

Marina Guilherme Caselli Moraes

VOZES DAS JUVENTUDES:  
QUANDO A ESCOLA PÚBLICA E O FEMINISMO SE ENCONTRAM  
Um estudo de caso do projeto *MOLHARES*

Sorocaba

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Marina Guilherme Caselli Moraes

VOZES DAS JUVENTUDES:  
QUANDO A ESCOLA PÚBLICA E O FEMINISMO SE ENCONTRAM  
Um estudo de caso do projeto *MOLHARES*

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia para  
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.  
Orientação: Profa. Dra. Vanda Aparecida Silva

Sorocaba  
2020

Moraes, Marina Guilherme Caselli

Vozes das juventudes: quando a escola pública e o feminismo se encontram: um estudo de caso do projeto MOLHARES / Marina Guilherme Caselli Moraes -- 2020. 44f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Vanda Aparecida da Silva

Banca Examinadora: Neusa de Fátima Mariano, Raquel Spaziani

Bibliografia

1. Ensino médio . 2. Feminismos. 3. Juventudes. I. Moraes, Marina Guilherme Caselli. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

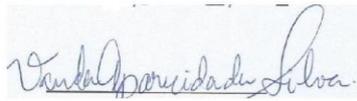
FOLHA DE APROVAÇÃO

**MARINA GUILHERME CASELLI MORAES**

VOZES DAS JUVENTUDES: QUANDO A ESCOLA PÚBLICA E O FEMINISMO SE  
ENCONTRAM - Um estudo de caso do projeto MOLHARES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para a obtenção do título  
de Licenciada no Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de São Carlos, *campus*  
Sorocaba. Sorocaba, 03 de julho de 2020.

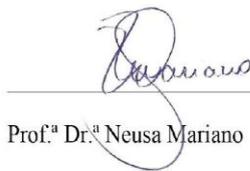
Orientadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Aparecida da Silva

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Mariano

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Baptista Spaziani

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

## AGRADECIMENTOS

Agradecer: Dar a graça. Dar a minha graça a alguém soa tão íntimo e profundo que não podia fazê-lo de forma superficial. Essa vontade veio em forma de sentimento tardiamente. Tarde, mas em tempo. Cheguei ao momento de crise existencial onde me perguntava por que estava fazendo o que fazia. Se eu não estava apenas reproduzindo a lógica produtivista por algo que no fim das contas não faria diferença na construção de uma pessoa feliz e realizada. O sentido para o que estava construindo foi retomado através de uma mensagem que veio até mim oportunamente.

Maria Rosa, Nona Rosa, como é conhecida, é uma pessoa cujo corpo físico não está presente, mas parece pairar sobre as reuniões familiares. Sempre lembrada como uma mulher brava, mal humorada e que sempre estava trabalhando. Só tenho lembranças dela já no leito de morte, acamada e com comunicação bastante prejudicada, sendo cuidado por minha vó e minha tia.

No auge da minha crise, minha tia me contou que o sonho da Nona era ser professora. Logo pensei o quão maravilhosa é essa profissão, mas também no fato de que naquela época, para as mulheres que podiam estudar, essa era a única opção de formação, o que a impediria de sonhar com outras infinitas possibilidades e realizá-las, como provavelmente eu o farei.

O fato é que com isso retomei o sentido das minhas escolhas e ações. Nada mais parecia estar associado a demandas de mercado, mas sim a honrar tantas mulheres que se fizeram essenciais na construção do que sou e do que ainda posso ser: minha orientadora, que teve a sensibilidade de me apresentar leituras que além de teóricas, eram leituras de mim mesma, as sujeitas da minha pesquisa que me permitiram sonhar com um mundo muito mais evoluído, as mulheres da minha família, cada uma com seu próprio histórico de superação e de luta, mas, nesse caso, sobretudo, honrar e curar a memória desta senhora, cujas dores podem ser percebidas em todas que a sucederam. A memória de uma mulher que alimentou seus sonhos presa às tarefas domésticas, mas que felizmente tornou ele possível de chegar à mim quase como um sinal, num momento que essa força se fazia necessária.

Se é acaso ou destino, não sei. Sei que minha vida é regada de mensagens que mais parecem ancestrais soprando aos ouvidos. Adorei as almas! Maria Rosa, presente!

