, mas cabe salientar o quanto o protagonismo de professores e estudantes é importante para que o processo criativo aconteça. Nesse sentido, oportunizar que os alunos sugiram atividades para o aprofundamento do debate pode ter resultados significativos na motivação e na expressão da criatividade no espaço escolar.

Outro fator de relevância para uma prática pedagógica crítica e criativa em relação a temas como o da violência contra a mulher são os processos de formação continuada. Esses processos podem favorecer a vivência dos professores com o tema do DM e a sua articulação com as diversas situações de violência enfrentadas pelas mulheres, além de promover o desenvolvimento de habilidades comunicativas e incentivar a criação de formas alternativas de utilização do material didático apresentado, pautadas em uma condição lúdica.

A escola, apesar de não ser o único lugar de formação do indivíduo, é, para Gonçalves (2015, p. 10), “o espaço por excelência onde há possibilidades de serem vivenciadas, de modo intencional e sistemático, maneiras positivas de interação social”. Isso favorece, segundo a autora, a construção de uma identidade moral que se fundamente em interações mediadas pelo respeito e reconhecimento de que o outro é um ser social detentor de direitos e deveres, o que possibilitaria a construção de “uma identidade moral autônoma, capaz de incorporar, criticar e transformar as normas sociais, fundamentando-se no diálogo para a solução dos conflitos inevitáveis que surgem na convivência humana” (GONÇALVES, 2015, p. 10). Coadunando com essa visão sobre a escola, reforçamos nosso argumento de que a formação crítica e criativa de professores em articulação com uma gestão comprometida com a promoção da humanização e empatia pode contribuir para a desconstrução de valores patriarcais e, por sua vez, para uma sociedade mais igualitária entre os gêneros.

## Considerações Finais

Em consonância com os autores que subsidiaram nossas discussões ao longo deste artigo, nossas considerações (que estão longe de se esgotarem aqui) versam sobre a necessidade de que sejam ampliadas as discussões sobre como desenvolver práticas pedagógicas criativas na formação inicial e na formação continuada, o que implica oportunizar durante o processo formativo situações que estimulem a expressão criativa e autoria de pensamento dos futuros professores.

Com base em Martínez (2002), podemos argumentar sobre a importância de a criatividade vir diluída na estrutura curricular do curso de formação de professores. A autora sinaliza que uma estratégia que tem sido usada com maior frequência para o desenvolvimento da criatividade dos professores são programas, cursos e *workshops*. Ela, fundamentada em suas investigações sobre a complexidade da expressão criativa, afirma que, apesar de serem alcançados alguns resultados positivos nesses espaços de ensino, em geral, os benefícios são mais extensivos aos professores que já têm desenvolvido algum nível de criatividade.

No entanto, não havendo clareza por parte dos professores sobre como desenvolver ações educativas criativas, o processo criativo dos estudantes também fica comprometido. Nesse sentido, para a autora, o trabalho docente precisa ser orientado por duas fases inter-relacionadas: uma que defina o objetivo das ações e a identificação dos indicadores desse alcance; e outra com a definição das estratégias e ações que precisam ser acionadas no processo.

Martínez (2002) aponta alguns indicadores de criatividade dos alunos que podem sinalizar se a ação educativa para o incremento criativo está alcançando resultados expressivos, como (1) a formulação de perguntas interessantes e originais, (2) o questionamento da informação recebida, (3) a identificação de contradições ou lacunas no conhecimento, (4) o estabelecimento de articulações entre o novo conhecimento com o que já se sabe, (5) o levantamento de hipóteses para os problemas a serem resolvidos, (6) a inovação na resolução de problemas e (7) a busca de informações ou realizações de tarefas além do que é solicitado pelo professor. Esses indicadores podem tanto orientar o trabalho pedagógico quanto oportunizar o desenvolvimento da criatividade dos professores.

