



UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE

PRISCILA CAETANO MENDES

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências
cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas

POUSO ALEGRE – MG

2024

PRISCILA CAETANO MENDES

**EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências
cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí na para a obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira.

**POUSO ALEGRE – MG
2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mendes, Priscila Caetano.

Educação, identidade feminina e interseccionalidade: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas/ Priscila Caetano Mendes – Pouso Alegre: Univás, 2024.

145f.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024

1. Educação. 2. Interseccionalidade. 3. Identidade feminina. 4. Patriarcado. I. Mendes, Priscila Caetano. II. Universidade do vale do Sapucaí. III. Título.

CDD – 306.7

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas" foi defendida, em 11 de julho de 2024, por PRISCILA CAETANO MENDES, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98012931, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Diego Henrique Pereira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana
Centro Universitário Vale do Rio Verde - (UninCor)
Examinador



Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Clarice e Pedro Augusto.

Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço aos meus filhos Clarice e Pedro Augusto pela compreensão paciência e colaboração. Sem o amor e a admiração de vocês eu jamais teria conseguido superar os desafios e o cansaço rotineiro. Desculpem-me pelas vezes que fiquei irritada e não pude estar presente, amo vocês.

Aos meus pais que sempre me ensinaram que a Educação é imprescindível em nossas vidas.

Às minhas irmãs que sempre me apoiaram nos momentos difíceis da vida.

Gostaria de agradecer imensamente aos amigos que fiz nessa caminhada, em especial Jefferson e Thamires. Obrigada pelos momentos de alegria, obrigada por muitas vezes terem sido minha rede de apoio. Como eu disse uma vez: “a gente nunca mais vai se separar”!

Agradeço a minha querida amiga e colega de trabalho, Marcela Tamura pelo apoio, pelas risadas, por cuidar de mim, você é muito especial em minha vida.

Não posso deixar de agradecer aos amigos que fiz durante o Mestrado: Walter, Pricila, Fábio, Andréia e Clícia, aprendi muito com vocês.

A minha amiga e colega de trabalho Flávia por ter me ajudado durante todo o curso. Não teria conseguido sem a sua ajuda.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho pelo incentivo, especialmente ao colega Renato e ao diretor Alex.

Aos meus alunos por me incentivar e fazer acreditar na Educação.

Ao professor Diego, meu orientador.

Ao projeto “Trilhas do Futuro” que possibilitou a concretização de um sonho.

“Eu não estou aceitando as coisas que eu não posso mudar, estou mudando as coisas que eu não posso aceitar.”

Angela Davis

RESUMO

MENDES, P. C. **Educação, identidade feminina e interseccionalidade:** vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas. 2024. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2024.

Este trabalho busca investigar as possíveis significações que entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no ambiente escolar na perspectiva das alunas. Foi produzida uma pesquisa explicativa com a finalidade de realizar uma análise qualitativa da realidade, utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo que consiste na investigação da realidade social. Foi realizado um levantamento adotando como base o depoimento de alunas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Sul de Minas bem como um questionário socioeconômico, respondido online via *Google Forms*. Buscou-se contextualizar o feminino, entendido como uma construção sócio-histórica e ideológica ligada a certas estruturas e relações de poder; procurou-se analisar como as experiências das mulheres atravessam formas específicas de opressão que estão entrelaçadas em questões de gênero, raça e classe. Ao ouvir os relatos das alunas algumas questões relacionadas às desigualdades de gênero foram relatadas pelas entrevistadas e foi possível explorar os relatos das alunas de forma a identificar suas experiências e como essas experiências produzem significados para o que se entende como identidade feminina, evidenciando como o sexismo está presente no ambiente escolar. A partir das análises das entrevistas e do questionário socioeconômico, os resultados apontaram como significações que entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos no espaço escolar, as violências naturalizadas ou explícitas contra as estudantes, classe social, racismo estrutural, a relação com o corpo no ambiente escolar bem como as relações de gênero nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: educação; interseccionalidade; identidade feminina; patriarcado.

ABSTRACT

MENDES, P. C. **Education, female identity and intersectionality:** everyday experiences of students at a public school in the south of Minas. 2024. 145f. Thesis (Master's in Education, Knowledge and Society) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2024.

This study seeks to investigate what possible meanings intertwine female identity and its ideological functioning in the school environment from the female students' perspective. An explanatory research was produced with the purpose of carrying out a qualitative analysis of reality, using Content Analysis as a methodology, which consists of investigating social reality. A survey was carried out based on the testimony of students from the senior year of high school at a public school in the south of Minas Gerais as well as a socioeconomic questionnaire, answered online via Google Forms. It sought to contextualize the feminine, understood as a socio-historical and ideological construction linked to certain structures and power relations; it was also sought to analyze how women's experiences cross specific forms of oppression that are intertwined in issues of gender, race, and class. When listening to the students' statements, some issues related to gender inequalities were reported by the interviewees and it was possible to explore the students' testimonies to identify their experiences, and how these experiences produce meanings for what is understood as female identity, highlighting how sexism is present in the school environment. Based on the analysis of the interviews and the socioeconomic questionnaire, the results pointed as meanings that intertwine female identity and its ideological functioning in the school space, naturalized or explicit violence against students, social class, structural racism, the relationship with the body in the school environment, as well as gender relations in Physical Education classes.

Keywords: education; intersectionality; female identity; patriarchy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA AUTORA	10
1. INTRODUÇÃO	11
2. O FEMININO E SEUS FUNCIONAMENTOS	15
2.1 O Sujeito e os processos de subjetivação	15
2.2 A constituição do Sujeito-feminino e suas identidades.....	18
2.3 “Ser Mulher” no mundo e “Ser Mulher” na escola	23
2.4 Violências e o Patriarcado	32
2.5 Feminismos	38
3. INTERSECCIONALIDADE E VOZES FEMININAS	45
3.1 Interseccionalidade	45
3.2 O Feminino enquanto minoria: pela abordagem interseccional	55
3.3 O funcionamento Interseccional pela/na Escola	58
3.4 Por uma Pedagogia Feminista	68
4. VIVÊNCIAS E DIÁLOGOS FEMININOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS	75
4.1 Material e Método	75
4.2 Resultados e Discussão	83
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada	134
APÊNDICE B – Questionário socioeconômico	135
ANEXOS	137
ANEXO A – Termo de anuência institucional (TAI)	137
ANEXO B – Termo de anuência institucional (TAI) – SEE/SRE Itajubá	138
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	139
ANEXO D – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	141
ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP	143

APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Em 2008 conclui o curso de Licenciatura e Bacharelado em História pelo Centro Universitário de Itajubá (Universitas) - atual Fundação de Ensino e pesquisa de Itajubá (FEPI). Na ocasião, com 23 anos, já me encontrava engajada com correntes teóricas feministas, porém por motivos pessoais não consegui dar continuidade a essa linha de pensamento e tais motivos acabaram por me afastar da pesquisa acadêmica.

Contudo, seguí atuando como professora de História da rede pública estadual e, em 2014, fui contratada como professora efetiva na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Em 2016, uma nova oportunidade de trabalho surgiu e optei por me mudar para outra cidade, em Minas Gerais, para continuar lecionando História.

Pelas diferentes escolas que passei ao longo de minha carreira pude perceber que cada uma delas possui um perfil diferente, tanto em relação aos alunos, à cultura da cidade e até mesmo, a relação com os colegas variava de uma escola para outra. Nesse processo fui construindo minha identidade como professora e ainda continuo em construção.

Em 2017, iniciei o curso de Especialização em “História Educação e Sociedade” na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), que resultou em um artigo intitulado “*O cotidiano das meninas em uma escola pública de Itajubá (MG): Gênero, raça, classe e educação*”.

Foi durante esse curso, que entrei em contato com o feminismo interseccional e comecei a questionar como as diferentes formas de opressão afetam de forma entrelaçada, especificamente as meninas no ambiente escolar.

Atualmente, mestranda (2022) em Educação, Conhecimento e Sociedade pela UNIVÁS, e professora de História em uma escola pública de Minas Gerais, procuro, através da pesquisa, compreender como os feminismos podem contribuir para aplacar as diversas formas de opressão no ambiente escolar.

1. INTRODUÇÃO

A escola continua sendo um espaço de reprodução da Ideologia dominante. De acordo com Louis Althusser (1999), filósofo marxista francês, a Ideologia deve ser compreendida através das lutas de classes que se apropriam do poder de Estado para fins de seus objetivos de classe.

Em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1980), Althusser compreende a Ideologia como um sistema de representações que moldam a maneira como os indivíduos percebem o mundo de acordo com a forma como são interpelados. Para o autor, a Ideologia opera principalmente através dos Aparelhos Ideológicos de Estado e desempenha um papel fundamental na manutenção e reprodução das relações que sustentam a estrutura social dominante assegurando que os indivíduos a internalizem como algo natural.

Desde o século XIX - após a burguesia industrial consolidar-se como classe dominante durante o processo da Revolução Francesa – a escola tornou-se um Aparelho Ideológico de Estado importante para a sociedade capitalista em formação (Althusser, 1980).

Althusser (1999) define os Aparelhos Ideológicos de Estado como

um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa Ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A Ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa Ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 1999, p. 104).

Em outras palavras os Aparelhos Ideológicos de Estado representam a concretização do controle que a Ideologia exerce sobre os mesmos.

Ainda hoje, é possível constatar modelos educacionais que reforçam valores de opressão, contribuindo para o aumento das desigualdades e das diversas formas de violências, muitas vezes naturalizadas em nossa sociedade. A predominância de espaços escolares patriarcais e opressivos se contrapõe a uma educação que se propõe libertadora e democrática (Freire, 2019), fazendo-se necessário o debate e a reflexão do tema ao qual esta pesquisa pretende abordar.

Em sua obra, *Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade*, a autora bell hooks¹ (2013, P. 25) destaca que

a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Para além dessas questões, é preciso destacar que a escola é também espaço de diversidades em que várias formas de violência podem ser silenciadas e a violência simbólica pode ser constatada. De acordo com Pierre Bourdieu (2001), a violência simbólica é entendida como uma construção social naturalizada que pode ser constatada no âmbito escolar. Ainda segundo Bourdieu (2001), a violência simbólica legitima a reprodução das estruturas sociais que, para ele, estão em consonância com as classes dominantes, constituindo-se em uma forma de garantir legitimidade ao discurso dominante, uma vez que se torna naturalizada no dia a dia em todas as esferas sociais, inclusive no âmbito escolar.

Torna-se fundamental dar voz às violências naturalizadas e reconstruir novos elementos simbólicos fora da categoria dos grupos dominantes para que a escola não permaneça como um espaço de reprodução de desigualdades (Bourdieu, 2001).

Desse modo, ao analisar as formas de opressão sofridas pelas pessoas que se identificam com o gênero feminino é preciso destacar que

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (Louro, 1997, p. 21).

Compreende-se, então, que historicamente certos papéis sociais foram atribuídos às mulheres e tais relações de poder entre masculino e feminino colocam aquelas que se identificam com o gênero feminino em situação de desvantagem perante a sociedade capitalista e patriarcal.

¹ O pseudônimo “bell hooks” escrito em minúsculo é um posicionamento político da autora que pretende chamar atenção para sua obra e não para sua pessoa (hooks, 2019).

Partindo dessas premissas, o Problema de pesquisa deste trabalho consiste em investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas que se identificam com o gênero feminino.

O conceito de identidade feminina é construído culturalmente ao longo da história, portanto, refaz-se a todo o momento. Para Kathryn Woodward (2000), a identidade se constitui a partir da ideia do outro sendo marcada pela diferença.

A análise dessas possíveis significações que entremeiam a identidade feminina está pautada no feminismo interseccional, que deve ser aqui entendido como uma forma de correlacionar as diversas formas de opressão vividas pelas mulheres.

Em sua obra *Mulheres, Raça e Classe*, Angela Davis (2016) discorre sobre a importância de se tratar das categorias de gênero, classe e raça de forma interseccional, ou seja, não se deve estabelecer uma hierarquia entre essas diferentes formas de opressão, é preciso tratá-las com igualdade.

Nesse contexto, levantou-se algumas hipóteses, e imagina-se que as alunas vivenciem cotidianamente experiências de opressão pautadas na interseccionalidade; pressupõe-se que as alunas não percebam o funcionamento das diferentes formas de opressão, muitas vezes silenciadas pelas violências simbólicas presentes no ambiente escolar; imagina-se que essas experiências de opressão interfiram no seu cotidiano escolar; pressupõe-se que as experiências opressivas afetem a constituição da identidade feminina.

O objetivo geral do trabalho de pesquisa que ora se apresenta é investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar os relatos de alunas de uma escola pública, objetivando demonstrar suas vivências durante sua trajetória escolar;
- Identificar como as questões de gênero, raça e classe impactam as experiências cotidianas das meninas no espaço escolar;
- Evidenciar formas de opressão específicas, a partir do relato das alunas, sob a perspectiva do feminismo interseccional.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa explicativa e, será realizado por intermédio de um levantamento, com entrevistas semiestruturadas e presenciais, adotando como base o depoimento de pessoas que se identificam como alunas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Sul de Minas, bem como um questionário socioeconômico,

respondido online via Google Forms, com a finalidade de produzir uma pesquisa pautada nas diversidades, buscando identificar os significados que permeiam a identidade feminina no âmbito escolar na perspectiva das alunas.

Para realizar a coleta de dados serão utilizadas técnicas de interrogatório, mais especificamente a entrevista de caráter parcialmente estruturada.

Através de um recorte dos dados coletados, essa pesquisa tem como finalidade uma análise qualitativa da realidade de um determinado espaço escolar.

Deste modo, esta dissertação se concretizou em três capítulos, sendo que no primeiro, intitulado “O feminino e seus funcionamentos”, buscou-se contextualizar o feminino, entendido como uma construção sócio-histórica e ideológica ligada a certas estruturas e relações de poder que serão discutidas ao longo deste trabalho. No decorrer do primeiro capítulo evidenciou-se como o espaço escolar contribui para produzir e dar significado às relações de gênero e também como a violência contra as mulheres são naturalizadas, contribuindo para manter a estrutura patriarcal. Por fim, apresentou-se algumas abordagens feministas que podem contribuir para a desconstrução do patriarcado.

No segundo capítulo, intitulado “Interseccionalidade e vozes femininas”, procurou-se analisar como as experiências das mulheres atravessam formas específicas de opressão que estão entrelaçadas em questões de gênero, raça e classe, que não podem ser tratadas de forma hierárquica. Procurou-se analisar também como a interseccionalidade atravessa o espaço escolar. O segundo capítulo termina discutindo a importância da pedagogia feminista enquanto abordagem pedagógica.

Já no capítulo 3, “Vivências e diálogos femininos em uma escola pública do Sul de Minas”, a partir dos referenciais teóricos, os dados das entrevistas e o questionário socioeconômico realizado com as alunas foram analisados de forma descritiva e interpretativa, utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo, que se preocupa com a investigação da realidade social (Bardin, 1977).

Desse modo, ao olhar para o espaço escolar enquanto espaço de reprodução de Ideologia da classe dominante e, portanto, lugar onde violências são naturalizadas, o presente trabalho parte das inquietações sobre as violências contra as mulheres naturalizadas nesse ambiente; do incômodo enquanto mulher, professora, e; do desafio em enfrentar as várias situações de desigualdade e opressão que dizem respeito àquelas que se identificam com o gênero feminino.

“NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher.”

Simone de Beauvoir

2. O FEMININO E SEUS FUNCIONAMENTOS

Neste primeiro capítulo, busca-se contextualizar o feminino e seus funcionamentos, sendo o feminino entendido como uma construção sócio-histórica e ideológica ligada a certas estruturas e relações de poder que serão discutidas ao longo deste trabalho. Primeiramente, faz-se necessário compreender a noção de sujeito, cujo conceito é formulado por diversos autores. Esse olhar para as diferentes formas de se pensar o sujeito ajuda a compreender o quão complexo torna-se o ambiente escolar e como isso pode contribuir em práticas educativas que visem à redução das desigualdades.

2.1 O Sujeito e os processos de subjetivação

Como dito anteriormente, o presente trabalho pretende investigar, quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas. Portanto, é preciso indagar se os sentidos que a identidade feminina assume no espaço escolar ganham novos significados quando vivenciadas sob uma perspectiva de gênero, raça e classe.

Em suas contribuições para a Filosofia, Gilles Deleuze (2001) argumenta que o sujeito é um processo em constante transformação, ou seja, não é uma entidade fixa e centralizada. Para o autor, o sujeito se constitui nas experiências vivenciadas, no contato com os acontecimentos, portanto, o sujeito não está dado. Segundo Deleuze (2001, p.78), o “dado é o fluxo do sensível, uma coleção de impressão e de imagens, um conjunto de percepções”. Ou seja, é preciso entender a ideia de uma multiplicidade de elementos que contribuem para a formação do sujeito em um constante processo de adaptação e transformação que não se limitam às imposições da sociedade.

Os filósofos e psicanalistas Félix Guattari e Suely Rolnik, assim como Deleuze, compreendem que o sujeito não é uma identidade fixa. Guattari e Rolnik (1996) enfatizam os

processos de singularização na formação do sujeito. Segundo os autores, é através desses processos de singularização que a vida social se modifica. Ou seja, o sujeito é o resultado de interações sociais, culturais e políticas vivenciadas pelas pessoas as quais desenvolvem uma maneira única de ser.

Michel Foucault, um importante filósofo e teórico social francês do século XX, entende como o sujeito se molda através de estruturas de poder sob a ótica das sociedades modernas. Ao analisar as formas do sujeito existir, Foucault (2010) recorre a uma investigação histórica com o objetivo de identificar os diferentes modos pelos quais o sujeito se constitui. O autor argumenta que o sujeito é produto de uma construção sócio-histórica, moldado, no entanto, pelo poder. Todavia, o poder não é estabelecido apenas por relações de dominação e submissão, mas também por modos de subjetivação.

Quando se fala em modos de subjetivação deve-se compreender que essa noção está ligada à forma como os sujeitos se constituem enquanto identidades, à sua forma de ser, pautadas em processos sócio-históricos. Esses processos ocorrem entre os sujeitos em um determinado tempo histórico e tomam forma através de vários mecanismos presentes na dinâmica do cotidiano, como ressalta Sonia Regina Vargas Mansano (2009, p.111):

É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente.

Em outras palavras, os modos de subjetivação se referem às diversas maneiras em que o ser se (re)faz enquanto sujeito, em um determinado tempo histórico, sob a influência dos diversos mecanismos que compõem a sociedade e internalizam valores que afetam a formação do sujeito. Essa noção, segundo Mansano (2009, p.111), é um processo que resulta da percepção que o ser humano realiza com os “elementos presentes no contexto social”. Desse modo, ideias, sentidos e valores ganham efeitos de singularidades.

Ao perceber o mundo de diferentes maneiras, as experiências e interpretações pessoais de um indivíduo contribuem para a sua formação enquanto sujeito. É relevante para este trabalho destacar que essas experiências podem ser moldadas através de várias estruturas sociais como raça, classe e gênero.

No campo teórico que este trabalho se filia, a noção de sujeito se diferencia do conceito de indivíduo, ou seja, ao pensar o sujeito, entendemos o indivíduo atravessado pelos

processos ideológicos e, sem como fugir, se assujeita, ou melhor, se constitui enquanto sujeito.

Ao propor um olhar sob uma perspectiva interseccional para o espaço escolar a fim de relatar as experiências vividas pelas alunas, pretende-se dizer que os sujeitos também se constituem através de práticas de resistência,

[...] por outro lado, atitudes, práticas, valores, habilidades, comportamentos, conhecimentos socialmente transmitidos ou inculcados pelas diferentes instâncias sociais não são simplesmente "internalizados" pelos sujeitos, sem que esses "aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo (Louro, 2017, p. 108).

A forma como os sujeitos se constituem na sociedade leva em conta a pluralidade e as diversas formas de resistência que podem ser encontradas ou não no cotidiano escolar.

Por conta da temática deste trabalho, em consonância com o problema de pesquisa, algumas considerações tornam-se necessárias: já que os modos de subjetivação se constituem num dado momento histórico, é possível perceber que as lutas femininas interferem, atualmente, nas formas de constituição do sujeito no espaço escolar bem como o patriarcado também interfere na constituição do sujeito feminino no espaço escolar. Logo, as demandas vindas dessas mulheres tornam-se múltiplas, acarretando investigações como estas empreendidas nesta pesquisa.

Não é pretensão deste trabalho polarizar uma definição de sujeito, mas fazer uma investigação teórica das diversas formas em que o sujeito pode se constituir, para, desta maneira, analisar através de amplas perspectivas as inúmeras possibilidades de como o Sujeito-Feminino também se constitui no âmbito escolar sob um olhar do feminismo interseccional.

Pode-se pensar no Sujeito-feminino com suas polarizações sociais no que tange à significação, mas, sobretudo, nas diferentes nuances identitárias que compõem o feminino. Visto que não existe somente uma identidade feminina, nem que ela possa ser simplificada em um só modo de existir, torna-se necessário compreender como as identidades se constituem a partir de processos sócio-históricos.

2.2 A constituição do Sujeito-feminino e suas identidades

Para Kathryn Woodward (2000), autora referência em estudos de gênero e teoria feminista, a identidade se constitui a partir da ideia do outro, sendo marcada pela diferença, e pelos símbolos que se associam ao uso pessoal, dando significados à identidade. Segundo a autora, a identidade se produz tanto no campo simbólico quanto social e suas lutas de afirmação apresentam causas e consequências materiais. Woodward (2000, p. 9) também aponta que as identidades são marcadas pelo gênero, “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência”.

Levando-se em consideração o problema de pesquisa, é possível dizer que as identidades se constroem pelas percepções das diferenças em relação ao outro, a partir da perspectiva feminina no ambiente escolar. O outro pode se manifestar de diversas formas, já que ao analisar o espaço escolar estamos olhando para as diferenças de classe, raça, gênero e outras formas de opressão que possam vir a se manifestar na trajetória escolar das alunas.

A formulação da identidade envolve reivindicações pautadas em um passado histórico, sendo vista por grupos identitários como algo fixo, imutável e coletivo (Woodward, 2000).

Para a autora, a identidade pode ser construída tanto de forma individual como coletiva. Assim, é possível dizer que a identidade feminina seria construída a partir de uma ideia coletiva de trajetória das mulheres, mas também que ela se constrói de maneiras diversas e particulares a partir de experiências individuais.

Analisar como as identidades se constituem, sobretudo as identidades femininas em um recorte do espaço escolar, leva à compreensão do funcionamento patriarcal nas salas de aula, apontando para várias experiências de opressão pautadas na interseccionalidade e as violências simbólicas. Bourdieu (2001), diz que as violências simbólicas devem ser entendidas como uma construção social naturalizada, ou seja, uma violência naturalizada que reproduz as estruturas sociais no espaço escolar.

Para ampliar o conceito de Identidade, Stuart Hall, importante sociólogo conhecido por seus estudos nos campos culturais, em sua obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, ressalta que

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2014, p. 9).

Essas mudanças estruturais que ocorreram em fins do século XX, segundo Hall (2014), interferem na percepção dos sujeitos sobre si mesmos, e sobre seu lugar no mundo cultural e social. Para o autor, a identidade está se tornando fragmentada e composta não por uma, mas por várias identidades, podendo ser contraditórias ou não resolvidas. Logo, o sujeito pós-moderno não é dotado de identidade fixa (Hall, 2014).

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2014, p.13).

Para Hall (2014), somos o tempo todo interpelados por uma variedade de identidades possíveis, desse modo, a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado. Essa definição do autor nos ajuda a pensar como as identidades se formam no ambiente escolar.

Tomaz Tadeu da Silva, outro importante estudioso dos campos culturais, no capítulo intitulado “*A Produção Social da Identidade e da Diferença*” de sua obra *Identidade e diferença* (2000), elabora uma teoria para compreender identidade e diferença como parte de uma proposta pedagógica crítica, pois para o autor, apenas reconhecer a existência das diversidades no espaço escolar não é suficiente para criar uma pedagogia crítica e questionadora capaz de promover transformações. O autor afirma que

na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? (Silva, 2000, p. 73).

Para o autor, quando se leva em consideração apenas a questão da diversidade no espaço escolar, ou seja, a tolerância e o respeito às diversidades presentes, toma-se como naturais a identidade e a diferença, quando na verdade esses dois conceitos são construídos social, cultural e historicamente.

Segundo Silva (2000, p. 74), se analisadas, em um primeiro momento, a identidade aparenta ser facilmente explicada “por aquilo que se é” e parece representar uma positividade,

pois se reflete naquilo em que o indivíduo simplesmente é. Por outro lado, a diferença representa aquilo que o outro é. Logo, “da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (Silva, 2000, p. 74).

Portanto, quando analisadas enquanto positividade, “aquilo que o outro é”, e aquilo “que o outro não é”, identidade e diferença acabam sendo concebidas como naturais. Todavia, se analisados criticamente, esses dois elementos estão correlacionados, pois só posso afirmar aquilo que sou se existir o outro. Nessa perspectiva, o outro é aquilo que eu não sou. Partindo dessa premissa, a identidade se constitui, então, não como uma positividade, mas como um emaranhado de negações, pois ao afirmar o que sou, estou ao mesmo tempo dizendo que o outro “não é o que eu sou” (Silva, 2000). O autor exemplifica que

a afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”, e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (Silva, 2000, p. 75).

Na mesma linha de raciocínio, a diferença parte da ideia de que “o outro não é o que eu sou”. Ao abordar a diferença, Silva (2000, p. 75) também exemplifica que “dizer que ‘ela é chinesa’ significa dizer que ‘ela não é argentina’, ‘ela não é japonesa’, etc., incluindo a afirmação de que ‘ela não é brasileira’, isto é, que ela não é, o que eu sou”.

A identidade se constitui na diferença, porém esses dois elementos apresentam-se em uma relação de dependência, pois não é possível que um exista sem o outro. Entretanto, para Silva (2000), não basta identificar as identidades e diferenças presentes no âmbito escolar, é preciso problematizá-las a fim de se construir uma pedagogia crítica. Por isso, será possível problematizar o conceito de identidade no ambiente escolar voltada para as questões femininas, pois é possível analisar a partir de quais diferenças as identidades femininas são constituídas nesse espaço.

É possível entender que as identidades femininas (re)significam-se historicamente condicionadas por fatores ideológicos como classe, raça e gênero, produzindo novos sentidos aos sujeitos nos mais diversos espaços que ocupam. As questões da identidade e do sujeito entrelaçam-se na medida em que o Sujeito é constituído pela identidade ao ser interpelado por questões sociais, culturais, ideológicas e históricas, refazendo-se a todo o momento, podendo interferir ou não nas estruturas vigentes.

Vale ressaltar, para os questionamentos ao qual se propõe este trabalho, o conceito da identidade de gênero. Terezinha Richartz, importante pesquisadora das relações de gênero, diz que

a identidade de gênero abrange o sentimento individual profundo de pertencimento a um dado gênero, que pode ser feminino, masculino ou outra combinação possível (como é o caso de pessoas não binárias ou queer) [...]. Em outras palavras, é como uma pessoa se sente, se percebe, se expressa. Não necessariamente, irá se identificar com o gênero atribuído por questão do nascimento, indo contra a visão biológica ou biologizante corrente na sociedade (Richartz, 2022, p. 42).

A autora argumenta que determinados valores estão envolvidos na concepção de gênero, pois ele está conectado a um determinado contexto cultural, dialogando com modelos de masculinidade e feminilidade, geralmente aceitos por grupos de pessoas. Richartz (2022) ainda alega que se pode estabelecer algumas perspectivas sobre a identidade de gênero ao mesmo tempo em que elas impactam a visão dos indivíduos em relação a essa temática.

Há uma “identificação direta e visual de gênero” (Richartz, 2022, p. 42), ou seja, a identidade é associada ao sexo biológico, construindo-se através da percepção do outro. “De acordo com essa informação, o indivíduo estava estigmatizado pelo resto da vida” (Richartz, 2022, p. 42).

Os modos de subjetivação permitem que o indivíduo se reconheça através de um "direcionamento identitário do desejo e do sexo" (Richartz, 2022, p. 43) no qual aqueles que se identificam com um determinado gênero desenvolvem uma prática discursiva para expressar seus desejos e direcioná-los para os sexos com que se identificam.

Segundo esse entendimento de identidade de gênero, o indivíduo é a questão central no processo de formação de sua identidade, não necessariamente correspondente ao sexo do seu nascimento, ou seja, a identidade é constituída por modos de subjetivação e não em relação a percepção do outro. Para que a identidade de gênero seja reconhecida pelo indivíduo e pelos outros, é necessário que discursos validem a identificação do sujeito. Para Richartz (2022, p. 43), “o sujeito da ação aqui vai construindo argumentos válidos que, se aceitos por todos, passam a valer nas práticas cotidianas”. Ou seja, “a identidade de gênero é performativamente constituída” (Richartz, 2022, p. 48).

A performatividade do gênero é uma ideia desenvolvida por Judith Butler, professora estadunidense referência em estudos de gênero. Essa autora diz que o gênero não é uma característica fixa, mas uma performance construída repetidas vezes através de normas e práticas sociais e culturais. Essas repetições são incorporadas pelos indivíduos ao longo do

tempo através de comportamentos, linguagem, vestimentas e outras expressões culturais e acabam moldando sua identidade de gênero. Em seu artigo intitulado *Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista* (2011) a autora destaca que

essa formulação desloca o conceito de gênero para além do domínio de um modelo substancial de identidade para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída. Significativamente, se o gênero é instituído por atos internamente descontínuos, o aparecimento da substância é precisamente isso: uma identidade construída, uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores, vem a acreditar, além de performar como uma crença (Butler, 2011, p. 78).

Em outras palavras, ao agir de acordo com as expectativas de gênero da sociedade, os sujeitos criam uma ilusão de que o gênero é algo imutável, contudo, trata-se de uma construção social em constante mudança.

Assumindo a perspectiva de que a identidade é construída culturalmente, é necessário demonstrar como a constituição das identidades está relacionada com as questões de gênero e sexualidade desde os primeiros anos de vida até a vida adulta. Embora gênero e sexualidade estejam entrelaçados, nesse contexto, a sexualidade é utilizada para demonstrar “as formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais” (Louro, 2000, p. 64). Vale ressaltar que para os estudos feministas a sexualidade é também um constructo social que precisa ser compreendida em sua historicidade e no âmbito da cultura. Logo, as identidades sexuais são constituídas nas relações sociais.

Retomando o conceito de Woodward (2000) de que as identidades se constituem a partir da ideia do outro, Louro (2000) aponta que algumas identidades, em uma estrutura de relações sociais de poder, gozam de privilégios e são legitimadas em relação a outras consideradas desviantes.

Nesse sentido, “a identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma” (Louro, 2000, p. 69). A autora argumenta que embora essa identidade apresente-se como natural, ela é constantemente a mais controlada desde os primeiros anos de vida nos mais diversos espaços sociais, incluindo a escola. Tal vigilância perpassa pelos corpos, impondo uma série de regras e códigos em que o próprio indivíduo passa a se controlar para se encaixar na norma. “Dessa forma a masculinidade hegemônica

constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade” (Louro, 2000, p. 69).

As noções de identidade aqui apresentadas ajudam na compreensão da problemática do presente trabalho que é voltada para a questão da identidade feminina.

Da mesma forma que a identidade, o feminino também é entendido como uma construção sócio-histórica e ideológica constituindo-se em uma relação hierárquica, tornando-se necessário o entendimento de como essas relações se (re)produzem nos mais diversos espaços sociais, mas principalmente no ambiente escolar.

2.3 “Ser Mulher” no mundo e “Ser Mulher” na escola

Tomando como referência os estudos de Simone de Beauvoir (1980), influente filósofa existencialista e feminista francesa, é possível pensar a problemática do “tornar-se mulher” a partir do referencial de sua obra *O Segundo Sexo (1949)*, no qual a autora explicita a subjetividade da construção do gênero feminino na sociedade, entendendo que este perpassa por condições sociais e históricas. Sendo assim, a desigualdade existente entre homens e mulheres não ocorre de modo natural.

Ao pensar sobre o que significa “ser mulher”, é preciso analisar o que essa noção implica. Em sua biografia, Beauvoir (2009, p. 210) relata:

Tentei pôr em ordem no quadro, à primeira vista incoerente, que se ofereceu a mim: em todo caso, o homem se colocava como o Sujeito e considerava a mulher como um objeto, o Outro. [...] Um dos mal-entendidos que meu livro suscitou foi que se pensou que nele eu negava qualquer diferença entre homens e mulheres: ao contrário, ao escrevê-lo medi o que os separa; o que sustentei foi que essas dessemelhanças são de ordem cultural e não natural. Contei sistematicamente como elas se criam, da infância à velhice, examinei as possibilidades que este mundo oferece às mulheres, as que lhes são recusadas, seus limites, suas oportunidades e faltas de oportunidade, suas evasões, suas realizações.

O próprio título de sua obra *O Segundo Sexo (1949)* apresenta a mulher como o não Sujeito, o outro, o segundo. Para Beauvoir (2009), nas relações sociais o homem é colocado como o Sujeito enquanto a mulher é considerada um objeto, o negativo dos homens, o outro. Ou seja, o outro é o lugar onde se pretende fixar a mulher tornando-a objeto. Dessa forma,

tornar-se mulher ou tornar-se homem frente a uma sociedade machista e patriarcal, cunhada sobre relações de poder e domínio exercidos pelos homens sobre as mulheres, mostra uma única via de direção, um único caminho. Não mostra uma relação recíproca de respeito, com iguais possibilidades, sendo mais justa para todas as partes (Zavatto Junior; Vasconcelos, 2022, p. 102).

As duas questões centrais da obra giram em torno da concepção da mulher, como o “segundo” e que essa posição não é constituída de forma natural e sim determinada pela cultura, portanto, a experiência da mulher, é definida pela cultura. Segundo Beauvoir (1980, p. 179),

ser o Segundo não é apenas um efeito de construções externas das quais a mulher pode se libertar como se retirasse uma camada estranha à sua subjetividade. Ser o segundo sexo é a condição de uma subjetividade corporificada. Mas o corpo comporta a ambiguidade de estar ao mesmo tempo sujeito à natureza e à cultura.

Dessa forma, a desigualdade vivenciada pelas mulheres “trata-se de uma desigualdade socialmente construída, uma construção social situada na concretude do corpo feminino” (Cyfer, 2015, p. 67). As próprias características biológicas estão condicionadas às questões sociais. O corpo “é uma situação, é nossa tomada de posse do mundo e um esboço de nossos projetos” (Beauvoir, 1980, p. 54).

Beauvoir (1980) argumenta que apenas os homens têm o reconhecimento pleno ao se constituírem enquanto sujeitos, pois desde o momento que uma pessoa do sexo feminino nasce ela é sujeita a uma série de normas sociais que restringem o seu desenvolvimento enquanto sujeito. Tais normas e restrições sociais são impostas às mulheres dificultando sua capacidade de se afirmarem enquanto sujeitos. Isto é, para a autora, a cultura impõe condições para a natureza do sexo.

Ao elaborar a ideia de que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, Beauvoir (1980) mostrou que as pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher de acordo com a socialização que recebem. Entretanto, masculino e feminino são construídos de forma hierárquica. Pode-se concluir que embora Beauvoir reconheça a influência da construção social da mulher, ela considera a biologia e a corporeidade como fatores que influenciam a formação das identidades.

Por outro lado, outra importante filósofa pós-estruturalista dos estudos de gênero, Judith Butler (2003), discorda das ideias de Beauvoir em alguns aspectos. Em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003) a autora elabora algumas críticas em relação à obra *Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir. Butler faz forte objeção ao pensamento de Beauvoir de que a cultura impõe condições para a natureza do

sexo. Partindo dessa premissa, para Butler (2003) não é possível determinar o gênero a partir de um sexo dado.

Beauvoir diz claramente que alguém “se torna” mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do “sexo”. Não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela, “o corpo é uma situação”, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva (Butler, 2003, p. 23).

Para essa autora, conhecida por sua teoria da “performatividade de gênero”, o gênero não teria base biológica, sendo inteiramente uma construção social. Ou seja, o gênero é uma performance construída por meio de repetidas ações e representações sociais.

Em seus estudos, Butler (2003, p.154) afirma que “a performatividade deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os discursos que ele nomeia”.

A performatividade do sexo e da sexualidade também é uma importante discussão da autora, já que para Butler (2003), não há corpo sem atribuições de significados, o próprio sexo seria um constructo cultural. Segundo Haddad *et al.* (2017, p. 6), “os discursos podem se tornar determinantes nas identificações sexuais, pois desde o nascimento a criança é levada a uma performance que a define de acordo com o seu sexo biológico”.

Butler (2003) afirma que o sexo é o gênero desde o começo. Dessa maneira, o corpo passa a adquirir significados a partir de um constructo social.

De acordo com Berenice Bento (2011), o corpo enquanto gênero adquire significado no exato momento em que se anuncia o sexo do bebê, a materialidade do corpo acontece nesse momento, então, os projetos de vida dessa criança passam a ser condicionados a partir dessa significação. Bento (2011, p. 550) afirma que

quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/ menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa.

Maria Celeste de Moura Andrade (2010), em sua tese de doutorado, afirma que a nossa relação com o corpo é definida não apenas por determinantes biológicos, mas sim por um conjunto de significados culturais que acabam por orientar nossas relações e contribuem

para a formação da nossa identidade. Segundo a autora, em nossos corpos estão impressas marcas sociais que nos definem em uma determinada cultura, discursos dominantes e período histórico.