## **RESUMO**

Essa dissertação, fruto de trabalho de conclusão de curso, busca pensar e discutir interfaces entre juventudes, educação, feminismos e protagonismos, com olhar voltado sobretudo para processos de significação e construção de identidades, a partir de trabalho de campo realizado ao longo de 2019 numa escola pública de ensino médio com estudantes envolvidas num projeto feminino e feminista, o qual marcara um novo momento para uma instituição tradicionalmente conservadora e com histórico de conflitos intensos de gênero. Espera-se assim, contribuir com as Ciências Humanas e Sociais numa perspectiva de Educação crítica e de uma sociedade solidária, comprometida com a equidade e a diversidade humanas, partindo de valores como a responsabilidade e a liberdade e com a certeza da educação como um processo múltiplo e coproduzido entre os sujeitos em constante interação.

Palavras-chave: jovens mulheres - feminismos - protagonismos – ensino médio

## **ABSTRACT**

This dissertation seeks to think and discuss interfaces between youths, education, feminisms and protagonisms, with a look turned mainly to processes of meaning and construction of identities, based on fieldwork carried out throughout 2019 in a public high school with students involved in a female and feminist project, which marked a new moment for a traditionally conservative institution with a history of intense gender conflicts. Expected with that, to contribute with the Human and Social Sciences in a perspective of critical education and a solidary society, committed to humans equity and diversity, starting from values such as responsibility and freedom and with the certain of education as a multiple and coproduced process between subjects in constant interaction.

Keywords: young womens - feminisms – protagonisms – high school

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1. URBANIZAÇÃO SOROCABANA: UM RUÍDO DE MÚLTIPLAS VOZES</b>	10
<b>2. A INSTALAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL MIXTA: ENTRE TRANCOS E BARRANCOS</b> .....	14
2.1.A CONDIÇÃO DAS MULHERES EM SOROCABA E NA ESCOLA PROFISSIONAL MIXTA.....	17
<b>3. MOLHARES: UMA NOVA ERA PARA AS MULHERES A INSTITUIÇÃO</b> ....	22
3.1. MEU CONTATO COM O PROJETO.....	28
<b>4. A HISTORIA POR ELAS MESMAS</b> .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	37
<b>REFERENCIAS</b> .....	40
<b>ANEXO</b> .....	43

Marina Guilherme Caselli Moraes. VOZES DAS JUVENTUDES: QUANDO A ESCOLA PÚBLICA E O FEMINISMO SE ENCONTRAM. Um estudo de caso do projeto *MOLHARES*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Orientação: Profa. Dra. Vanda Aparecida Silva. Sorocaba 2020

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de natureza qualitativa empreende esforços para lançar luz a traços e aspectos de uma coletividade a partir do instrumento de depoimentos orais, que se encontra no escopo dos estudos relativos à História oral e para a qual foram utilizadas técnicas de entrevistas e pesquisa bibliográfica, e investigar as produções de significados que através da linguagem revelem também processos de produção de identidade considerando as experiências relativas à gêneros e suas contradições numa determinada época e território e de uma faixa etária específica: um grupo de jovens (mulheres) estudantes do ensino médio de uma escola pública de Sorocaba que desenvolveram autonomamente um projeto feminista na escola.

A escolha por esse tema se deu através da minha própria experiência dentro da instituição onde a pesquisa foi realizada, experiência que se iniciou há dez anos atrás quando ingressei no Curso Técnico em Informática na instituição e através dele iniciei estágio nos laboratórios da mesma. Essa experiência foi marcada por episódios de assédio sexual no ambiente de trabalho por parte do meu supervisor de estágio, o que em determinado momento veio à tona e causou conflito com a direção da escola que optou por proteger o funcionário.

Dez anos depois, já na reta final da graduação em pedagogia, realizei uma seletiva para atuar em órgãos do Governo de Estado de São Paulo e quando consegui uma alocação, soube que seria na mesma instituição do referido conflito. Embora a essa altura já estivesse mais madura, o início do estágio não obrigatório foi marcado pelo desconforto de não saber se encontraria e como seria meu encontro com as pessoas envolvidas no caso, pessoas que eu acreditava que não mais encontraria.