Visando a alcançar esses resultados que sinalizam a expressão criativa dos alunos, alguns caminhos que poderiam ser trilhados passariam pela ampliação do debate sobre o

DM e a violência contra a mulher como forma de incentivar a formulação de questionamentos que ultrapassem a aceitação de visões preconceituosas sobre a representação do papel feminino na sociedade. Outros possíveis caminhos seriam a construção de espaços para questionamentos e a reflexão crítica e criativa dos estudantes sobre as informações recebidas pela grande mídia ou oriundas de discursos provenientes das interações sociais cotidianas, bem como o desenvolvimento de estratégias para a identificação de contradições ou lacunas no conhecimento sobre as questões de gênero.

Para que essas ações se concretizem no espaço escolar, torna-se fundamental a criação de espaços formativos, nos quais os professores desenvolvam seu potencial criativo. Dessa forma, acreditamos que poderão intervir, de forma intencional e sistemática, na formação crítica dos alunos por meio da criação de atividades inovadoras, entre as quais aquelas que abordam problemáticas concretas da sociedade, como é a questão da violência contra a mulher e a urgência de práticas de enfrentamento a ela.

## Referências

- AGUIAR, Jonathan; VIEIRA, Camila; MAIA, Maria. Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. *In*: 2º Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos**. Poços de Caldas, 2018. Disponível em: <http://www.educacaopocos.com.br/Anais/trabalhos2018/10.%20L%20C3%9ADICO,%20LUDICIDADE%20E%20ATIVIDADE%20L%20C3%9ADICA%20DIFEREN%20C3%87AS%20E%20SIMILARIDADES.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BANDURA, Albert. Desengajamento moral na perpetração das desumanidades. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta; TOGNETTA, Luciene (org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p.19-64.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jul. 2020.
- COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER. **Mapa da Violência Contra a Mulher 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DINIZ, Margareth. Traços, lacunas e retalhos na formação docente para a diversidade. **Revista Espaço Acadêmico**, v.11, n. 131, p. 32-42, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16486>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FALEIROS, Eva. Violência de gênero. In: TAQUETTE, Stella R. (org.) **Violência contra a mulher adolescente-jovem**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007, p. 61-65.

GONÇALVES, Maria. **Construção da identidade moral e práticas educativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. Violência patrimonial atinge mais mulheres no Rio de Janeiro. **Agência Patrícia Galvão**. 2018. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/violencia-patrimonial-atinge-mais-mulheres-no-rj/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

JESUS, Simone. **Refletir sobre o desengajamento moral em relação à mulher: o processo de construção de um material didático para as aulas de Espanhol/Língua Adicional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAIA, Maria; VIEIRA, Camila. Criatividade e educação: articulação possível?. **Revista Práticas em Educação Básica**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-22, 2016a. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/peb/article/view/696>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAIA, Maria; VIEIRA, Camila. Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades. **Revista Subjetividades**. Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 64-77, 2016b. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 jul. 2020.

MAIA, Maria; VIEIRA, Camila. Criatividade e docência: possibilidades de um campo teórico-prático. In: SILVA, K.R.X.P.; AMPARO, F.V.S. (orgs.). **Criatividade e Interdisciplinaridade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a. 199 p.

MAIA, Maria; VIEIRA, Camila. O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 119-137, 2017b. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1290/1656>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057/2749>. Acesso em: 25 jul. 2020.

NASCIMENTO, Antônia. Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano XVII, n. 32, p. 257-276,

2014. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-br.br/media/OSQ\\_32\\_SL\\_2\\_Nascimento\\_WEB.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-br.br/media/OSQ_32_SL_2_Nascimento_WEB.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE NO BRASIL. **Folha informativa - Violência contra as mulheres**. Brasil, 2017. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820). Acesso em: 13 dez. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Tradução de Guacira Lopes Louro, versão em francês. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o original em inglês. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SILVA, Kátia. **Criatividade na prática pedagógica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004.

SILVA, Kátia. **Criatividade e inclusão na formação de professores**: representações e práticas sociais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

VÁZQUEZ, Georgiane. **Gênero não é ideologia**: explicando os Estudos de Gênero. *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Publicado em: 27 nov. 2017. Acesso: 26 jul. 2020.

**Revisor de línguas e ABNT/APA:** *Bruno dos Santos Gouvêa*

**Submetido em 03/10/2020**

**Aprovado em 17/03/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)