A escola está em constante produção de corpos escolarizados, as rotinas e hábitos escolares, juntamente com as normas implícitas e explícitas acerca dos corpos, exercem influência na formação do que as crianças e adolescentes são capazes de pensar e expressar sobre si mesmos, além de orientar suas ações em relação aos corpos. A autora ainda afirma que

muitas pesquisas têm investigado no âmbito escolar as interrelações entre corpo e mente; corpo e sexualidade; corpo e identidades; corpo e auto-imagem; corpo e cidadania; corpo e trabalho, corporeidade e infância. Nas investigações realizadas na perspectiva dos Estudos Culturais [...], o corpo não se limita a sua configuração biológica, mas se impõe como construto sócio-cultural, que institui as representações sobre normalidade e anormalidade tanto no contexto da sexualidade, como da aprendizagem (Andrade, 2010, p. 69).

Nesse contexto, é também possível compreender como os corpos submetidos a processos de subjetivação podem ser socialmente (re)constituídos pelo funcionamento escolar. Através da perspectiva das alunas será possível também abordar como as suas experiências contribuem para a formação da corporeidade no ambiente escolar, sempre levando em consideração suas perspectivas de gênero, raça e classe.

Indo ao encontro da ideia de que o corpo é um construto cultural, Andrade afirma que

podemos pensar a escolarização como uma educação também do corpo, uma vez que é instrumento de compreensão do mundo, de construção de vínculos com outros corpos sensíveis e simbólicos, possibilitando a construção do sentimento de pertença ao grupo social, do sentimento da identidade coletiva e também subjetiva (Andrade, 2010, p. 72).

A formação das identidades individuais e até mesmo da inserção das alunas e alunos em grupos sociais perpassa pelas representações que elas ou eles fazem do próprio corpo que é também um corpo social. Ao pensar no “corpo social” deve-se levar em consideração os discursos que o envolve. Essa construção não é apenas individual, ela decorre de uma série de valores culturais presentes no dia a dia, por exemplo, palavrões, anedotas, exposição televisiva, os tabus que envolvem o corpo e o relacionamento com a família, proibição do uso de determinadas roupas e imposição de horários de chegada (Andrade, 2010). A autora ainda afirma que há a necessidade de um corpo quieto para a aprendizagem no espaço escolar.

Assim, sexo, gênero e corpo estão correlacionados à medida que são construídos pelas relações sociais. É preciso então indagar, em consonância ao problema de pesquisa, o quanto as instituições escolares contribuem para a construção de gêneros e assujeitamento dos corpos. Nessa perspectiva, segundo Bento (2011), as instituições contribuem para naturalizar os gêneros, sobretudo a escola.

O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos (Bento, 2011, p. 551).

Ou seja, há uma única possibilidade de construção identitária da sexualidade e gênero, que é apresentada ao logo da vida do indivíduo e reforçada por instituições como a escola.

As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades (Bento, 2011, p. 552).

As instituições sociais não só reforçam como contribuem para produzir e dar significados às relações de gênero. É através de práticas que o gênero passa a existir, trata-se de repetições que produzem significados, criando a crença de que o gênero é determinado pela natureza. “Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições” (Bento, 2011, p. 554).

Pode-se pensar a escola como um espaço que possui entraves para lidar com as diferenças, que produz corpos significados a partir de uma perspectiva já socialmente construída dos gêneros. Conforme Bento (2011), existe um projeto social que busca moldar e padronizar corpos, cuja influência se estende para além do ambiente escolar, porém encontra na escola um ambiente propício para sua disseminação.

Abre-se aqui um parêntese para que se possa pensar a escola enquanto um aparelho ideológico².

É preciso destacar que a escola também é um espaço de diferenças, e que várias formas de violências simbólicas podem ser identificadas. Tal termo é um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, um importante sociólogo e teórico social francês. Segundo

² Para Althusser (1999), o Aparelho Ideológico de Estado é um mecanismo de controle social cuja função é disseminar ideias, valores e crenças que servem aos interesses da classe dominante. Como exemplo, pode-se citar: a escola, a família, a religião, os meios de comunicação entre outros.

Bourdieu (2001), a violência simbólica é entendida como uma construção social naturalizada que pode ser constatada no âmbito escolar. Esta violência legitima a reprodução das estruturas sociais que, para o autor, estão em consonância com as classes dominantes garantindo legitimidade ao seu discurso.

A escola, enquanto lugar de reprodução das relações sociais e reprodução da Ideologia da classe dominante, encarregou-se através de múltiplos mecanismos de separar os sujeitos. Guacira Lopes Louro, renomada teórica, pesquisadora brasileira na área de estudos de gênero e educação, afirma que

a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

De acordo com a autora, a escola impõe modelos que podem ser seguidos ou não pelos sujeitos, ela carrega um conjunto de símbolos incumbidos de informar o que é proibido e o que não é, o lugar das meninas e dos meninos. Conforme Louro (1997), é necessário que estejamos atentos e sensíveis para perceber as diversas maneiras pelas quais os sujeitos se constituem no contexto da concepção, organização e prática diária na escola.

Segundo Louro (1997), meninos e meninas ocupam os espaços escolares agrupando-se de formas distintas. Logo, a naturalidade do espaço escolar é tão fortemente construída ao ponto de certas atitudes, muitas vezes não tão positivas, serem consideradas coisas de menino, como por exemplo, o fato de parecer natural os meninos precisarem de mais espaço livre do que as meninas. “Registramos a tendência nos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras” (Louro, 1997, p. 60).

E sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, Louro (1997) utiliza o conceito de “identidades escolarizadas”, ou seja, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos” (Louro, 1997, p.61). A autora exemplifica os corpos escolarizados citando as escolas femininas que criavam “jovens prendadas” (Louro, 1997, p. 62) a partir de repetidas técnicas de habilidades. Para a autora, na atualidade as escolas continuam produzindo instrumentos e práticas educativas que imprimem a marca da escolarização nos sujeitos. Vale ressaltar que os sujeitos não são todo o tempo passivos, mas estão a todo momento respondendo e/ou reagindo ao cotidiano escolar.

A naturalização dos comportamentos de meninos e de meninas no cotidiano escolar, como gestos e palavras, é o que merece mais atenção, para efeitos deste trabalho. Louro (1997, p.64) ressalta que

afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento?

Sendo assim, torna-se evidente que as formações de corpos escolarizados, condicionados à significação do gênero são reforçadas por práticas muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, fazendo-se necessária a investigação do cotidiano como forma de levantar questionamentos sobre a formação das identidades femininas (e masculinas) que estão sendo formadas ao longo de suas trajetórias escolares.

As diferenças de gênero são percebidas no cotidiano escolar não apenas através de processos de avaliação, materiais didáticos, normas ou métodos de ensino, mas também são seguramente ocultadas pela linguagem. Para Louro (1997, P.65), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”. Logo, a linguagem sexista³ faz parte do cotidiano escolar na medida em que oculta certas relações de desigualdade de gênero implícitas na linguagem. Por exemplo, em seus estudos sobre meninas e matemática, a pesquisadora Valerie Walkerdine (1995) mostrou que em casos em que os resultados invertiam a expectativa tradicional de que meninas fracassassem na matemática e os meninos obtivessem sucesso, as respostas de seus professores/as aos resultados reforçavam as construções de gênero esperadas. No caso das meninas, o relato dos professores/as revelava que “em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem. Indicadores disso eram sua atitude de obediência e o comportamento na sala de aula” (Walkerdine, 1995, p. 214).

³ Segundo bell hooks (2018), uma importante professora estadunidense em estudos feministas, o sexismo deve ser entendido como patriarcado, conceito que será discutido mais adiante. Para essa autora, o sexismo representa a dominação masculina na sociedade.

Por outro lado, Walkedine (1995) expõe o relato de uma professora ao levar em consideração o fracasso escolar de um garoto, referindo-se a ele como brilhante e alegando que o motivo de seu fracasso é o fato dele não conseguir se concentrar. Walkedine ainda relata que o termo brilhante não foi utilizado por nenhum dos professores/as para se referir às meninas.

O que está acontecendo aqui? Como é que uma garota que está no nível superior de sua classe em termos de rendimento pode, contudo, não ser considerada brilhante e como é que um garoto que tem um desempenho tão pobre que só consegue ler e escrever seu próprio nome pode, apesar disso, ser considerado como muito brilhante? (Walkedine, 1995, p. 215).

Percebe-se, através dessas falas, como a linguagem não é neutra, ajudando a construir e reforçando modelos de gênero pautados em uma naturalização que na verdade é socialmente construída.

Ao se analisar alguns instrumentos utilizados no dia a dia como os livros didáticos, por exemplo, consegue-se perceber uma ampla gama de significações presentes no contexto da representação de gêneros.

Segundo Louro (1997), os livros didáticos e paradidáticos tem sido objeto de análises das mais variadas estruturas sociais, não só relacionadas ao gênero como também, classes sociais e grupos étnicos. Tais investigações têm apontado para a representação nos livros didáticos de um mundo público masculino em contraponto a um mundo doméstico feminino; de famílias compostas por um pai, uma mãe e geralmente dois filhos. Para a autora, “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados” (Louro, 1997, p. 70).

Um dos espaços no cotidiano escolar em que a construção das identidades de gênero parece ser reforçada é nas aulas de Educação Física (Louro 1997).

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas (Louro, 1997, p. 73).

Há um intenso debate acerca das diferenças das “habilidades físicas” entre os sexos, principalmente no que diz respeito à questão de tais habilidades possuírem caráter natural ou cultural (Louro 1997). No entanto, é preciso analisar os discursos ainda presentes nas aulas de

Educação Física. Segundo Louro (1997, p. 73), “a ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda são aceitos”. Segundo Gaio e Zuzzi,

a história registra o distanciamento da mulher das práticas corporais e esportivas, pois baseado na leitura de corpo biológico ela era considerada frágil e precisava de cuidados, pois sua única função era se preparar para o parto, ser uma boa mãe, uma esposa obediente e dona de casa exemplar, a cuidar dos filhos, marido e dos afazeres domésticos (Gaio; Zuzzi, 2021, p. 248).

Partindo da ideia de que alguns jogos são considerados essencialmente masculinos, as meninas acabam sendo impedidas de realizarem tais atividades, ou ainda, criam-se novas regras para que as meninas possam se encaixar. Consequentemente, acaba-se reforçando a ideia de que “o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (Louro, 1997, p. 74).

A Educação Física é essencialmente voltada para o domínio do corpo, o que leva a se considerar que as preocupações relacionadas à sexualidade estão muito presentes nessa disciplina. Em vista disso, é possível afirmar que os esportes têm um papel fundamental na formação dos sujeitos, Louro (1997) ressalta que em nossa sociedade “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’” (Louro, 1997, p. 75). A autora ainda argumenta que ser reconhecido nos esportes, para os meninos, pode ser considerado um símbolo de masculinidade.

Gaio e Zuzzi (2021) defende a ideia de que a formação de professores em Educação Física seja pautada em reflexões que compreendam a historicidade e os processos culturais que envolvem os movimentos do corpo. Na mesma linha de pensamento, Zavatto Junior e Vasconcelos (2022, p.103) dizem que

a Educação Física lida com as relações de gênero dentro de sua prática cotidiana, tornando-a lugar propício para pesquisas sobre o relacionamento humano. A socialização entre estudantes é trabalhada constantemente e deve ser compreendida como um recurso valioso para buscar a igualdade entre os gêneros.

É possível entender que vários são os instrumentos internalizados que contribuem para a separação de meninos e meninas na escola, sempre em caráter polarizado, considerando como natural a regra heteronormativa. Os corpos vão, então, sendo moldados e significados dentro de uma lógica já institucionalizada em que as próprias atividades escolares favorecem a separação de grupos femininos/masculinos.

Pode-se perceber no espaço escolar que até mesmo as brincadeiras são atravessadas pelo gênero, marcando, nesse contexto, os limites das diferenças representados pela regra heteronormativa. De acordo com Louro (1997), uma criança pode encontrar dificuldades ao

atravessar essas fronteiras de gênero quando, por exemplo, “nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de ‘menininha’, ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos” (Louro, 1997, p. 79).

Se a escola for considerada como um lugar específico de reprodução da vida social e reprodução da Ideologia dominante, o sujeito, no espaço escolar, passa por modos de subjetivação que podem também ser compreendidos em modelos de opressão e/ou resistência, já que, segundo Butler (2001), os corpos jamais se conformam totalmente às normas que lhe são impostas.

Dessa forma, ao se analisar o machismo institucionalizado em nossa sociedade, valores patriarcais e violência contra as mulheres, será possível constatar o quanto esses valores culturais que formam o corpo social atravessam de forma diferente aquelas que se consideram do gênero feminino.

2.4 Violências e o Patriarcado

Já foi exposto nesse trabalho como a violência simbólica, segundo Bourdieu (2001), opera de forma sutil no espaço escolar, pois se trata de uma violência institucionalizada em que valores e normas culturais são exercidos através de mecanismos simbólicos das relações de poder. Dessa forma, a violência simbólica contribui para a manutenção das desigualdades e da reprodução dos discursos dominantes. Especialmente quando se trata das questões de gênero, raça e classe social, essas violências são legitimadas como naturais passando muitas vezes despercebidas pelos sujeitos.

Todavia, quando se trata da violência contra as mulheres, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2004, p. 18), socióloga e pesquisadora brasileira que se destacou por seus estudos de gênero e feminismo, afirma que “trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral”.

Traz-se a ideia de violência de forma mais abrangente para, ao longo desse trabalho, contextualizar a violência contra as mulheres, de forma que se entenda como essas violências perpetuam no espaço escolar.

Várias podem ser as formas de violência contra a mulher. Em sua obra *Gênero Patriarcado Violência*, Saffioti (2004) faz uma breve exposição de vítimas de violência de

abuso incestuoso. A autora relata uma pesquisa realizada entre 1988-1992 e embora os dados dessa pesquisa estejam desatualizados, eles servem para ilustrar algumas das formas de violência sofridas pelas mulheres desde a infância. A própria autora afirma em sua obra que os dados possam estar desatualizados, pelo fato de a estrutura familiar ter evoluído ao longo do tempo, com um número maior de padrastos e madrastas, por exemplo. A hipótese inicial de sua pesquisa consistia em afirmar que a maioria dos abusos eram cometidos pelos pais das meninas.

Em seus estudos, Saffioti (2004) evidenciou que a iniciação sexual das meninas, em caso de abusos, é introduzida pelo pai através de várias técnicas de sedução até chegar à prática sexual de fato. Nos casos em que os pais apresentavam classe social mais elevada, possuindo até mesmo cursos superiores, não foi constatado nenhum caso de gravidez, segundo a pesquisa. Entretanto, nas classes menos favorecidas o processo é violento. Saffioti (2004, p. 22) diz que

o pai coloca um revólver, na mais fina das hipóteses, ou uma faca de cozinha junto à cama ou sobre ela, joga a menina sobre o leito, rasga-lhe as roupas e a estupra, ameaçando-a de morte, se gritar, ou ameaçando matar toda sua família, se abrir a boca para contar o sucedido a alguém.

Saffioti (2004) observa que em relação aos danos psicológicos e aos distúrbios sexuais que podem surgir mais tarde, o abuso sexual perpetrado através de sedução em contextos de classes sociais mais privilegiadas é consideravelmente mais prejudicial do que a violência física exercida por pais menos educados e habilidosos.

Existem alguns condicionamentos sociais que podem levar à justificação dos abusos, que se referem à forma como as mulheres e os homens foram socializados, no que diz respeito a sua sexualidade. Segundo a autora, como as mulheres foram condicionadas a agirem como “caça”, aquelas que se libertam desse condicionamento não são vistas com bons olhos. Ao mesmo tempo em que “os condicionamentos sociais induzem muitos a acreditar na incontrolabilidade da sexualidade masculina” (Saffioti, 2004, p. 28).

Ainda em sua obra, Saffioti (2004) demonstrou que o poder “é macho, branco e heterossexual”, levando a se considerar que além dos abusos físicos as mulheres sofrem determinados tipos de violência que podem estar relacionados às questões de raça e classe. Ela evidenciou que os homens negros, ao se sentirem socialmente inferiores, procuram mulheres brancas, pois na ordem patriarcal de gênero as mulheres são consideradas inferiores, equiparando-se assim, essa desigualdade social. Porém, as consequências do exposto

implicam no fato de que as mulheres negras acabam não tendo com quem se casar. Saffioti (2004) discute que a demografia reflete esses acontecimentos, resultando na falta de homens para mulheres negras que desejam se casar. A autora ainda argumenta que

como os negros branqueados pelo dinheiro se casaram e ainda se casam com brancas, em função de uma equalização das discriminações sofridas, de um lado, pelos negros, de outro, pelas mulheres brancas, em função de seu sexo, não há como se estabelecer tal igualdade entre mulheres negras e homens brancos, pois estes são “superiores” pela cor de sua pele e pela textura de seus cabelos, sendo “superiores” também em razão de seu sexo (Saffioti, 2004, p. 33).

O racismo e o machismo estão entrelaçados na sociedade patriarcal e não podem ser tratados separadamente. A violência sofrida pelas mulheres perpassa então por questões de raça e classe.

Para além dessas questões, Saffioti (2004) ainda argumenta como o sexismo representa uma relação de poder muito desigual para as mulheres.

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (Saffioti, 2004, p.37).

O sexismo constitui-se, portanto, em uma forma de violência contra as mulheres. É necessário que se faça aqui uma breve discussão a respeito dos termos violência de gênero, violência doméstica e violência contra as mulheres.

A expressão violência de gênero acaba sendo empregada para identificar a violência doméstica. Saffioti (2004) faz uma crítica a respeito do conceito “violência de gênero”, pois ao tratar das relações de poder, como já foi conceituada nesse trabalho, a expressão pode deixar em aberto a direção da relação de poder, ou seja, “deixa aberta a possibilidade do vetor da dominação-exploração” (Saffioti, 2004, p. 74). A violência de gênero pode se tratar de uma relação homem-homem ou de uma relação mulher-mulher, contudo, “o vetor mais amplamente difundido da *violência de gênero* caminha no sentido homem contra mulher [...]” (Saffioti, 2004, p. 75). Já a violência doméstica, para a autora, perpassa por uma questão de domínio territorial simbólico, em que esse poder geralmente é exercido pelo homem.

A violência doméstica tem lugar, predominantemente, no interior do domicílio. Nada impede o homem, contudo, de esperar sua companheira à porta de seu trabalho e surrá-la exemplarmente, diante de todos os seus colegas, por se sentir ultrajado com sua atividade extraluar, como pode ocorrer de a mulher queimar com ferro de passar a camisa preferida de seu companheiro, porque descobriu que ele tem uma

amante ou tomou conhecimento de que a peça do vestuário foi presente “da outra” (Saffioti, 2004, p. 76).

Da mesma forma que a expressão “violência de gênero”, a expressão “violência doméstica” não deixa claro a direção da relação de poder.

Ao abordar o tema da violência, Saffioti (2004) chama a atenção para a importância do uso da nomenclatura “violência contra as mulheres” em detrimento das expressões, violência de gênero, violência doméstica e ainda violência intrafamiliar. Para a autora, embora os homens sejam em sua maioria os agressores “ocorre que a sociedade não é apenas androcêntrica, mas também adultocêntrica” (Saffioti, 2004, p.134). A violência doméstica, ou mesmo a de gênero, pode ocorrer também com crianças e adolescentes, até mesmo partindo das mães que, dentro da lógica patriarcal, cometem violência contra seus filhos. Saffioti argumenta que

a violência contra mulheres, não obstante incluir mulheres em todas as idades, exclui homens em qualquer etapa da vida. Admite-se esta afirmação como justificativa da opção pela nomenclatura violência doméstica (Saffioti, 2004, p. 135).

Já Richartz (2016) utiliza o conceito jurídico do Brasil, violência doméstica e familiar baseados na Lei Maria da Penha (lei nº 11.340/2006). De acordo com o artigo 7º dessa lei, a violência doméstica e familiar apresenta as formas física, moral, sexual, psicológica e patrimonial. Para a autora, “o processo silencioso de anulação da maioria das mulheres recebe contornos de normalidade no cotidiano. Por isso a violência psicológica é muito mais sutil” (Richartz, 2016, p. 7).

A autora chama a atenção para o fato de que certos comportamentos vinculados ao patriarcado são considerados violentos e afetam diretamente as mulheres.

É natural que a mulher fique restrita ao âmbito doméstico, seja subserviente ao marido, ofereça dedicação total aos filhos, não tenha desejos, sonhos e prazeres. Dedicar-se e servir exclusivamente à família, por vezes, com sua total anulação como indivíduo, não é questionado (Richartz, 2016, p. 7).

É difícil distinguir entre diferentes tipos de violência, e essa separação geralmente é realizada mais por razões metodológicas. De acordo com Richartz (2016), as violências estão frequentemente interconectadas, seja de forma sutil ou evidente.

A dominação masculina é tão presente na sociedade que faz com que a violência patriarcal não seja questionada. “O patriarcado transforma as diferenças em desigualdade” (Richartz, 2016, p. 6). Em outras palavras, o patriarcado está tão enraizado em nossa

sociedade que torna as violências contra as mulheres naturalizadas. Portanto, não há como entender o patriarcado sem antes entender como a dominação masculina se perpetua na sociedade através de mecanismos simbólicos, contribuindo para manter a estrutura patriarcal.

A dominação masculina pode ser entendida como uma dominação simbólica, conceito utilizado por Bourdieu.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar da assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres: ou, no interior desta, entre a parte masculina, como o salão, e a parte feminina, como estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (Bourdieu, 2015, p. 18).

Essa dominação está profundamente enraizada nas estruturas sociais, atravessando todas as relações, perpetuando a desigualdade de gênero e contribuindo para manter a posição dominante dos homens na sociedade. Essa dominação masculina é sustentada por um sistema de valores que se refletem nas práticas culturais e são internalizados pela sociedade, reforçando os estereótipos de gênero e contribuindo para a manutenção das desigualdades. Essa dominação, portanto, representa uma violência e justifica a hierarquização presente entre os gêneros, ou seja, o patriarcado.

Segundo a ideia de patriarcado, Richartz salienta que

a sexualidade não enfatiza e não determina os espaços do homem ou da mulher. São os valores sociais que limitam o território da mulher. Essa hierarquização dos gêneros e a importância diferenciada das funções são caracterizadas como patriarcado (Richartz, 2016, p. 6).

Portanto, o patriarcado é caracterizado pela opressão das mulheres. Essa opressão vai muito além do espaço privado. O patriarcado perpassa não apenas a sociedade civil, mas também o Estado, sendo ainda uma forma de expressão do poder político e “configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade” (Saffioti, 2004, p.60).

Carole Pateman (1993, p.40), importante filósofa política britânica, especialista em política feminista e estudos de gênero, também destaca que o conceito de patriarcado é o “único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens”.

A opressão exercida pelos homens dentro da lógica patriarcal não é natural e vai além da figura do pai, “isto equivale a dizer que o agente social *marido* se constitui antes que a figura do pai” (Saffioti, 2004, p. 59). Segundo Saffioti (2004, p. 60), o patriarcado “dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição”. Dessa forma, pode-se afirmar que o patriarcado é uma forma de violência contra as mulheres e precisa ser questionado e desconstruído para que se possam alcançar valores democráticos. Não é possível haver democracia enquanto a lógica patriarcal existir.

Ao abordar o tema da violência, chama-se a atenção para as várias formas de violências sofridas pelas mulheres, o que sugere uma mudança nos padrões culturais do patriarcado, contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

Em última análise, segundo Saffioti (2004), dentro da organização social de gênero, existe um consenso da sociedade para que os homens exerçam sua dominação em relação às mulheres, esse consenso é baseado na forma em que os homens são condicionados a adquirir características associadas a virilidade e dominação enquanto as mulheres são socializadas para serem dóceis e sensíveis.

Nesse sentido, a violência nunca acontece de forma isolada, pois, de acordo com a autora, a violência emocional sempre está presente, mesmo quando assume a forma física, sexual ou moral. “São muito tênues os limites entre quebra de integridade e obrigação de suportar o destino de gênero traçado para as mulheres: sujeição aos homens, sejam pais ou maridos” (Saffioti, 2004, p. 79). Para a autora, a própria existência da ideia de uma sujeição aos homens já constitui uma forma de violência.

As mulheres, como já foi mencionado, sempre encontram uma forma de reagir a essas violências, já que não ocorrerão mudanças nas relações de poder na posição vitimista. Não se deve interpretar aqui que as mulheres são cúmplices dos homens nas violências praticadas por eles. O entendimento da expressão “posição vitimista” deve ser interpretado como o fato de que as mulheres não são passivas às diversas formas de violência que sofrem.

Vale reforçar que dados os modos e processos de subjetivação, as mulheres podem vivenciar as experiências de violências de formas distintas. Essas experiências podem contribuir para a formação de suas identidades individuais e para a maneira como se percebem enquanto mulheres nas relações sociais. É preciso olhar também para o espaço escolar através de uma lógica patriarcal e analisar o quanto essas questões afetam a formação e modos de subjetivação das meninas e meninos em seu processo de formação. Isso só será

possível com abordagens e teorias feministas⁴ que sejam capazes de desconstruir um sistema ao mesmo tempo tão violento e por vezes silenciado no cotidiano escolar.

2.5 Feminismos

Os movimentos feministas, assim como qualquer outro movimento social, estão em constante construção e transformação.

O feminismo, enquanto movimento social organizado, no Ocidente remete ao século XIX, sendo o Sufragismo⁵ reconhecido como a primeira onda do feminismo, ligado aos interesses das mulheres brancas e de classe média (Louro, 1997).

A partir da chamada “segunda onda”, em fins da década de 1960, as preocupações se voltam para as questões da integridade corporal e do aborto (Gandhi, 2016). A noção de gênero também passa a ser abordada e há um engajamento maior com as formulações teóricas, em que as questões de invisibilidade da mulher vêm à tona (Louro, 1997).

Tais estudos contribuíram para uma construção da história social das mulheres. Louro (1997, p.17) ressalta que

tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência.

Assim, a tarefa das feministas, foi revelar e reivindicar o papel das mulheres como sujeitos ativos na história e na produção do conhecimento.

Saffioti (2002) aponta que as feministas da segunda onda identificaram o patriarcado como a raiz da opressão das mulheres, “condenaram a violência dos homens contra as mulheres, reivindicaram o controle das mulheres sobre seus próprios corpos e destacaram a natureza política dos atos dentro da esfera privada” (p. 116). Nesse contexto, "o pessoal é

⁴ De acordo com Collins (2019), teorias feministas são ferramentas conceituais e analíticas desenvolvidas para compreender a opressão das mulheres e suas lutas por emancipação. Práticas feministas são ações concretas e os movimentos sociais desenvolvidos para desafiar e transformar as estruturas de opressão. A autora defende a ideia de que teoria e prática devem estar conectadas pela análise crítica e ação política.

⁵ Movimento no qual as mulheres, inicialmente na Inglaterra, se organizaram para lutar por seus direitos, sendo o direito ao voto o primeiro a se popularizar.

político" se tornou um lema das feministas da segunda onda, desafiando a divisão entre a esfera pública do trabalho (masculina) e a esfera privada (feminina) (Saffioti, 2002).

Embora a "segunda onda" tenha representado avanços significativos para os movimentos feministas, ainda apresentava fragilidades, especialmente no que diz respeito às diferentes experiências vivenciadas pelas mulheres em termos de raça e classe (Saffioti, 2002).

Como resposta às limitações percebidas das primeiras ondas, a “terceira onda”, no início da década de 1990 (Saffioti, 2002), buscou incluir uma maior variedade de experiências e identidades femininas.

Para Souza Junior, Plácido e Cordeiro (2019, p. 138), a “terceira onda feminista” busca

a evolução e a revolução visando firmar alianças globais entre negras, latinas, transexuais, lésbicas, e feministas subalternas, em que todas essas “novas garotas” possam herdar um mundo menos desigual e manifestarem-se contra os resquícios do patriarcado que ainda tem fortes raízes na sociedade contemporânea, levantando bandeiras contra a cultura do estupro, a gordofobia, o assédio sexual, os padrões de beleza, o racismo, entre outros.

Segundo os autores, a “terceira onda” feminista destaca a necessidade de uma luta feminina pautada nas várias formas de desigualdade que atingem os diferentes grupos de mulheres.

Já a “quarta onda” foi apresentada em 2016, e está relacionada à tecnologia e à popularização da internet. Trata-se de um momento de ampliação dos movimentos feministas por meio das mídias e redes sociais (Pedro, 2017).

Nesse contexto, para bell hooks (2018, p. 13), professora e teórica feminista estadunidense, o “feminismo⁶ é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. Para a autora, mulheres e homens são socializados desde a infância em pensamentos e práticas sexistas. O sexismo, é entendido pela autora como patriarcado. Ajudando a explicar a dominação masculina, ela conceitua patriarcado como sexismo institucional. Logo, é considerado sexista qualquer pensamento ou ação não importando se quem os pratica é homem, mulher, adulto ou criança.

A autora, ainda destaca que considerar o feminismo como um movimento de mulheres contra homens é um equívoco, e também diz que a única forma de acabar com pensamentos

⁶ O termo “feminismo” no singular é utilizado por bell hooks (2018) em sua obra: *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Para esta pesquisa considera-se feminismos no plural, reconhecendo a existência de movimentos heterogêneos com ideais, valores e abordagens diferentes (Costa; Lima, 2015).

sexistas é substituindo-os por pensamentos feministas. Ela destaca que para compreendermos o feminismo precisamos primeiro entender o sexismo.

Ainda segundo hooks (2018), a “mídia de massa patriarcal” reproduz uma ideia de feminismo que pouco contribui para a compreensão do sexismo. Muitas vezes o que é ilustrado a respeito do feminismo são mulheres engajadas na luta por igualdade salarial, divisão de trabalhos domésticos entre homens e mulheres, e divisão de responsabilidades na maternidade e paternidade. Ademais, hooks (2018) argumenta que questões como aborto, orientação sexual e combate à violência contra as mulheres também são temas abordados.

De uma forma geral, a autora destaca que essas mulheres retratadas pela mídia são, em sua maioria, brancas e economicamente privilegiadas. Segundo a autora, essa visão da mídia estava em consonância com o pensamento branco patriarcal, “era interesse do patriarcado capitalista de supremacia branca suprimir o pensamento feminista visionário, que não era anti-homem, ou que fosse preocupado em alcançar para as mulheres o direito de ser igual aos homens [...]” (hooks, 2018, p. 20).

Ainda que as mulheres tenham alcançado o mercado de trabalho e avançado em algumas conquistas, a lógica da dominação masculina ainda está presente na sociedade atual, e isso se deve ao fato de que a noção de submissão das mulheres em relação ao homem está fortemente enraizada na sociedade. A dominação masculina ainda se encontra muito presente no ambiente doméstico. hooks (2018) defende a ideia de que o feminismo não representa uma luta anti-homem. Contudo, esse sentimento de injustiça representou o início de libertação da mulher.

Ainda no início, grande parte das ativistas feministas (a maioria, branca) tomou consciência da natureza da dominação masculina quando trabalhava em contextos anticlassista e antirracista, com homens que falavam para o mundo sobre a importância da liberdade enquanto subordinavam as mulheres de sua classe (hooks, 2018, p. 18).

Logo, a participação dessas mulheres em lutas pela liberdade acabou despertando a resistência das mulheres contra a dominação masculina no início de movimentos feministas.

Em sua obra *O Feminismo é Para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras*, hooks (2018) critica fortemente o feminismo enquanto teoria ainda muito restrita aos círculos acadêmicos. Embora a produção das teorias feministas tenham progredido nas últimas décadas, ela continua sendo um espaço privilegiado da produção acadêmica.

As políticas feministas estão perdendo o momentum porque o movimento feminista perdeu suas definições claras. Temos essas definições. Vamos recuperá-las. Vamos compartilhá-las. Vamos recomeçar. Vamos fazer camisetas e adesivos para o carro e cartões-postais e música hip-hop, comerciais de TV e rádio, anúncios em todos os lugares e outdoors e todas as formas de material impresso que fale para o mundo sobre feminismo (hooks, 2018, p.21).

Em outras palavras, a autora ressalta a necessidade de diversificar as formas de comunicação, garantindo que as ideias dos movimentos feministas alcancem uma ampla gama de meios sociais, indo além do âmbito acadêmico.

Em síntese, hooks (2018) defende fortemente a ideia de que o feminismo é um movimento para acabar com a opressão sexista. Para a autora, as teorias feministas precisam ser acessíveis para todas as pessoas, através dos mais diversos meios possíveis, descentralizando-se do meio acadêmico.

Nesse sentido, é preciso destacar a importância das perspectivas feministas decoloniais que apontam para um paradigma não dominante e nos oferecem uma nova ferramenta de análise para compreender particularidades históricas e políticas de nossa sociedade e, que ao mesmo tempo, questionam a historiografia oficial (Curiel, 2020). No livro, *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais*, Curiel (2020, p. 127) demonstra que o feminismo decolonial “nos oferece uma análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de ‘raça’, sexo, sexualidade, classe e geopolítica”.

Assim, entende-se feminismo decolonial como um

conceito proposto pela feminista argentina María Lugones, tem duas fontes importantes. De um lado, as críticas feministas feitas pelo Black Feminism, mulheres de cor, chicanas, mulheres pobres, o feminismo autônomo latino-americano, feministas indígenas e o feminismo materialista francês ao feminismo hegemônico em sua universalização do conceito mulheres e seu viés racista, classista e heterocêntrico; de outro lado, as propostas da chamada Teoria Decolonial, o projeto decolonial desenvolvido por diferentes pensadorxs latino-americanxs e caribenhxs (Curiel, 2020, p. 130).

Em primeiro lugar, precisa-se destacar que “o projeto decolonial ou grupo modernidade/colonialidade, como também é chamado, surge de um grupo de intelectuais e ativistas latino-americanos” (Curiel, 2020, p. 130) engajados nas teorias críticas comprometidas com as questões da América Latina e do Caribe. Segundo a autora, o conceito de decolonialidade presente no feminismo decolonial resgata importantes questões do projeto acima mencionado:

Esse conceito pode ser explicado a partir do entendimento de que com o fim do colonialismo como constituição geopolítica e geo-histórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia, não se transformou significativamente. O que acontece, ao contrário, é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global (Curiel, 2020, p. 31).

De acordo com a autora, a decolonialidade critica como a visão eurocêntrica continua influenciando as relações sociais da contemporaneidade através de um prisma global e oferece ferramentas para uma nova abordagem descentralizada de valores europeus. Nesse sentido, o feminismo decolonial resgata algumas ideias importantes derivadas do decolonialismo.

O conceito de “colonialidade do poder” perpassa as relações de dominação/exploração/conflito (Curiel, 2020). Ou seja, as dinâmicas de poder estabelecidas no processo de colonização implicam, não apenas as questões territoriais, mas também valores culturais e sociais. Dessa maneira, Curiel (2020, p.131) destaca que

A colonialidade do poder implica relações sociais de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, pelo controle do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento e a autoridade, e seus instrumentos de coerção.

A colonialidade do poder é fundamental para a compreensão dos feminismos, pois ajuda a pensar sobre como as categorias de gênero foram construídas no processo de colonização. Para tanto, a autora cita algumas teóricas feministas decoloniais, entre elas Maria Lugones que defende a ideia de que “o gênero é uma categoria moderna e colonial” (Lugones, 2008 *apud* Curiel, 2020, p. 131), já que as mulheres escravizadas não eram consideradas mulheres.

Outro conceito importante, resgatado pelo feminismo decolonial é a “colonialidade do ser [...] em que a humanidade de certas populações (sobretudo indígenas e afrodescendentes) é negada por ser considerada um obstáculo para a cristianização e para a modernização” (Curiel, 2020, p. 131). A negação da humanidade para certas populações, principalmente as indígenas e afrodescendentes, foi a justificativa para a dominação e exploração desses povos.

Já o conceito de “colonialidade do saber” diz respeito a “um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento” (Curiel, 2020, p. 131), baseado em uma visão eurocêntrica do saber. A autora diz que

a partir daí, cria-se uma grande narrativa universal na qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal do saber, onde se subvaloriza, ignora, exclui, silencia e invisibiliza conhecimentos de populações subalternizadas (Curiel, 2020, p. 133).

Dessa maneira, não é possível construir uma visão emancipadora dos feminismos sem levar em conta as discussões que emergem do feminismo decolonial.

Além das abordagens percorridas anteriormente sobre o entendimento dos feminismos, traz-se as ideias de Djamila Ribeiro (2018), uma importante filósofa e escritora feminista, expoente em pesquisas sobre o feminismo negro. Essa autora considera que o feminismo tem como objetivo “uma sociedade sem hierarquia de gênero — o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão” (Ribeiro, 2018, p. 29).

Ribeiro (2018) destaca a importância da luta das mulheres negras, dentro do movimento feminista para serem reconhecidas enquanto sujeitos políticos. Nesse sentido, “desde a década de 1970, militantes negras estadunidenses como Beverly Fisher denunciavam a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento” (Ribeiro, 2018, p. 29). Segundo a autora, no final da mesma década o movimento feminista negro começou a ganhar força no Brasil.

A autora destaca a importância em evidenciar como as mulheres são oprimidas de formas diferentes e não há possibilidade em discutir gênero sem o recorte de classe e raça.

A universalização da categoria “mulheres” tendo em vista a representação política foi feita tendo como base a mulher branca de classe média — trabalhar fora sem a autorização do marido, por exemplo, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras ou pobres (Ribeiro, 2018, p. 30).