Logo na minha recepção, quando fui me apresentar para a pessoa que seria minha supervisora no estágio, não contive as lágrimas e considerei adequado que ela soubesse desse histórico para que entendesse minha dificuldade. Fui muito bem acolhida por esta e as outras mulheres do setor. O trabalho foi se desenvolvendo tranquilamente e quando tive o desprazer de encontrar meu ex-supervisor e o antigo diretor que o havia protegido, simplesmente fingia que não os conhecia.

Em um determinado momento, fui convidada por outra estagiária da unidade a participar de uma roda de conversa sobre feminismos proposta por alunas do ensino médio.

Fiquei encantada com a possibilidade e acreditei ser um movimento pequeno, ainda embrionário, porém me surpreendi quando da segunda vez que fui avisada da roda de conversa, pude finalmente me ausentar do meu setor de trabalho e comparecer.

Tratava-se de um encontro com ampla participação e de uma autogestão impressionantes.

A partir daí, considerando minha própria experiência com a instituição, onde não encontrei uma rede de apoio para situações dentro da própria escola e assuntos relacionados às condições das mulheres na sociedade somado ao interesse de investigar como e por que essas meninas se interessaram e alcançaram uma auto-organização, me propus a investigar essa produção de significados e identidades ali manifestos.

Por fim, mas não menos importante para a apresentação do trabalho que se segue, é importante destacar as inspirações trazidas por Joan Scoot (1999), que possibilitou pensar a ciência através das experiências humanas e para tanto, se dedicou a explorar esse conceito e enriquecê-lo, de modo que ele figura o plano de fundo dos esforços empreendidos para realização do presente trabalho. Espera-se que o mesmo possibilite boas experiências aos leitores.

## **1. A urbanização sorocabana: um ruído de múltiplas vozes**

O primeiro capítulo deste trabalho pretende contextualizar o território em que a escola técnica, campo dessa pesquisa, encontrou as condições e contradições necessárias à sua criação. Para tanto, se faz necessário não apenas traçar uma linha histórica através de dados e marcos institucionais, mas estabelecer uma relação dialógica com as várias narrativas capazes de clarear e desmarginalizar sujeitos e acontecimentos altamente importantes no desvelar do passado. Trabalho que exige uma busca e escolha minuciosas de fontes comprometidas com relatos e registro que ultrapassem as vozes dos vencedores e as fontes de interesse da elite.

Desse modo, materiais indispensáveis à compreensão do período histórico que garantiu a implementação da Escola Técnica Estadual (ETEC) Fernando Prestes, tanto a partir de narrativas mais descritivas e oficiais, quanto as de cunho mais crítico e comprometido com a multiplicidade de atores, compõem essa reflexão que se segue.

José Roberto Garcia (2006), ao discorrer sobre o período de pré-instalação da Escola Profissional Mixta de Sorocaba remonta ao tempo do tropeirismo, que se fez presente de maneira intensa e caracteriza o modelo e o momento de expansão das atividades urbanas na cidade.

A partir da venda de animais trazidos por estes atores e dos pequenos povoamentos formados por eles, inicia-se o processo de uma urbanização voltada ao comércio. Dentro desse contexto, tropeiros e fazendeiros, formam uma pequena elite nesse território e começam a idealizar uma cidade mais próxima dos ideais de civilização europeia.

Alguns fatores contribuíram para a construção do imaginário de uma determinada classe social para impulsionar Sorocaba como uma potência econômica e política. Dentre eles, a fábrica de ferro, a estrada de ferro Sorocabana, e as fábricas de tecido que, estimuladas pelas fazendas de algodão, ganharam destaque na produção agroindustrial da cidade. Estes feitos merecem ser comentados.

Ainda nas décadas de 70 e 80 do séc. XIX, duas grandes fábricas de tecido já figuravam no cenário como oportunidades de crescimento e urbanização para a cidade. Com isso a elite presente se organizou através da Companhia Sorocabana com a qual requisitou a ligação da fábrica de ferro à capital paulista, intensificando a expansão demográfica da região.

No começo do séc. XX iniciam-se as obras urbanizadoras de água e esgoto (1903),

represamento (1908 e 1909), transporte urbano (bondes em 1915), que consagrariam o território como cidade desenvolvida e industrializada.