A universalização da categoria mulheres deve ser combatida para que o feminismo possa desconstruir as estruturas de poder, não correndo o risco de manter algumas mulheres fora de sua representatividade. É preciso analisar e questionar quem são os sujeitos representados pelo feminismo.

Não incluir, por exemplo, mulheres trans com a justificativa de que elas não são mulheres reforça aquilo que o movimento tanto combate e que Beauvoir refutou tão brilhantemente em 1949: a biologização da mulher, ou a criação de um destino biológico (Ribeiro, 2018, p. 30).

Dessa forma, é urgente que se pense o feminismo tratando-o de forma interseccional, pois várias são as formas de opressão contra a mulher. O feminismo precisa “incluir e pensar

as intersecções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários” (Ribeiro, 2018, p. 31).

Portanto, é importante ressaltar que há uma diversidade de posições, abordagens e perspectivas feministas. Ribeiro (2018) destaca que há grupos diversos, ações e posturas diferentes.

Ao investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas, pretende-se criar um espaço de discussão, contribuindo para a redução das desigualdades que nos afetam desde a infância. Essas abordagens, contudo, serão analisadas sob o viés do feminismo interseccional.

“Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for, mesmo quando as correntes dela forem muito diferentes das minhas.”

Audre Lorde

3. INTERSECCIONALIDADE E VOZES FEMININAS

Ao se pensar as desigualdades que atravessam as experiências das mulheres em todo o mundo, pode-se refletir sobre as formas específicas de abusos sofridas por tais mulheres em diferentes contextos sociais. Tais formas de opressão muitas vezes são invisibilizadas pelo caráter da subordinação⁷ da interseccionalidade⁸, (termo utilizado por Kimberlé Crenshaw que será discutido ao longo desse capítulo), não permitindo que os direitos humanos dessas mulheres sejam respaldados de forma digna e completa, pois estão mascarados por outros fatores como raça, ou classe social.

3.1 Interseccionalidade

Não é possível olhar para as questões de gênero de forma isolada, sem considerar os fatores que perpassam as experiências das mulheres de forma específica, ou seja, não há como tratar de forma hierárquica as questões de gênero, raça e classe, uma vez que elas estão entrelaçadas nas experiências cotidianas de mulheres e homens.

Para se compreender as complexas formas de opressão e discriminação vivenciadas pelas mulheres, traz-se aqui os estudos de Kimberlé Crenshaw. Essa renomada pesquisadora norte-americana contribuiu para o desenvolvimento do conceito de interseccionalidade, seus estudos influenciaram e influenciam as principais pesquisas relacionadas às intersecções de

⁷ "O caráter da subordinação" defendido por Crenshaw refere-se à maneira como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, classismo e outras formas de discriminação, se interseccionam e se sobrepõem, criando um sistema de subordinação.

⁸ A interseccionalidade propõe que a experiência de discriminação não pode ser totalmente compreendida examinando isoladamente cada forma de opressão.

gênero, raça e classe, objetivando combater a discriminação e a desigualdade entre mulheres e homens. A autora define interseccionalidade como

uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Em outras palavras, a autora fornece uma possibilidade de análise para se compreender as diversas formas de opressão sofridas pelas mulheres. Segundo a autora, essas formas de opressão não podem ser reduzidas a uma única dimensão, elas se cruzam e entrelaçam moldando diferentes experiências e perspectivas.

De acordo com Crenshaw (2002), é necessário analisar a sociedade através da interseccionalidade para que todas as vulnerabilidades sejam percebidas, pois muitas vezes quando essas vulnerabilidades são analisadas através de perspectivas de gênero e raça de uma forma mais generalizada elas acabam ficando invisibilizadas. Dessa maneira, a interseccionalidade é necessária para que todos os direitos humanos sejam garantidos às mulheres.

Ainda segundo a autora, é possível estabelecer alguns modelos para identificar formas de opressão interseccionais. No artigo intitulado *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*, Crenshaw (2002) identificou algumas formas para se entender as experiências específicas de mulheres racialmente marginalizadas em que os aspectos de gênero e raça se entrecruzam, muitas vezes invisibilizando situações de discriminação. Esse documento também oferece algumas recomendações para tratar o problema da interseccionalidade de forma mais cuidadosa com intuito de garantir que os direitos das mulheres não sejam violados.

Diante disso, a autora discorre sobre dois termos importantes: a “superinclusão” e a “subinclusão”.

O termo superinclusão pretende dar conta da circunstância em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres (Crenshaw, 2002, p. 174).

Segundo Crenshaw (2002), o problema da superinclusão ocorre quando não há nenhuma tentativa de analisar a discriminação sob outro viés, como o racismo, por exemplo. Desse modo, o problema acaba sendo generalizado como um problema específico de mulheres. Para ilustrar a superinclusão, a autora utiliza o exemplo do tráfico de mulheres, pois, para ela, esse problema acaba marginalizando as questões sociais e de raça quando são discutidos.

Crenshaw (2002, p. 175) relata que

quando se presta atenção em quais mulheres são traficadas, é óbvia a ligação com a sua marginalização racial e social. Contudo, o problema do tráfico é frequentemente absorvido pela perspectiva de gênero sem que se discuta raça e outras formas de subordinação que também estão em jogo.

Para a autora, a principal consequência do problema da superinclusão seria o fato de que as medidas tomadas para reparar a situação não seriam suficientes, pois não levam em conta, no exemplo do tráfico de mulheres, o motivo pelo qual algumas mulheres são traficadas e outras não. Ou seja, não abordam o problema como um todo, de forma interseccional.

Uma análise do tráfico totalmente integrada sugeriria que todos os fatores que contribuem para a vulnerabilidade das mulheres em tal contexto sejam incluídos tanto na análise quanto nas recomendações para o tratamento do problema (Crenshaw, 2002, p. 175).

Já ao tratar do problema da subinclusão, Crenshaw (2002, p. 175) aponta que

uma análise de gênero pode ser subinclusiva quando um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes.

Para entender o problema da subinclusão deve-se levar em conta que em certos casos em que as mulheres são vítimas de abuso exclusivamente por serem mulheres, essas situações são prontamente categorizadas como um problema de subordinação étnica. A autora utiliza como exemplo os casos de violência sexual cometidos por grupos étnicos.

[...] os trágicos eventos de genocídio em Ruanda e na Bósnia foram desencadeados pelas mutilações e pelo estupro de mulheres por motivações étnicas. Tais abusos, caracterizados pela degradação das mulheres, foram perpetrados tanto como ataques contra a honra do grupo quanto, é claro, como atos contra as próprias mulheres (Crenshaw, 2002, p. 176).

De acordo com a análise da autora, os ataques às mulheres foram ocasionados por motivos étnicos. Nessa perspectiva os ataques foram interpretados como impactando a um grupo todo e não se levou em conta os aspectos culturais e simbólicos aos quais estavam sujeitas as mulheres vítimas dos ataques, tal como “a violência sexual perpetrada por elementos externos a um grupo” (Crenshaw, 2002, p. 176). Nesse exemplo de subinclusão, as diferenças étnicas tornaram invisíveis uma gama de problemas envolvidos.

Sem dúvida a análise interseccional é complexa e difícil de ser interpretada, pois leva em conta contextos culturais, sociais e econômicos que fazem parte de uma estrutura silenciosa e afetam as mulheres das mais diversas maneiras. Logo, quando essas estruturas não são analisadas de forma interseccional, a discriminação em questão se torna invisibilizada contribuindo para a produção de mais formas de opressão.

Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de novas metodologias para que se possa analisar as várias estruturas que compõem um sistema complexo de opressão vivenciado por mulheres e também por homens marginalizados. A autora demonstra que, uma das formas para se compreender tais estruturas seria utilizando o método de se fazer novas perguntas ao problema. Ao investigar questões raciais, por exemplo, outras perguntas além do óbvio devem ser feitas. “Onde está o sexismo nisso? Qual a sua dimensão de classe? Onde está o heterossexismo?” (Crenshaw, 2002, p. 183). Enfim, para a autora, deve-se trazer à tona as evidências de discriminação de gênero ou raça para se entender o que torna mulheres e homens particularmente vulneráveis a determinadas formas de opressão.

Outra importante autora que nos ajuda a pensar a interseccionalidade é Lélia Gonzales, essa antropóloga brasileira conhecida por seus trabalhos na luta contra o racismo, o machismo e outras formas de discriminação é uma referência para o feminismo negro no Brasil. Em seu ensaio intitulado *Por um feminismo afro-latino americano* (2011), assim como Crenshaw, Gonzales defende a ideia de um olhar sensível às especificidades das experiências de mulheres racializadas e marginalizadas.

Para Gonzales (2011), embora o feminismo, enquanto teoria e prática, tenha contribuído para muitos avanços na luta contra diversas formas de opressão e trazido à tona discussões importantíssimas para a sociedade como violência, sexualidade e direitos reprodutivos, ainda é falho quando se trata da questão racial. Isso decorre da visão eurocêntrica da realidade e o que a autora classifica como racismo por omissão.

Gonzales (2011) trata em seu ensaio especificamente sobre o feminismo afro-latino americano. Para a autora, o feminismo é falho quando não considera as opressões sofridas por mulheres não-brancas. Em vista disso, “falar da opressão da mulher latino-americana é falar

de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas” (Gonzales, 2011, p. 14).

Essas mulheres são exploradas e oprimidas por um caráter triplo, o fato de serem mulheres, ameríndias e amefricanas (expressão utilizada pela autora), e também pela sua posição de classe.

Nesse contexto, em que, segundo a autora, uma crise social, econômica e política – construída historicamente e que afeta especificamente essas mulheres marginalizadas – acabou por criar novas possibilidades de análise da realidade em que tais mulheres vêm se organizando de maneira sistemática para combater as estruturas que organizam a sociedade na atualidade.

As mulheres ameríndias e amefricanas vêm se organizando coletivamente através de frentes populares preocupadas com o problema da sobrevivência familiar e de sua inserção no mercado informal de trabalho, o que acaba gerando novas reivindicações, pois “dada sua posição social, que se articula com sua discriminação racial e sexual, são elas que sofrem mais brutalmente os efeitos da crise” (Gonzales, 2011, p. 17).

A autora exemplifica ao longo de seu ensaio alguns movimentos sociais que vem contribuindo para desconstruir as lógicas estruturais que entrelaçam as categorias de raça, classe e sexo, contribuindo para denunciar tais discriminações. Ela destaca o importante papel de movimentos étnicos, movimentos indígenas e, no caso específico do Brasil, o Movimento Negro (MN).

[...] Por outro lado o Movimento Negro (MN) – e falemos do caso brasileiro ao explicitar a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder, desmascara as estruturas de dominação de uma sociedade e de um estado que vêm como natural o fato de que quatro quintos da força de trabalho negra sejam mantidas aprisionadas em uma espécie de cinturão socioeconômico que lhes “oferece e oportunidade” de trabalho manual e não qualificado (Gonzales, 2011, p. 18).

Esses movimentos, segundo a autora, contribuem para denunciar uma lógica de opressão vista como natural. Sua importância consiste no fato de que para as mulheres amefricanas “a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial” (Gonzales, 2011, p. 18) e, devido a esse fato, o protagonismo das mulheres amefricanas é muito presente dentro dos movimentos étnicos.

Gonzales (2011, p. 18) argumenta que a “exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma

etnia subordinada” e critica veementemente as práticas sexistas que ocorrem dentro dos movimentos étnicos. Por isso há a necessidade dos movimentos étnicos feministas, já que dentro dos movimentos de mulheres as amefricanas por vezes são invisibilizadas. Dessa forma, os movimentos étnicos feministas contribuem tanto para a luta racial e de classe, quanto para a luta feminista.

Nesse sentido, discutir as questões de raça e classe dentro dos movimentos feministas torna-se uma questão de responsabilidade. Da mesma forma que Gonzales (2011) chama a atenção para a necessidade de movimentos étnicos feministas, hooks (2014), em seu livro *Eu não sou uma mulher?*, aponta a necessidade e a responsabilidade das questões de raça dentro dos movimentos feministas. O livro, escrito na década de 1980, relata as experiências das mulheres negras estadunidenses, bem como importantes contribuições para o feminismo negro. A autora, em suas contribuições críticas, desenvolveu importantes teorias a respeito de raça e classe, além de suas importantes contribuições no campo da educação.

hooks (2014) argumenta que o racismo deve ser entendido como uma ferramenta política do colonialismo e imperialismo, compreendendo seu impacto na história mundial desde a sua origem e evolução. A autora aponta que no caso das experiências das mulheres americanas de todas as raças, o racismo é experimentado através do contexto do ódio pela raça e associado à discriminação. Ou seja, para a maioria das mulheres esse reconhecimento do racismo institucionalizado é “causado ou por uma experiência pessoal direta ou através de informação colhida em conversas, livros, televisão ou filmes” (hooks, 2014, p. 87).

Dessa maneira, a autora reforça que a compreensão do racismo enquanto ferramenta política, construído historicamente é austeramente limitada já que até mesmo nas escolas a visão que se constrói sobre o imperialismo é romantizada.

Segundo hooks (2014), as mulheres foram socializadas para perpetuar um sistema sexista e racial dentro de um sistema opressor que pouco mudou com os primeiros movimentos feministas nos Estados Unidos. hooks (2014) critica fortemente esse movimento de mulheres brancas e de classe média, nos Estados Unidos, que ao buscar a justiça social, acabaram reproduzindo práticas sexistas e racistas. Essas mulheres, segundo a autora, embora buscassem uma transformação na sociedade, “revelaram que não modificaram, não desfizeram a lavagem cerebral sexista e racista que lhes ensinou a olhar as mulheres diferentes de si mesmas como Outras” (hooks, 2014, p. 88).

A autora também critica o fato de que as discussões sobre o racismo dentro do movimento feminista tornam-se um debate interminável no que diz respeito à sua importância ou não para o próprio movimento.

Se as mulheres brancas que organizaram o movimento contemporâneo em relação ao feminismo estivessem remotamente conscientes da política racial da história americana, elas saberiam que ultrapassar as barreiras que separam as mulheres umas das outras implicaria confrontar a realidade do racismo [...] (hooks, 2014, p. 88).

Dentro do movimento feminista, a discussão da questão da raça como uma questão política e ideológica é fundamental para a promoção de justiça social para as mulheres. Não é possível que haja avanço nas práticas feministas se as hierarquias que existem entre as mulheres não forem combatidas. Essas hierarquias devem ser compreendidas dentro de uma estrutura sexista, na qual as mulheres estão submetidas não apenas por questões da dominação masculina, mas também por funcionamentos de classe e raça. Nesse sentido, segundo a autora, o racismo torna-se uma questão ideológica, pois é ele que separa as mulheres brancas das mulheres negras.

Ao se olhar para o racismo como uma questão ideológica, parte-se da análise de que “a sociedade americana é uma das quais o imperialismo racial suplanta o imperialismo sexual” (hooks, 2014, p. 89). Em outras palavras, isso significa que apesar de mulheres negras e mulheres brancas vivenciarem as práticas sexistas desde o processo colonial, as mulheres negras vivenciaram situações de opressão que não puderam ser compreendidas pelas mulheres brancas. Em função disso decorre a urgência das discussões raciais dentro dos movimentos de mulheres. hooks (2014, p. 90) destaca que “temos primeiro de estar dispostas a examinar as relações entre as mulheres na sociedade, na raça e na cultura americana tal como ela é e não como gostaríamos que fosse idealmente”.

Nesse contexto, é possível perceber historicamente – desde os primeiros movimentos feministas no século XIX, analisando a questão do sufrágio feminino nos Estados Unidos até as questões trabalhistas na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – o quanto as questões da raça ao longo do tempo, levando-se em conta o racismo ideológico, entrelaçaram-se com o movimento de mulheres no sentido de invalidar as experiências das mulheres negras. Para essas mulheres brancas, as mulheres negras, segundo a autora, representaram uma ameaça, acabando por reproduzir as lógicas sexistas e racistas derivadas de um sistema imperial constituído justamente na lógica patriarcal racista.

As relações entre as mulheres brancas e negras foram carregadas de tensões e conflitos no início do século XX. O movimento dos direitos das mulheres não desejou a aproximação das mulheres negras e brancas. Pelo contrário, expôs o facto que as mulheres brancas não tinham vontade de renunciar o seu apoio à supremacia branca para apoiar os interesses de todas as mulheres (hooks, 2014, p. 98).

Ao continuar sua análise histórica, a autora argumenta que os movimentos feministas nos anos 1960 mantiveram as estruturas racistas na medida em que muitos dos estudos acadêmicos generalizaram as experiências das mulheres estadunidenses através de uma perspectiva da raça dominante, mais uma vez, explicitando a força do racismo.

Numa nação racialmente imperialista como a nossa, é a raça dominante que reserva para si mesma o luxo de destituir a identidade racial, enquanto a raça oprimida é diariamente ciente da sua identidade racial. É a raça dominante que consegue fazer parecer que a sua experiência é representativa (hooks, 2014, p. 100).

Essa ideologia racista permitiu que o próprio termo “mulher”, segundo hooks (2014), fosse considerado como sinônimo de mulher branca. Em contrapartida, as mulheres racializadas são sempre desumanizadas.

As feministas brancas que reclamaram serem politicamente astutas mostraram-se a si mesmas inconscientes sobre como a forma como usam a linguagem sugere que não reconhecem a existência das mulheres negras. Elas imprimiram sobre o público americano o seu sentido de que a palavra “mulher” significa mulher branca, por arrastar inúmeras analogias entre “mulheres” e “negras” (hooks, 2014, p.100).

hooks (2014) não só faz uma análise histórica da questão da raça como também demonstra que ela está entrelaçada à questão da classe ao afirmar que o movimento de mulheres, ao tentar incorporar as mulheres negras, muito mais alienou tais mulheres do que as libertou. hooks (2014, p. 104) argumenta que

Porque muitas das mulheres brancas do movimento eram patroas de mulheres não brancas e domésticas brancas, a sua retórica sobre a opressão comum era experienciada pelas mulheres negras como um assalto, uma expressão da insensibilidade das mulheres burguesas e falta de preocupação para com as mulheres de classes mais baixas da sociedade.

Apesar das mulheres brancas burguesas sofrerem opressão sexista, as mulheres pobres e racializadas, além de sofrerem com a opressão sexista, vivenciam formas de opressão que não fazem parte da vivência das mulheres brancas de alta classe.

hooks (2014, p. 104) evidencia que “nem todas as mulheres são igualmente oprimidas porque algumas mulheres podem usar a sua classe, raça e privilégios educacionais para efetivamente resistirem à opressão sexista”. Nesse sentido, os movimentos de mulheres nos Estados Unidos, desde o século XIX até os anos 1960, utilizaram-se de seus privilégios para chamar a atenção para a sua causa, não levando em consideração que as mulheres não são oprimidas das mesmas formas.

Ao falar sobre a questão da classe em seu livro *Eu não sou uma mulher?*, hooks (2014) demonstrou que as mulheres brancas entenderam o poder econômico e a ênfase no trabalho como sinônimo de libertação. Entretanto, o que a autora critica veementemente é que para “massas de mulheres trabalhadoras americanas, trabalhar por salário nunca as libertou da opressão sexista nem lhes permitiu ganhar qualquer medida de independência econômica” (hooks, 2014, p. 105). Ou seja, a ênfase na questão do trabalho era uma reivindicação das mulheres de média e alta classe. Porém, essas reivindicações não levavam em consideração uma massa de mulheres que já eram exploradas na força de trabalho estadunidense.

hooks (2014) ainda argumenta que o racismo se torna evidente nas reivindicações dessas mulheres brancas com ênfase no trabalho, pois são reivindicações de mulheres de classe média ou alta sendo colocadas como vítimas de um sistema patriarcal opressor, enquanto que mulheres não-brancas e pobres, ao mesmo tempo exploradas pelo sexismo e capitalismo, eram invisibilizadas.

Para além dessas questões, é importante ressaltar a disparidade que passou a ocorrer no mercado de trabalho entre mulheres brancas e negras. Para exemplificar essas desigualdades, hooks (2014) discorre sobre a situação dessas mulheres em fins do século XIX e fins da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A autora demonstra que durante esse período houve uma grande preocupação por parte das mulheres brancas em obter trabalho nas mais diversas ocupações especialmente como parte de reivindicações de direitos exigidos pelos movimentos de mulheres brancas.

Segundo a autora, as trabalhadoras negras passaram a representar uma concorrência para as trabalhadoras brancas tornando as relações nos espaços de trabalho conflituosas. “Esse conflito tornou-se mais intenso quando as mulheres negras tentaram entrar na força de trabalho industrial e foram forçadas em confrontar o racismo” (hooks, 2014, p. 96). Dessa maneira, as trabalhadoras negras acabaram por realizar as tarefas consideradas árduas para as trabalhadoras brancas e por salários mais baixos.

A autora argumenta que com o fim da Primeira Guerra a situação das mulheres negras tendeu a piorar.

Qual é o estatuto da mulher negra na indústria com a chegada da paz? Na altura da grande necessidade de produção e de grande carência de trabalho na história deste país as mulheres negras foram as últimas a serem empregues: elas não foram chamadas para a indústria até que não haver mais outra fonte de trabalho disponível. Elas fizeram o trabalho mais desinteressante, o trabalho mais servil e de longe o trabalho mais mal pago (hooks, 2014, p. 98).

Portanto, ainda que o sexismo tenha se encarregado de impedir que as mulheres ocupassem determinados espaços no mercado de trabalho, o racismo, segundo hooks (2014), contribuiu para acentuar as desigualdades entre mulheres brancas e mulheres negras no espaço do trabalho.

Tal como hooks (2014) faz uma análise histórica dos primeiros movimentos de mulheres nos Estados Unidos até a década de 1960 através de um olhar interseccional, Angela Davis (2016) também se utiliza de análises históricas para evidenciar o quanto as questões de raça e classe interferiram nos movimentos de mulheres ao longo do tempo. Davis é uma teórica estadunidense cujos estudos são fundamentais para se compreender a questão da interseccionalidade. Em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, Davis (2016) analisa as reivindicações das mulheres brancas estadunidenses, de classe média alta no Século XIX, chamando a atenção para o fato dessas reivindicações não incluírem todas as formas de opressão sofridas pelas mulheres.

Davis (2016) descreve que entre essas reivindicações estava a questão do matrimônio que acabava por privilegiar os homens através de leis de um sistema totalmente patriarcal enquanto sujeitava as mulheres brancas de classe média e alta a uma total dependência de seus maridos, seja em questões como propriedade, divórcio e até mesmo na ocupação de postos de trabalho que a elas não eram permitidos.

Ao analisar a situação das mulheres da classe trabalhadora, Davis (2016) chama a atenção para o fato de que sua luta dentro da crescente indústria têxtil nos Estados Unidos durante o século XIX não foi levada em consideração pelo movimento das mulheres brancas de classe média e alta.

Nesse sentido, hooks (2014) e Davis (2016) apresentam perspectivas sobre como a intersecção de raça, classe e gênero cria formas de opressão específicas para as mulheres negras. As autoras argumentam que as mulheres negras estão na base da hierarquia social e procuram demonstrar através de fatos históricos como elas foram desumanizadas por essas categorias.

Após refletir sobre a questão da interseccionalidade, este trabalho assume o posicionamento de que é indispensável discutir teorias e práticas feministas considerando as categorias de raça e classe e que as experiências vivenciadas por mulheres são específicas, fazendo-se necessário o rompimento de análises que tratem de forma hierárquica categorias como raça, classe e gênero para que o feminismo, enquanto teoria e prática, possa avançar. Ao analisar como as experiências vivenciadas pelas mulheres são específicas devido ao entrelaçamento das opressões de raça, gênero e classe, pode-se perceber o quanto o

patriarcado contribuiu historicamente para manter um sistema de opressão que acaba subordinando as mulheres nas mais diversas esferas sociais.

3.2 O Feminino enquanto minoria: pela abordagem interseccional

A abordagem interseccional permite evidenciar como as mulheres estão subordinadas a certas estruturas que as colocam em situação de desvantagem no patriarcado branco. Nesse sentido, Patrícia Hill Collins, uma renomada socióloga estadunidense que fez contribuições significativas no campo do feminismo interseccional, elaborou uma ferramenta de análise crítica a partir da experiência das mulheres afro-americanas estadunidenses para que se possa compreender como essas mulheres estão subordinadas a formas de opressão que foram construídas historicamente.

Em uma de suas principais obras, *Pensamento Feminista Negro* (2019), a autora examinou como certas formas de opressão como raça, gênero e classe estão organizadas em domínios de poder inter-relacionados. Para a autora, a opressão é moldada por diferentes sistemas de poder. Collins (2019, p. 495) argumenta que

qualquer matriz específica de dominação, quer seja vista pelas lentes de um sistema único de poder, quer seja considerada à luz das opressões interseccionais, é organizada por quatro domínios de poder inter-relacionados: o estrutural, o disciplinar, o hegemônico e o interpessoal. Cada domínio cumpre um propósito específico. O domínio estrutural organiza a opressão, enquanto o disciplinar a administra. O domínio hegemônico justifica a opressão, e o interpessoal influencia a experiência cotidiana e a consciência individual dela decorrente.

A análise realizada por Collins (2019) foi elaborada a partir da perspectiva das mulheres negras afro-americanas estadunidenses e faz parte de um amplo projeto de justiça social e luta pela dignidade humana com o qual o feminismo negro está comprometido.

Segundo Collins (2019, p. 496), “o domínio estrutural do poder diz respeito ao modo como as instituições sociais são organizadas a fim de reproduzir a subordinação das mulheres negras ao longo do tempo”. Para a socióloga, as instituições sociais nos Estados Unidos, como escolas, imprensa, mercado de trabalho, setor bancário, entre outros, foram historicamente organizados de forma a causar prejuízo para as mulheres afro-americanas. A autora cita como exemplo o fato de as mulheres negras serem excluídas das melhores condições de trabalho, assistência médica, ensino e moradia, privando-as do exercício da

cidadania. As leis segregacionistas, nos Estados Unidos em fins do século XIX, acabaram por criar políticas sociais que invisibilizaram a situação das mulheres negras e pobres.

Continuando sua análise sobre os domínios de poder que mantém as relações de opressão na sociedade, Collins (2019, p. 502) esclarece que o “domínio disciplinar administra as relações de poder”. De acordo com a autora os sistemas burocráticos de organização das instituições, ao disciplinar e controlar a força de trabalho, mostram-se eficazes na manutenção das opressões interseccionais.

Seja nas escolas públicas dos bairros centrais pobres, frequentadas por tantas meninas negras, seja nos cada vez mais numerosos empregos mal remunerados do setor de serviços que as jovens negras são obrigadas a aceitar, seja na cultura da burocracia da assistência social que faz mães, filhas e filhos negros esperarem horas a fio, seja no trabalho “*mammificado*” designado às profissionais negras, o objetivo é o mesmo: formar populações de mulheres negras pacíficas, organizadas, dóceis e disciplinadas (Collins, 2019, p. 502).

Enquanto o domínio estrutural organiza as instituições a fim de manterem excluídas as mulheres negras nos mais diversos setores da sociedade, o domínio disciplinar através dos sistemas burocráticos mantém uma população de mulheres negras disciplinadas, contribuindo para manter as relações de opressão. O domínio disciplinar do poder mantém as mulheres negras em constante vigilância “por exemplo, nas prisões, os guardas vigiam as detentas negras, nas empresas, os gerentes de nível médio supervisionam as mulheres negras da equipe administrativa [...]” (Collins, 2019, p. 503). Assim, esses domínios de poder encontram-se inter-relacionados, denunciando como as mulheres negras estão inseridas nesse contexto interseccional.

O domínio hegemônico de poder complementa esse esquema organizacional das opressões. Para a autora, o domínio hegemônico compreende as questões culturais e ideológicas que justificam as políticas sociais fundadas dentro do domínio estrutural e disciplinar do poder. De acordo com Collins (2019), a produção dessa ideologia que sustenta as opressões atravessa não só os currículos escolares, que podem excluir autoras negras importantes, mas também os preceitos religiosos que acabam por justificar a submissão das mulheres, as culturas comunitárias que buscam reafirmar a masculinidade e as histórias familiares que omitem casos de abusos físico ou emocional.

Collins (2019, p. 507) afirma que “para manter o poder, os grupos dominantes criam e mantêm um sistema popular de ideias de ‘senso comum’ que sustentam seu direito de governar”. Ou seja, é através do domínio hegemônico de poder que as bases ideológicas estruturam o sistema de opressão sofrido por mulheres negras e pobres.

Na esteira do pensamento de Collins (2019) sobre os domínios de poder que organizam as opressões interseccionais presentes na sociedade, traz-se a noção do domínio interpessoal. “O domínio interpessoal funciona por meio de práticas rotineiras e cotidianas que dizem respeito ao modo como as pessoas tratam umas às outras” (Collins, 2019, p. 513), muitas vezes passando despercebidas pelo fato de estarem tão presentes em nosso cotidiano que as opressões acabam tornando-se invisíveis. A autora cita como exemplo o fato de feministas brancas não reconhecerem a sua cor como um privilégio. Desse modo, o domínio interpessoal denuncia como os sistemas de opressão estão cheios de contradições.

É necessário ressaltar a importância do pensamento feminista negro para trazer empoderamento para as mulheres que estão diante das opressões interseccionais. Collins (2019) entende como empoderamento a promoção da justiça social, utilizando o feminismo negro como forma de conscientização das desigualdades. Para que o pensamento feminista negro estadunidense alcance seu máximo potencial “ele deve redefinir o que entende por poder e empoderamento” (Collins, 2019, p. 491).

O poder apresenta-se em duas esferas. Em primeiro lugar, pode-se identificar o poder numa relação dialética complexa entre opressão e resistência. Essa forma de entender o poder sugere que existe um interesse de grupos com menos poder em fazer oposição à opressão que sofrem de grupos com mais poder. Esse interesse, contudo, faz parte de uma vivência cotidiana. Sendo assim, opressão e ativismo estão conectados numa relação dialética.

Em segundo lugar, para Collins (2019), o poder também se manifesta na subjetividade individual. Nesse contexto, o poder é inerente aos grupos e é sentido de inúmeras maneiras:

[...] as formas de opressão mudam constantemente, diferentes aspectos da auto definição das mulheres negras estadunidenses se misturam e se tornam mais evidentes: o gênero de uma mulher pode sobressair quando ela se torna mãe; a raça, quando ela procura moradia; a classe social, quando ela tenta obter crédito; a orientação sexual, quando ela anda na rua com uma companheira; e a origem nacional, quando ela se candidata a um emprego (Collins, 2019, p. 493).

No entanto, o poder se altera de acordo com as diferentes formas de opressão sofridas pelas mulheres negras. Logo, as mudanças individuais transformam as relações de poder na esfera das experiências cotidianas. Ambas as abordagens de poder estão conectadas com a transformação na consciência. “Essas duas maneiras de abordar o poder apontam para dois usos importantes do conhecimento para as afro-americanas e outros grupos sociais envolvidos em projetos de justiça social” (Collins, 2019, p. 493).

Enquanto a abordagem dialética produz um conhecimento de resistência, como o feminismo negro, por exemplo, pautado na solidariedade de grupo, a subjetividade individual colabora com as transformações nas vivências cotidianas. “Ambas as abordagens continuam teoricamente úteis, porque cada uma oferece perspectivas parciais e diferentes sobre o empoderamento” (Collins, 2019, p. 494). As perspectivas de poder apresentadas devem incentivar um diálogo para o empoderamento, pois “o pensamento feminista negro compreende as lutas das mulheres negras como parte de uma luta mais ampla pela dignidade humana e pela justiça social” (Collins, 2019, p. 495).

O feminismo negro deve ser pensando, segundo a autora, como um projeto de justiça social para que formas de dominação opressivas sejam identificadas dentro da interseccionalidade. Essa forma de pensar o feminismo negro, segundo Collins (2019), impede que as mulheres rotulem as formas de dominação dentro de uma hierarquia como sendo uma mais importante que a outra, além de criar a possibilidade de novos vínculos de resistência, promovendo o empoderamento. Collins (2019, p. 516) afirma que

empoderar as mulheres negras implica revitalizar o feminismo negro estadunidense como projeto de justiça social organizado em torno de um objetivo duplo: empoderar as afro-americanas e promover a justiça social em um contexto transnacional.

Por isso, pensar o empoderamento é pensar em modos de promover a justiça social. A autora enfatiza a importância da ação coletiva como forma de promover tal justiça.

Ao pensar a interseccionalidade como múltiplas opressões que perpassam as experiências das mulheres, é preciso pensar também o quanto esse funcionamento está presente no espaço escolar. Ao analisar e discutir as questões de raça, classe e gênero que atravessam o espaço escolar, pode-se contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.3 O funcionamento Interseccional pela/na Escola

Atualmente, há um grande debate político em torno das questões de gênero no espaço escolar, assegurado pela Constituição de 1988, que prediz, em seu Art. 214, um Plano Nacional da Educação elaborado com a participação da União, Distrito Federal, Estados e

Municípios. Apesar de ter sido implementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), foi somente em 2001 que o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado.

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional em 2014 – cujo propósito era definir o relatório que determina as diretrizes, bases e estratégias para a política educacional – foram retiradas do texto as expressões “gênero” e “orientação sexual”. O trecho substituído refere-se ao inciso III, do Art. 2º: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, onde se lê “todas as formas de discriminação” ocorreu a substituição dos termos gênero e orientação sexual (Mendes *et al.*, 2020).

A retirada da palavra gênero do Plano Nacional de Educação 2014/2024 foi mobilizada por setores conservadores do Congresso na ocasião em que estavam sendo elaboradas conjuntamente as etapas estaduais e municipais do PNE (Mendes; Maheirie e Gesser, 2020). Nesse contexto, de acordo com Mendes, Maheirie e Gesser (2020), o uso da expressão “ideologia de gênero” foi utilizado por setores conservadores da sociedade através de palestras, documentos e vídeos com o intuito de alertar a sociedade sobre os “perigos” das questões de gênero na Educação.

Esse discurso tem se tornado cada vez mais comum não só na sociedade brasileira. Conforme Rogério Diniz Junqueira (2018), a agenda antigênero tem ganhado espaço publicamente em todos os continentes com o apoio de diversas denominações religiosas, entre elas as de matriz católica e igrejas evangélicas neopentecostais. Ainda segundo Junqueira (2018), diversos setores da sociedade estão comprometidos em combater, através de discursos inflamados, aquilo que consideram uma batalha em defesa da família tradicional. É notório o equívoco de tais grupos relacionados à ideologia de gênero.

São manifestações de ideologias de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas sociais, entre outras coisas. Isto é, em termos sociológicos o discurso antigênero é uma autêntica expressão da ideologia de gênero. Algo que, no entanto, é elidido por uma manobra de inversão por meio da qual o discurso antigênero objetiva como ideologia aquilo que é, precisamente, a sua crítica e seu enfrentamento (Junqueira, 2018, p. 453).

O enfrentamento ao discurso antigênero, nunca se fez tão necessário nas sociedades visto que o espaço escolar acabou por tornar-se a prioridade desses movimentos empenhados em combater as chamadas ideologias de gênero. Junqueira (2018, p. 449) ressalta que

na esteira desse processo, a cena pública de dezenas de países tem sido ocupada por movimentos que investem na capacidade de mobilização da ordem moral, na naturalização das relações de gênero, na rejeição da crítica feminista e dos direitos sexuais, valendo-se inclusive da promoção de pânico moral. Em nome da defesa da “família natural”, atacam políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação e outros direitos fundamentais.

É importante destacar que tais movimentos apenas contribuem para obstruir a construção de políticas públicas mais igualitárias e democráticas.

Nesse sentido, é preciso evidenciar os espaços escolares como locais de construção dos gêneros. Como aponta Larissa Pelúcio (2014, p. 110), “ainda que não percebamos, aqueles são espaços profundamente generificados e orientados por uma silenciosa, mas persistente pedagogia de gênero”. No entanto, os espaços escolares naturalizam as questões de gênero. Para a autora, é natural que os meninos tenham um comportamento agressivo enquanto o espaço feminino é constituído sob a noção de inferioridade, desqualificado, ou seja, o feminino não é visto como algo bom. No capítulo intitulado “Desfazendo o Gênero” do livro *Diferenças na Educação: outros aprendizados*, Pelúcio (2014, p. 111) enfatiza que os meninos durante a sua vida escolar

não aprenderam a valorizar o feminino como uma condição comparável à do masculino, como forças complementares, e não hierárquicas. Foram reprimidos, quando não ridicularizados, todas as vezes que fizeram coisas associadas socialmente às mulheres, ao feminino.

No espaço escolar os meninos constroem um modelo de masculinidade pautado em uma hierarquia em relação ao feminino. Qualquer comportamento que não apresente esses padrões é visto como fora da normalidade, não natural. A reprodução desses espaços escolares acaba sendo normalizada, inclusive por funcionários e professores. As práticas diárias que normalizam esses sistemas de opressão continuam a persistir no ambiente escolar, contribuindo para silenciar as mais diversas formas de violência como o sexismo e o racismo.

Pelúcio (2014) afirma que é preciso olhar para essas práticas diárias com criticidade e passar a enfrentá-las como um desafio para que mudanças estruturais possam ocorrer.

O desafio vai se tornando mais profundo, pois isso nos obriga a rever valores que nos alicerçam e orientam, mexe com nossas convicções e adentra o terreno das moralidades e dos segredos, mas educar é também estar abertos (as) para esses constantes processos de aprendizado (Pelúcio, 2014, p. 112).

Torna-se imprescindível discutir como a escola está marcada pelas relações interseccionais e, ao mesmo tempo, discutir a importância de lançar esse olhar para o âmbito

escolar com o intuito de desconstruir as violências naturalizadas nessa perspectiva interseccional, retomando o fio norteador desta pesquisa que é investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas, é fundamental falar sobre como as mais diversas formas de opressão tornam-se invisíveis no ambiente escolar.

Nesse sentido, hooks (2013) argumenta sobre a invisibilidade das classes sociais nas salas de aula. Para a autora, ignorar a realidade das classes sociais é significativo, pois se acredita que constituem espaços democráticos em que todos recebem o conhecimento de forma justa e igualitária.

Em seu livro *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade*, hooks (2013) faz um relato de sua experiência ao ingressar na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Advinda da classe operária, ela apresenta como a classe social não está apenas ligada à materialidade, “ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido” (hooks, 2013, p. 236). Dessa forma, a autora ajuda a compreender, através de sua experiência, que no espaço da sala de aula, certos valores considerados burgueses, são os mais apropriados para que os alunos possam obter algum sucesso.

Em seus relatos a autora demonstra que alguns comportamentos considerados inadequados para a conduta da sala de aula eram associados a grupos de classes sociais inferiores. “Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis” (hooks, 2013, p. 236).

Para a autora, os valores de classe na sala de aula contribuem para silenciar os alunos, impossibilitando um diálogo construtivo. “Embora os alunos entrem na sala de ‘aula democrática’, acreditando que têm direito a ‘livre expressão’, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito”. (hooks, 2013, p. 237). A autora argumenta que os valores burgueses na sala de aula censuram o debate de ideias. Não apenas censuram como determinam o comportamento social no espaço da sala de aula. Aqueles alunos (as) que não se enquadram dentro desses valores, ou são silenciados, ou recebem o título de baderneiros (hooks, 2013).

Assim sendo, é possível dizer que o conhecimento produzido em sala de aula deriva da imposição da classe dominante. hooks (2013, p. 238) critica a falta de discussão sobre como “os valores das classes materialmente privilegiadas são impostos a todos por meio de estratégias pedagógicas tendenciosas”. Para a autora, o silêncio manifesta-se não apenas nas

relações de poder entre professores e alunos, mas também com os próprios professores na sua falta de criticidade, reforçando modelos de educação burguesa.

Contudo, a autora chama a atenção para as possibilidades de se reverter esse quadro no espaço escolar.

As matérias ensinadas nessas aulas podem refletir a consciência, por parte dos professores, de perspectivas intelectuais que criticam a dominação, que enfatizam uma compreensão da política da diferença, da raça, da classe social, do gênero, mesmo que a dinâmica da sala de aula permaneça convencional (hooks, 2013, p. 239).

Ao olhar para o espaço da sala de aula, enquanto local de reprodução de múltiplas opressões, tem-se que estar atento ao quanto as práticas educativas contribuem para desconstruir tais opressões.

hooks (2013) ainda relata sua experiência nas salas de aulas voltadas para os Estudos da Mulher, na Universidade de *Stanford*, nos Estados Unidos. Para a autora, esse espaço possibilitou a percepção de como a análise da classe social atinge de forma peculiar as mulheres. hooks (2013) evidencia que como as mulheres são privadas de certos direitos econômicos estão mais suscetíveis a pertencerem à classe trabalhadora e pertencerem a uma baixa classe social. Percebe-se, então, a necessidade de falar nos dias atuais sobre como a interseccionalidade atinge as alunas e que o espaço da sala de aula contribui para analisar criticamente as diferentes situações experienciadas pelas alunas ao longo de sua trajetória escolar. O espaço escolar precisa ser um lugar seguro de reflexões e diálogo, para que as opressões comecem a ser desconstruídas.

Pensar sobre a questão da raça nos espaços escolares contribui para desconstruir as opressões sofridas por mulheres e homens, mas busca-se, antes de tudo, entender como esse entrelace de violências afeta de forma mais particular as mulheres em todas as esferas da sociedade, em especial nos espaços escolares.

Segundo Pinheiro (2023), o termo raça é um construto social que dialoga com a desimportância das vidas negras.

[...] O racismo, como opressão estrutural e estruturante da nossa sociedade, constitui subjetivamente cada um de nós, de modo que o nosso modo de pensar é atravessado por ele, e isso reverbera nas nossas falas e ações. Por mais que entendamos certos mecanismos de contenção do racismo que existem em nós, ele segue formando nossa noção de mundo (Pinheiro, 2023, p.103).

Portanto, o racismo, afeta a trajetória escolar de meninas e meninos, já que a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais.

De acordo com Bispo (2020), a discriminação racial no âmbito escolar além de afetar a perspectiva de vida, causar depressão e baixa autoestima pode também afetar o desenvolvimento de aprendizagem. O autor ainda critica a falta de representatividade para as crianças negras no espaço escolar, em que o material didático reproduz a experiência dos colonizadores brancos e brancas. O racismo estrutural também afeta a família das crianças refletindo em sua trajetória escolar. Dessa forma, as crianças vão, ao longo de suas experiências escolares, construindo estereótipos que contribuem para a propagação do racismo. Como consequência, a escola não só reproduz, mas produz racismo.

Em seu artigo intitulado “*Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*”, Nilma Lino Gomes (2002) discute a importância da educação racial na escola e como esse espaço contribui para a formação das identidades de crianças, jovens e adultos negros a partir de “impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola” (p. 40). A autora destaca como a relação do negro com o corpo e o cabelo se constrói em subjetividades a partir das experiências escolares:

Ao desenvolvermos a pesquisa *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (Gomes, 2002), para a realização do doutorado em antropologia social, várias depoentes, ao reportarem-se ao corpo, lembraram momentos significativos da sua história de vida, dando um destaque especial à trajetória escolar. Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigas, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético (Gomes, 2002, p. 41).

A escola é um ambiente onde o negro transita desde criança, intensificando a vivência com o corpo e o cabelo, e deixando marcas profundas na vida desses sujeitos. “Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial (Gomes, 2002, p. 44).

O cabelo e a cor da pele podem deixar de ser vistos como inferiores e passar a ser valorizados como elementos de beleza negra, assumindo uma significação política. Por isso, é importante que a escola supere os preconceitos em relação à estética negra (Gomes, 2002).

As discussões sobre a questão da raça no ambiente escolar são fundamentais para a formação das estudantes e estudantes, já que a escola, embora represente um espaço de discriminação, deve contribuir para a superação das desigualdades.

Em seu livro intitulado *Como ser um educador antirracista*, a pesquisadora brasileira Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) relata sua experiência na formação de professores no estado da Bahia, cujo propósito era criar uma escola denominada “Escola afro-brasileira Maria Felipa”.

Em seus relatos a autora expõe a dificuldade em encontrar profissionais conscientes dos aspectos de raça, gênero e sexualidade para atuar nesse ambiente escolar. Uma das experiências narradas pela autora evidencia a insatisfação no combate a luta antirracista na referida escola:

Tinha professora negra que comentava sobre o cabelo de crianças, se estava penteado ou não, gente que não sabia o que fazer quando aparecia uma criança lida socialmente como um menino usando um vestido rosa e os coleguinhas zoavam. Lembro de ver profissionais negras que arrumavam mais o cantinho do soninho para as crianças brancas e davam mais colo para elas (Pinheiro, 2023, p. 54).

Os relatos da autora apontam para a necessidade de uma luta antirracista no espaço escolar. Apesar de importantes avanços terem sido conquistados a partir da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira na sala de aula e, também, a partir da ação de diferentes movimentos sociais empenhados em combater o racismo nas escolas, a pauta que busca trazer à tona a formação de professores antirracistas torna-se cada vez mais necessária.

Em vista disso, para Pinheiro (2023), qualquer escola que se propõe antirracista precisa investir na formação de todos os profissionais que atuam na escola, incluindo secretárias, profissionais da limpeza, coordenação e direção. O envolvimento de todos os profissionais faz parte do comprometimento que a escola possui com a luta antirracista. Segundo a autora o antirracismo

é caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo. O antirracismo é uma categoria ocidental, não é afrocentrada, uma vez que categorias afrocentradas são atravessadas em sua constituição pela agência africana, e a agência se relaciona com o modo de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo (Pinheiro, 2023, p. 41).

De acordo com a autora, o antirracismo é uma construção e uma responsabilidade ocidental, pois o racismo também é uma construção ocidental. Nessa perspectiva, “como

pensar práticas antirracistas em sala de aula?” (Pinheiro, 2023, p. 61). Não há como criar um método eficaz para combater o racismo no cotidiano escolar. As práticas pedagógicas devem ser repensadas de acordo com as experiências cotidianas e aplicadas com o intuito de desconstruir estruturas tão enraizadas em nossa sociedade.

Em sua experiência na construção de uma perspectiva didático-pedagógica decolonial, Pinheiro (2023) apresenta como exemplo a elaboração de um calendário decolonial, em que as datas comemorativas buscam descentralizar o caráter eurocêntrico presente em nossa realidade. “Pensamos num calendário decolonial, uma programação de festividades escolares que sai da óptica do eurocentrismo e celebra os marcos civilizatórios indígenas e africanos, tão fundamentais para a constituição do nosso povo” (Pinheiro, 2023, p. 78).

Vale ressaltar que o exemplo acima é apenas uma das inúmeras maneiras de se começar a pensar em estratégias para uma educação antirracista. A educadora e o educador antirracista, segundo Pinheiro (2023), é aquela/aquele que reconhece que há uma estrutura a ser combatida.

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 103).

É preciso repensar o espaço escolar e sua capacidade de transformação da realidade social, é crucial que a escola se posicione como uma parceira sólida na luta contra as opressões estruturais, essencialmente o racismo.

Dessa forma, é necessário voltar o olhar interseccional para o espaço escolar para que se possa refletir sobre práticas educativas que contribuam para a equidade e possam desconstruir as violências naturalizadas nesse ambiente. Apesar de este trabalho ter feito uma análise de gênero, raça e classe como questões estruturantes do ambiente escolar, não se pode esquecer do entrelace que atravessam tais categorias, a fim de compreender como as meninas podem ser afetadas em sua trajetória escolar.

Através das experiências cotidianas vividas por alunas e alunos no ambiente escolar é possível problematizar como as diferentes formas de opressão afetam as estudantes e os estudantes, já que, segundo Collins e Bilge (2020), as relações de poder que envolvem classe, raça e gênero impactam em todos os aspectos do convívio social. As reflexões sobre as experiências vivenciadas no ambiente escolar possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para combater tais opressões.

O combate às desigualdades e o pleno desenvolvimento da democracia só serão alcançados por meio da educação, com práticas que envolvam as discussões de raça, classe e gênero de forma interseccional, no conhecimento produzido no ambiente escolar. Por esse motivo, a interseccionalidade torna-se uma importante ferramenta de intervenção nas práticas educativas, já que é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

A interseccionalidade enquanto ferramenta analítica está centrada em dois pontos organizacionais: a investigação e a práxis críticas. Para as autoras, esses dois pontos organizacionais estão relacionados e, combinados, podem produzir novos conhecimentos e/ou práticas importantes.

A interseccionalidade como forma de investigação crítica invoca um amplo sentido de usos de estruturas interseccionais para estudar uma variedade de fenômenos sociais – por exemplo, a estrutura organizacional do futebol, as filosofias que moldam políticas públicas globais e nacionais e o ativismo social do movimento das mulheres afro-brasileiras – em contextos sociais locais, regionais, nacionais e globais. A interseccionalidade como prática crítica faz o mesmo, mas de maneiras que, explicitamente, desafiam o *status quo* e visam a transformar as relações de poder (Collins; Bilge, 2020, p. 55).

Logo, como ferramenta analítica pode, não só identificar e estimular nas escolas a produção de novos conhecimentos pautados na realidade social de alunas e alunos, como também promover ações que transformem essa realidade através de práticas numa relação dialógica investigação/práxis, propagando assim, justiça social onde for implementada.

Nesse contexto, as escolas precisam estar comprometidas com sua função social de forma que todas as ações no ambiente escolar sejam voltadas para a investigação e prática interseccionais. Em seu artigo, intitulado *Gênero, raça e a interseccionalidade nas práticas escolares*, Rodrigues (2022) afirma que

[...] a interseccionalidade como ferramenta é um caminho que se torna estratégico quando se estabelece, como recurso, conhecer as particularidades sobre determinado tema sociocultural e, a partir desse conhecimento, entrelaçar a outros segmentos temáticos. A instituição escolar e seus colaboradores, em especial os/as professores/as, precisam considerar esse artefato como importante no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, do Currículo Escolar, dos programas e das propostas de ensino e de aprendizagem (Rodrigues, 2022, p. 191).

Os currículos e os projetos políticos pedagógicos das escolas devem estar também comprometidos com o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica. Assim, utilizá-la como ferramenta pedagógica possibilita aos alunos e alunas uma formação global para o

convívio em sociedade. A Educação não pode pautar-se em caráter meramente técnico. Em seu artigo intitulado *Reinventando Paulo Freire no século XXI*, Moacir Gadotti (2008, p. 99-100) afirma que

educar para um outro mundo possível é visibilizar o que foi escondido para oprimir, dar voz aos que não são escutados; é educar para conscientizar, para desalienar, para desfeticizar, para desmercantilizar a vida; é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia; é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa; é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e cidadã, e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade.

A Educação aliada à interseccionalidade desenvolve valores que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa pois cria possibilidades para uma análise crítica e reflexiva da realidade por parte das estudantes. Nesse sentido, este trabalho defende o debate sobre a interseccionalidade como possibilidade de construção de uma pedagogia feminista no âmbito escolar. Esses instrumentos e práticas pedagógicas feministas tornam-se, não apenas necessários para a redução das desigualdades, formação cidadã e construção de espaços mais democráticos com respeito às diversidades, mas também a garantia da preservação de direitos fundamentais básicos e dignidade da pessoa humana.

3.4 Por uma pedagogia feminista

Quando se analisa a educação nos dias de hoje percebe-se que ela ainda mantém estruturas conservadoras baseadas em um modelo bancário de ensino⁹. As práticas permanecem inalteradas e o modelo de escola que é construído é pautado nas ideologias de classes dominantes (Freire, 2019).

Para além dessas questões, a escola ainda traz um tipo de educação que reforça o patriarcado, práticas sexistas e opressão das mulheres. Em razão disso, a situação de meninas estudantes acaba ficando invisível no espaço escolar. A violência simbólica, invisível à suas

⁹ Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1974), Paulo Freire critica o que chama de modelo bancário de ensino. Nessa percepção os alunos são vistos como meros receptores do conhecimento que é depositado pelos professores. Para Freire, esse modelo de ensino é opressivo, pois os alunos são tratados como sujeitos passivos e não como sujeitos ativos de seu próprio aprendizado.

próprias vítimas, segundo Bourdieu (2001), perpetua um ambiente que é o reflexo da sociedade. Violência essa que é reforçada pelos valores de raça e classe.

Nesse contexto, faz-se necessário repensar nossas práticas enquanto educadoras e educadores de forma a construir novas abordagens e principalmente práticas que possam contribuir para uma educação democrática e libertadora da opressão patriarcal.

A pedagogia feminista pode contribuir para essas mudanças tão necessárias em nossa sociedade. Amplamente discutida nos dias atuais, essa pedagogia oferece ferramentas e estratégias voltadas para a conscientização das desigualdades existentes entre homens e mulheres. O termo pedagogia feminista é o resultado de contribuições de diversas/os pensadoras/es feministas na área da educação ao longo do tempo. Segundo hooks (2018), a teoria feminista nos incita a questionar nossas percepções de pertencimento em uma sociedade sexista, contribuindo, dessa forma, para diminuir a opressão patriarcal.

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais (Louro, 1997, p. 113).

Contudo, a pedagogia feminista deve ser analisada através da perspectiva do feminismo interseccional, pela qual é possível entender como as diferentes identidades relacionadas à classe, raça, religião, etnia, gênero e outros impactam de forma simultânea na vida das mulheres (Crenshaw, 2002). Sendo assim, não é possível estabelecer uma hierarquia quando se trata de gênero, raça e classe. Todas as categorias devem ser abordadas de forma interseccional para se compreender as estruturas que compõe a sociedade patriarcal. Portanto, é preciso compreender que existe a dominação masculina, mas existe também uma relação entre as mulheres, fundamentada na raça e na classe. Ao entender essas relações interseccionais, cria-se condições de conscientização para a prática libertadora da educação.

Nesse sentido, analisar as experiências vividas por meninas e meninos no âmbito escolar contribui para um processo de tomada de consciência e ao mesmo tempo prática feminista, favorecendo a redução da opressão. Reforçar o viés político do feminismo contribui para a disseminação de práticas que enfoquem em reduzir as desigualdades.

Em complementação ao problema de pesquisa deste trabalho, é pertinente argumentar sobre a importância de práticas pedagógicas feministas. Questões relacionadas à raça, classe e gênero podem ter um impacto significativo na experiência escolar das alunas pois se manifestam de maneiras complexas dentro desse ambiente. Essas disparidades podem gerar

diversas formas de discriminação impactando a trajetória escolar das estudantes. Uma educação feminista é capaz de oferecer ferramentas para que as próprias alunas reconheçam e enfrentem as desigualdades impostas pelo patriarcado.

A forma como as mulheres foram socializadas pelo patriarcado nos impele a questionar nossos papéis sociais, contudo, esses questionamentos só irão surgir através de estudos específicos que apontem as desigualdades presentes no cotidiano e que se refletem no âmbito escolar. Dessa maneira a pedagogia feminista contribui para a desconstrução do patriarcado.

Em sua obra, *O Feminismo é Para Todo Mundo*, hooks (2018) destaca que

uma vez que multidões de jovens mulheres sabem pouco sobre o feminismo e várias assumem falsamente que sexismo não é mais um problema, a educação feminista para uma consciência crítica deve ser contínua. Pensadoras feministas mais velhas não podem pressupor que jovens mulheres simplesmente vão adquirir conhecimento sobre o feminismo ao longo da vida adulta. Elas precisam de orientação (hooks, 2018, p. 31).

A orientação necessária só ocorrerá com perspectivas de mudanças, não apenas curriculares, pois não se trata da introdução de mais uma disciplina a respeito das mulheres e, sim, práticas reflexivas sobre como o machismo estrutural está presente em nossa sociedade. Portanto, para que a tomada de consciência ocorra, uma pedagogia feminista torna-se fundamental.

Os “Estudos das Mulheres” abriram um espaço nas universidades para o pensamento crítico, até mesmo em relação aos currículos escolares. Todavia, a crítica feminista não deve predominar somente em espaços acadêmicos, segundo hooks (2018, p. 28), “uma literatura que ajuda a informar uma multidão de pessoas, que ajuda indivíduos a compreenderem o pensamento e as políticas feministas, precisa ser escrita em uma vasta gama de estilos e formatos”. Para a autora, o feminismo deve ser um movimento de massa em que até mesmo os livros infantis sejam escritos para “crianças livres”, como denomina hooks (2018). Para ela, a literatura infantil é um espaço importante para a educação feminista, já que as identidades ainda estão sendo formadas.

O feminismo ainda é falho no que diz respeito a uma teoria educacional em que as escolas ainda se organizam na diferenciação dos gêneros binários, contribuindo para a construção de sujeitos alienados da sociedade patriarcal.

Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse

como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa (hooks, 2018, p. 28).

Em vista disso, buscar uma proposta pedagógica feminista é fundamental para romper com projetos reprodutores de desigualdades sociais, compreender o feminismo é importante para todas as pessoas.

Louro (1997) traz contribuições muito importantes para entender as propostas da pedagogia feminista. Segundo a autora, nas salas de aula com abordagens feministas, a voz da professora ou professor desloca para um diálogo em que todos são igualmente falantes e ouvintes e o saber de todos é reconhecido (Louro, 1997). Nesse sentido, a pedagogia feminista é estrategicamente pensada para romper com hierarquias existentes no modelo tradicional de sala de aula, contribuindo para a promoção de uma educação mais igualitária e libertadora.

Se algumas das idéias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à "educação bancária" e sua proposta de uma "educação libertadora" são conhecidas internacionalmente e frequentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas. É claro que, nesse caso, os sujeitos em foco são, primordialmente, as mulheres. As mulheres em sua diversidade, sim, mas de qualquer modo, o olhar é essencialmente dirigido para o gênero feminino (Louro, 1997, p. 115).

É um dos objetivos da pedagogia feminista a valorização de saberes pessoais correlacionado aos saberes acadêmicos com o intuito de evidenciar aquelas que foram, em grande parte da história, silenciadas (Louro, 1997).

A pedagogia feminista visa valorizar as experiências de todos os sujeitos do espaço escolar a fim de que a competição possa ceder espaço para a cooperação e, como consequência, a construção de um conhecimento coletivo que valorize a experiência de todos os envolvidos.

Evocar a análise interseccional torna-se, mais uma vez, fundamental para compreender que as experiências são vivenciadas de maneiras diferentes pelas mulheres, portanto as relações de poder na sala de aula que envolvem gênero, raça ou classe devem sempre ser questionadas pois, segundo Louro (1997), não há espaços livre de poder.

Dialogando com Louro (1997), este trabalho traz o pensamento da pesquisadora brasileira Sandra Maria Bacellar Sardenberg, doutora em Antropologia e Diretora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia. A autora defende a ideia de que é preciso "criar condições que propiciem o desencadear de um processo de conscientização e 'empoderamento' das mulheres" (Sardenberg, 2011, p. 18).

Para tanto, a pedagogia feminista é uma importante ferramenta de transformação da realidade. Para Sardenberg (2011, p. 19), essa pedagogia constitui-se em um

conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos.

Ou seja, a pedagogia feminista tem como objetivo desconstruir as relações hierárquicas existentes entre homens e mulheres. Com isso, esse processo de desconstrução não depende de um saber, de um conhecimento que possa ser transmitido, é antes de tudo, “um processo que se constrói tanto como crescimento pessoal como coletivo e que não é linear nem homogêneo e sim cheio de incertezas e contradições” (Sardenberg, 2011, p. 21). A pedagogia feminista não pode basear-se apenas em transmissão de conteúdo, ela deve estar comprometida com a criação de uma consciência de gênero que propicie uma nova forma de ser e estar em uma sociedade marcada pelas relações patriarcais. Entretanto, essa consciência “não é algo passível de ser ‘ensinado’, mas o resultado de um processo que se desenvolve aos poucos e em ritmos diferentes, a depender do indivíduo” (Sardenberg, 2011, p. 22).

Evidentemente, o pensamento feminista negro apresenta importantes contribuições para a construção de uma pedagogia feminista negra pautada na transformação da realidade. Pinho (2022), em seu artigo intitulado *Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária*, explica que

pedagogia feminista negra é um termo que foi sistematizado anteriormente por Barbara Omolade (1993) e Annette Henry (2005), ao se referirem às formas como mulheres negras vêm conduzindo o trabalho pedagógico. Ambas as autoras destacam o caráter revolucionário encontrado na prática pedagógica de mulheres negras, que trazem para a pedagogia elementos articulados por sua resistência às opressões (Pinho, 2022, p. 21).

Logo, dentro da perspectiva interseccional, a pedagogia feminista negra está articulada com as lutas contra as opressões. Segundo Pinho (2022), a pedagogia feminista negra pode ser considerada uma teoria devido ao esforço coletivo das mulheres negras, que tem como base a luta contra as opressões, especialmente o sexismo, racismo, e a favor da emancipação da classe trabalhadora.

Nesse contexto, o pensamento feminista negro produziu inúmeras bases analíticas, entre elas a educação. Segundo a autora, a pedagogia feminista negra enuncia as necessidades mais urgentes da sociedade. A educação, assim como o pensamento feminista negro, deve

estar fundamentada em uma relação mútua entre teoria e prática e vice-versa. Cabe ressaltar que as teorias produzidas por mulheres negras surgem como resultado de suas próprias experiências, criando assim uma relação dialética entre o que é vivenciado e o que é produzido (Pinho, 2022). Assim como a teoria e a prática são indivisíveis no pensamento feminista negro, no campo da educação, a teoria e a prática também devem ser indivisíveis,

estimular a capacidade de auto-organização coletiva rumo a uma autodefinição. Ou seja, falar por si e sobre si é um desafio que deve ser motivado, proporcionando experiências educacionais em que os discentes possam sair do lugar de objeto para assumir o de sujeito no processo educativo (Pinho, 2022, p. 28).

Ao falar por si e sobre si num movimento de autodefinição, o sujeito pode criar formas para resistir às opressões. Por outro lado, a auto-organização possibilita uma revisão nas relações de poder no espaço da sala de aula. De acordo com a autora, ao dividir as responsabilidades de organização no espaço da sala de aula, o/a professor/a não se torna o/a único/a responsável pelo direcionamento das aulas. Cada sujeito possui o seu grau de responsabilidade na condução das aulas, conferindo-lhes mais autonomia e criando possibilidades para uma educação emancipatória.

Nesse sentido, para que a pedagogia feminista negra esteja articulada com a justiça social “não podemos, nem precisamos abrir mão de contribuições teóricas que sejam fruto da luta dos povos oprimidos do mundo” (Pinho, 2022, p. 29). Para que a relação entre a teoria e prática ocorra precisamos, segundo a autora, dar voz àqueles que contribuem e vivenciam diferentes formas de opressão na sociedade.

Pinho (2022) utiliza a expressão “reconexão com tradições intelectuais subjugadas” para resgatar a valorização de toda a produção realizada por populações que foram de alguma forma subalternizadas para que a transformação social possa de fato ocorrer. Essa produção não ocorre necessariamente no campo acadêmico. Segundo a autora, tradição oral, literatura e música podem ser resgatadas para o trabalho pedagógico.

Outra questão debatida pela autora é a importância de “considerar a interseccionalidade na organização do trabalho pedagógico” (Pinho, 2022, p.32). Como já foi discutido neste capítulo, a interseccionalidade é uma importante ferramenta analítica para enxergamos os seres humanos na sua complexidade e como as opressões são vivenciadas de formas diferentes por mulheres e homens.

Nesse sentido, a introdução da pedagogia feminista no âmbito escolar, pode e deve contribuir para a redução das desigualdades entre mulheres e homens. A redução dessas desigualdades só ocorrerá enquanto conceitos de sororidade forem construídos. O

posicionamento deste trabalho vai ao encontro da pensadora feminista negra hooks (2018) quando argumenta que a sororidade trata-se de uma base de solidariedade entre as mulheres. Para hooks (2018, p. 23), “a sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal”. Portanto, a pedagogia feminista é capaz de criar sentimentos de sororidade.

É fundamental que se fale sobre a sororidade¹⁰ para combater a dominação patriarcal, pois além de as mulheres vivenciarem diferentes formas de opressão, que criam situações de privilégios entre as mesmas, elas foram socializadas dentro de uma lógica competitiva que acaba reforçando as diferentes formas de opressão enfrentadas por elas. hooks (2018, p. 23) ressalta que

[...] fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio. O pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras.

Desse modo, o pensamento feminista, através da pedagogia feminista, é capaz de construir sentimentos que nos libertem das estruturas patriarcais, não apenas no sentido de combater as desigualdades hierárquicas entre homens e mulheres, mas também combater a ideia de competitividade entre as mulheres que se manifesta pelo machismo estrutural.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a sororidade é um ato político, um instrumento para se combater as diferentes formas de opressão vivenciadas pelas mulheres. A “solidariedade política entre mulheres expressa na sororidade vai além de reconhecimento positivo das experiências de mulheres, e também da compaixão compartilhada em casos de sofrimento comum” (hooks, 2018, p. 23). Ou seja, a sororidade é um compromisso com a justiça social e a luta contra a opressão patriarcal.

A sororidade busca um avanço contínuo e em conjunto para a redução das desigualdades entre mulheres e homens; e, entre mulheres e mulheres.

Conceitos de sororidade podem ser construídos ou até mesmo é possível identificá-los no espaço escolar. A pedagogia feminista, aliada à interseccionalidade como ferramenta de análise, pode favorecer a construção da sororidade contribuindo para a emancipação de nossas alunas e alunos em prol de uma sociedade mais igualitária.

¹⁰ Em sua obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018), bell hooks descreve a sororidade como uma forma de relacionamento entre as mulheres que vai além da solidariedade. Para a autora, a sororidade desafia o patriarcado e o racismo enfatizando a importância de reconhecer as experiências comuns de opressão entre as mulheres e também valorizando as individualidades. Trata-se de uma prática de apoio, colaboração e respeito mútuo entre as mulheres.

Periodicamente o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Pnud, divulga o relatório “Índice de Normas Sociais de Gênero”. Em 2023, o relatório que cobre cerca de 85% da população mundial revelou que 90% dos entrevistados tem algum tipo de preconceito contra as mulheres. O relatório indicou que não houve avanços em relação aos preconceitos de gênero na última década.

Nesse contexto, a pedagogia feminista torna-se cada vez mais imprescindível como contribuição da redução das desigualdades e reconhecimento e valorização da dignidade da pessoa humana. Ao abordar aspectos igualitários e conscientizar para as estruturas da sociedade patriarcal, a pedagogia feminista contribui para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres críticos e conscientes de seu papel de cidadão.

Em vista disso, este trabalho busca compreender as vivências cotidianas de meninas em um determinado espaço escolar no Sul de Minas com o objetivo de investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, nesse ambiente, na perspectiva das alunas.

“Quando me atrevo a ser poderosa, a usar minha força ao serviço da minha visão, o medo que sinto se torna cada vez menos importante”.

Audre Lorde

4. VIVÊNCIAS E DIÁLOGOS FEMININOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS

4.1 Material e Método

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa explicativa que, segundo Andrade (2017, p. 112), “é um tipo de pesquisa mais complexa, pois, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes, ou seja, suas causas”. Ao ser aplicada, visa aprofundar o conhecimento da realidade, buscando entender as razões e os motivos por trás dos fenômenos.

Para essa pesquisa, os dados coletados têm como finalidade uma análise qualitativa da realidade. Creswell (2007, p 184) destaca que a pesquisa qualitativa explora as experiências humanas a partir de suas próprias perspectivas e “emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”.

Foi realizado um levantamento que consiste em um estudo de campo em que os dados do objeto de estudo são coletados e investigados em seu próprio meio (Leão, 2019), adotando como base o depoimento de alunas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Sul de Minas. Além disso, utilizou-se um questionário socioeconômico respondido online via Google Forms, para compreender o perfil das estudantes em termos de raça e classe.

Para realizar a coleta de dados foram utilizadas técnicas de interrogatório individuais, mais especificamente a entrevista de caráter semiestruturada. Nesse sentido, faz-se necessário conceituar a técnica utilizada.

De acordo com Leão (2019, p. 198), a entrevista “[...] é um encontro de duas pessoas ‘face a face’ no qual uma delas formula questões e a outra responde. É preciso muita habilidade para registrar as respostas exatamente como foram dadas, por isso é mais indicado gravar a entrevista”.

Assim, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. Segundo Amado (2014, p. 208), a entrevista semiestruturada representa um importante instrumento para a pesquisa qualitativa, pois “as questões derivam de um plano prévio, um *guia* onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Ao optar pela entrevista semiestruturada, as entrevistadas ou entrevistados dispõem de mais liberdade para relatar suas experiências e o que consideram mais relevante na construção de suas falas. Ao mesmo tempo, a entrevistadora ou entrevistador não necessita seguir uma estrutura rígida de questões, pois as perguntas elaboradas anteriormente servem apenas como um referencial para orientar a entrevista.

Uma característica importante da entrevista semiestruturada é que ela “[...] permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (Amado, 2014, p. 212).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é um importante recurso para investigar as experiências das alunas no ambiente escolar, já que confere uma ampla possibilidade de interações entre entrevistadas e entrevistadora.

Na elaboração do projeto deste trabalho, após a definição do tema e do Problema de pesquisa, o próximo passo foi o de definir em qual escola seriam realizadas as entrevistas.

Definida a escola, que foi escolhida pelas condições de proximidade da pesquisadora, o passo subsequente foi o de contatar as autoridades responsáveis e com a finalização do projeto aguardar o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa. O contato com a escola em questão foi realizado no dia 09 de fevereiro de 2023 e, o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa foi conferido em 28 de março de 2023.

Como mencionado anteriormente, as entrevistas “face a face” permitem à pesquisadora ou pesquisador o acesso a informações de caráter íntimo tais como afetos, ideias ou valores muito pessoais. Logo, o tratamento dado às entrevistas deve ser realizado com muita responsabilidade e acolhimento por parte da entrevistadora. Segundo Santos e Nascimento (2018, p. 35),

devemos atentar para o fato de que somos responsáveis pelo saber que construímos, bem como pela forma como realizamos as nossas pesquisas. Nesse sentido, precisamos mesmo diante da incerteza e da imprevisibilidade que parasita a construção do conhecimento, assumirmos a responsabilidade com um saber comprometido com a construção de um mundo mais justo, solidário, ético e humano.

Tais reflexões são necessárias devido à natureza pessoal das perguntas que podem levar as alunas a um sentimento de desconforto durante as entrevistas. No decorrer da elaboração do projeto de pesquisa as perguntas que compõe o roteiro da entrevista semiestruturada (ver Apêndice A) foram previamente organizadas para servir como referencial no momento das conversas com as alunas. O propósito de tais perguntas é investigar questões que respondam aos objetivos gerais e específicos deste trabalho.

É necessário destacar a importância desta fase de planejamento da pesquisa, pois as perguntas da entrevista semiestruturada representam um referencial para que a pesquisadora ou pesquisador, não só recolha o máximo de informações possíveis sobre o assunto a ser investigado, mas também essas perguntas configuram um importante instrumento para conduzir as relações no momento da entrevista.

Amado (2014, p. 213) destaca que

a condução deste tipo de entrevista implica a atenção a um número variado de aspectos, imprescindível, não só para se obter a informação requerida, mas para se ter, também, a garantia de alguma validade. Antes de mais, a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação.

As perguntas utilizadas com as alunas partiram de um planejamento prévio, organizado com o intuito de atender ao problema de pesquisa. A princípio, a seleção da amostra previa aproximadamente 20 alunas que se identificam com o gênero feminino, de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 16 e 18 anos. A turma escolhida para a realização das entrevistas foi sugerida pela coordenação pedagógica da referida escola.

Após a definição da turma, a próxima etapa foi organizar, em conjunto com a equipe pedagógica, uma roda de conversa com as alunas que se identificam como do gênero feminino. O objetivo dessa roda de conversa era o de apresentar a pesquisadora e esclarecer os objetivos e a relevância da pesquisa.

Durante a roda de conversa que foi realizada no dia 26 de junho de 2023, encerrados os primeiros esclarecimentos relativos à pesquisa, as alunas foram convidadas a participar do projeto. Elas foram informadas do caráter sigiloso das entrevistas, bem como do desconforto que poderiam sentir devido ao caráter emocional das perguntas e que as entrevistas poderiam ser imediatamente interrompidas caso fosse o desejo da participante. As alunas também foram alertadas de que o decorrer das conversas poderia representar uma oportunidade para que as mesmas pudessem refletir sobre suas próprias questões, e que os seus relatos poderiam contribuir para reflexões sobre a desigualdade de gênero no ambiente escolar.

Participaram da roda de conversa um total de 17 alunas com idade entre 17 e 18 anos. Para que as alunas não se sentissem coagidas a participar da pesquisa, elas receberam os documentos “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” e “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)” para que pudessem levar para casa e pensar a respeito do assunto.

Após o prazo de uma semana, as alunas que aceitassem participar do projeto deveriam entregar esses documentos, necessários para o início das entrevistas, para a coordenação pedagógica. Só então, as conversas seriam organizadas e agendadas de forma voluntária.

Esses documentos constituem itens fundamentais para que a pesquisa seja norteada pelos princípios éticos, de acordo com a Resolução 466/2012 que regulamenta as pesquisas com seres humanos, garantindo o respeito a autonomia e dignidade dos participantes (Brasil, 2013).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento assinado pela (o) participante ou responsável legal (no caso de participantes menores de idade) manifestando sua participação de forma voluntária e esclarecida (Brasil, 2013).

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado por participantes legalmente incapazes, também manifestando sua participação de forma voluntária e esclarecida (Brasil, 2013).

A pesquisadora retornou à escola no dia 03 de julho de 2023, contudo as alunas não haviam levado os documentos assinados, mas manifestaram interesse em participar da pesquisa. Aceitaram participar da pesquisa um total de dez alunas.

Foi estabelecido um novo prazo até o dia 14 de julho. Todavia, foram encontradas muitas dificuldades nessa fase do projeto, já que as alunas por diversas vezes se esqueciam de levar os documentos assinados. Periodicamente a pesquisadora esteve presente na escola para recolher os documentos. Finalmente, em fins do mês de outubro de 2023, todos os documentos foram recolhidos.

Dessa forma, as entrevistas foram organizadas e agendadas para conhecimento das alunas. Os dados das entrevistas foram organizados em um quadro para fins de orientação da pesquisadora e como recurso metodológico de levantamento das informações.