À medida que esse processo se intensifica, intensificam-se também a formação de uma classe trabalhadora na região e sua organização. Nesse contexto, recebe destaque entre os pesquisadores do período da primeira república na região de Sorocaba, o jornal operário denominado “O operário”, fonte que permite compreender, além dos acontecimentos formais e oficiais da época, os significados e a auto representação que a classe trabalhadora em ascensão produziam.

O referido periódico contava com denúncias por parte dos trabalhadores sobre as más condições de trabalho em que se encontravam no ambiente fabril e sobre os monopólios comerciais que resultariam (e resultaram) num abismo entre classes e em um ambiente fértil para a exploração da classe trabalhadora.

Além dessas questões de caráter político trabalhista é possível, através do periódico, levantar dados sobre as reivindicações da classe trabalhadora por escola e também pelo tipo de escola que figuravam o imaginário e o desejo dos trabalhadores.

A partir dos registros e dados do periódico “O Operário”, Keyla Pereira e Filho (2018), em artigo que relata a inclinação anarquista dos operários, suas demandas por educação e as vozes das mulheres operárias, mostram-nos como essas questões se apresentaram. Sendo formada por um grande contingente de imigrantes e estando aliados com os ideais anarquistas, nota-se uma inclinação da classe trabalhadora por uma escola de cunho mais cientificista, reflexo do positivismo<sup>1</sup>, em vigor na época, que representava uma ruptura com a moralidade cristã e o desenvolvimento a partir da ciência.

No estudo ainda é possível encontrar outras demandas das mulheres como o direito ao divórcio e à educação feminina e as denúncias de perseguições dentro das fábricas resultantes do preconceito de gênero, conceito inexistente à época, mas sentido e vivido pelas mulheres que, assinando através de pseudônimos (como de costume no periódico e no próprio movimento anarquista) ou de seus nomes reais, recorriam a esse instrumento de mobilização, comunicação e sensibilização.

Sobre a educação, as mulheres se mostraram atrizes fundamentais ao reivindicarem educação tanto para si mesmas quanto para seus filhos, para os quais nota-se a inclinação

---

<sup>1</sup> Corrente filosófica do início do séc. XIX, que em contrapartida das explicações religiosas propõe uma ciência baseada em procedimentos e técnicas que possibilitem leis e explicações gerais sobre fenômenos da natureza e da sociedade e que também viria a ser criticado posteriormente com as propostas das ciências sociais de metodologias qualitativas (GOLDENBERG, 2004).

por uma educação tecnicista, alinhadas com a realidade de trabalho dessa classe, porém com uma consciência, esperança e discurso voltados para a superação de seus estados de opressão através dessa educação.

Se retomarmos Garcia (2006), poderemos visualizar numa linha histórica como o acesso ao ensino foi se configurando na região de Sorocaba. No artigo vemos que, no final do século XIX, a cidade contava com 2 (duas) escolas públicas e 5 (cinco) particulares, em sua maioria divididas por gênero. Já em 1914 (ano seguinte ao que o periódico “O operário” saiu de circulação), a cidade já contava com 20 (vinte) escolas, sendo 3 (três) particulares, 5 (cinco) municipais e 12 (doze) estaduais.

Interesses da elite agroindustrial e do estado se misturaram e se confundiram com as demandas por educação por parte da classe trabalhadora, e podemos dizer que a ampliação do acesso ao ensino foi se dando no bojo desse conflito e dessas contradições, onde os trabalhadores foram lentamente conquistando espaços para sua escolarização, sem, no entanto, refletirem seus anseios, desejos e necessidades de libertação através do ensino proposto, como aprofundaremos no capítulo seguinte ao abordar a questão da implantação do ensino profissional em Sorocaba.

Vale ressaltar que escolas inspiradas pelos ideais anarquistas e geridas pelos próprios operários, bem como o periódico “O Operário”, e por consequência da difusão dos ideais e práticas anarquistas, figuraram no cenário local e ofereceram a um bom número de operários e seus filhos, formação básica em leitura, escrita, entre outros, com foco na questão da educação política (PEREIRA, Keyla e FILHO, 2018).