Quadro 1: Informações gerais das entrevistas

Data	Entrevistadas (Pseudônimo)	Horário	Tempo de Duração	Idade
06/11/2023	Bruna	8h	11min 15seg.	18 anos
06/11/2023	Bia	9h	9min 56seg.	17 anos
13/11/2023	Bianca	8h	35min 27seg.	17 anos
13/11/2023	Paula	9h	37min 53seg.	17 anos
20/11/2023	Bárbara	8h	11min 8seg.	18 anos
20/11/2023	Patrícia	9h	4min 51seg.	18 anos
27/11/2023	Brenda	8h	17min 44seg.	17 anos
27/11/2023	Paola	9h	23min 21seg.	18 anos
04/12/2023	Betina	8h	7min 45seg.	17 anos
04/12/2023	Betânia	9h	20min 38seg.	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para preservar a identidade das participantes, foram criados nomes fictícios de acordo com a autodeclaração das alunas sobre a categoria de raça, conforme indicado no questionário socioeconômico (ver Apêndice B). Dessa forma, as alunas que se identificaram como brancas têm as iniciais "B", enquanto as que se identificaram como pardas têm as iniciais "P". Nenhuma aluna se autodeclarou preta, indígena ou amarela. As entrevistas começaram a ser realizadas no dia 06 de novembro de 2023 no período matutino.

Com o conhecimento prévio dos professores, que disponibilizaram suas aulas para que as alunas pudessem participar das entrevistas, as conversas foram realizadas no próprio ambiente escolar. Foi preciso que as entrevistas fossem realizadas durante o período das aulas pela conveniência de horários, já que algumas das participantes trabalham no contraturno, muitas residem na zona rural e algumas possuem outras responsabilidades que as impediam de comparecer fora do horário das aulas. Vale ressaltar que em duas entrevistas realizadas foi necessário que a pesquisadora aguardasse que as alunas terminassem suas atividades em sala de aula para começar as conversas. Esse ocorrido não representou uma dificuldade para a pesquisadora, já que era uma prioridade respeitar o tempo e o espaço das alunas.

Definidos os dias e horários, a pesquisadora compareceu à escola para realizar as entrevistas pela primeira vez, mas não havia um local definido para que essas pudessem ocorrer de forma tranquila e confortável, tanto para as entrevistadas quanto para a entrevistadora. A escola apresentou-se como um espaço muito dinâmico em que vários locais

como biblioteca, áreas externas já estavam ocupadas com atividades escolares. Dessa maneira, a Direção escolar orientou que as entrevistas fossem realizadas no salão de apresentações que não estava ocupado naquele momento. Entretanto, em algumas ocasiões as entrevistas foram realizadas na biblioteca.

Conforme citado anteriormente, é recomendado que as entrevistas sejam gravadas por conter muitos detalhes que possam passar despercebidos pela pesquisadora ou pesquisador (Leão, 2019). Assim, foi utilizado como gravador o próprio celular da entrevistadora, após cada conversa os arquivos foram enviados e armazenados em um ambiente de computação em nuvem.

Amado (2014) destaca que a entrevista semiestruturada requer alguns cuidados por parte da entrevistadora ou entrevistador. Sendo assim, a entrevistadora deu prosseguimento às entrevistas tomando os devidos cuidados.

Embora uma primeira apresentação tenha ocorrido no primeiro semestre de 2023 durante a roda de conversa, o tratamento dado às entrevistas individuais nesta fase da pesquisa exigiu constante atenção por parte da entrevistadora, em todo o processo de inteiração.

O tempo das entrevistas variou entre, aproximadamente, o mínimo de 5 minutos e máximo de 38 minutos. O mesmo roteiro de entrevistas foi utilizado para todas as alunas. Contudo, algumas entrevistadas limitaram-se em responder apenas as perguntas do roteiro, não aprofundando os temas abordados, o que explica o tempo mínimo de 5 minutos, já que o roteiro possui apenas dez perguntas simples de fácil entendimento. No entanto, essas respostas foram validadas e analisadas com igual importância, levando em consideração as diversas formas de experiências vivenciadas pelas alunas.

Esses fatores devem ser considerados na pesquisa quando se utiliza a técnica de investigação com entrevistas semiestruturadas, pois “em geral, o entrevistado é colocado diante de uma situação *suigeneris*, na qual é solicitado a falar sobre sua vida a uma pessoa quase estranha e ainda por cima diante de um gravador ou câmera” (Alberti, 2015, p. 178). Assim, segundo Alberti (2015), é apropriado que o pesquisador, no caso a pesquisadora, se adeque ao ritmo da pessoa entrevistada.

Em contrapartida, algumas alunas discorreram de modo íntimo determinadas experiências vivenciadas por elas, não só no espaço escolar, mas também em outras situações particulares em suas trajetórias de vida. Em determinados momentos da entrevista elas se mostraram ansiosas, exaltadas e emocionadas. Em uma ocasião foi necessário interromper a entrevista para que a aluna pudesse se acalmar, pois ficou muito emocionada com o seu depoimento. Portanto, a pesquisadora ou pesquisador deve estar preparada/o para situações

excepcionais durante a realização da entrevista, que não constitui tarefa simples ou improvisada. Segundo Alberti,

o entrevistador deve treinar sua sensibilidade para reconhecer os fatores que influenciam o andamento da entrevista e levá-los em conta quando de sua análise. Em uma relação de entrevista, *o que* se diz depende sempre de *a quem* se diz. Qual a percepção que o entrevistado tem de seu interlocutor e como isso determina sua fala? Fazer uma entrevista é avaliá-la e analisá-la constantemente enquanto é gravada e, mais tarde, quando é objeto de análise (Alberti, 2015, p. 178).

Logo, todo o processo da entrevista é fundamental para investigação e análise da pesquisa. Após o encerramento das entrevistas, a pesquisadora começou o processo de transcrição. Para realizar esta etapa utilizou-se uma plataforma online para converter o material gravado em áudio, em textos escritos. Contudo, mesmo utilizando essa ferramenta foi necessário ouvir o áudio diversas vezes para analisar o contexto de frases e palavras na condução da entrevista. Segundo Alberti (2015, p. 181), “trata-se, portanto, de trabalho meticuloso, ao qual toda atenção deve ser dispensada, o que significa muitas horas de dedicação”.

O trabalho de transcrição, ainda segundo Alberti (2015), pode utilizar como recurso a edição de passagens pouco claras ou repetidas, desde que essas sejam apresentadas em notas, porém não pode haver dúvidas entre o que foi gravado em áudio e o que foi transcrito.

Nesse sentido, as transcrições foram realizadas respeitando as experiências e falas das alunas em todo o processo da pesquisa. Alberti (2015, p. 185) destaca que

é importante lembrar também que as palavras empregadas pelo entrevistado são importantes para a interpretação de sua narrativa. A escolha de determinadas palavras e formas de se expressar informa sobre a visão de mundo e o campo de possibilidades aberto àquele indivíduo, em razão de sua experiência de vida, sua formação, seu meio, etc. Se ele escolhe determinadas palavras, e não outras, é porque é daquela forma que ele percebe o sentido dos acontecimentos ou das situações sobre os quais está falando. Por isso, não cabe acrescentar novas palavras, ou substituir as que são usadas por sinônimos. Ao interpretar uma entrevista, convém ser fiel à lógica e às escolhas do entrevistado.

Assim, o trabalho de transcrição exige que as narrativas de entrevistadas ou entrevistados sejam mantidas da mesma maneira que foram expressas durante as conversas com a entrevistadora ou entrevistador, pois a escolha de determinadas expressões representa formas de subjetivação vivenciadas pelas alunas e constituem parte de sua identidade.

Após a realização das entrevistas, as alunas foram convidadas a responder o questionário socioeconômico (o que ocorreu em maio de 2024). Os dados coletados – tanto

das entrevistas quanto do questionário socioeconômico – foram analisados qualitativamente de forma descritiva e interpretativa utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo, que se preocupa com a investigação da realidade social. Essa técnica, segundo Amado (2014), permite ao pesquisador realizar inferências e interpretações nos mais diversos tipos de documentos com o objetivo de fazer uma análise da realidade social.

O aspecto mais importante da análise de conteúdo é o fato de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (Amado 2014, p. 304).

Assim, de acordo com o autor, a Análise de Conteúdo é a técnica mais adequada para tratar documentos que transpassam uma visão subjetiva da realidade e que permite à pesquisadora, ou pesquisador, realizar interpretações a partir de seus referenciais teóricos.

De acordo com Laurence Bardin (1977), o desenvolvimento da pesquisa que utiliza a Análise de Conteúdo como metodologia abrange três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

De forma sucinta, a pré-análise consiste na seleção do conjunto de documentos (Bardin, 1977). No caso desta pesquisa, os documentos foram escolhidos com base no Problema de pesquisa, que busca investigar as possíveis significações que permeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos no ambiente escolar, sob a perspectiva das alunas.

Nesse sentido, as entrevistas foram essenciais para compreender as subjetividades das estudantes. O questionário socioeconômico visa atender aos objetivos específicos deste trabalho, que consistem em analisar esses funcionamentos ideológicos sob a perspectiva do Feminismo Interseccional.

Na fase de exploração do material, o conjunto de documentos deve ser estudado mais profundamente. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). As transcrições das entrevistas e a elaboração do quadro 2 com as informações do questionário socioeconômico constituem a segunda etapa da Análise de Conteúdo desta pesquisa.

A fase de exploração e tratamento dos resultados tem como objetivo transformar os dados coletados em informações significativas que possam responder ao problema de

pesquisa. Dessa forma, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, _ ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p. 101).

A partir da análise dos dados coletados, a pesquisadora ou pesquisador será capaz de realizar inferências que permitem interpretar os resultados e contribuir com novos conhecimentos.

4.2 Resultados e Discussão

Inicialmente, ao olhar para o espaço escolar, imaginou-se que as alunas vivenciassem cotidianamente experiências de opressão pautadas na interseccionalidade.

Assim, para criar um perfil das alunas entrevistadas, foi elaborado um questionário socioeconômico que abrange aspectos de raça e classe. Essas informações foram apresentadas no Quadro 2, evidenciando que se tratam de meninas de origem socioeconômica desfavorecida e com diversidade racial.

Quadro 2: Dados socioeconômicos

(continua)

Entrevistadas (Pseudônimos)	Onde mora	Raça/ cor (autodeclarada)	Convívio diário	Ocupação em 2023
Bruna	Zona Rural	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava
Bia	Zona Rural	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava
Bianca	Zona Urbana	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava e trabalhava fora
Paula	Zona Rural	Parda	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava e trabalhava fora
Bárbara	Zona Rural	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava
Patrícia	Zona Rural	Parda	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava
Brenda	Zona Rural	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava
Paola	Zona Rural	Parda	Convivo somente com meu pai	Estudava
Betina	Zona Rural	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava
Betânia	Zona Rural	Branca	Convivo com meu pai e minha mãe	Estudava e trabalhava fora

(conclusão)

Entrevistadas (Pseudônimos)	Tipo de residência	Residentes na mesma casa	Residentes na mesma casa que trabalham	Renda familiar
Bruna	Alugada	04	02	04 salários mínimos
Bia	Própria	04	03	04 salários mínimos
Bianca	Própria	03	02	04 salários mínimos
Paula	Própria	03	02	03 salários mínimos
Bárbara	Própria	05 ou mais	02	Menos de um salário mínimo
Patrícia	Própria	03	02	02 salários mínimos
Brenda	Própria	04	03	03 salários mínimos
Paola	Própria	03	Ninguém trabalha	02 salários mínimos
Betina	Própria	04	03	03 salários mínimos
Betânia	Própria	05 ou mais	02	02 salários mínimos

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No que diz respeito aos aspectos de classe, chamou atenção o fato de algumas meninas com apenas 17 anos trabalharem fora. Bem como o fato da aluna ‘Bárbara’ conviver com cinco ou mais pessoas e, ainda assim, a renda mensal de sua família ser de menos de um salário mínimo, com duas pessoas de seu convívio empregadas.

Todas as alunas se identificam com o gênero feminino, já que esse foi um critério de seleção da amostra para iniciar a pesquisa. Critério este que foi apresentado às estudantes no momento da roda de conversa.

Como mencionado anteriormente, foram entrevistadas dez meninas com idade entre 17 e 18 anos, que aceitaram participar da pesquisa.

Como a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, as conversas foram fluindo de acordo com a necessidade de as alunas relatarem suas experiências. Por isso, algumas perguntas que não estão presentes no questionário planejado surgiram no decorrer das entrevistas.

Tendo em vista tais considerações, as respostas dadas pelas alunas foram organizadas conforme o roteiro de pesquisa da entrevista semiestruturada.

A primeira pergunta realizada para abrir as conversas com todas as estudantes foi a seguinte: **“Quais são suas atividades ao chegar em casa?”**

De acordo com a ‘Bruna’, suas atividades ao chegar em casa são as seguintes: “Ao chegar em casa? **Eu chego em casa à noite. É ajudar a minha mãe em casa, arrumar a casa, fazer tarefa de escola**, essas coisas” (Bruna, 2023, grifo nosso).

Já ‘Bia’ relatou a seguinte experiência: “Eu **arrumo a casa e olho minha sobrinha**, que fica comigo, principalmente, o dia inteiro, só” (Bia, 2023, grifo nosso).

Os relatos das demais alunas foram os seguintes.

‘Bianca’: “Primeiro almoço, aí depois eu **pergunto para minha mãe o que é para mim fazer**, aí ela fala, eu faço. **Tem dia que demora mais**, tem dia que é mais coisa para fazer, tem dia que não, é mais isso” (Bianca, 2023, grifo nosso).

Ao ser questionada sobre quais atividades a mãe pede para ‘Bianca’ realizar a resposta foi a seguinte: “**A minha mãe, ela é muito boa**, ela fala mais para eu fazer **o que eu consigo fazer. Às vezes eu arrumo a cozinha, limpo a casa, passo o pano, lavo a garagem, essas coisas, lavo o banheiro**” (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Paula’:

Então... eu chego em casa só de noite, porque eu saio daqui da escola.... Eu **saio daqui da escola e vou trabalhar**, entro no serviço meio-dia. Então, eu **chego em casa às oito e meia da noite**. Nisso eu chego, janto, tomo banho e **às vezes pego para estudar**. E depois eu já durmo (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Paula’ foi questionada sobre suas atividades em casa aos finais de semana, com o objetivo de compreender, se as responsabilidades com as tarefas domésticas também eram atribuídas a ela:

Trabalho também, em dia de sábado. De domingo também, depende, mas é uma vez só no Domingo que eu trabalho por mês. Aí final de semana é. às vezes meu pai e nós reunimos e saímos de cavalo. Ou ficamos em casa, igual esse fim de semana, estava meio chuvoso, nós ficamos em casa [...] (Paula, 2023, grifo nosso).

Dessa forma, a aluna foi questionada diretamente a respeito das atividades domésticas com o intuito de identificar quais pessoas ajudam em sua casa. A pergunta foi direcionada no sentido de constatar se apenas a mãe da aluna realizava os afazeres domésticos:

Então, antes dava pra ajudar ela em casa né? Porque **a gente deixa a faxina para sábado**, para poder fazer a faxina em casa sábado. **Só que tem, tipo, final de semana, tipo, sábado que eu trabalho** na parte da manhã, e tem final de semana que eu trabalho a tarde. Então, quando é na parte da manhã eu ajudo ela. Porque como é muito cansativo se manter até... **ela trabalha de faxina, é pesado**. Então, chegar em casa também, final de semana é pesado para ela. **Aí eu ajudo, mas se for, se eu trabalhar na parte da manhã não tem como**. [...] Mas às vezes meu pai ajuda, meu irmão ajuda [...]. Mas antes eu que ajudava ela sempre. Aí no final

de semana, às vezes de noite eu faço janta, a gente reveza. E assim vai (Paula, 2023, grifo nosso).

Ao ser perguntada sobre suas atividades ao chegar a casa, ‘Bárbara’ respondeu o seguinte:

Ah, assim, **às vezes quando a minha mãe não tá em casa, tipo quando eu tô sozinha**, é só... porque lá em casa a gente não bagunça sabe. Então assim, **é só mesmo varrer a casa e lavar a louça**. Aí às vezes quando eles estão lá em casa, eles lavam a louça, eu só varro a casa mesmo. **Limpo o quarto, essas coisas** (Bárbara, 2023, grifo nosso).

As pessoas que convivem com ‘Bárbara’ são duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova, sua mãe e seu pai.

‘Patrícia’: “Ah, tem dia da semana que eu **limpo a casa, faço almoço**, mas não é todo dia, mas **eu faço, quando eu chego da escola**” (Patrícia, 2023, grifo nosso).

‘Brenda’:

Ah, eu chego em casa. **Quando a minha mãe tá lá, eu já almoço**. Quando ela não tá, às vezes **eu preciso esquentar comida, alguma coisa assim, porque eu tenho irmãos também**. E daí é o mínimo. Aí, tipo assim, eu sempre ajudo em casa com deixar as coisas organizadas, porque **a minha mãe trabalha alguns dias fora, outros não**. E daí **a gente concilia, entendeu?** Aí, tipo assim, **eu ajudo com coisas de casa. Limpar. Às vezes eu lavo uma roupa**, assim. Mas nada além da casa mesmo. **E daí eu tiro tempo para fazer tarefa, tenho horário de estudo e tudo mais** (Brenda, 2023, grifo nosso).

‘Brenda’ convive com mais três irmãos, sendo um irmão mais velho que a entrevistada, um irmão mais novo e a irmã caçula, além de seu pai e sua mãe. A aluna foi questionada sobre a existência de uma divisão de tarefas em sua casa:

Alguns acabam fazendo mais algumas coisas do que outras, mas lá em casa a gente sempre tem uma coisa assim, tipo, todo mundo tem que arrumar a sua cama, todo mundo lava prato depois que comeu e tal, assim. Mas, **no geral, é mais a gente, as mulheres, que acaba, tipo, ah, fez comida, aí vai guardar, aí vai arrumar a cozinha** e tal assim [...] (Brenda, 2023, grifo nosso).

Embora o problema de pesquisa busque investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos no espaço escolar, questionamentos a respeito de atividades extraescolares são necessários devido à natureza pessoal de tais perguntas que ajuda a compreender os modos de subjetivação, que acabam por interferir na experiência escolar das alunas.

Dessa maneira, volta-se o olhar para o processo de formação dos sujeitos e seus modos de subjetivação a partir da interpretação de que o sujeito se adapta e se transforma (Deleuze, 2001); desenvolve processos de singularização (Guattari; Rolnik 1996); é atravessado por relações de poder (Foucault, 2010) e elabora práticas de resistência nos mais diversos espaços (Louro, 2017).

Ao observar a fala das alunas, pode-se notar que na primeira pergunta, relativa às atividades ao chegar à casa, em um primeiro momento não foi questionado sobre as tarefas domésticas; no entanto, todas as alunas, embora tivessem algum tipo de ajuda, eram responsáveis por ajudar a mãe com a limpeza da casa e demais afazeres.

Questiona-se como certos papéis sociais são atribuídos às mulheres, principalmente no que diz respeito às tarefas domésticas. Embora alguns membros masculinos contribuam com os afazeres domésticos, as responsabilidades com a casa sempre são femininas. Nota-se que as expressões “meu pai ajuda”, “meu irmão ajuda”, aparecem diversas vezes, evidenciando como modelos femininos e masculinos são construídos.

Esse comportamento, embora pareça natural, está vinculado ao patriarcado, constitui-se um processo violento e silencioso e afeta diretamente as mulheres. De acordo com Richartz (2016, p. 7), “é natural que a mulher fique restrita ao âmbito doméstico”.

Não questionar como as violências simbólicas (institucionalizadas) limitam o território da mulher contribui para sua anulação enquanto indivíduo e a perpetuação da dominação masculina nos dias atuais.

Diante disso percebe-se que as meninas já experienciam modelos de opressão que são naturalizados pela sociedade e que tais experiências opressivas podem contribuir na constituição de suas identidades.

As vivências analisadas sob o viés da interseccionalidade revelam o quanto essas estudantes estão condicionadas a fatores sociais que as colocam em desvantagem no que diz respeito à questão da classe. Algumas delas além de conciliarem as tarefas domésticas com as tarefas escolares ainda somam algum tipo de atividade fora desses espaços. Por exemplo, nos dizeres: “**saio daqui da escola e vou trabalhar, [...] chego em casa às oito e meia da noite [...] e às vezes pego para estudar**” (Paula, 2023, grifo nosso); “[...] **Eu chego em casa à noite [...]**” (Bruna, 2023, grifo nosso); “[...] **a minha mãe trabalha alguns dias fora, outros não. E daí a gente concilia, entendeu?** [...]” (Brenda, 2023, grifo nosso).

Já ‘Paola’ respondeu: “Eu chego da escola, às vezes almoço e às vezes não. Assim que eu chego, eu durmo um pouco porque **eu acordo muito cedo. Eu acordo 3 horas da manhã, tem dia**” (Paola, 2023, grifo nosso).

‘Paola’ foi questionada sobre o motivo de acordar tão cedo: **“Para arrumar o cabelo** [...] que demora. [...] Aí eu já até acostumei inclusive. Pra mim é a mesma coisa, é como se eu estivesse acordando às 5” (Paola, 2023, grifo nosso).

Continuando com a entrevista, ‘Paola’ ainda relatou:

[...] E aí, eu chego, aí eu descanso um pouco. Às vezes, se tiver alguma tarefa, algum trabalho eu faço. Se tiver que arrumar a casa, assim, eu arrumo e tal. [...] Porque lá em casa sou só eu, meus dois irmãos caçula e meu pai, **que a minha mãe é falecida. Então, eu meio que sou dona de casa lá. Então eu arrumo tudo** (Paola, 2023, grifo nosso).

‘Paola’ foi indagada da importância que dá ao seu cabelo, motivo de acordar tão cedo para se arrumar para ir à escola:

Eu acho que, por parte, assim, é vaidade. Mas também, eu acho que um pouco tem haver com o meu passado [...] porque **eu sofri bullying** quando criança. **Eu odiava o meu cabelo, odiava a cor da minha pele.** Porque eu sofri muito *bullying*. E levou um tempo para eu me aceitar... isso [...] E daí hoje, **eu não consigo, assim, me sentir bem quando o meu cabelo não tá bom.** Então, **eu acordo cedo, arrumo o meu cabelo, faço a maquiagem e tal.** E é a coisa que eu mais escuto, que eu sou vaidosa e tal. Então, por isso, eu acordo cedo (Paola, 2023, grifo nosso).

Nesse momento, foi solicitado à aluna que resgatasse algumas memórias sobre o desconforto que sentia com o seu cabelo:

Eu lembro que **as pessoas falavam que eu tinha um cabelo como se fosse palha de aço, chamava eu de bruxa.** Porque era uma época em que o cabelo cacheado ainda não era tão valorizado, né! Então não tinha os cuidados que a gente tem hoje, nem os produtos, assim. [...] **E eu já não tinha mãe.** Então, **para mim, cuidar do meu próprio cabelo, uma criança de 9 anos, era difícil, né!** E eu ouvia muito isso. É... que **eu parecia uma bruxa por causa do meu cabelo [...] um leão, que o meu cabelo não era bom...** Inclusive, alguns que falaram quando eu era pequena, estudam comigo até hoje (Paola, 2023, grifo nosso).

Ao ser indagada sobre como a aluna se sente nos dias atuais ela comentou: “Eu acho que **mudou as coisas.** Como se eu tivesse virado às cartas. Porque antes eles falavam mal do meu cabelo. **Hoje é só elogio devido aos vários penteados que eu faço** e tudo isso” (Paola, 2023, grifo nosso).

Após analisar esse momento da entrevista com a aluna ‘Paola’, pode-se dizer que as experiências de opressão interferem no cotidiano escolar, já que a aluna lembra muito cedo para arrumar o cabelo para ir à escola devido às experiências relacionadas à raça que sofreu na infância. As experiências de raça contribuem para a formação das identidades dos alunos negros, principalmente na relação que estes estabelecem com o cabelo e o corpo. A

experiência escolar deixa marcas profundas na vida desses sujeitos podendo levar a sentimentos de rejeição ou aceitação de acordo com o modo como suas subjetividades são constituídas (Gomes, 2002).

A experiência de ‘Paola’ retrata a importância do debate interseccional no ambiente escolar já que evidencia mais uma vez como as violências simbólicas estão presentes na sociedade, no caso, o racismo estrutural, fazendo com que a aluna construa formas de resistência para sobreviver no espaço escolar. Em seus relatos a aluna afirma sentir que “deu a volta por cima”, pois hoje em dia escuta muitos elogios em relação aos cuidados que possui com o cabelo. Vale ressaltar que os padrões de beleza impostos pela sociedade patriarcal afetam de forma significativa todas as mulheres, mas atingem de modo particular as mulheres negras, já que o racismo está entrelaçado ao patriarcado.

Dando sequência ao levantamento das questões, ainda relativa à primeira pergunta, ‘Betina’ respondeu:

Eu faço o serviço de casa, eu lavo a louça, limpo a casa, e eu tenho meu irmão também, mais novo, e eu tenho que cuidar dele, porque minha mãe também trabalha, meu pai trabalha, não tem como nenhum dos dois ficar em casa. A minha irmã mais velha, ela tem um filho também, então eu acabo ajudando. Aí eu fico com meu irmão também, só (Betina, 2023, grifo nosso).

Para finalizar esse primeiro agrupamento de dados relacionado à pergunta 1, ‘Betânia’ comentou: “Eu saio, almoço, **vou pro trabalho, do trabalho eu vou para o curso [...]** ah **tudo dividido lá em casa, todo mundo faz alguma coisa.** Eu, meu pai, meu irmão, minha mãe” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Mais uma vez a questão da classe social apresenta-se como uma violência simbólica no cotidiano, já que ‘Betina’ acaba assumindo as responsabilidades domésticas para que os pais possam trabalhar, assim como ‘Betânia’ que estuda, trabalha fora e ainda faz um curso após o trabalho.

Uma nova questão foi formulada, no intuito de compreender se as atividades realizadas em casa pelas alunas interferem em seu desempenho escolar. A maioria das alunas respondeu que essas tarefas não interferem em suas demandas escolares. Porém, algumas respostas merecem ser discutidas.

‘Paula’, ao ser indagada sobre o tempo dedicado aos estudos em casa, relatou:

Ah é quando dá coragem, né! Porque tem mês de prova mesmo, eu sempre tento focar. Mas é... eu pego um caderno ali, outro ali para dar uma lida. Assim... **é de vez em quando só.** Não é muita coisa não. **É muito corrido, fica muito cansativo [...]**

Por conta de eu trabalhar, às vezes as pessoas querem reunir na parte da tarde. Na parte da tarde eu estou trabalhando. Então fica aquele negócio... aí faz um mais levinho e deixa o mais pesado [...] então **eu faço o que eu consigo** (Paula, 2023, grifo nosso).

Já ‘Paola’ respondeu: “[...] tem épocas que **eu não consigo fazer tudo da escola.** Porque eu sofri três anos de depressão. [...] Então, tem meses assim, **tem semanas que eu não dou conta.** Então eu só faço o mais importante da escola” (Paula, 2023, grifo nosso).

Nesse momento da entrevista a aluna foi questionada sobre sentir-se sobrecarregada em casa, já que a própria entrevistada declarou anteriormente considerar-se responsável pelos afazeres domésticos, pois sua mãe não está presente, sendo ela a única menina da casa. Contudo, a aluna declarou não se sentir dessa maneira, pois recebe a ajuda de seu irmão do meio. Entretanto, a aluna sentiu a necessidade de relatar como é a relação com o seu pai:

Ele lava a roupa, faz a comida, tudo certinho. Às vezes eu preciso de algum dinheiro e ele me empresta. **Ele é meio conservador e superprotetor.** No começo eu não saía tanto de casa. [...] **Ele não me deixa sair sozinha. Sempre um dos meus irmãos tem que ir comigo. Porque eu já fui assediada.** Daí meus irmãos sempre estão comigo, pelo menos um (Paula, 2023, grifo nosso).

Essas observações ajudam a compreender como as alunas não percebem o funcionamento das diferentes formas de opressão silenciadas pelas violências simbólicas. ‘Paula’ não consegue realizar todas as atividades escolares com eficiência, pois trabalha e chega em casa muito cansada. Nas palavras da aluna: “[...] **É muito corrido. Fica muito cansativo [...]**” (Paula, 2023, grifo nosso). Embora a aluna ‘Paola’ afirme não se sentir sobrecarregada, pois recebe a “ajuda” (mais uma vez a palavra ajuda aparece) do irmão e do pai, algumas contradições aparecem em suas falas: “[...] A minha mãe é falecida. Então, **eu meio que sou dona de casa lá [...]; [...] Eu não consigo fazer tudo da escola.** Porque eu sofri três anos de depressão [...]

Dessa forma, foi solicitado à aluna ‘Paola’ que relatasse o assédio que sofreu:

Na época eu não entendi. Porque **eu só tinha 15 anos e eu era muito inocente.** Até porque **eu era meio privada do mundo.** Eu estava o maior tempo em casa. Também era na época da pandemia. Onde eu **não tinha tanto contato com as pessoas.** E daí **veio um menino.** Era primo do vizinho meu. E **fez um comentário sobre o meu corpo.** [...] E eu sofri um outro assédio. Inclusive **meu pai presenciou.** Ele estava do meu lado. Porque eu tinha ido num velório da minha avó. E tinha um bar do lado do cemitério. E um velhinho chegou em mim e virou a dar em cima de mim. Aí eu fui lá e comentei com meu pai. Que o homem estava dando em cima de mim. Que eu estava com medo. Aí **meu pai falou que era pra ele parar de dar em cima de mim.** E deu uma ameaçada. Só que eu acho que **foi a pior parte.** Porque eu **me senti completamente humilhada.** [...] **Tinha sido assediada e humilhada na frente do meu pai.** Pra mim foi bem difícil até (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Paola’ também foi questionada sobre o que ela considera ser um pai conservador:

Ele me **priva um pouco**. Assim... **não é como se eu tivesse uma vida completamente normal. Igual as meninas**. Elas marcam. Ah, vamos sair hoje para comer. Aí elas vão. Lá em casa não existe isso. Eu preciso chegar e perguntar pro meu pai e **na maioria das vezes é um não que eu recebo**. Eu já tô até acostumada. **E isso fez com que eu não gostasse tanto de sair. De me socializar**. [...] E também a questão da roupa, essas coisas. **Não é qualquer roupa que eu posso usar**. Short mesmo. Não posso usar de jeito nenhum, saia também não. [...] **Até pra ir na igreja meu irmão tinha que ir comigo**. Porque ele achava que eu ia fazer alguma coisa errada [...] Porque quando eu falava “oh pai, estou indo na igreja”. Ele falava, ‘olha lá! Se você fizer algo de errado eu vou ficar sabendo!’ Que alguém vai contar pra ele. **Ele sempre teve esse medo. Até porque ele tem motivos! Porque a minha irmã engravidou muito nova**. E o namorado dela não quis assumir (Paola, 2023, grifo nosso).

Esse momento da entrevista com a aluna ‘Paola’ remete a algumas reflexões importantes. Em primeiro lugar, dentro da estrutura patriarcal, a dominação masculina vai além da figura do pai dando “direitos sexuais” aos homens sobre os corpos das mulheres (Saffioti, 2004). O que explica o fato de um homem mais velho assediar uma menina de 15 anos em um velório. Tal fato contribuiu para a constituição da identidade da aluna que em outro momento da entrevista (Pergunta 8) relata nunca ter beijado e sentir desconforto com o toque masculino:

[...] Na verdade, **eu nunca beijei, pra ser sincera**. [...] Eu tenho essa certa dificuldade. Que **eu não gosto de toque**. [...] Porque eu tinha um certo amor. E **depois que eu fui assediada, piorou**. Daí **eu não gosto que as pessoas que são masculinas cheguem perto de mim**. Porque **eu tenho medo** (Paola, 2023, grifo nosso).

O assédio que a aluna sofreu evocou sentimentos de medo e humilhação.

Em segundo lugar, a identidade de ‘Paola’, parece estar condicionada a relação que estabeleceu com o pai. A mãe da aluna faleceu quando ela era criança. Nesse caso, existe uma relação hierárquica constituída pela sociedade patriarcal em que as mulheres sempre estão em posição de desvantagem, já que, de acordo com Saffioti (2004), elas são socializadas para se comportarem de maneira dócil e submissa. A atitude do pai acabou interferindo na sua ideia de socialização e também na maneira de se vestir.

Em terceiro lugar, ao evidenciar a noção de que a identidade também se constitui pela ideia do outro (Woodward, 2000), ‘Paola’ considera não ter uma vida “normal” se comparada a outras meninas de sua idade, pois acredita ter um pai superprotetor e conservador.

Outro depoimento parecido foi o da aluna ‘Bianca’, nas perguntas 4 e 5 ela relatou um assédio que sofreu fora da escola, também praticado por um homem mais velho. Essa

experiência afetou a constituição de sua identidade evocando mais uma vez o sentimento de medo, já que a aluna decidiu não mais sair de casa. A aluna ainda comentou: “[...] **na igreja evangélica eles começaram a falar que a mulher era estuprada por causa da roupa. Aí eu até parei de ir na igreja** por causa disso [...]” (Bianca, 2023, grifo nosso).

Dessa maneira percebe-se o quanto as experiências opressivas afetam a constituição da identidade feminina.

A segunda pergunta realizada de acordo com o roteiro foi: “**Você considera a escola um ambiente igualitário para a convivência entre pessoas do sexo masculino e feminino?**” Essa pergunta foi realizada com a intenção de compreender como as meninas se percebem no espaço escolar enquanto mulheres.

Ao ser indagada, ‘Bruna’ respondeu:

Acho que depende muito da escola. Aqui, pelo tempo que eu tô estudando aqui, sim, eu **nunca vi esse problema**. Mas já teve uma escola que eu passei que não foi o caso. Era um pouco assim, **principalmente a Educação Física**. Ah... **menina não pode jogar bola**. Então, **as meninas que gostavam de jogar bola não podiam, tinham que ficar olhando**. Então, a gente... depende muito do lugar mesmo (Bruna, 2023, grifo nosso).

‘Bruna’ foi questionada ao relatar essa experiência sobre o fato de as meninas não poderem jogar bola na aula de Educação Física, se essa visão representava a visão apenas do professor de Educação Física ou se era a visão da escola anterior em que estudou como um todo. ‘Bruna’ relatou que: “**Era a escola mesmo. Era uma coisa da escola**. [...] Eles não incentivavam assim, sabe? Eram só as meninas” (Bruna, 2023, grifo nosso).

Nesse trecho, ‘Bruna’ referiu-se ao fato de que as meninas não eram incentivadas a praticar esportes na referida escola.

Sobre a questão de existir desigualdade entre pessoas do sexo masculino e feminino no ambiente escolar ‘Bia’ respondeu:

Mais ou menos [...] Ah, porque muitas das coisas não é... **As meninas sofrem muitas coisas na escola em questão de não poder fazer as coisas que os meninos fazem**. [...] **Questão de roupa**, que muitas vezes é... **Falar que não pode usar, menino pode usar short, menino vem de short, roupa rasgada**. Tinha outras coisas também. Não sei se tiraram, não sei (Bia, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’:

Tem umas coisas que tem na escola que é meio injusto, que **os meninos podem e as meninas não podem**. [...] **Calça rasgada!** Eles falam, tem um buraco no joelho, **eles falam que os meninos vão ficar desejando as meninas por causa da**

calça rasgada. E os meninos podem vir de bermuda. [...] É porque **os meninos vão ter desejo das meninas por causa do joelho que está aparecendo** (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’ foi indagada se em algum momento de sua trajetória escolar, os professores, ou algum funcionário da escola tiveram a preocupação em conversar com as meninas a respeito das roupas permitidas no ambiente escolar: “Já tentaram, só que aí eles falam que **a gente está errada por dar a nossa opinião**. [...] O próprio diretor da escola que fala que a gente tem que seguir as regras, que a regra é essa sempre, que **os meninos podem vir de bermuda**” (Bianca, 2023, grifo nosso).

Dando sequência ao segundo agrupamento de dados relacionados à pergunta 2, ‘Paula’ comentou que:

Ah, eu acho que sim. Mas eu acho que depende às vezes da pessoa também. Já vi muito aqui, às vezes é a pessoa muito arteira. Ou o moleque que gosta de fazer. Então o tratamento é diferente, entendeu? **Às vezes a pessoa, não é que ela é desprezada, mas o jeito, a forma, tudo, ela é mais complicada** (Paula, 2023, grifo nosso).

Nesse caso, ‘Paula’ está se referindo ao fato de que alguns alunos sempre são acusados de fazer algo errado, porque não tem um comportamento considerado adequado pela escola, assim, sempre que acontece algo errado, esses alunos recebem um tratamento áspero por parte das autoridades escolares.

‘Bárbara’:

Ah, tipo assim... **Pelo menos aqui eu não vejo muita...** Como é que fala? Tipo assim, eu não vejo muito eles exaltando, digamos assim, exaltando muito os meninos, deixando as meninas meio de lado, priorizando, como na verdade seria a palavra. Então sim, eu vejo muito igual. **Não vejo muita diferença de tratamento nenhum** (Bárbara, 2023, grifo nosso).

‘Patrícia’:

Ai, não sei. Acho que não, mas não sei o motivo, mas acho que não. **Acho que tem algumas coisas que tem alguma diferença sim.** [...] Às vezes, tipo assim, **a roupa, menina não pode vir nem com rasgado na calça, menino às vezes pode vir com bermuda.** Algumas coisas assim (Patrícia, 2023, grifo nosso).

‘Brenda’:

Ah, acredito que não. Tipo, assim, eu acho que **aqui na escola é trabalhado bastante a questão da igualdade.** Então, assim, eu acho que, por exemplo, **na**

educação física, em questão em relação aos jogos, os meninos, eles têm uma iniciativa maior pra participar das coisas. Mas eu acredito que o incentivo é o mesmo. Eu acho que aqui dentro da escola não tem muita diferença, não (Brenda, 2023, grifo nosso).

‘Paola’:

[...] Bem de leve. Por mais que a gente tenha os mesmos direitos, **você nota ali aquela diferença que sempre teve da mulher ser mais fraca.** [...] **Na hora de pegar algo pesado.** Supondo. [...] Ah, vai pegar um livro. **Aí pede para os meninos pegarem.** Ou na hora que **você tá fazendo educação física. Aí os meninos não gostam que as meninas vão jogar porque não tem força** (Paola, 2023, grifo nosso).

‘Betina’ comentou: “Bom, que eu presenciei, que eu vejo assim, aqui **não tem muita diferença entre menino e menina**, nunca vi tratando alguém diferente. [...] Acho que não tem nada a ver” (Betina, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’:

Bem, **eu não sofri isso**, e se sofrer também eu não me importo, **mas eu acho que várias meninas sofrem isso com os meninos**, sabe? Uma diferença assim. [...]. Principalmente **nos jogos, tipo em quadra, assim, a menina não joga bem por ser menina e tudo mais** (Betânia, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’ foi questionada sobre pensar se as meninas não jogavam bem por serem meninas. No entanto, ela respondeu que essa fala é dos meninos.

Em relação à pergunta 2, em diversos momentos, as alunas afirmam que não existe desigualdade entre pessoas do sexo masculino e pessoas do sexo feminino no espaço escolar ou não sabem responder que tipos de diferenças podem existir. Por exemplo: “[...] **eu nunca vi esse problema [...]**” (Bruna, 2023, grifo nosso); “[...] **mais ou menos [...]** Ah, **porque muitas das coisas não é [...]**” (Bia, 2023, grifo nosso); “[...] **pelo menos aqui eu não vejo muita [...]**” (Bárbara, 2023, grifo nosso); “[...] **acho que não, mas não sei o motivo, mas acho que não [...]**”; (Patrícia, 2023, grifo nosso); “[...] **eu acho que aqui na escola é trabalhado bastante a questão da igualdade [...]**” (Brenda, 2023, grifo nosso); “[...] **Bem de leve [...]**” (Paola, 2023, grifo nosso); “[...] **aqui não tem muita diferença entre menino e menina [...]**” (Betina, 2023, grifo nosso); “[...] **eu não sofri isso, e se sofrer também eu não me importo [...]**” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Mais uma vez, observa-se que as alunas têm dificuldade em compreender as diversas formas de opressão presentes no ambiente escolar. Apesar de muitas delas afirmarem não existir desigualdade entre os sexos, algumas respostas apresentam-se contraditórias.

'Bia', apesar de afirmar que em muitos casos não ocorre desigualdade, na mesma fala afirma que: “[...] **as meninas sofrem muitas coisas na escola em questão de não poder fazer as coisas que os meninos fazem [...]**” (Bia, 2023, grifo nosso).

'Patrícia' diz achar que não existem diferenças no ambiente escolar, entretanto expõe que: “[...] **menina não pode vir nem com rasgado na calça, menino às vezes pode vir com bermuda [...]**” (Patrícia, 2023, grifo nosso).

'Brenda', explica que a escola aborda a questão da igualdade e em seguida elabora a seguinte frase: “[...] **na educação física, em questão em relação aos jogos, os meninos, eles têm uma iniciativa maior pra participar das coisas. Mas eu acredito que o incentivo é o mesmo [...]**” (Brenda, 2023, grifo nosso).

'Paola' relatou que a desigualdade existente na escola é “leve”, mas acrescentou: “[...] **Por mais que a gente tenha os mesmos direitos, você nota ali aquela diferença que sempre teve da mulher ser mais fraca [...]**” (Paola, 2023, grifo nosso).

'Betânia' apontou que nunca sofreu desigualdade e que não se importa, porém reconhece que outras meninas já sofreram algum tipo de discriminação: “[...] **mas eu acho que várias meninas sofrem isso com os meninos, sabe? [...]** **Principalmente nos jogos**, tipo em quadra, assim, **a menina não joga bem por ser menina** e tudo mais [...]”. (Betânia, 2023, grifo nosso).

Nota-se com as falas acima como a violência simbólica opera de maneira sutil, contribuindo para a manutenção do patriarcado dentro do âmbito escolar.

Embora a maioria das meninas afirme não perceber desigualdades entre pessoas do sexo masculino e feminino na escola, dois pontos importantes foram mencionados repetidamente: a proibição das roupas das meninas e as habilidades das alunas nas aulas de Educação Física (esses pontos serão discutidos mais adiante).

Zavatto Junior e Vasconcelos (2022) apontam que a sociedade patriarcal e machista influencia os/as jovens evidenciando que o preconceito de gênero está dentro da escola, sendo esta, um espaço de reprodução das relações sociais. Ressalta-se aqui a importância de pedagogias feministas que possam apontar as desigualdades de gênero existentes no ambiente escolar criando condições para um processo de conscientização e empoderamento das mulheres (Sardenberg, 2011).

Seguindo o roteiro de perguntas, o terceiro questionamento diz respeito às aulas de Educação Física. Geralmente, nessas aulas por tratarem especificamente da questão do corpo, o machismo estrutural torna-se muito evidente acentuando as desigualdades existentes entre

meninas e meninos no ambiente escolar. Logo, essa pergunta foi realizada para evidenciar como ocorrem as aulas de Educação Física na referida escola.

‘Bruna’ no decorrer de seus relatos demonstrou muita insatisfação com uma escola que havia estudado anteriormente, principalmente em relação às aulas de Educação Física. Contudo, em relação à escola que estuda atualmente, local onde a estudante foi entrevistada, a resposta a seguinte questão “**Como funcionam as aulas de Educação Física?**” foi: “Aqui é totalmente diferente. **Aqui o professor já incentiva todo mundo jogar junto.** Que não seja só menino-menino, menina-menina. Não! Vai jogar... vai ser misto... **Todo mundo vai jogar junto.** E aqui eu nunca vi esse problema” (Bruna, 2023, grifo nosso).

Para ‘Bia’ não existe diferença de tratamento nas aulas de Educação Física: “Ah, são normais. **Não tem diferença.** [...] **Mesma coisa pros dois** (Bia, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’:

Até que na Educação Física é bom, o professor é bom, as meninas... **Ele fala, dá um exemplo, ele fala, faz as meninas jogarem também,** quando é alguma coisa que as meninas mais joguem, ele faz as meninas jogarem também. Então é bem compreensível (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’ foi questionada sobre o fato de existir alguma diferença nas aulas de Educação Física quando se trata de uma professora ou um professor: “Dos professores da escola é a mesma coisa, **eu acho que tem mais igualdade, eles entendem mais o nosso lado do que os professores de outras matérias**” (Bianca, 2023, grifo nosso).

Ainda sobre as aulas de Educação Física a ‘Paula’ relatou:

É tudo junto, os meninos com as meninas. Dependendo do que, tipo assim, às vezes é futsal. **Aí é só os meninos. Tem hora que é só as meninas. Mas tem hora que é futsal livre, então, tipo assim, as meninas podem jogar junto com os meninos.** Depende. Porque, tipo assim, **a gente sabe também que os meninos têm mais força do que a gente.** Então, às vezes, **do jeito que ele chuta, essas coisas as vezes pode machucar.** Mas tem.... Nós também não liga, não. Então, a gente entra no meio também (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Bárbara’ respondeu que não existem diferenças nas aulas de Educação Física pelo fato de ser menina ou menino. No entanto, a aluna foi questionada sobre a relação com os meninos nas aulas de Educação Física. A pergunta foi direcionada com o objetivo de investigar se os meninos respeitam o espaço das meninas nas aulas de Educação Física:

Ah, eles sempre respeitam. Assim, às vezes a gente discute com eles, tipo assim, a gente vai fazer e pronto acabou, mas, tipo assim, **sempre respeita,** entendeu? Nunca

teve, tipo, ah, vocês não vão fazer isso aqui, porque não é coisa sua, tipo, **na maioria das vezes até incentivam a gente a jogar** (Bárbara, 2023, grifo nosso).

Para ‘Patrícia’, as aulas de Educação Física também representam um ambiente igualitário entre meninos e meninas: “Ah, é tranquilo. **Aí é igual pros dois, tudo**” (Patrícia, 2023, grifo nosso).

‘Brenda’:

Ah, o professor, ele costumar dar... **Difícilmente ele dá alguma coisa que separa as meninas e os meninos.** Normalmente é uma **atividade mais coletiva.** Mas, por exemplo, **quando é alguma coisa separada, tipo o futsal, que é um jogo mais corpo a corpo, aí é time de menino e time de menina.** E daí, às vezes, **as meninas acabam preferindo ir para outra quadra, jogar vôlei e tal assim.** E os **meninos acabam tomando conta da quadra, porque eles são a maioria, entendeu?** Aí... tipo assim, às vezes, **fica, se a gente ficar ali no cantinho da quadra jogando um vôlei ali, a gente acaba atrapalhando eles, que são prioridade ali, porque eles estão ocupando a maior parte da quadra** (Brenda, 2023, grifo nosso).

‘Paola’:

É tranquilo. A gente tem uma convivência até que boa. Mas, como eu falei, **às vezes, nota aquela diferença. Não é de prioridade.** [...] **Mas os meninos... Vê as meninas como mais fracas.** Inclusive, supondo eu... **Que achavam que eu não tinha força nenhuma e na hora que eu fui jogar vôlei eu dei um...** [...] **Ah, eu joguei a bola com muita força.** E todo mundo ficou surpreso que eu era muito forte. Então, sabe, meio que subestimou um pouquinho a força das meninas ou algo assim (Paola, 2023, grifo nosso).

Para ‘Betina’, as aulas de Educação Física são normais: “**Não tem diferença, sabe?** Tipo, vamos supor, **muita gente fala que o futsal é só para menino,** entendeu? As meninas **também jogam, é normal**” (Betina, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’ relatou não perceber muitas diferenças entre meninos e meninas na Educação Física da sala de aula que frequenta, mas presenciou certo tratamento desrespeitoso de meninos de outras salas, como por exemplo: “**Errou o chute na bola, tinha que ser menina,** tipo isso, sabe?” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Todas as alunas afirmaram que as aulas de Educação Física são conduzidas de maneira igualitária para meninas e meninos. No entanto, dois fatores que reforçam o sexismo presente na escola ficaram evidentes: a maneira como os meninos ocupam o espaço escolar durante as aulas de Educação Física e a comparação das habilidades físicas entre meninas e meninos.

As aulas de Educação Física refletem as relações de gênero presentes no ambiente escolar. Observa-se uma naturalização do comportamento que reforça a ideia de que os meninos precisam de mais espaço livre que as meninas, levando-os a ocupar esses espaços da

maneira que desejam (Louro, 1997). Assim, parece natural dizer que o professor “[...] **faz as meninas jogarem também, quando é alguma coisa que as meninas mais joguem [...]**” (Bianca, 2023, grifo nosso), que os meninos “[...] **na maioria das vezes, até incentivam a gente a jogar [...]**” (Bárbara, 2023, grifo nosso) ou ainda que:

[...] as meninas acabam preferindo **ir para outra quadra, jogar [...]** os meninos **acabam tomando conta da quadra**, porque eles são a maioria [...] se a gente fica ali no cantinho da quadra jogando um vôlei ali, **a gente acaba atrapalhando eles [...]** (Brenda, 2023, grifo nosso).

Apesar de todos esses comentários, as alunas acreditam que a as aulas de Educação Física propiciam um ambiente igualitário e que os meninos respeitam o espaço delas quando, na verdade, elas precisam resistir para fazer prevalecer sua vontade: “Ah, **eles sempre respeitam**. Assim, **às vezes a gente discute com eles**, tipo assim, **a gente vai fazer e pronto acabou [...]**” (Bárbara, 2023, grifo nosso).

Logo, a normalização desses espaços escolares perpetua a invisibilidade de violências naturalizadas.

Para Louro (1997), existe uma discussão sobre o fato de as habilidades físicas entre meninos e meninas serem de caráter natural ou cultural, pois a ideia de que as meninas são menos capazes fisicamente que os meninos ainda perpetua em nossa sociedade. É o que podemos evidenciar em algumas falas: “[...] a gente sabe também que **os meninos têm mais força do que a gente [...]**” (Paula, 2023, grifo nosso), “[...] os meninos... **Vê as meninas como mais fracas [...]**” (Paola, 2023, grifo nosso), “[...] **errou o chute na bola, tinha que ser menina [...]**” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Tais afirmações não decorrem de um caráter natural, mas da forma como meninos e meninas são socializados em relação a seus corpos dentro de uma lógica sexista, através de normas (heteronormativas) implícitas e explícitas reforçadas pela escola e que exercem influência sobre o que as crianças e adolescentes pensam sobre si mesmos (Andrade, 2010).

A maneira como os corpos femininos são construídos contribui para que as alunas se afastem das aulas de Educação Física e adotem um modelo específico de comportamento e beleza (Zavatto Junior; Vasconcelos, 2022). Por outro lado, ser reconhecido nos esportes, para os meninos, pode ser considerado um símbolo de masculinidade (Louro, 1997).

No entanto, para Zavatto Junior e Vasconcelos (2022), a simples presença de meninos e meninas na mesma aula não assegura a problematização dos gêneros. Em vários momentos, as meninas mencionaram participar das aulas junto com os meninos, mas todas as vezes em

que a atividade da aula era futebol havia a necessidade de separar os gêneros ou ainda que as meninas participassem, junto com os meninos, havia o risco de elas se machucarem.

Apesar de todas as considerações acima, as aulas de Educação Física representam um espaço propício para que os alunos possam tratar da desigualdade dos gêneros, pois a relação com o corpo sempre está presente. A fala de 'Bianca' sobre os professores de Educação Física: “[...] **eles entendem mais o nosso lado do que os professores de outras matérias** [...]” (Bianca, 2023, grifo nosso) chama a atenção nesse sentido, já que levanta o questionamento de que a formação dos professores em Educação Física deve ser pautada em reflexões que compreendam a historicidade e os processos culturais que envolvem o movimento do corpo (Gaio, 2021).

As perguntas 4 e 5 seguindo as orientações do roteiro são respectivamente: “**Você se sente respeitada, enquanto pessoa do sexo feminino (ou por se identificar com o gênero feminino) na escola, por seus colegas e professores?**” e “**Em sua opinião, existe alguma diferença de tratamento, no ambiente escolar, entre pessoas do sexo masculino e feminino?**” Essas perguntas foram dispostas dentro de um mesmo agrupamento devido à natureza das respostas apresentarem-se repetitivas em relação às duas perguntas. Tais perguntas foram realizadas com o intuito de identificar possíveis situações de opressão no espaço escolar.

'Bruna':

Pelos professores, no geral, eu sempre me senti que não teve esse problema de... Ah, por causa de você ser menina, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. **Eu nunca vi esse problema.** A não ser com outras pessoas que pode ter ocorrido, mas comigo não. **Eu também nunca cheguei a perceber nada** (Bruna, 2023, grifo nosso).

A aluna foi questionada a respeito de outras situações que possam ter ocorrido que esta pesquisa entende por desrespeito as mulheres, como por exemplo, padrões de beleza, relacionamentos afetivos e outros que a aluna se sentisse confortável em responder:

Depende muito do menino. Os professores eu nunca vi, **mas pro menino depende muito.** Depende muito da pessoa, sim. **Mas eu acho que já vi muitos casos de meninos que padronizam só um tipo de pessoa, sabe? Só um tipo de menina. [...]** **O padrão de hoje é magra, cabelo grande, sem espinha,** essas coisas mesmo. Tem uns meninos que padronizam isso. Agora, **entre as meninas, eu nunca percebi isso também** (Bruna, 2023, grifo nosso).

'Bia' evidencia sentir-se bastante respeitada enquanto menina no ambiente escolar, porém já vivenciou situações anteriores em que uma amiga foi desrespeitada pela professora:

“Chamou minha amiga de burra, que ela não sabia fazer as coisas. Tipo, a professora vai lá na cara do aluno, tipo, chateou bastante ela” (Bia, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’ relata se sentir respeitada na escola como mulher pelos seus colegas e professores: “Vou dar um exemplo da minha sala, **a gente é muito respeitosa**, todo mundo entende o lado de todo mundo (Bianca, 2023, grifo nosso).

Contudo a aluna sentiu a necessidade de relatar outra situação vivenciada no passado em que se sentiu desrespeitada fora do ambiente escolar:

Foi duas coisas que aconteceram. **Roupa não é convite. Eu estava no campo vendo jogo com a minha amiga, eu estava de short, e uma blusa, não era tão curta não. E passou um homem e parou na minha frente e começou a falar as coisas.** Aí um moço que estava perto xingou ele. Aí nisso começou a chover, tem uma mercearia onde eu moro, aí nós corremos pra lá, pra esconder da chuva. Porque cresci lá comprando as coisas, meu pai vive lá, todo mundo correu pra lá. Nisso, esse homem entrou, só que não era um homem novo, era bem mais velho, acho que estava tonto, não sei. E **dentro do bar ele parou e começou a olhar** no meu tio embaixo e falar as coisas. E eu falei pra ele parar e ele não parava, **até que ele falou uma coisa muito absurda, aí eu peguei uma garrafa e joguei nele**, porque eu não aguentei. [...] **Eu penso**, eu fico assim, **acho que é melhor eu não sair de casa**, vai que acontece de novo. Porque depois disso eu frequentava uma igreja evangélica. **Aí na igreja evangélica eles começaram a falar que a mulher era estuprada por causa da roupa.** Aí eu até parei de ir na igreja por causa disso, porque era muito recente o que tinha acontecido comigo. Aí eles começaram a falar isso. **Aí eu nunca mais fui na igreja também** (Bianca, 2023, grifo nosso).

Sobre existir diferenças entre o sexo masculino e feminino no ambiente escolar, ‘Bianca’ relatou:

Eu acho que **em questão de esporte eles dão mais ouvido pros meninos** pra levar em campeonatos, essas coisas. Os meninos vai mais do que as meninas. [...] **Tem uma professora na escola que marca mais as meninas.** [...] Os meninos fazem o que quiser na sala e ela não chama a atenção. **Aí a gente que é menina, vai fazer alguma coisa, parece que a gente fez a pior coisa do mundo.** [...] Porque essa professora, eu conheço ela, e ela tem um lado machista dela, sim (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Paula’:

[...] Eu sou muito, tipo assim, séria. Então, tipo assim, **tem menino que hoje em dia... A gente passa e já... A gente vê que tá olhando**, entendeu? Então, eu não gosto disso. Então, tipo assim, **às vezes assobia, às vezes fala bobeira**, sabe? **Lógico que é ainda mais instinto de homem, normal.** Mas, tipo assim, sem eu conhecer, eu não gosto, entendeu? Então, depende muito do jeito que a pessoa, tipo, leva esse ponto, entendeu? (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Paula’ foi indagada sobre quais comentários dos meninos ela se sente incomodada:

[...] Tipo, **falaram que tem bundão, que tem corpão e quer comer...** Coisas dessas formas, entendeu? [...] **Já aconteceu já de eu passar no meio e, tipo, ter uma filhinha de meninos.** De um do lado do outro. **Se você passar no meio, você não sabe nem onde que você passa.** E você sabe que eles vão olhar. E sempre falam. E cochicha (Paula, 2023, grifos nosso).

Nesse momento da entrevista, a 'Paula' foi questionada sobre ter percebido alguma reação das meninas ao ouvirem os comentários dos meninos:

Já vi as meninas quietas, não saber falar, não ter boca. Aí eu fico com raiva. Porque eu sou muito, assim, muito queixuda. Então, se eu vejo, eu falo. Aí **eu vejo as pessoas segurando, assim, ficando quietas.** Então eu fico com mais raiva dela não falar, sabe? **Eu queria bater de frente mesmo.** Já vi. Mas tipo de chorar assim não. Mas de ficar sabe, sem rumo. **Não saber o que falar o que faz. Com vergonha** (Paula, 2023, grifos nosso).

Por outro lado, como interesse dessa pesquisa, a 'Paula' foi indagada sobre os comentários dos meninos em relação às meninas que não são consideradas dentro de um padrão:

[...] Ah, eu já ouvi **chamar de macaco.** Já ouvi chamar de **vesga.** Já ouvi **quatro zóio.** Sabe? **Uns apelidos bem ofensivos.** Já ouvi muito. [...] Aí um chama **de cabelo de bombril.** A outra chama de **infantil.** Porque tem uma pessoa daqui da escola. Uma menina. Que ela, tipo assim, ela já tem uns dezoito anos já. Só que tipo assim... Ela se veste, tipo... Mais num padrão, tipo, de criança. Entendeu? Faz algumas coisas no cabelo [...] enfeita muito como criança [...] põe um laço. [...] Então tem gente que zoa ela (Paula, 2023, grifo nosso).

Ao ser confrontada sobre suas experiências enquanto mulher na escola, sobre o fato de já ter sido desrespeitada, 'Bárbara' identificou as regras das roupas para as meninas como um desrespeito:

[...] Tipo assim, **a gente fica meio desconfortável assim, mas é normal,** a gente entende que é uma regra da escola, que é **o lance da calça rasgada.** Ou é uma regra da escola, tipo, não pode vir, não pode vir, ok, não vem. Só que, tipo assim, tem às vezes, que tipo, **você vem, a calça tá com rasgado de um mínimo, e, tipo, acham ruim.** Aí a gente fica, tipo, mas porque estão achando ruim? Estão falando disso sendo, tipo, é um rasgado, tipo, **os meninos não vai sentir atração por um rasgado mínimo no joelho, sabe?** (Bárbara, 2023, grifo nosso).

Já 'Patrícia' relatou ser respeitada no ambiente escolar enquanto mulher e não presenciou nenhum caso de desrespeito com outras colegas.

'Brenda':

Sim, eu acho que, como eu disse, eu nunca experienciei uma... **nunca tive uma experiência negativa**, que é assim, propriamente dita, assim, em relação a colegas, professores também. Nunca aconteceu nada comigo. **Eu já ouvi boatos, por exemplo, de professores aqui na escola que têm alguns problemas com as meninas, sabe? Assim, uma questão de respeito mesmo.** [...] Ah, tipo assim, não sei. **Meninas que se sentiram intimidadas, às vezes, por um olhar de professor.** Uma questão nesse sentido, sabe? [...] É uma coisa que às vezes, é preocupante porque não é... **É sempre, às vezes, o mesmo professor e várias meninas que já falaram, uma coisa que percorre há um tempo na escola,** sabe? [...] Eu tenho irmã na escola e eu estou saindo esse ano. Então, tipo, é uma preocupação entendeu? (Brenda, 2023, grifo nosso).

‘Paola’ relatou nunca ter vivenciado uma situação de desrespeito na escola enquanto mulher, embora tenha sofrido com o cabelo desde a infância (observação da pesquisadora). A aluna ‘Betina’ também relatou nunca ter vivenciado uma situação de desrespeito enquanto mulher.

‘Betânia’ sente-se muito respeitada em sua sala com os seus colegas: “**Eu acho que não é tudo... totalmente igual.** As pessoas aqui da sala, elas têm a mente aberta, são muito pensativas” (Betânia, 2023, grifo nosso).

‘Bruna’, ‘Bia’, ‘Bianca’, ‘Patrícia’, ‘Brenda’, ‘Paola’ e ‘Betânia’ afirmaram que não são desrespeitadas, entretanto, ‘Bruna’ relata que os meninos padronizam um tipo de mulher (magra, cabelo liso, sem espinhas) no cotidiano escolar. ‘Brenda’, demonstra preocupação com a irmã mais nova pelo fato de saber que um professor cometeu assédio com as estudantes e as mesmas se sentiram intimidadas. ‘Paola’, experienciou práticas racistas durante toda sua trajetória escolar e ‘Betânia’ afirmou que: “eu acho que **não é tudo... totalmente igual** [...]” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Os relatos acima nos permite inferir que as meninas não percebem as diferentes formas de opressão no ambiente escolar e não sabem identificar quais seriam as formas de violências praticadas contra as mulheres. Mesmo que de forma sutil, ainda são violências que contribuem para a manutenção do patriarcado.

A escola está atravessada pelas relações interseccionais e as mais diversas formas de opressão tornam-se invisíveis, evidenciando como a dominação masculina dispensa justificção.

As situações de opressão identificadas no espaço escolar que foram mencionadas pelas alunas foram: padrões de beleza impostos; os meninos são mais incentivados em questão de esportes; assédio por parte dos meninos e por professores homens; proibição de roupas para as meninas (esse assunto será comentado mais adiante) e racismo.

Os padrões de beleza identificados estão relacionados ao corpo da mulher: “magra”, “cabelo liso”, “bundão”, “corpão”. Esses relatos são evidências de como os corpos das

mulheres são socialmente construídos para servir aos interesses do patriarcado. Por outro lado, quando os corpos não correspondem a esse padrão sofrem formas de violências explícitas que podem estar correlacionadas ao racismo: “[...] Ah, eu já ouvi chamar de **macaco**. Já ouvi chamar **de vesga**. Já ouvi **quatro zóio**. Sabe? Uns **apelidos bem ofensivos**. Já ouvi muito. [...] Aí um chama de **cabelo de bombril**. A outra chama de **infantil** [...]” (Paula, 2023, grifo nosso).

É possível perceber que ‘Paula’ identifica o comportamento dos meninos como “normal”, “instinto de homem”, evidenciando como o machismo estrutural está presente no cotidiano escolar e como os meninos, ao contrário das meninas, são socializados para desenvolverem atitudes agressivas (Saffioti, 2004).

Contudo, ‘Paula’ aprendeu a desenvolver um comportamento de resistência quando se sente constrangida pelos olhares e comentários dos meninos no dia a dia escolar, a aluna diz sentir raiva e “querer bater de frente” em relação ao comportamento dos meninos. No caso dessa aluna, pode-se dizer que ela não apenas percebe-se em uma situação de opressão, como também é capaz de identificar que isso ocorre com outras meninas: “[...] Aí eu **vejo as pessoas segurando**, assim, **ficando quietas** [...]. Mas **de ficar sabe, sem rumo. Não saber o que falar** o que faz. **Com vergonha**” (Paula, 2023, grifo nosso).

Mesmo que as alunas não percebam as diversas formas de opressão cometidas contra elas, as mulheres sempre encontram uma forma de resistir a essas violências.

Sobre a pergunta seis: “**Quais são os pontos positivos e negativos de ser do sexo feminino no ambiente escolar?**”, ‘Bruna’ relatou:

De uma forma geral, eu acho **que não há pontos positivos por eu ser menina na escola e não há pontos negativos**. Eu acho que **todo mundo aqui é tratado igual** [...]. Pode ter alguma diferença, mas de modo geral é igual, sabe? Eles tentam sempre tratar a gente muito igual (Bruna, 2023, grifo nosso).

A aluna foi questionada sobre o fato de ter mudado de escola (uma escola em que ela se sentia excluída enquanto menina), se isso contribuiu para mudar sua visão:

Mudou. Porque na antiga escola que eu estudava, **eu pensava que menina não podia fazer muitas coisas, que a menina tinha que ficar só no canto dela**. Mas não, **a menina não pode ficar quieta no canto dela, porque ela se sente coagida e indefesa**. Não! **A menina está aqui para ser também uma protagonista, assim como o menino é**. E aqui é diferente. [...] **Na outra escola não era assim, não. Quem tem que ser o protagonista é os meninos**. As meninas não. Aqui já é diferente (Bruna, 2023, grifo nosso).

‘Bia’ relata nunca ter pensado sobre o assunto a respeito de existir pontos positivos e negativos em ser menina na escola por isso não soube responder.

Já ‘Bianca’, a respeito dos pontos positivos, mencionou que **“as meninas falam muito da Educação Física, quando, por exemplo, a menina não quer fazer, que tá naqueles dias. [...]. Aí não é cobrado tanto. Tem mais ponto negativo do que positivo”** (Bianca, 2023, grifo nosso).

A aluna foi questionada sobre quais seriam os pontos negativos:

Não pode usar roupa igual dos meninos, tipo, a calça, não poder vir rasgada, eles pode vir com bermuda, **não ter igualdade de roupa**, não ter igualdade... Muitas vezes a gente, igual eu falei, a gente faz alguma coisa, **a professora fala que o menino tá certo e você tá errado**, é... **Teve uma vez, que já aconteceu nessa escola, que um menino deu um tapa na cara da menina. A diretora xingou a menina e não xingou o menino.** O menino não aconteceu nada com ele (Bianca, 2023, grifo nosso).

Para ‘Paula’, os pontos positivos em ser menina na escola seriam:

Tipo, **na Educação Física, às vezes os meninos têm que fazer mesmo. Aí, às vezes, as meninas, e na minha questão mesmo, quando eu tô menstruada, eu tenho muita dor, muita cólica.** Então, tipo assim, às vezes ele aceita, entendeu? Então, não sendo ponto positivo nisso, entendeu? **Mas aí ele, não pega tanto no pé entendeu? Aí, às vezes a gente pode ficar nervoso [...], mais por esse ponto, desse lado, pra gente ser mulher, né, tem essa questão, ele deixa.** Aí, às vezes ele entende, né, eu, por exemplo, eu tenho muita dor. Então, tem hora que eu não consigo nem ficar andando direito. Dá muita pontada, muita dor por baixo. Aí, às vezes ele deixa, não liga. **Mas os meninos já é muito cobrado** (Paula, 2023, grifo nosso).

Já os pontos negativos para ‘Paula’ seriam:

Não pode usar calça rasgada, porque chama atenção. Eu já levei, esses tempos mesmo, suspensão por causa disso. Nem era tão rasgado, sabe? Estava rasgado o joelho. **Porque aí, se vê calça rasgada, os meninos sentem atração.** Então, nessa parte, **a gente é muito cobrado, porque a gente tem que dar muito respeito pra eles.** Sendo que eu acho que eles têm que dar respeito pra gente também. Lógico que a gente tem que passar o respeito, mas eles também têm que respeitar a gente. Então, **a gente tem que mudar o nosso jeito, tipo, totalmente de roupa, de uma roupa que a gente gosta, pra gente não ter que esperar que aconteça aquilo.** Aí, a gente é muito cobrado nessa questão de roupa, de calça (Paula, 2023, grifo nosso).

Foi solicitado à ‘Paula’ que ela relatasse como ocorreu a advertência cujo motivo foi a calça rasgada. Na fala abaixo a aluna está se referindo a diretora da escola em que estuda:

[...] Aí ela falou que **não era pra eu poder vir mais de calça rasgada, que eu só podia entrar com autorização dos meus pais**, entendeu? [...] Se a gente não pode

vir de calça rasgada, **ela cobra isso da gente, mas ela também vem de vestido curto.** [...] **Lógico que não vai ser uma coisa que os meninos vão interessar muito, né! Que ela já é mais de idade. Mas, mesmo assim, a perna dela aparece, ela já agachou e apareceu a calcinha dela... Os meninos falam tudo...** Desculpa! (Paula, 2023, grifo nosso).

Assim, a aluna foi questionada se em algum momento ela ouviu comentários a respeito da roupa das professoras:

[...] Têm professoras que vem com calça rasgada também, sabe? Que já vi. E os meninos comentam, normal né! Ainda mais na flor da idade. [...] Aí tem professor que vem com calça, tipo... Como é que eu posso dizer? **Não que eu ligue né! Que eu também uso, mas... Que é muito colada. Aí os meninos também falam,** entendeu? Então, tipo assim, muito rasgado... Às vezes rasgado, aparece a coxa. Aí os meninos também falam. Então, tipo assim, **eu acho errado numa coisa que eles cobram muito, e eles não trazem isso. Sendo eles autoridade,** entendeu? Eles não trazem isso... (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Bárbara’, relatou não haver muitos pontos positivos em ser mulher no ambiente escolar, mas em relação aos pontos negativos ela comentou sobre o comportamento de alguns professores do sexo masculino:

Ah, eu acho que você, acho que não tem muitos, pelo menos não aqui na escola, tipo, não sei como é nas outras escolas. Mas, tipo assim, **o que às vezes incomoda um pouco é, tipo, sempre tem né, um professor ou outro que acaba olhando, tipo, não sei. Mas sempre tem, então, isso deixa a gente meio desconfortável, mas...** [...] Ah, só, tipo assim, **se for a pessoa pedir pra ir no banheiro e o professor ficar olhando, reparando na bunda da menina.** É a situação que, querendo ou não, deixa a gente desconfortável, porque **por mais que não seja com a gente, é com uma mulher, podia ser comigo.** Então, esse negócio da gente se colocar no lugar do outro pra saber como é que o outro sente (Bárbara, 2023, grifo nosso).

‘Patrícia’ afirmou que um dos pontos negativos é a questão da roupa e não conseguiu lembrar algum ponto positivo.

‘Brenda’:

Ah, eu acho que, por exemplo, uma coisa que é negativa na escola, às vezes, é a cobrança sobre... [...] **Uma coisa que sempre perpetuou na escola é a questão da roupa,** porque agora que tá mais frio vem todo mundo mais vestidinho, né? **Mas quando tá calor, sempre tem aquela discussão sobre as meninas virem com calça rasgada e tal, assim, e às vezes, tipo, isso pode te levar a tomar uma advertência porque você veio com uma calça que tá rasgada, sei lá, no joelho, e a gente não pode vir com essa calça por causa dos meninos da escola.** E tipo, é ridículo porque assim, tem a questão, **é claro, que a gente tá na escola, você não vai vir com qualquer roupa, mas os meninos podem vir do jeito que eles quiserem, sabe? E não há nada que proíba eles.** Agora, as meninas têm essa cobrança em relação à roupa (Brenda, 2023, grifo nosso).

Já em relação aos pontos positivos, a 'Brenda' afirmou:

Eu acho que, tipo assim, **não é tão cobrado, por exemplo, das meninas**. Eu falei, tipo, assim, **na minha sala mesmo, as meninas não têm muita iniciativa pra estar participando das coisas, de atividades físicas e tal. Então, assim, tem o incentivo, mas não é tão cobrado**. E dos meninos parece que é uma pressão um pouco maior (Brenda, 2023, grifo nosso).

Para 'Paola': “Eu acho que para mim é normal, assim. **O meu sexo feminino nunca influenciou em grande coisa, porque tudo o que eu faço sempre foi porque eu corri atrás dos meus objetivos**. O meu sexo não influenciou nisso” (Paola, 2023, grifo nosso).

Para 'Betina' não diferencia em nada o fato de ser menina no ambiente escolar. Não existem pontos positivos ou negativos.

'Betânia' afirmou:

Eu acho que todos os pontos são positivos. Porque uma coisa que eu aprendi desde pequena, sendo cristã, é me valorizar como mulher. Eu me inspiro muito nessas mulheres, assim, que são empoderadas. [...] Como Maria Madalena, que foi a primeira mulher a ser discípula de Jesus. Como Débora, a primeira juíza. Outras pessoas que vão além da Bíblia. Pessoas, mulheres... [...] **Sendo mulheres de verdade. Que não tem aquele negócio, não me renda, não me toca. São mulheres que vai e faz, assim**. Tipo Marie Curie, que revoluciona as coisas (Betânia, 2023, grifo nosso).

A aluna foi questionada sobre o que é ser mulher de verdade:

Ser mulher de verdade pra mim é comprar aquilo que Deus deu sempre pra gente. [...] Sabe, ser mulher, mas não perder aquele negócio de feminilidade, de ser feminina. De ser mulher de verdade, sabe? **Porque querendo ou não, nós mulheres, foi posto sobre a nossa vida um cuidado especial pelas pessoas. Tipo, amar a criança, de amar quem tem ao nosso lado, de ajudar o próximo**. [...] **Ser mulher pra mim, é isso, cuidar das coisas** [...] Porque nós somos quem somos. E se Deus quis que eu fosse mulher, nunca que eu ia querer ser do sexo oposto. Porque eu aprendi desse jeito. E tenho certeza que a fé cristã é coisa maravilhosa, assim, sobre ser mulher. [...] E Jesus, em momento nenhum, ele nos ensina que a gente deve humilhar uma pessoa... Independente do sexo dela, independente de quem ela é, se ela é pecadora ou não (Betânia, 2023, grifo nosso).

'Betânia' discorreu sobre o assunto de forma fervorosa:

Eu amo falar pra mulher que você é maravilhosa, você é uma mulher maravilhosa. Jesus te chamou, ele te escolheu. E ele tem coisas grandes pra você. Então, se sinta animada. [...] Se você for ler a Bíblia, mulheres ricas, empoderadas, com alto poder social naquela época, ajudavam Jesus com as obras que ele fazia. Jesus, ele nos ensinou a... **Pedro, Paulo todos esses discípulos nos ensinam como é que deve ser a mulher de verdade**. E, tipo, um dos maiores preconceitos que as pessoas têm no contexto bíblico, é colocar a Eva como culpada. **Mas Eva não foi culpada, porque todos nós pecamos**. [...] Eva foi a primeira

mulher que gerou várias mulheres. [...] A mulher que deu a vida a Jesus Cristo, que foi gerada no ventre dela, ela foi uma mulher, foi Maria, que eu admiro muito, porque era uma mulher virgem, que seguiu os princípios de Jesus. Então, eu gosto de espelhar nessas coisas. [...] Pra mim, mulher de verdade é aquela mulher que cumpre o propósito de Deus. Aquela mulher valorosa, aquela mulher que segue a modéstia, aquela mulher que se ama, e por se amar se protege, que se ama, sabe o seu valor. [...] Nas igrejas de Laodiceia, naquelas igrejas lá, nas igrejas de Coríntios, tem uma parte na Bíblia que vai falar assim, que os homens impediram as mulheres de ir pro templo. E as pessoas, elas usam muito isso aí pra falar, ah, na Bíblia tem machismo e tal. Não! [...] Elas não terminam de ler o contexto. [...] Tudo bem. Homem... ele é o cabeça. A gente aprende que o homem é o cabeça de uma relação. E a mulher é submissa, mas não é submissa da forma como as pessoas veem. Porque elas não entendem. Na Bíblia, a palavra submissão não tem a ver com ser submisso. Exceto submissão a Deus. Mas submissão na Bíblia, quando ela fala de homem e mulher, não tem a ver com isso. Tem a ver com os dois andarem juntos. E outra, as pessoas falam muito que, sobre a questão de roupa de mulher e tudo mais. Tudo bem, a mulher usa o que ela quer. Mas eu acho que a mulher que sabe do seu valor, ela não precisa mostrar o que ela tem. Porque vestindo comportadamente, vestindo com elegância, ela já impacta o lugar. Uma coisa que eu tenho muito pra mim é assim, ‘por que eu vou ser igual às outras, que mostram decote, que mostram roupa?’ (Betânia, 2023, grifo nosso).