À medida que a classe trabalhadora se organizava, demandava por escolas e disseminava informações e denúncias através de seus meios de comunicação, a industrialização se intensificava e com ela os conflitos entre patrões e operários que resultou numa greve geral, em 1917, da qual os trabalhadores saíram vitoriosos com a redução de suas jornadas de trabalho para 8 horas diárias. Esse fator, inquietando as elites e o governo, estimulou a ampliação de um sistema educacional, visando como comentado por Garcia (2006), dar uma “resposta técnica” às novas formas de trabalho que se mostravam. Assim, a institucionalização dos processos educativos começou a se intensificar afim de melhor controlar a mão de obra e os trabalhadores.

Em 1936, a cidade foi considerada o mais importante centro industrial do interior e ainda que a essa altura a Escola Profissional Mixta de Sorocaba (como veremos a seguir), juntamente com outras tantas medidas de profissionalização já estivessem agindo, isso não

impediu uma intensificação das lutas por parte da classe trabalhadora, a partir da segunda metade do séc. XX.

Ainda que o recorte desse trabalho se limite ao histórico local sorocabano, cabe aqui algumas considerações sobre a implementação do ensino técnico em nível nacional.

Luiz Antonio Koritiake (2011), em seu livro que reúne um conjunto de artigos que versam sobre a história do ensino técnico no Brasil, no Estado de São Paulo, em Sorocaba e na atual Escola Técnica Fernando Prestes, nos apresenta um pouco desse panorama, de modo que possamos fazer uma leitura crítica da implementação do ensino técnico ao longo do território brasileiro nos diferentes períodos históricos.

Assim, observamos nesse trabalho, a precariedade com que a modalidade de ensino profissional foi se ampliando. Tratava-se, nos primeiros anos do séc. XX, de um ensino meramente artesanal de carácter elitista, destinado às camadas mais pobres da população e, por muito tempo, não foi pensado para essa modalidade um projeto comprometido com o desenvolvimento intelectual e continuado da classe trabalhadora, que era composta também por mulheres, crianças, adolescentes, de quem não se exigia uma escolarização, mas apenas o domínio do ofício a ser realizado.

Na década de 30, sob influência do Taylorismo<sup>2</sup> e a necessidade de uma mão de obra mais específica, os currículos se adaptaram as formas de trabalho emergentes nas fábricas e indústrias e, por muitos anos, ainda vigorou o carácter elitista que destinava os trabalhadores ao ensino industrial e técnico e a classe mais alta ao ensino propedêutico, que os encaminhava ao ensino superior.

No período militar, houve uma ampliação grande do acesso ao ensino básico por parte da população geral, que podia então reivindicar a continuidade e novos níveis de ensino. Contudo, nesse período, essas demandas sociais seguiram sendo abafadas com uma organização dos sistemas de ensino bastante segregada.

A partir da redemocratização do país, seguida das leis referentes à educação LDB (Lei de Diretrizes e Bases) / 1996, DCN'S (Diretrizes Curriculares Nacionais), etc. foram sendo incorporadas visões mais progressistas sobre o acesso à educação e a continuidade de estudos ao longo da vida.

Nos governos mais populares (no séc. XXI), a preocupação com o fim da divisão dos

---

<sup>2</sup> Taylorismo e Fordismo são conceitos utilizados para marcar a nova forma de produção capitalista, baseado no acúmulo não só de bens duráveis, mas de produtos, e na obsolescência programada e tendo como modelo político-econômico, o Neoliberalismo (MELO,2005).

tipos de ensino e o desejo de um sistema de ensino que privilegiasse uma formação mais integral de todos os cidadãos, foi se tornando mais nítida e o ensino técnico e profissionalizante passou a se articular com o ensino básico, de modo que a formação básica, em geral, fosse pré-requisito para o ingresso no mundo do trabalho, elevando-se assim, o nível de escolaridade dos trabalhadores e garantindo o direito a uma infância e adolescência destinada aos estudos e a escolha da profissão e trabalho, na vida adulta.

## **2. A instalação da Escola Profissional Mixta: entre trancos e barrancos**

Conforme se segue no livro Formação Profissional Escola Técnica Estadual “Fernando Prestes” – ontem & hoje, elaborado pela equipe da escola, o contexto da instalação da escola que daria origem à atual ETEC Fernando Prestes segue a tradição Sorocabana do conservadorismo (KORITIAKE, 2011).

Em capítulo dedicado a essa temática escrito por Ana Maria Silva, podemos observar que embora a industrialização pressionasse o território para um avanço em termos industriais e tecnológicos, o que incluiria uma força tarefa em torno da educação básica e profissional de sua população, a parcela da elite agropecuária, herdeira do tropeirismo, mais parecia flertar com o sistema feudal, do que com o liberalismo em ascensão no mundo e no Brasil. Assim, ainda que a instalação de uma escola profissional tivesse sido autorizada pelo governo estatal desde 1921, apenas em 1929 houve a real instalação da Escola Profissional Mixta.

Sobre isso, é importante relatar que ao longo de todo o século XX até próximo dos governos populistas de ex-presidentes como, Getúlio Vargas (2ª era), Juscelino Kubitschek, João Belchior Marques Goulart (popularmente chamado de “Jango”), e, posteriormente nos governos autoritários da ditadura militar, imperava no município um modelo de educação básica de grupos escolares, formados por iniciativas individuais de alguns poucos educadores, religiosos e até mesmo setores interessados na industrialização da cidade, como é o caso da maçonaria, que por muitos anos financiou alguns desses grupos e foi parceira inclusive da Escola Mixta, quando esta se encontrava em condições precárias e de abandono.

Por conta dessa realidade, muitos dos que tinham acesso às poucas propostas de ensino básico (equivalente ao ensino primário de 1ª a 4ª séries), migravam para cidades do entorno em busca de continuidade nos estudos, como Itu e Itapetininga (ambas, cidades paulistas). Por exemplo, esta segunda, foi por um tempo uma cidade referência em formação

para o magistério.

Até que se tivesse, portanto, uma escola destinada à formação da mão-de-obra fabril em Sorocaba, essa exercia seus ofícios sem muitas exigências de estudos ou com a exigência mínima. Consta no artigo de Ana Maria que a instalação da Escola Mixta Profissional tinha como pré-requisito a idade mínima de 12 anos, comprovação de vacinação contra doenças contagiosas e o ensino primário. O que indica que a partir desse momento passou a se exigir uma elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, que era formado também por adolescentes, visto que a profissionalização passaria a ser uma demanda e um valor na sociedade sorocabana industrial.

Hoje, a escola compõe o grupo das 8 (oito) escolas profissionais mais antigas do estado de São Paulo e sua primeira turma contou com um total de 521 alunos, entre eles, 243 homens e 278 mulheres, divididos entre cursos destinados a seus gêneros.

Em 1931, iniciou-se uma parceria com a Estrada de Ferro Sorocabana, sob a direção de Gaspar Ricardo Júnior, que caracterizaria dali em diante um tipo de formação bastante específica com seu curso ferroviário e consagraria a unidade escolar na história sorocabana, no que diz respeito à sua importância na participação da construção da urbanização da cidade que tinha o trabalho ferroviário como referência.

O referido curso, idealizado por engenheiros da Estrada de Ferro, em parceria com a escola e subsidiado muito mais pela própria empresa do que pelo estado, tornou-se referência nacional em educação profissional levando mão de obra à outros estados e cujo programa educacional forneceu parâmetros para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942.

Até o ano de 1933, a escola seguiu a legislação de 1919 referente a formação geral de seu alunado que incluía cultura geral, história, português, instrução moral e cívica, entre outras, cujo objetivo seria uma formação mínima para exercício da cidadania. Contudo, não havia uma regulamentação e avaliação estruturadas dessa formação e os próprios alunos se opunham a essa formação, pressionando a escola para uma formação mais tecnicista. No referido ano (1933) houve uma nova tentativa de enriquecer a educação profissional aplicada na escola com conteúdo de cultura geral e com isso foi acrescido um ano de curso vocacional aos cursos ordinários de três anos da unidade.

A manutenção da segregação social através da educação foi uma realidade brasileira que se estendeu ao longo de todo o séc. XX, entre resistências conservadoras e tentativas de elevar o índice de escolarização dos trabalhadores por parte dos governos, e o estado de São

Paulo, embora não tenha ficado indiferente a esse processo, viveu, sobretudo na segunda metade do referido século, uma situação bastante particular.

Ocorreu que, após governos populistas que dominaram vários setores de produção com empresas estatais, na década de 60, o estado se compunha como um grande parque industrial, que por influência da agricultura cafeeira, criara no estado uma estrutura produtiva contando ainda com o crescimento do setor bancário e financeiro em seu território.