Continuando com a sua explicação a ‘Betânia’ mostrou-se chateada com algumas situações que vivenciou:

Uma coisa que eu aprendi é que vai sempre ter pessoas que vão nos chatear, dependendo do sexo ou não. Dependendo se eu sou mulher ou não. Sempre vai ter isso tudo. Porque **a gente sempre vai ser odiado por um determinado grupo de pessoas.** Mas uma coisa que eu sempre olho pra mim todos os dias e falo ‘vamos lá! Vamos mostrar o seu potencial! Vamos ser a mulher de verdade. Vamos ser a mulher de provérbios. Vamos ser a mulher de Coríntios. Mostre o seu valor!’ [...] Eu não entendo às vezes as coisas que as pessoas falam, mas tipo isso... (Betânia, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’ foi indagada sobre o que quis dizer com a expressão: *“Eu não entendo às vezes as coisas que as pessoas falam”*:

Sabe a questão do feminismo? E a luta pela igualdade e tudo mais... Tipo, eu acho meio esquisito isso. Porque a mulher, ela sempre teve o seu valor, mas as pessoas não sabem olhar pra isso. As pessoas que distorcem as coisas às vezes! [...] Porque a Bíblia é o maior manual pro mundo! Ela, desde o princípio, ela ensina o valor da mulher. Desde o comecinho, ela ensina o valor da mulher. E as pessoas, elas falam... Ah, há uma certa desigualdade entre homem e mulher, e tudo bem cara! Mas eu me expor na rua, sair pelada na rua e depois querer que as pessoas me respeitam! Porque é contra lei! Se eu sair pelada na rua, eu vou presa. É contra a lei. Ah, eu ter que humilhar o homem num certo ponto! Nós chegamos num ponto em que se eu dizer que eu tenho orgulho de ser mulher, tudo bem. Mas se o homem dizer que ele tem orgulho de nascer homem... machista! Nós chegamos num certo ponto onde o gay fala... Eu não entendo isso, mas essa comunidade fala... Eu tenho orgulho de ser gay, eu tenho orgulho de ser isso. Tudo bem, a gente aceita, é a vida, é o contexto social, cada um é o que quer. Mas se eu chegar e falar que tenho orgulho de ser hétero... Ah! Preconceituoso, machista, enfim, isso e tal. A gente chegou num ponto em que a

sociedade, ela se perdeu totalmente. E, ela busca, busca por direito que ela já tem, mas não sabe valorizar, nem respeitar o direito do próximo. Então, eu não consigo entender essa questão, esse negócio de feminismo. [...] **E se eu dizer que eu sou contra o feminismo as outras mulheres que são feministas vão me xingar de puta e tudo mais. Porque eu já fui xingada por isso, por dizer que eu sou contra o feminismo.** Por dizer que eu penso diferente da forma de pensar das outras pessoas. Eu fui xingada, óbvio! **É óbvio que eu não ligo pra isso. Eu não preciso ofender outra mulher que, tudo bem se ela quer se prostituir, tudo bem. A vida dela, ela faz o que ela quiser. Mas eu não vou ficar fazendo igual elas fazem. Porque eu sou contra o feminismo e elas vem e me xingam! E sacaneiam! Eu não vou lá onde elas estão, nos negócios que elas fazem pra defender o que elas acreditam. Eu não vou lá no meio delas xingarem!** (Betânia, 2023, grifo nosso).

A aluna foi questionada pelo fato de ter sido xingada por outras mulheres. Foi solicitado a 'Betânia' que contasse o ocorrido: **“Foi no passado. Naquele contexto polêmico de política e tudo mais.** Porque eu apenas disse em um local fora da escola, **que eu era contra o feminismo** e que eu não ia participar dessas coisas” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Segundo 'Betânia', os insultos partiram de meninas da mesma faixa etária:

O grupo social que eu faço parte, é óbvio que isso ia acontecer, porque a Bíblia fala que iria aumentar a perseguição e tudo mais. Por defender os meus valores, cristãos e tudo mais, contrariam o que eles pensam. Aí eles... Ah! **Você é uma cretazinha que se faz de santinha! E vai pra aquele lugar que eu me recuso a falar esse tipo de coisa e me xingaram de palavrão! Mas tudo bem...** (Betânia, 2023, grifo nosso).

Ao analisar os pontos negativos recorrentes nas falas das meninas, a queixa mais frequente foi a questão da roupa. Percebe-se o quanto a escola assujeita os corpos femininos dentro de regras e punições contribuindo para que elas se sintam de alguma forma oprimidas com os seus corpos e, ao mesmo tempo, contribuindo para sua compreensão enquanto mulheres.

A aluna 'Paula', por exemplo, comentou que recebeu uma suspensão e que só poderia voltar à escola acompanhada dos pais, por ter ido à aula com uma calça rasgada no joelho. A aluna 'Brenda' também comentou que existe o risco de as meninas levarem uma advertência por usar uma calça rasgada no joelho e que não há nada que proíba os meninos. Dessa forma, as instituições escolares não só reforçam, mas também contribuem, através de regras e punições, para produzir e dar significados às relações de gênero.

Algumas meninas demonstraram sentimento de frustração, em relação a essas regras da escola pelo fato de a justificativa ser que os meninos sentiriam desejo pelas meninas. As expressões “[...] calça rasgada **chama atenção.** [...] Tem professores que vêm com a calça rasgada também e os meninos comentam, normal né! **Ainda mais na flor da idade [...]**” (Paula, 2023, grifo nosso); “[...] a gente não pode vir com essa calça **por causa dos meninos**

da escola [...]” (Brenda, 2023, grifo nosso), evidenciam como os condicionamentos sociais justificam os abusos cometidos contra as estudantes já que a forma como os meninos e meninas são socializados induzem o senso comum a acreditar na incontrollabilidade masculina (Saffioti, 2004).

Nota-se como as alunas se percebem enquanto mulheres no espaço escolar a partir de sua relação com o corpo: “[...] **a gente tem que dar muito respeito pra eles [...], a gente tem que mudar o nosso jeito**, tipo, totalmente de roupa, **de uma roupa que a gente gosta**, pra gente **não ter que esperar que aconteça aquilo** (Paula, 2023, grifo nosso).

A relação que o sujeito tem com o corpo contribui para a formação de sua identidade. O corpo, segundo Andrade, M. C. (2010), é um construto social que atravessa valores e normas culturais presentes no dia a dia como, por exemplo, a proibição de determinados tipos de roupas, assim, o corpo é um instrumento de compreensão do mundo.

A escola, segundo Bento (2011), produz corpos significados a partir de uma perspectiva já socialmente construída dos gêneros, vistos como naturais e apresentando-se como única construção identitária da sexualidade e do gênero possível.

Percebe-se como os corpos vão sendo moldados e significados no espaço escolar dentro de uma lógica que separa o masculino e o feminino e contribui para a formação das identidades, mas ao mesmo tempo reforça as desigualdades de gênero existentes na sociedade.

‘Bianca’, ‘Paula’ e ‘Brenda’ apontaram como ponto positivo de ser do sexo feminino no ambiente escolar não precisarem participar das aulas de Educação Física quando estão menstruadas: “[...] a menina não quer fazer, que **tá naqueles dias [...]** **Aí não é cobrado tanto [...]**” (Bianca, 2023, grifo nosso); “[...] **eu tenho muita dor**. Então, tem hora que **eu não consigo nem ficar andando direito [...]**. **Aí, às vezes ele [professor] deixa, não liga**. Mas **os meninos já é muito cobrado [...]**” (Paula, 2023, grifo nosso); “[...] **não é tão cobrado**, por exemplo, **das meninas [...]** e **dos meninos parece que é uma pressão um pouco maior** (Brenda, 2023, grifo nosso).

Já ‘Betânia’ afirmou que todos os pontos são positivos. Essa aluna chama a atenção em suas falas, pois elaborou papéis sociais para homens e mulheres pautadas no cristianismo, mas, ainda assim, condicionados à estrutura patriarcal em que a mulher é vista como submissa e o homem é visto como “o cabeça”: “[...] A gente aprende que **o homem é o cabeça** de uma relação. E **a mulher é submissa**, mas não é submissa da forma como as pessoas veem [...]

(Betânia, 2023, grifo nosso).

Assim, a aluna vê como positivo a forma como a sua religião desenvolveu um ideal de mulher pautado na ideia do cuidado e para ela: “[...] se **Deus quis que eu fosse mulher**,

nunca que eu ia querer ser do sexo oposto. Porque eu aprendi desse jeito. E tenho certeza que **a fé cristã é coisa maravilhosa, assim, sobre ser mulher [...]** (Betânia, 2023, grifo nosso).

Uma fala marcante é quando 'Betânia', afirma: “ser mulher de verdade pra mim é comprar aquilo que Deus deu sempre pra gente. [...] Sabe, **ser mulher, mas não perder aquele negócio de feminilidade, de ser feminina**” (Betânia, 2023, grifo nosso). Percebe-se que para a aluna feminilidade está relacionada à ideia de submissão, pois, para ela, as mulheres têm o papel de “cuidar”, “amar”, “ajudar”, “gerar”, “cumprir o propósito de Deus”, além do mais, a mulher de verdade sabe o seu valor e não precisa mostrar o que tem vestindo-se adequadamente.

Algumas das meninas comentaram nunca ter pensado a respeito de pontos positivos e negativos no ambiente escolar, outras não souberam responder e algumas delas apontaram não haver, nem pontos positivos, nem negativos.

Tais considerações tornam possível afirmar que as meninas não sabem identificar os pontos positivos em ser do sexo feminino no ambiente escolar.

Prosseguindo com a apresentação dos resultados, a pergunta 7 foi a seguinte: **“Você já encontrou alguma dificuldade na escola, simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino (ou por se identificar com o gênero feminino)?”**

'Bruna' referiu-se à escola que estudou anteriormente. Havia uma dificuldade, pois os meninos possuíam privilégios nas aulas de Educação Física. Para a aluna, as meninas eram deixadas de lado.

'Bia' comentou que se sente desconfortável com alguns meninos que falam entre eles sobre algumas meninas: **“É desconfortável você escutar os meninos falando isso**, nem que não seja para você, mas é tipo, falar disso daquela maneira pra outras pessoas. Não é legal, né! É desconfortável...” (Bia, 2023, grifo nosso).

Segundo 'Bia', alguns comentários eram: “São **meninas feias**, tem **corpo feio**, falam sobre **o cabelo, que não é bonito**. (...) falam entre eles, a gente só escuta, né!” (Bia, 2023, grifo nosso).

'Bianca':

O que mais destrói as meninas na escola é as piadinhas que os meninos fazem, que é sem necessidade. Já aconteceu comigo quando eu não tava aqui, mas é isso, que tem uns meninos que é muito infantil ainda, que fica falando piadinhas, sabe? [...] Tem uns que **fica falando do tamanho da bunda da menina, comparando com uma menina que é mais magra, que tem umas que tem mais corpo né!** Umas mais magrinha, **eles tipo diminuindo a mulher magra e enaltecendo aquela menina, aí aquela menina fica completamente constrangida** (Bianca, 2023, grifo nosso).

A 'Paula' referiu-se a questão da roupa (como já foi citado anteriormente por ela) como sendo um desconforto em ser mulher na escola.

'Bárbara' e 'Patrícia' relataram não sentir nenhum desconforto.

'Brenda':

Eu acho que talvez, assim, na escola, o que pode ser ruim é o que eu falei. Tipo, assim, em relação **a essa coisa de, às vezes, não se sentir respeitada, às vezes pelo professor, sabe?** Mas como eu disse, **eu nunca tive experiências negativas em relação enquanto mulher**, assim. Acho que não, acho que não tenho (Brenda, 2023, grifo nosso).

Ao ser perguntada sobre a dificuldade em ser mulher na escola, 'Paola' respondeu: **“Aqui pelo menos não. Só por parte dos meninos e tal, ser um pouquinho... subestimar a gente”** (Paola, 2023, grifo nosso).

'Betina' e 'Betânia' afirmaram não encontrar dificuldades por serem mulheres na escola.

Entre as dificuldades apontadas pelas estudantes foram citadas a forma como as meninas são deixadas de lado na Educação Física; os comentários dos meninos a respeito dos corpos das meninas e, como elas são subestimadas por eles, e o assédio por parte de professores do sexo masculino. Algumas delas relataram não encontrar nenhuma dificuldade.

Já foi exposto neste trabalho como as aulas de Educação Física manifestam as relações de gênero na escola e também como os corpos femininos são socialmente construídos para atender aos interesses do patriarcado.

A fala da aluna 'Paola': “[...] **só por parte dos meninos e tal, ser um pouquinho... subestimar a gente”** (Paola, 2023, grifo nosso), chama a atenção para o fato de que os meninos constroem um modelo de masculinidade baseado em uma hierarquia em relação ao feminino, sendo reprimidos todas as vezes que demonstram atitudes associadas ao feminino (Pelúcio, 2014).

Retomando o conceito de Woodward (2000) de que as identidades se constituem a partir das relações com o outro, a fala de 'Paola' é um exemplo de como a masculinidade pode ser construída em contraposição ao feminino (Louro, 2000), levando em consideração que na sociedade patriarcal “o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (Louro, 1997, p. 74).

É inevitável que as mulheres enfrentem dificuldades no ambiente escolar. A normalidade com que as situações acima são relatadas evidencia, mais uma vez, como as violências simbólicas estão presentes no cotidiano das alunas. Enquanto essas questões não

forem abordadas por meio de práticas pedagógicas, continuarão a representar desafios significativos em suas trajetórias. Aqui, "dificuldades" devem ser entendidas como "violências".

Assim, em relação à pergunta 08: “**Quais fatores podem gerar mal-estar na escola?**”, ‘Bruna’ respondeu: “Ter desigualdade. **Tratar uma pessoa diferente da outra.** Colocar uma pessoa que tem **privilégios** e outra pessoa não. Só porque, sei lá, por ser **menino ou menina**. Ou pelo **tom de pele**. Pode acontecer isso” (Bruna, 2023, grifo nosso).

Bia’ afirmou não saber dizer o que pode gerar um mal-estar na escola.

Já, ‘Bianca’ afirmou:

Eu fico chateada quando acontece uma coisa que é comigo, também que acontecia, que é **quando eu tenho crise de ansiedade**. Pra eles é frescura crise de ansiedade. Por isso que **eu tive que trazer o laudo na escola, porque uma vez eu tava tendo crise, só que eu não tinha condição de sair da sala**. E minha mãe já me avisou que quando eu tiver crise é pra mim mandar mensagem pra ela. E aí eu mandei mensagem pra ela, ela chegou na escola pra me buscar. Nisso a diretora foi na sala me chamar [...] Ela chegou lá, eu tremendo de crise, ela não teve compaixão de conversar comigo outro dia. [...] Mas não, **ela gritou comigo na frente de todo mundo, e a professora ainda concordou com ela e falou assim, se fosse filha minha, eu dava três tapas na cara** (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Paula’:

Os professores, é tipo assim... Tem muitos que são educados, sabe? Mas tem uns que é muito chupetão, sabe? Tipo assim, **eles pegam pra ofender também. Isso daí eu também fico brava**. Porque tipo assim... Eu, supondo, tem matérias que eu sou muito... Eu não consigo entender mesmo. Então, tipo assim, as vezes você pede ajuda ali... para um professor. E, lógico, **sempre tem aqueles que entendem mais** que a gente. Então, às vezes, eles chamam o professor pra poder ajudar. **Então, às vezes, o professor dá mais atenção pra eles.** [...] **Então, nisso eu fico brava. Porque eu acho que eles tinham que cobrar um pouco mais da gente que não entende.** [...] **Mas tem hora que dói na gente né!** Porque saber que os outros vai tirar uma nota maior que você (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Bárbara’:

É... essas coisinhas, tipo... **ver alguém sendo tratada de um jeito que ela não merece**, ou, tipo, ver... sei lá, tipo, ter **uma briga, aí uma pessoa, tipo, tava na dela, que levou a pior**, tava envolvida na briga, mas, tipo, a outra pessoa que chegou armando a confusão, e aí essa pessoa que não estava fazendo nada levou a pior. [...] É um exemplo da minha irmã, inclusive, por causa que... minha irmã, eu acho que ela deveria estar no sétimo... oitavo... é muito tempo atrás. E aí, tipo... **um menino chegou provocando ela, falou alguma coisa dela que eu não lembro o que era, ela pegou e... deu um chute nele. Foi errado o chute dela? Foi errado. Mas... analisando todo o contexto, levando em consideração as provocações que ele já fazia antes né!** Aí ela deu um chute nele, tipo, só ela... Ela tomou uma

suspensão, e tipo, ele que tava provocando, que fez as coisas, não levou nada. Então... (Bárbara, 2023, grifo nosso).

‘Patrícia’ afirma se sentir bem na escola. ‘Brenda’ relatou:

Eu acho que talvez, assim, na escola, o que pode ser ruim é o que eu falei. Tipo assim, em relação a essa coisa de **às vezes não ser respeitada pelo professor, sabe?** Mas, como eu disse, **eu nunca tive experiências negativas em relação enquanto mulher, assim. Acho que não tenho** (Brenda, 2023, grifo nosso).

Ao comentar sobre o desrespeito por parte dos professores, ‘Brenda’ referiu-se ao fato de algumas alunas que ela conhece se sentirem intimidadas com os olhares de determinados professores do sexo masculino.

‘Paola’:

Eu acho que... a conversa dos meus colegas, assim. Por mim ter que amadurecer muito rápido, **eu me sinto deslocada na sala de aula**, muitas das vezes. [...] Então, **tem horas que eu simplesmente quero sair da sala porque as conversas deles são indecentes...** [...] As minhas amigas têm, se for uma mania de... **é como se formassem um casal na sala, sabe?** Elas pegam duas pessoas, aí formam um casal. Aí fica inventando umas histórias, algo assim. [...] **Eu pelo menos, não gosto. Porque, inclusive, eu já fui assediada.** Então. **Então, eu não gosto desse sentimento.** Aí eu me sinto incomodada. [...] **Na verdade, eu nunca beijei, pra ser sincera.** [...] **Eu tenho essa certa dificuldade. Que eu não gosto de toque.** [...] **Porque eu tinha um certo amor. E depois que eu fui assediada, piorou. Daí eu não gosto que as pessoas que são masculinas cheguem perto de mim. Porque eu tenho medo** (Paola, 2023, grifo nosso).

‘Betina’:

Ah, tem muita coisa que... coisa de escola mesmo que... É... Acho que não tem nada a ver falar dessas coisas, **é mais sobre as matérias, sabe?** [...] Não, é que aconteceu... Tipo assim, **a gente tava precisando de ponto, aí aconteceu que o professor acabou não dando ponto pra gente... É aí não dava pra falar com a diretora também, porque... aí ele ia falar assim que... Aí a gente fez um trabalho, ele falou que ia valer acho que uns 4 pontos. Ele falou assim que se a gente falasse pra diretora, ele ia falar que deu os três pontos e um ponto de trabalho.** Entendeu? **Sendo que ele tinha combinado outra coisa,** aí foi totalmente diferente (Betina, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’:

Não. De qualquer forma. Você falou, todos os dias eu acordo e falo, vamos lá. [...] **É porque a minha vida é corrida.** Acordar 5 horas da manhã e dormir meia noite não é fácil. **Aí tem que dar aquele engajamento.** Vamos lá... vamos prestar atenção na aula, vamos aprender... porque o Enem tá aí. E vamos lá, você tem que ser alguém, você tem que voar (Betânia, 2023, grifo nosso).

Segundo as alunas, diversos fatores podem gerar mal-estar na escola: o privilégio dado a pessoas por gênero ou raça, a falta de empatia dos professores com questões de saúde mental, ofensas e falta de apoio aos alunos que têm dificuldades, punições injustas, assédio por parte de professores ou colegas (tanto meninos quanto meninas), abuso de autoridade pelos professores, e dificuldades em prestar atenção nas aulas devido ao cansaço causado por acordar muito cedo e dormir tarde.

Ao transcorrer sobre o mal-estar gerado na escola, duas questões serão abordadas: as relações de poder entre professores/as e alunos/as e a questão da classe social evidenciada pela fala da aluna 'Betânia':

Não. De qualquer forma. Você falou, todos os dias eu acordo e falo, vamos lá. [...] É porque a minha vida é corrida. Acordar 5 horas da manhã e dormir meia noite não é fácil. **Aí tem que dar aquele engajamento.** Vamos lá... vamos prestar atenção na aula, vamos aprender... porque o Enem tá aí. E vamos lá, você tem que ser alguém, você tem que voar (Betânia, 2023, grifo nosso).

Mesmo que a aluna afirme não sentir mal-estar na escola, em sua fala é evidente que ela precisa se esforçar muito para conseguir realizar suas atividades diárias. Ao observar o Quadro 2, nota-se que a aluna estudava e trabalhava fora no momento em que foi entrevistada. Em seus relatos sobre “quais são suas atividades ao chegar em casa (pergunta 1)? ” a aluna comentou que estuda, trabalha e faz um curso. Daí o motivo de dormir à meia noite e acordar às 5 horas da manhã, enfatizando como a classe social acarreta em uma experiência opressiva, tanto para homens como para mulheres, mas pode atingir de forma específica as mulheres, pois determinados papéis sociais, como as atividades domésticas, por exemplo, são destinados a elas.

Entende-se que a escola é um espaço de reprodução da Ideologia dominante (Althusser, 1999), portanto os conhecimentos produzidos em sala de aula são moldados por valores burgueses que determinam a forma como estes serão distribuídos (hooks, 2013).

Para hooks (2013), esses valores não apenas censuram como também determinam o comportamento adequado para alunas e alunos na sala de aula. O silenciamento dos estudantes é evidenciado pelas relações de poder entre professores/as e alunos/as: “[...] **ela gritou comigo na frente de todo mundo**, e a professora ainda concordou com ela **e falou assim, se fosse filha minha, eu dava três tapas na cara [...]**” (Bianca, 2023, grifo nosso); “[...] **os professores [...]** eles **pegam pra ofender também [...]**, sempre tem aqueles que entendem mais que a gente [...] o professor dá mais atenção pra eles [...] **tem hora que dói na gente né! [...]**” (Paula, 2023, grifo nosso); “[...] de às vezes **não ser respeitada pelo**

professor, sabe? [...]” (Brenda, 2023, grifo nosso); “[...] Ele falou assim que **se a gente falasse pra diretora, ele ia falar que deu os três pontos** e um ponto de trabalho. [...] **Sendo que ele tinha combinado outra coisa**, aí foi totalmente diferente (Betina, 2023, grifo nosso).

É essencial refletir sobre como os valores de classe contribuem para a reprodução de violências no espaço escolar criando relações de dominação entre professores/as e alunos/as. No entanto, é possível reverter esse quadro a partir do momento em que as práticas pedagógicas passem a problematizar as diferenças de classe, raça e gênero com o objetivo de combater as opressões e construir um espaço escolar seguro para o diálogo.

Sobre a pergunta 09: **“Você pensa que homens e mulheres possuem as mesmas oportunidades?”**

‘Bruna’:

Não! Os homens têm um privilégio maior por causa de serem homens. Eu acho que, na sociedade, **o homem é um fodão e a mulher é...** [...] Porque a sociedade sempre colocou assim. Mas isso tem que mudar. Não está certo. **Uma mulher tem que ficar em casa, lavando louça, não pode ter uma profissão foda.** Igual assim, **muitas mulheres têm o mesmo cargo que o homem em uma empresa e ganham muito menos do que um homem.** Mas é a mesma coisa. E às vezes, **a mulher até faz melhor que o homem.** Eu acho que a sociedade tem que melhorar muito nessa questão (Bruna, 2023, grifo nosso).

‘Bia’: **“Não! Tipo, no mercado de trabalho, tem muitos que desvalorizam o serviço da mulher,** que o homem ganha mais fazendo o mesmo serviço que a mulher faz, às vezes. Ah, é isso mesmo...” (Bia, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’:

É muita desigualdade salarial que eu sei que tem. A mulher pode ter o mesmo cargo que o homem, mas o homem ganha mais que a mulher. **Se tiver numa entrevista de emprego, onde tem quatro mulheres e um homem, eles vão dar preferência pro homem.** E ele ganha mais ainda. Deixa eu ver... **E eles tem uma coisa que acha que a mulher não tem força.** Ah, vai pegar aquele negócio lá! É o homem que tem que pegar, porque mulher não pode, porque ela não tem força. Já aconteceu isso comigo quando eu fazia academia. Eu fui pegar o peso, e uma menina falou assim pra mim, nossa, mas a gente não aguenta pegar esse peso aí não, tem que ser um menino que tem que pegar peso desse tamanho. Aí eu fui lá e mostrei pra ela, peguei 190 quilos na perna. Eu consigo. Já peguei até 200. **É muita coisa que eles falam que é um tal de isso é pra menina, isso é pra menino. Rosa é de menina, azul é de menina. Brinquedo de carrinho é pra menino, boneca é pra menina.** Tem muita desigualdade nisso. **Acho que desde criança tem família que já ensina meio que o machismo com as crianças. Ensina que tem que ter essa desigualdade** (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Paula’:

Ah, é diferente né! Tipo, às vezes **o... homem pode mais. Às vezes o homem é mais valente, mais forte. Então eles conseguem mais.** Ah, tipo aqui mesmo. Quando a gente vai fazer algum trabalho, alguma coisa. Tipo que... não trabalho de sala, sabe? Mas trabalho, tipo, de equipe maior. [...] No ano passado a gente fez um... tipo um lugar de tirar foto. Então, tipo assim, **eles deixaram só para os meninos fazer.[...] Então sempre os meninos que faziam a parte mais pesada. Então, às vezes o professor, reconhecia mais o lado deles... [...] Que a gente tava pouca coisa ali [...]** tipo, da cabine de foto que a gente fez mesmo. Tinha que pegar madeira [...] teve que construir tipo uma cabaninha... aí pegou mais a parte dos meninos. Não da gente. Então, né! **Eu vejo uma diferença** (Paula, 2023, grifo nosso).

A aluna foi questionada sobre o fato de quem decidiu que eram os meninos que deveriam pegar a madeira:

A gente foi conversando, né! Foi falando assim... Aí eu falei assim... Ah então deixa para os meninos. Que os meninos conseguem mais. Entendeu? Então, **os meninos é mais forte [...]. Lógico que é!** Se eles querem fazer, pode fazer. Mas tipo assim... né! Deles ter reconhecido só mais a parte deles. Entendeu? Não a nossa também. **Sei que se nós... se a mulher quiser fazer também, nós fazia. E eles também poderiam ter feito. Só de ter reconhecido mais a parte deles. [...]** Que nós fizemos também (Paula, 2023, grifo nosso).

‘Bárbara’:

Aqui na escola eu enxergo que sim. Mas... pra fora dela, no mundo a gente sabe que não é [...] Porque a gente vive numa sociedade que é muito desigual. **É um preconceito muito grande que a gente sofre.** Então... [...] Ah, na rua só, tipo assim. É o que eu falei. Tipo olhares... Olhos tortos, um olhar desconfortável, essas coisas. Mas na escola em si, não (Bárbara, 2023, grifo nosso).

Para ‘Patrícia’: **“Ai, acho que não. [...]** Acho que a questão de emprego, algumas coisas assim. **Às vezes o homem tem mais oportunidade** de algumas coisas... Acho que é isso” (Patrícia, 2023, grifo nosso).

‘Brenda’:

Não, não. Assim, é o que eu falei, **eu acho que dentro da escola, talvez eles, por causa da educação e tal, assim, talvez não tenha.** Eles estão buscando não tratar muito diferente, **mas lá fora, assim, as oportunidades não são as mesmas, né! Porque eles têm bastante vantagem sobre a gente em vários quesitos** (Brenda, 2023, grifo nosso).

‘Paola’:

Não [...]. Supondo, a mulher. Ela já é mais difícil. É uma coisa que a gente vê até nos jornais. **Negócio de emprego, salário, algo assim. Você vê que não é a mesma**

coisa dos homens. Que dão mais prioridade pros homens do que pras mulheres. **É nítido isso** (Paola, 2023, grifo nosso).

‘Betina’ comentou: “Não. **Desde sempre, né! A mulher sempre foi abaixo do homem.** Tipo, como salário, emprego, essas coisas. Sempre foi mais abaixo que o homem né!” (Betina, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’:

Olha, tem empresas assim, que são meio, não sei a palavra... Bem que são meio... tipo, a mulher vai fazer isso e não vai rolar. **Mas eu acho que isso está diminuindo bastante. Não tanto como deveria, mas vem diminuindo perfeitamente. A minha chefe, eu me inspiro totalmente nela porque... uma mulher que construiu a própria empresa. Que é empoderada.** Que é mulher, mas sem dar bola pra esse tipo de coisa. E sem se minimizar, **sem se vitimizar essas coisas** (Betânia, 2023, grifo nosso).

A fala da aluna Betânia parece culpabilizar as mulheres por não ter as mesmas oportunidades que os homens. Ela diz se inspirar em sua chefe e acredita que as mulheres não devem se vitimizar e que podem alcançar as mesmas oportunidades sem assumir o papel de vítima. Esse pensamento de ‘Betânia’ revela como a dominação masculina e a lógica patriarcal operam de maneira sutil, impedindo que ela perceba as diversas formas de opressão às quais está sujeita.

É de suma importância ressaltar que a forma hierárquica como as relações sociais são construídas na lógica patriarcal não representa uma relação recíproca e justa com possibilidades iguais para todas as partes (Zavatto; Vasconcelos, 2022), já que a desigualdade é socialmente construída.

É muito recorrente na fala das estudantes a questão da desigualdade salarial entre os gêneros, exemplificando como as relações sociais limitam o território das mulheres, constituindo-se em uma violência simbólica.

A dominação masculina, segundo Bourdieu (2015), presente em todas as esferas sociais dividindo de forma hierárquica os espaços ocupados por homens e mulheres, contribui para a forma como as meninas se percebem enquanto sujeitos femininos, pois dentre as dez alunas entrevistadas, sete comentaram sobre as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Essa subjetivação pode, inclusive, criar sentimentos de resistência como se pode perceber na fala da aluna ‘Bruna’: “[...] Porque a sociedade sempre colocou assim. **Mas isso tem que mudar. Não está certo.** Uma mulher tem que ficar em casa, lavando louça, não pode ter uma profissão foda [...]” (Bruna, 2023, grifo nosso).

Ademais, esses comentários a respeito da desigualdade salarial podem ter sido influenciados pela “mídia de massa patriarcal”, expressão utilizada por hooks (2018). Para

essa autora, a mídia reproduz um tipo de feminismo pautado na igualdade salarial, divisão de trabalhos domésticos entre homens e mulheres, e divisão de responsabilidades na maternidade e paternidade.

Isso não significa que esses debates não sejam importantes, pois em 2023, o relatório de “Índice de Normas Sociais de Gênero”, divulgado periodicamente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Pnud, revelou que as mulheres ocupam menos de um terço dos cargos gerenciais no mercado de trabalho; elas ainda representam uma proporção de 10% como chefes de Estado ou governo, um percentual que se mantém desde 1995. Além disso, estima-se que em trabalhos de cuidado e não remunerados, as mulheres gastem seis vezes mais tempo do que os homens.

O estudo que engloba 85% da população mundial apontou que 46% das pessoas entrevistadas acreditam que os homens devem ter mais direitos a empregos do que as mulheres.

O relatório recomenda que as normas sociais sejam abordadas diretamente através da educação, visando mudar as opiniões, reconhecer os direitos das mulheres em todas as esferas da vida e ampliar sua representação na tomada de decisões e nos processos políticos.

Embora as mulheres tenham avançado em algumas conquistas, a lógica da dominação masculina ainda está presente na sociedade atual (hooks, 2018).

E para finalizar, a pergunta 10: **“Em casa, quais as referências que você possui do sexo feminino? Quais memórias isso resgata?”**

Em relação à pergunta 10, com exceção da aluna ‘Paola’, todas as meninas apresentaram a mãe como uma referência do sexo feminino em casa:

‘Bruna’:

Minha mãe. [...] Eu acho que **por ela ter engravidado muito cedo** de mim, fez com que ela passasse por várias coisas. Eu vejo que **ela foi muito forte de aguentar coisas da família e julgamento de pessoas de fora.** E sempre batalhou. **Minha mãe sempre foi trabalhadora e nunca deixou faltar nada em casa, por mais que tenha passado por momentos de dificuldade.** Então, eu **vejo minha mãe como um espelho pra mim.** [...] Minha mãe saía pra trabalhar umas oito horas, sete horas, e ela trabalhava como faxineira em casa de família. E ela chegava em casa às oito da noite e eu falava assim, ‘Nossa, de segunda a sexta, até às vezes de sábado, como que a senhora aguenta?’ Chegava em casa ainda, desde que eu era pequena, minha irmã pequena. **Tinha que cuidar da gente, fazer serviço de casa.** Teve época que ela trabalhava no mercado também, que era a mesma coisa. Então, eu acho que as épocas que ela saía muito cedo e muito tarde pra mim, **eu via como ela era uma pessoa foda por aguentar tudo isso e chegar em casa, fazer mais serviço de casa ainda** (Bruna, 2023, grifo nosso).

‘Bia’:

Minha mãe. [...] Minha mãe sempre trabalhou desde nova, muito, pra conquistar tudo que ela conquistou hoje. Cuidou de vários irmãos. Minha mãe teve nove irmãos que cuidou, porque ela era mais velha. E isso pra mim... Ah, não sei falar as coisas... (Bia, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’:

Minha mãe [...] Porque quando eu sair da escola, se eu for 1% do que minha mãe é, nossa, eu já estou feliz da vida. Porque só eu e minha mãe sabe o que a gente passou dentro de casa. Porque muita coisa que acontece, acontecia machismo... [...] Minha mãe e meu pai não se dão bem, mas moram juntos ainda, sabe? E o meu pai, quando acontece alguma coisa, uma discussão entre eu e meu irmão, meu pai, eu posso estar... Eu não sou a pessoa mais perfeita do mundo! Mas... eu posso estar certa, todo mundo pode falar que eu tô certa. Mas meu pai não! Teve uma vez, duas vezes, que meu irmão veio pra cima de mim e bateu duas vezes. Eu falei pra ele que se eu quisesse ir na polícia denunciar ele eu podia. Só que ele é meu irmão, eu não conseguia. [...] E aí teve uma vez, que eu e meu irmão discutiu, também era de noite, eu tenho minha consciência que eu não fui pra cima dele, e fala que eu fui, ele veio por cima de mim, meus dois braços ficou roxo, porque ele me apertou com muita força. Nesse dia, eu peguei e saí de casa. **Eu saí, a minha mãe foi atrás de mim, porque eu já saí de casa duas vezes, uma vez que foi briga do meu pai com a minha mãe, que aí eu acho que teve um machismo de novo, porque o meu pai não teve o mínimo de empatia pela minha mãe, os dois brigou, ele pegou e falou pra ela, você tem 20 minutos pra pegar suas roupas e sair daqui.**[...] E eu não tinha nem 15 anos, tinha 14. Eu falei pra ela assim, se você for eu também vou. Eu catei as minhas coisas e saí. [...] Aí eu com minha mãe nesse dia, foi pra casa de uma tia minha, na rua da escola. Quase um mês morando lá. Aí teve um dia que meu pai ficava ligando pra mim e falando assim, vem aqui... Chegava lá era pra mim limpar a casa, não era pra ver eles.[...] No outro dia, minha mãe falou assim pra mim, que nós ia pra cidade. Aí ela falou assim, deixa a chave pra mim, que eu preciso entrar em casa pra pegar meus documentos, pra pegar o resto das minhas coisas. **Falei assim, minha mãe também tem direito, porque eles casaram em comunhão de bens. Então, ela também tem o direito de entrar na casa.** Deixei a chave escondida pra ela e, eu com meu pai e meu irmão fomos pra cidade, comprar as coisas lá, porque meio que ele tentava me comprar com presente. Ele falava, pode entrar nessa loja e comprar o que você quiser. Só que nada enche meus olhos, que é trauma, não passa. **Aí minha mãe entrou dentro de casa, não mexeu em mais nada, só pegou as coisas dela. Na hora que nós chegou, meu pai falou que tinha uma coisinha fora do lugar, pronto um escândalo.** [...] Nisso eu catei tudo meu que tava lá e fui embora. [...] Aí teve um dia que era sete horas da manhã, eu tava na minha tia. Meu pai e meu irmão, eles foram lá me chamar, e eu não entendendo, achei que tinha acontecido algo muito sério. Eles falaram assim... ‘Não, é que a gente precisa que você venha aqui pra você limpar a casa pra nós. Que o lixo tem que pôr pra fora, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo pra gente’, mas eu nem moro mais em casa. Eles... ‘Não, mas você é a filha mulher, você tem que fazer isso.’ E aí, isso passou, **só que até a minha mãe às vezes tem umas falas meio machista. Porque meu irmão não faz nada dentro de casa. Nada, nada, nada. E atrapalha o que eu faço.** [...] Aí eu vou falar pra minha mãe, ela fala, **ah, você sabe que não adianta eu falar, que eu já falei, que não sei o quê. Aí ela usa assim, se você me ama, você tem que fazer.** Não tem que comparar com seu irmão que não faz. Se ele não faz, aí já é com ele, você tem que fazer. É isso que ela me fala (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Bianca’ foi indagada se todos esses acontecimentos relatados, de alguma forma, interferiam em sua rotina escolar. Para a aluna: **“Interfere. Por causa dos traumas que aconteceu fora da escola. Às vezes repetia na escola e aí eu não ficava bem, ia atrapalhar, porque eu nem queria ir para escola”** (Bianca, 2023, grifo nosso). A aluna ainda sentiu a necessidade de relatar outros acontecimentos vivenciados por ela:

Mas uma coisa que eu esqueci de comparação com o **meu irmão**, né, porque **ele é um exemplo de machismo dentro da minha casa**. Que quando o meu irmão tinha a minha idade, ele podia sair para tudo quanto é lugar, ele podia ir pra rodeio, podia ir pra show. E eu sou uma pessoa que eu gosto muito de sair. Aí quando eu vou falar pra minha mãe que eu vou sair... Minha mãe é mais de boa. Mas quando eu falo pro meu pai, ele já fala assim, **mas você não tem idade pra isso. Eu falo, pai, eu sei, mas eu não vou fazer nada de errado. Eu já vou fazer 18 anos. O seu filho saía com 15**. Antes que eu ainda. Aí, muitas das vezes eles vão falar que eu tô saindo demais, eu falo, ué, mas **o meu irmão ia e ficava três dias fora. Aí ele fala assim, mas ele é menino, né! Ele pode**. [...] Teve uma outra coisa também. **Eu fui e me assumi pra minha mãe que sou bissexual. E ela falou: ‘Não! Não! Esquece!’ Ela falou assim que o filho dela não deu esse desgosto pra ela. E eu, que sou mulher, tinha que casar, que tinha que ter filho**, que tinha que ter não sei o quê! E isso foi mais recente mesmo. [...] Só que aí eu descobri de 12 pra 13. Aí, eu só tive coragem de contar esse ano. Só que eu nem toquei mais no assunto. Eu falei umas três vezes só pra minha mãe. Ela surtou, eu falei, não vou falar mais. [...] **Minha mãe às vezes impede de eu ter amizade com certas pessoas porque ela acha que eu tenho alguma coisa com aquela amiga dela**. Mas a escola tem muito, acho que nisso eles têm respeito, **porque eu tenho uma amiga trans aqui na escola, que eles respeitaram, mudaram o nome dela na chamada**. Eles respeitaram a escola. **Alguns professores eu acho que não respeitam, não concordam muito não**. Porque essa amiga minha, já contou que teve um caso que ela falou, acho que era professora ou professor, que ela queria ser chamada pelo nome feminino, e o professor falou que não ia chamar (Bianca, 2023, grifo nosso).