Com isso, em 1963, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, idealiza os primeiros cursos superiores de tecnologia, inovando a categoria de formação superior com uma nova modalidade de profissionais. Desse contexto, nasce em 1969, por decreto do então governador Abreu Sodré, o Centro Paula Souza, que, composto por membros do Conselho Estadual de Educação cumpriria o papel de administrar esses novos cursos superiores, que atenderiam a demanda do desenvolvimento tecnológico em ascensão. Da autarquia, surgiram as Faculdades Técnicas (FATEC's) das quais saíam formados os tecnólogos.

Com isso, e com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sobretudo a nº 4024 de 1961 e a nº 5692 de 1971 que elevariam o ensino básico até o nível colegial (até o momento o ensino básico limitava-se ao ginásio que, juntamente com o primário, corresponde hoje ao nosso ensino fundamental), as escolas profissionalizantes do estado se viram em uma crise, fruto da necessidade de se adaptarem às novas exigências de elevação do nível de escolarização dos trabalhadores, e a Escola Profissional Mixta que já recebia, desde 1931, o nome de Fernando Prestes foi transformada em Escola de 1º e 2º Graus (EEPSG), pela Secretaria de Educação, em 1981.

Em 1982, a escola passa a integrar-se ao Centro Paula Souza, bem como outras escolas profissionais do estado, e com as novas orientações legais para que o ensino profissionalizante se desenvolvesse apenas no 2º grau (nível médio) o ginásial e o colegial convivem no mesmo prédio com uma certa desarmonia, visto que a competência do Centro era pensar o ensino profissional tanto em nível médio, quanto em nível superior. Isso ocorre até o ano de 1996, quando o ginásial (1º grau) que inclusive adotara outro nome (E.E. Roberto Paschoalick), é transferido para outro prédio e sob gestão da Secretaria de Educação do Estado, deixando para o CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza) apenas o nível médio (colegial / 2º grau).

Conforme consta no livro próprio da escola aqui utilizado (KOURITIAK, 2011), a escola hoje concilia o ensino médio, o ensino médio integrado ao técnico, o ensino técnico

isolado com pré-requisito do médio para titulação, além de cursos extraordinários oferecidos pela unidade conforme demandas do mercado local.

Constam ainda, dados sobre a situação socioeconômica de seus alunos, dos quais 84% são oriundos de escolas públicas e o restante das particulares e, até o momento da publicação do referido documento, 50% dos alunos matriculados encontravam-se inseridos no mercado de trabalho.

### **2.1.A condição das mulheres em Sorocaba e na Escola Mixta Profissional**

Respeitando a natureza dessa dissertação que, comprometida com a história de sujeitos alijados dos materiais oficiais, pretende trazer essa história a conhecimento, certa de que sem ela, as possibilidades de um fazer histórico comprometido não seria/será possível, cabe aqui uma discussão sobre a representação da mulher na sociedade sorocabana que, por sua vez, também se materializava na educação proposta pela Escola Mixta.

Embora o termo “mixta” possa indicar a incorporação de todos os gêneros nos processos educativos da escola, conforme poderemos observar esses foram na realidade marcados por uma divisão bem desenhada dos papéis de gênero na cultura da escola local da época. Sobre isso, Viviane Marques Rocha Sbrana (2002) na dedicação de suas pesquisas sobre o papel das mulheres dentro da instituição, traz a seguinte contribuição e proposta de caminho epistemológico:

“A busca da formação profissional feminina em Sorocaba, privilegia o conceito de gênero não ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à produção de identidades de mulheres e homens em suas relações e práticas sociais. Estas relações e práticas não apenas constituem os indivíduos, como também produzem as formas como as instituições são organizadas e formadas. (SBRANA, 2002, p. 2 )

Desse modo, podemos destacar uma série de características e processos históricos do passado que servirá de substância para nossa reflexão e compreensão do presente.

No capítulo sobre a caracterização dos cursos e de seu alunado, Koritiake (2011), traz a organização dos cursos, seus currículos e da organização estrutural da instituição, onde podemos ver que desde o início, foram pensados numa educação voltada para os homens e outra voltada para as mulheres. Com a separação física dos prédios masculino e feminino,

no ano seguinte de sua inauguração (1930), essa divisão ficou ainda mais acentuada.