‘Paula’:

Minha mãe [...] **Meu pai já traiu minha mãe**. E eu descobri. Entendeu? Então, tipo assim... **A minha mãe, ela não... Ela não largou dele**. Então ela continuou aquilo. Só que tipo assim... É muito difícil. Porque o meu gênio é igual do meu pai. Então... tipo assim... eu sempre vou de frente com ele. Então, ela sempre continua. Tem eu e meu irmão. **E ela faz de tudo para a gente. Tudo. Ela continua trabalhando. Ela foi firme. Ela dá conta de casa. Ela continua, tipo... sendo esposa pra ele**. Entendeu? Então, tipo... **eu olho pra ela como uma figura de incentivo pra mim. Pra eu poder pensar nisso também. Porque eu acho que eu não seria tão capaz assim, igual ela**. [...] Falei pra ela. ‘E a senhora? A senhora não pensa na senhora? Em se cuidar? Porque vai... você vai desgastando. Você trabalha. Aí você chega em casa. Tem família para cuidar. Tem os problemas de marido. Tem os filhos pra cuidar.’ [...] Eu olho pra ela e penso. Falei assim... **Eu quero ser igual a ela**. Porque se fosse no lugar dela... eu acho que eu já tinha já jogado tudo pro ar. Eu não teria paciência. Eu tenho muito trauma disso. [...] Pra ela aguentar esse tempo todo. Uma pessoa...porque ele é muito... tipo, do nada ele vira. Ele fica bravo. Tem dia que ele fica três dias bravo sabe? Ele fica chato. Chucro. Então, tipo assim. Eu acho que eu já tinha... eu morria. Eu tinha morrido. Eu ia morrer. [...] E minha mãe é muito de igreja. Reza muito. Então, tipo assim, pra ela... ela põe tudo em fé. Tudo é Deus. Então, ela fala que quer levar ele pro céu. [...] **Só que ela continua firme. Pensando no bem dele também. Ela sofre muito. Mas ela continua. E ela**

continua... [...] A minha relação com ele mudou muito. Não é mais a mesma. Mas a minha mãe sempre está ali. Lutando. Fazendo a gente... voltar a ser como antes. Ter uma relação de pai e filha. [...] (Paula, 2023, grifo nosso)

‘Bárbara’:

Minha mãe porque... é mãe e também... eu não sei. Por história de família e tal. **Porque eu olho nela e fico, tipo, meu Deus. Eu quero ter a vontade que ela tem, a determinação que ela tem.** Entendeu? Pra fazer as coisas e tal. Porque a minha mãe, ela trabalha e ela estuda. E aí, tipo assim, **quando ela quer uma coisa, realmente ela quer, ela vai atrás,** entendeu? Então, tipo, **essa determinação dela me determina também, querendo ou não tipo, me inspira** (Bárbara, 2023, grifo nosso).

‘Patrícia’:

Minha mãe [...] porque ela faz de tudo, trabalha fora, dirige, faz tudo. [...] Ela cuida de criança e faz faxina. [...] tipo... ela já tem seus quarenta e poucos. Tem muita mulher, tipo, dessa idade que não tirou carteira, não fez nada. Agora todo mundo tira, mas antigamente era mais difícil. A maioria era homem que tirava (Patrícia, 2023, grifo nosso).

‘Brenda’:

Ah, eu moro com os meus pais, então assim, **a minha mãe, ela trabalha, sempre trabalhou,** nunca foi só o meu pai, minha mãe sempre trabalhou, então, eu acho que, assim, **ela foi mãe...** tenho três irmãos... então, assim... ela sempre cuidou da gente, tirou o tempo que ela precisou, mas quando a gente cresceu, ela sempre se dedicou ao trabalho. Então assim, **pelo fato dela ser mulher, ela nunca foi só dona de casa.** Ela é dona de casa, faz tudo, mas ela sempre trabalhou. Então eu acho **que ela é uma inspiração.** [...] **Uma coisa que sempre me tocou bastante sobre a minha mãe é que quando ela [...]** então, assim, onde ela morava, ela tem vários irmãos, e a maioria é homem. E ela vivia assim... por conta da época também. Também por causa do lugar, assim, na zona rural e tal, assim... **ela não tinha incentivo por parte da família pra estudar.** A própria mãe dela dizia pra ela que ela não precisava estudar. Os irmãos sempre repetiram falas do pai sobre essa coisa de que mulher tinha que ficar em casa, tinha que tal, sabe? E isso nunca assustou ela. Ela sempre... Ela pegou e falou assim, que tipo, se a mãe dela não fosse incentivar ou ajudar ela a estudar, ela ia se virar. Então assim, ela sempre falou que ela caminhava porque era de difícil acesso, sabe? **E ela se esforçou, terminou a escola, fez um curso técnico e tudo sem apoio porque a família dela,** nunca teve essa questão, sabe? **Entre as irmãs dela mesmo, ela é a que foi, digamos assim, mais longe porque não tinha incentivo por parte da família. Então sempre foi uma coisa que eu sempre falei** (Brenda, 2023, grifo nosso).

‘Paola’. A mãe da aluna faleceu quando ela tinha nove anos:

A minha madrinha de crisma. Que ela, apesar de não estar presente, ela me ajudou bastante. E a filha dela, a gente é melhor amigas há muitos anos. Desde pequena, praticamente criadas juntas. Então pra mim ela é como uma irmã. **E eu tenho a mãe dela, minha madrinha, como referência de mãe.** [...] Nos meus

aniversários ela lembrava. Ela parabenizava eu, dava presente. Coisa que lá em casa meu pai às vezes nem lembrava, e eu não culpo ele. [...] **Até porque lá em casa meu aniversário é uma data meio que triste. Porque serve de recordação da minha mãe. Por eu ser muito parecida, é meu aniversário e daí meu pai faz feijoada, que era a comida preferida dela. Então é uma data que lá em casa é um pouco triste.** E daí a minha madrinha manda mensagem pra mim. Ela mesma fala que ela considera eu como uma filha dela e tal. Então, eu tenho **ela como uma mãe pra mim. Nos momentos difíceis ela tava lá pra me ajudar** (Paola, 2023, grifo nosso).

‘Betina’: **“Minha mãe. Ela sempre batalhou, né!** Os três filhos dela, sempre fizeram tudo por nós, né! Sempre ajudou, nunca deixou faltar nada em casa. Sempre correu atrás das coisas dela. É isso” (Betina, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’:

A minha mãe, o amor da minha vida. E minha irmã também. [...] A minha mãe é uma pessoa que eu sempre tento aprender com ela. Que **ela não guarda ódio no coração dela. Ela não fala palavrão. E não tem rancor. E sim, ela ajuda todo mundo.** E ela ama, e ela abraça. E ela mostra as pessoas. Ela nos cuida. Desde pequenininho ela nos cuidou. Eu fui gerada no ventre dela. E amo a minha mãe. É uma mulherona. [...] (Betânia, 2023, grifo nosso).

‘Betânia’ foi indagada sobre porque considera sua irmã como referência de mulher: **“Ela é minha irmã mais velha. Eu espelho nela. É... cuidou de mim. Me ajudou a crescer.** Teve todo momento com isso. Por amar mesmo ela” (Betânia, 2023, grifo nosso).

Essas perguntas sobre a experiência das estudantes fora do espaço escolar são importantes para compreender o quanto os modos de subjetivação interferem na trajetória escolar das alunas.

A aluna ‘Bianca’ vivenciou formas explícitas de violências contra as mulheres em seu ambiente familiar. Foi agredida fisicamente pelo irmão, presenciou a mãe ser expulsa de casa e impedida de pegar seus próprios documentos, foi obrigada a cuidar dos afazeres domésticos para o pai e o irmão, impedida de ter momentos de lazer pelo fato de ser mulher, teve sua orientação sexual questionada, pois “[...] **mulher, tinha que casar, que tinha que ter filho** [...]” (Bianca, 2023, grifo nosso).

Por conseguinte, a aluna desenvolveu traumas que interferiram em sua rotina escolar: “[...] **por causa dos traumas que aconteceu fora da escola. Às vezes repetia na escola e aí eu não ficava bem, ia atrapalhar, porque eu nem queria ir para escola**” (Bianca, 2023, grifo nosso).

A “pergunta 10” foi muito significativa, levando as alunas a se questionarem enquanto sujeitos. Elas ficaram pensativas, e a aluna ‘Paula’ chorou ao reviver lembranças sobre sua mãe.

Nota-se que a admiração das alunas em relação a essas mulheres advém do fato de elas: “aguentar coisas da família e julgamento de pessoas”; “cuidar dos filhos”, “cuidar da casa”; “trabalhar fora”; “enfrentar diversas formas de violência (patrimonial, psicológica)”; “ser traída e continuar sendo esposa”; “dirigir”; “não ser apenas dona de casa”; “enfrentar a resistência da família para conseguir estudar”; “ajudar todo mundo”.

Quando se leva em consideração a noção de que a identidade é construída pela percepção do outro e marcada pela diferença (Woodward, 2000), percebe-se que essas alunas construíram, na verdade, modelos sobre aquilo que elas não querem ser. Embora a aluna ‘Paula’ afirme: “[...] **eu quero ser igual a ela** [...]” (Paula, 2023, grifo nosso), na mesma frase a aluna comenta “[...] **se fosse no lugar dela... eu acho que eu já tinha já jogado tudo pro ar**. Eu não teria paciência. Eu **tenho muito trauma** disso [...]”; “[...] eu acho que eu já tinha... **eu morria**. Eu tinha morrido. **Eu ia morrer**. [...]” (Paula, 2023, grifo nosso).

As meninas aprenderam a observar essas mulheres como referências femininas, justamente pelo fato de associarem (mesmo que inconscientemente) essas experiências a algum tipo de superação das opressões vivenciadas pelas mulheres na sociedade, demonstrando como a dominação masculina afeta a constituição de suas identidades.

Dessa forma, as alunas constroem sua visão de mundo não apenas através das experiências de outras mulheres que têm como referência, mas também a partir de suas próprias vivências, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, o que as torna únicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o momento em que uma pessoa do sexo feminino nasce ela é sujeita a uma série de normas sociais que restringem o seu desenvolvimento enquanto sujeito (Beauvoir, 1980). Evidentemente, determinados papéis que em uma sociedade patriarcal são atribuídos às mulheres as colocam em desvantagens em diferentes espaços sociais. No ambiente escolar essa situação não é diferente. A escola, enquanto espaço de reprodução da Ideologia dominante, contribui para que diversas formas de violências sejam naturalizadas.

A desigualdade de gênero ocorre tanto na escola quanto na sociedade devido a um processo histórico e cultural em que as relações de dominação entre homens e mulheres foram construídas e transformadas ao longo do tempo. Tendo em vista que o ser mulher se dá de diversas formas e que nem todas as mulheres sofrem de forma igual, já que elas vivenciam formas de opressão que são atravessadas pela raça e pela classe, esta dissertação se propôs a investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no ambiente escolar, na perspectiva das alunas.

Ao ouvir os relatos das alunas, surgiram questões relacionadas às desigualdades de gênero, permitindo explorar suas experiências e identificar como essas vivências contribuem para a construção da identidade feminina ao longo da trajetória escolar delas. Seus relatos também revelaram como as questões de raça e classe influenciam o cotidiano escolar. O questionário socioeconômico ajudou a estabelecer um perfil das estudantes, evidenciando que são meninas de origem socioeconômica desfavorecida e com diversidade racial.

Dessa maneira, evidenciou-se com essa pesquisa que a identidade feminina dessas alunas do 3º ao do Ensino Médio de uma escola pública do Sul de Minas é atravessada por diversos funcionamentos ideológicos, pautados na experiência interseccional, que contribuem para sua compreensão do mundo enquanto Sujeito Feminino.

Inicialmente, as violências naturalizadas no âmbito doméstico constituem-se em sobrecarga física e emocional mesmo que as alunas não percebam. Estudar, cuidar da casa, cuidar dos irmãos mais novos e trabalhar fora é, de uma forma ou de outra, responsabilidade dessas meninas. Esse comportamento não é natural, é um processo violento e silencioso, vinculado ao patriarcado e que afeta diretamente as mulheres (Richartz, 2016).

Embora o espaço investigado tenha sido a escola, algumas atividades extraescolares influenciam na percepção das alunas enquanto sujeitos em sua rotina escolar. As violências

implícitas e explícitas sofridas por elas, por serem mulheres, causaram traumas, depressão e crises de ansiedade, interferindo em sua trajetória na escola.

O fator social “classe” evidencia o quanto essas alunas estão sujeitas a formas de opressão que devem ser analisadas sob a perspectiva interseccional. Além de estudar e cuidar dos afazeres domésticos, algumas alunas relataram também trabalhar fora. A classe social influencia o cotidiano escolar, pois algumas alunas não têm disposição para realizar suas atividades acadêmicas devido ao cansaço de trabalhar o dia inteiro ou de dormir tarde e acordar muito cedo.

O racismo estrutural está presente no ambiente escolar e constitui-se em uma violência específica para as mulheres negras, já que está entrelaçado ao patriarcado. A relação com o corpo e o cabelo para as alunas negras representa em sua trajetória escolar uma experiência que pode levar a sentimentos de aceitação ou rejeição. A aluna ‘Paola’, ao relatar a necessidade de acordar muito cedo, de se maquiar todos os dias para ir à escola devido aos insultos que sofria dos colegas, aponta para movimentos de sobrevivência das meninas negras no espaço escolar.

No ambiente escolar, percebe-se como as aulas de Educação Física refletem as relações de gênero. Além disso, outros aspectos que permeiam a identidade feminina nesse contexto incluem a maneira como os alunos ocupam o espaço escolar e as comparações feitas sobre as habilidades físicas entre meninos e meninas. Os meninos ocupam o espaço escolar da maneira que desejam e são mais incentivados nos esportes do que as meninas. Isso resulta de uma naturalização do comportamento, reforçando a ideia de que eles precisam de mais espaço livre do que elas (Louro, 1997). As habilidades físicas das alunas são questionadas, sendo vistas como mais fracas pelos alunos e também pelos professores, evidenciando a ideia que perpetua na sociedade de que as meninas são menos capazes fisicamente (Louro, 1997).

Tais afirmações não decorrem de um caráter natural, mas da forma como os corpos são socializados dentro de uma lógica sexista. A relação das meninas com o corpo no espaço escolar contribui para sua percepção enquanto Sujeito Feminino. É notório como essa relação é construída para atender aos interesses do patriarcado, causando sentimentos de constrangimento, raiva e tristeza quando esses corpos não correspondem aos padrões sexistas.

A escola contribui para o assujeitamento dos corpos através de regras e punições que moldam o comportamento das alunas e alunos, fazendo com que estes se sintam oprimidos/as, contribuindo para produzir e dar significados às relações de gênero. Os comentários sobre as regras relacionadas às roupas das alunas foram muito recorrentes e estão condicionados aos meninos, evidenciando como os comportamentos sociais naturalizados justificam os abusos

cometidos contra as estudantes. A forma como meninos e meninas são socializados leva o senso comum a acreditar na incontrolabilidade masculina (Saffioti, 2004).

O patriarcado em si constitui-se em uma forma de violência contra as mulheres, pois “dá direitos sexuais” aos homens sobre seus corpos. O assédio sexual é recorrente dentro e fora do espaço escolar, seja por homens desconhecidos, professores ou pelos colegas do sexo masculino. Esse tipo de violência vai além da simples denúncia, pois acarreta marcas profundas na vida das mulheres, despertando sentimentos de medo e humilhação e causando traumas difíceis de serem superados.

Logo, as alunas vivenciam cotidianamente experiências de opressão pautadas na interseccionalidade e essas vivências interferem em seu cotidiano escolar e na constituição de sua identidade. As meninas têm dificuldade em reconhecer as diversas formas de violências, já que elas são naturalizadas, invisíveis às próprias vítimas (Bourdieu, 2001).

Claramente, as alunas apontam como positivas questões que estão inseridas dentro de uma lógica patriarcal, confundindo privilégios quando na verdade estão sendo tratadas com desigualdade. Como pode ser positivo sentir dor e por isso, não ser cobrada? Como pode ser positivo não ser tão incentivada quanto os meninos? Como pode ser positivo aceitar uma relação hierárquica que coloca a mulher em desvantagem?

Dessa forma, deixa-se o questionamento: “Quais são os pontos positivos em ser do sexo feminino no ambiente escolar”?

Apesar de os meninos construírem um modelo de masculinidade baseado em uma hierarquia em relação ao feminino e as mulheres serem socializadas para serem submissas, não significa que sejam o tempo todo passivas. Elas encontram diversas formas de resistir (mesmo que não seja de forma consciente) contribuindo para a desconstrução do patriarcado.

A forma como as mulheres foram socializadas nos impele a questionar nossos papéis sociais. Esses questionamentos só irão surgir através de estudos específicos, que apontem as desigualdades presentes no cotidiano e que se reflitam no âmbito escolar. O pensamento feminista, através da pedagogia feminista, é capaz de construir sentimentos que nos libertem das estruturas patriarcais. Nesse sentido, é fundamental fortalecer a sororidade para combater o machismo estrutural.

Discussões sobre Educação, identidade feminina e interseccionalidade tornam-se cada vez mais imprescindíveis como contribuição da redução das desigualdades, e reconhecimento e valorização da dignidade da pessoa humana. Considera-se papel da escola repensar suas práticas cotidianas para não reproduzir relações de dominação no ambiente escolar e

contribuir para uma sociedade mais igualitária. Tendo em vista que a pedagogia com enfoque feminista representa um primeiro passo para essa mudança.

Enquanto professores/as é imprescindível uma autorreflexão para não continuar reproduzindo valores de opressão e dominação entre meninos e meninas. Embora estas ainda encontrem maneiras de resistir, é sim papel da escola repensar suas práticas. É necessário refletir sobre a necessidade de transformações no ambiente escolar que impactam a vida das alunas e a construção de suas identidades.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, p. 155-202, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução: Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, Simone de. **A força das coisas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1963].

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2 v. 1980 [1949].

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BISPO, Rosália Amorim Santos. **Racismo em sala de aula: influência na aprendizagem**. 2020. Disponível em: http://repositorioexterno.app.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/2236/1/TCE_Rosalia%20Bispo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, nº 12, 13 jun. 2013, 92 p. 59. Seção 2. [Internet]. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da educação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BOSCO FILHO, João; SARAIVA; Ana Karinne de Moura. Os desafios ético-políticos na produção de conhecimento. In: SANTOS, Pablo de Castro; NASCIMENTO, Ellany Gurgel Cosme do (Org.). **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos: O que é necessário saber para aprovar um projeto de pesquisa?** Mossoró- RN: EDUERN, P. 28-39, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helene Kühner. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BUTLER, Judith. Atos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica**. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 151-172, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma (Org.). **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023

COSTA, Thaysi Cruz da; LIMA, Rita de Lourdes de. Gênero e Tendências Contemporâneas: uma análise do Seminário Internacional “Desfazendo Gênero”. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**. [S.L], v.14, n. 2, p. 416-429, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>. Acesso em: 20 nov. 2023

CRESWELL, John Ward. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 121-138, 2020.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “a questão do sujeito” na teoria crítica feminista. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** n. 94, p. 41-77, abr. 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

FARIA, Cássio Rodrigues. Gênero, raça e a interseccionalidade nas práticas escolares. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 179–193, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-64985. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64985>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paulo. **Michel Foucault: trajetória uma filosofia para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GAIO, Roberta; ZUZZI, Renata Pascoti (Org.). **(Des)encontro de Gêneros na Ginástica: corpo, educação, formação profissional e esporte**. 1ª. ed. Curitiba/PR: Editora Bagai, 2021. v. 1. 344 p.

GANDHI, Anuradha. **Sobre as correntes filosóficas dentro do movimento feminista**. 7 de março de 2016. Disponível em: <https://issuu.com/uniaoreconstrucaocomunista/docs/anuradhagandhi>. Acesso em 18/05/2024.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**. n.01 Batalha de Ideias, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em 07.10.2023.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, Maria Irene Delbone *et al.*. Judith Butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. In: **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**, 2017, Salvador/BA. Anais Enlaçando. Campina Grande/PB: Editora Realize, p. 1-8, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, Elefante, 2019

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. “Mulheres negras e feminismo”. In: **Não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502, 2018.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Conferências**. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 06 nov. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, vol. 19 n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUGONES, Maria. “Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial”, In: W. Mignolo (comp.), **Género y Descolonialidad**. Buenos Aires: Del signo, 2008.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MAHEIRIE, Katia; GESSER, Marivete. A retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação–PNE 2014-2024. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 128-151, 2020.

ONU: 90% da população mundial tem algum preconceito contra mulheres. **ONU News**. 12 jun. 2023. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2023/06/1815832>>. Acesso em: 26 Out. 2023.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, Adriana Moreira. **A construção do discurso de Youtubers sobre as mulheres**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, p. 98-146, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, C. S. B. de; MESQUITA, T. V. de L. (Org.). **Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Vaneta, p. 17-43, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICHARTZ, Terezinha; SANTANA, Zionel. **Gênero, Intersubjetividade e Performatividade**. Curitiba: Appris, 2021.

RICHARTZ, Terezinha. Patriarcado e violência na obra *uma vida em segredo*. **Revista Recorte**, Três Corações, v. 13, p. 94-107, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2793/pdf_94>. Acesso em: 14 ago. 2023

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência** 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Labrys, Estudos Feministas**. Revista Eletrônica, n. 1-2, jul. /dez. 2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência de Gênero – lugar da práxis na construção da subjetividade. In: **Lutas Sociais**, nº 2, PUC/SP, p.59-79, 1997.

SARDENGERG, Cecília Maria Bacellar. Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; Vanin, Iole Macedo. (Orgs.) **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA – NEIM, p. 17-32, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOUSA JÚNIOR, João Henrique de; PLÁCIDO, Laís Mota; CORDEIRO, Samantha Barbosa. Feminismo em cena: análise da representação das ondas feministas em

documentários. **Revista livre de cinema, uma leitura digital sem medida (super 8, 16, 35, 70 mm,...)**, v. 6, n. 3, p. 119-147, 2019.

WALKERDINE, Valerie. **O raciocínio em tempos pós-modernos**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 207-26, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71742>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2000.

ZAVATTO JUNIOR, Pedro; VASCONCELOS, Valéria. Relações de gênero na educação física escolar: contribuições da educação popular. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 102–114, 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114>. Acesso em: 23 mar. 2024.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Quais são suas atividades ao chegar em casa?
- 2- Você considera a escola um ambiente igualitário para a convivência entre pessoas do sexo masculino e feminino?
- 3- Como funcionam as aulas de Educação Física?
- 4- Você se sente respeitada, enquanto pessoa do sexo feminino (ou por se identificar com o gênero feminino) na escola, por seus colegas e professores?
- 5- Em sua opinião, existe alguma diferença de tratamento, no ambiente escolar, entre pessoas no sexo masculino e feminino?
- 6- Quais são os pontos positivos e negativos de ser do sexo feminino no ambiente escolar?
- 7- Você já encontrou alguma dificuldade na escola, simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino (ou por se identificar com o gênero feminino)?
- 8- Quais fatores podem gerar mal-estar na escola?
- 9- Você pensa que homens e mulheres possuem as mesmas oportunidades?
- 10- Em casa, quais as referências que você possui do sexo feminino? Quais memórias isso resgata?

APÊNDICE B – Questionário socioeconômico**Qual sua idade:**

- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos

Você mora:

- Zona Urbana
- Zona Rural

Em relação a sua raça/ cor, você se considera:

- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarela
- Prefiro não declarar

Sobre seu convívio diário com seus responsáveis:

- Convivo somente com minha mãe
- Convivo somente com meu pai
- Convivo com meu pai e minha mãe
- Não convivo nem com meu pai e nem com minha mãe

Sua ocupação em 2023, era:

- Estudava
- Estudava e trabalhava fora

Sua casa é:

- Casa própria
- Casa alugada
- Moro de favor

Quantas pessoas moram com você?

- Moro sozinha
- 02 pessoas
- 03 pessoas
- 04 pessoas
- 05 pessoas ou mais

Quantas pessoas que moram com você trabalham?

- Ninguém trabalha
- 01 pessoa trabalha
- 02 pessoas trabalham
- 03 pessoas trabalham
- 04 pessoas trabalham
- 05 pessoas ou mais trabalham

Juntando a renda de todos que trabalham em sua casa, o total seria de:

- () Menos de um salário mínimo
- () 01 salário mínimo
- () 02 salários mínimos
- () 03 salários mínimos
- () 04 salários mínimos
- () Acima de 05 salários mínimos
- () Acima de 10 salários mínimos

ANEXO A – Termo de anuência institucional (TAI)



ESCOLA ESTADUAL SEBASTIÃO PEREIRA MACHADO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Fundamentação Legal do Curso : Lei 9394/96

Criação da Escola – Decreto 17605 de 17/12/75 – Decreto 40301 de 09/03/99 – decreto 8086/97
 Avenida Alferes Renó – centro – Cep: 37508-000- Piranguinho – Minas Gerais – tel: (035) 3644 – 1372

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Nome da Instituição participante: Escola Estadual Sebastião Pereira Machado

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas**, que tem como pesquisadora responsável a Mestranda Priscila Caetano Mendes, com o objetivo de investigar quais possíveis significações entremeciam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas.

A Instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser totalmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Piranguinho - MG, 09 de fevereiro de 2023.

B. b.

ENEDITO FÁBIO RIBEIRO
 DIRETOR
 MASP: 1108449-8

Benedito Fábio Ribeiro
 Diretor

E. E. SEBASTIÃO PEREIRA MACHADO
 Criação da Escola - Decreto 16705 de 17/12/75
 Decreto 40301 de 09/03/99 Decreto 8086/97
 CNPJ: 19.690.312/0001-00
 Av.: Alferes Renó, 643 - Centro - Piranguinho - MG

Endereço para contato: Avenida Alferes Renó – centro
 Cep: 37508-000- Piranguinho – Minas Gerais
 Telefone para contato: – tel: (035) 3644 – 1372
 E-mail: escola.56294@educacao.mg.gov.br

ANEXO B – Termo de anuência institucional (TAI) – SEE/SRE Itajubá

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Superintendência Regional de Ensino – Itajubá
Gabinete

Tel.: 3629-9501 e-mail: sre.itajuba.gab@educacao.mg.gov.br

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI) – SEE/SRE ITAJUBÁ

Itajubá, 31 de março de 2023

Nome da Instituição participante: Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Itajubá – MG.

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas**, que tem como pesquisadora responsável a Mestranda Priscila Caetano Mendes, com o objetivo de investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas.

A Instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser totalmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Itajubá - MG, 31 de março de 2023.

Wagner Alexandre de Oliveira
 Superintendente Reg. de Ensino - SRE - Itajubá
 MaSP: 646054-7

Wagner Alexandre de Oliveira

Superintendente Regional de Ensino/SRE Itajubá

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 DE MINAS GERAIS
 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL
 DE ENSINO DE ITAJUBÁ
 CNPJ: 18.715.599/0018-53
 Rua Tiago Carneiro Santiago, 364 - BPS
 CEP: 37.500-024 - ITAJUBÁ - MG

Endereço para contato: R. Tiago Carneiro Santiago, 364 – BPS – Itajubá - MG

Telefone para contato: – tel: (035) 3629-95001

E-mail: ser.itajuba.gab@educacao.mg.gov.br

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas**

Priscila Caetano Mendes

Diego Henrique Pereira

A aluna (_____) está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos das participantes e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você (responsável pela aluna que será entrevistada) e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se a aluna que será entrevistada não quiser participar ou quiser retirar sua autorização a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O objetivo deste estudo é investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos no espaço escolar, na perspectiva das alunas.

Para tanto, como instrumento de análise, serão realizadas entrevistas individuais, semi-estruturadas, nas quais serão feitas algumas perguntas buscando alcançar os objetivos da pesquisa, em que as participantes irão contar a percepção que têm a respeito das suas vivências cotidianas no espaço escolar. A aluna **não** deve participar deste estudo caso não queira fazer parte desta pesquisa.

Quanto aos **riscos** para a saúde, ao participar dessa pesquisa, a aluna poderá se sentir intimidada ou incomodada em expressar sua opinião a respeito do assunto, gerando uma sensação de desconforto. Caso isso ocorra, a entrevista será imediatamente interrompida e o conteúdo já gravado será apagado e, caso haja necessidade, a entrevistada será encaminhada ao serviço de apoio psicológico de referência.

Este estudo poderá não trazer benefícios diretos ou imediatos mas trará a oportunidade para as próprias participantes refletirem sobre suas questões e contribuirá para a redução da desigualdade de gênero no ambiente escolar.

A identidade da aluna será mantida em **sigilo** e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome da aluna não será citado.

Não será necessário ressarcimento de despesas (por exemplo, transporte, alimentação, diárias, telefonemas, etc.), pois a coleta de dados será feita presencialmente durante a rotina de aulas das participantes.

Os registros (anotações, gravações) feitos durante a entrevista ficarão sob **sigilo**. O nome da aluna não será comunicado aos demais profissionais que trabalham na instituição, mas o relatório final, contendo **citações anônimas**, estará disponível para os interessados, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, sem citar o nome das envolvidas.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Priscila Caetano Mendes e/ou seu orientador, Prof. Dr. Diego Henrique Pereira, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)

Pesquisadora Principal: Priscila Caetano Mendes/ **Tel.:** (35) 99267-9520 / **E-mail:** caetanomendespriscila@gmail.com

Orientador: Diego Henrique Pereira/ **Tel.:** (35) 9881-6839/**E-mail:** DiegoPereira@univas.edu.br

Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás: **Tel.:** (35) 3449-9271, no período entre 8 às 12 horas e das 14 às 17 horas de segunda a sexta-feira. **E-mail:** cep@univas.edu.br

_____ de _____ de 2023.

Assinatura da pesquisadora (Priscila Caetano Mendes): _____

Assinatura do (a) responsável: _____

ANEXO D – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)****EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas**

Priscila Caetano Mendes

Diego Henrique Pereira

Você está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você deverá levar este termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou quiser retirar sua autorização a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O objetivo deste estudo é investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos no espaço escolar, na perspectiva das alunas.

Para tanto, como instrumento de análise, serão realizadas entrevistas individuais, semi-estruturadas, nas quais serão feitas algumas perguntas buscando alcançar os objetivos da pesquisa, em que vocês irão contar a percepção que têm a respeito das suas vivências cotidianas no espaço escolar. Você **não** deve participar deste estudo caso não queira fazer parte desta pesquisa.

Quanto aos **riscos** para sua saúde, ao participar dessa pesquisa, você poderá se sentir intimidada ou incomodada em expressar sua opinião a respeito do assunto, gerando uma sensação de desconforto. Caso isso ocorra, a entrevista será imediatamente interrompida e o conteúdo já gravado será apagado e, caso haja necessidade, você será encaminhada ao serviço de apoio psicológico de referência.

Este estudo poderá não lhe trazer benefícios diretos ou imediatos mas trará a oportunidade para as próprias participantes refletirem sobre suas questões e contribuirá para a redução da desigualdade de gênero no ambiente escolar.

Sua identidade será mantida em **sigilo** e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Não será necessário ressarcimento de despesas (por exemplo, transporte, alimentação, diárias, telefonemas, etc.), pois a coleta de dados será feita presencialmente durante a rotina de aulas das participantes.

Os registros (anotações, gravações) feitos durante a entrevista ficarão sob **sigilo**. O seu nome não será comunicado aos demais profissionais que trabalham na instituição, mas o relatório final, contendo **citações anônimas**, estará disponível para os interessados, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, sem citar o seu nome.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Priscila Caetano Mendes e/ou seu orientador, Prof. Dr. Diego Henrique Pereira, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)

Pesquisadora Principal: Priscila Caetano Mendes/ **Tel.:** (35) 99267-9520 / **E-mail:** caetanomendespriscila@gmail.com

Orientador: Diego Henrique Pereira/ **Tel.:** (35) 9881-6839/ **E-mail:** DiegoPereira@univas.edu.br

Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás: **Tel.:** (35) 3449-9271, no período entre 8 às 12 horas e das 14 às 17 horas de segunda a sexta-feira. **E-mail:** cep@univas.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____ de _____ de 2023.

Assinatura da pesquisadora (Priscila Caetano Mendes): _____

Assinatura da participante (menor): _____

ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE FEMININA E INTERSECCIONALIDADE: Vivências cotidianas de alunas de uma escola pública do Sul de Minas

Pesquisador: PRISCILA CAETANO MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67628623.1.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.077.304

Apresentação do Projeto:

Este trabalho busca investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas. Ao olhar para o espaço escolar, enquanto espaço de reprodução de ideologias e, portanto, lugar onde violências são naturalizadas, o presente trabalho parte das inquietações sobre as violências de gênero naturalizadas nesse ambiente. Trata-se de uma pesquisa prática, de caráter exploratório e, será realizado por intermédio de um levantamento, adotando como base o depoimento de alunas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Sul de Minas, com a finalidade de produzir uma pesquisa pautada nas diversidades com o olhar direcionado para as vivências cotidianas das alunas com o intuito de investigar como as identidades femininas se constroem no ambiente escolar através de uma perspectiva de gênero, raça e classe.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do trabalho de pesquisa que ora se apresenta é investigar quais possíveis significações entremeiam a identidade feminina e seus funcionamentos ideológicos, no espaço escolar, na perspectiva das alunas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Ao participar das entrevistas, as alunas poderão sentir-se desconfortáveis devido à

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo

Bairro: Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 6.077.304

natureza pessoal das perguntas. Caso isso ocorra, a entrevista será imediatamente interrompida e o conteúdo já gravado será apagado e, caso haja necessidade, as alunas serão encaminhadas ao serviço de apoio psicológico de referência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Benefícios: A presente pesquisa trará a oportunidade para os próprios participantes refletirem sobre suas questões e contribuirá para a redução da desigualdade de gênero no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa nacional, unicêntrica, de caráter acadêmico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Ver lista de conclusão, pendências e inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa, de acordo com o cronograma do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2094181.pdf	21/04/2023 14:54:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	21/04/2023 14:46:24	PRISCILA CAETANO MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/04/2023 14:46:08	PRISCILA CAETANO MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Univas_Final.pdf	21/04/2023 14:44:11	PRISCILA CAETANO MENDES	Aceito

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo

Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210

UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 6.077.304

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/02/2023 21:50:36	PRISCILA CAETANO MENDES	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 24 de Maio de 2023

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br