A partir desse relato, alguns dados são importantes serem mencionados, pois revelam muito sobre as representações de gênero que se pretendia produzir na instituição.

Embora sejam encontrados relatos de que as mulheres sempre estiveram ocupando postos de trabalho nas fábricas sorocabanas (PEREIRA, Keyla e FILHO, 2018) e inclusive protagonizando denúncias e mobilizações sobre suas condições de trabalho, como já relatado no capítulo anterior, os cursos voltados a formação de mão de obra especializada para as fábricas, bem como os cursos extraordinários para aperfeiçoamento de trabalhadores, destinava-se apenas ao público masculino, enquanto os cursos destinados ao público feminino, voltavam-se à economia doméstica, costura, puericultura, etc.



Foto do acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes (máquina de costura da década de 40)



Fotos do acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes (Peças produzidas pelas alunas da Escola Profissional Mista nas primeiras décadas dos cursos de corte, costura e confecção)

Nota-se com isso, que os cursos não foram pensados necessariamente considerando-se a realidade do conjunto de mulheres sorocabanas, mas sim a partir de uma idealização, uma representação de gênero, condizente com uma pequena elite da cidade, elite esta, cujas mulheres, de todo modo, não ocupavam postos de trabalho desta natureza, mas ainda assim, era sua representação que se fazia presente no projeto de sociedade implementado a partir da organização curricular da instituição.

Débora Russi Frasquete e Ivana Guilherme Simili (2017), trazem uma rica contribuição sobre a construção da imagem da mulher ideal nas décadas de 50 e 60 no Brasil. Elas analisam, sobretudo, os materiais vinculados pelo Método Vogue, que oferecia cursos por correspondência às mulheres de toda parte e cujo material reforçava as qualidades que a “mulher moderna” ou ainda a “mulher de hoje”, da época deveriam desenvolver tanto para cumprir seus papéis de esposas e mães dóceis, domésticas e subservientes, quanto para um possível improério do destino, como a morte de seus tutores homens (pais/ maridos), situação essas para as quais o desenvolvimento das habilidades e técnicas de corte e costura poderiam garantir uma certa independência e dignidade, já que:

“como a educação dos filhas em termos gerais era supervisionada e controlada pelo pai e após o casamento suas responsabilidades eram transferidas ao marido, é visível na publicidade inclusive a tentativa de persuadir esses homens à compra do curso de corte e costura, e nesse sentido, como aquele que escreve também é homem, reconhece-se a visão masculina a respeito das mulheres na década de 1960.” (FRASQUETE e SIMILI, 2017, p.272)

Esses ideais eram reforçados pelos dispositivos da mídia, como o Jornal das moças, trazido pela autora como exemplo. Como se vê:

“Ao modelo de feminino e de feminilidade de “costurar e produzir roupas”, a imprensa dava a sua contribuição. Nos anos 1950 e 1960, embora muitas mudanças sejam observadas no cenário nacional e na educação das mulheres, as quais foram geradas pela maior escolarização dos segmentos femininos, pelo ingresso delas no mercado de trabalho entre outros aspectos que alteram as percepções e as relações entre os gêneros, o modelo feminino e de feminilidade dominante era a da esposa e mãe e/ou da mulher dedicada ao lar. Novos tempos, novas exigências feitas às mulheres sobre como usar os conhecimentos de costura em benefício próprio e da família. As relações das mulheres com o mercado de consumo e de produção de vestuário ganham novos matizes. A imprensa, como educadora das práticas de costura permanece como veículo de comunicação e de ensinamentos sobre como “cortar e costurar”. O corte e a costura adquire, assim, novos sentidos, inclusive e particularmente, pelos cursos presenciais e a distância, caso do Instituto Universal Brasileiro e da Escola de Corte e Costura São Paulo responsável pelo Método Vogue” (FRASQUETE e SIMILI, 2017, p. 270)

Desse modo, a educação pensada e oferecida para as mulheres na época perpassava interesses do grupo dominante masculino, para o qual as mulheres deveriam ser úteis e agradáveis. Pode se notar também que as propagandas contribuíram para uma possível rivalidade feminina, incentivando o acesso à essa educação através da lógica da disputa:

“Esse ideal de feminilidade abrangia estar sempre bem vestida, e

com isso ganhar maior consideração na sociedade como um todo, associando o ato do bem vestir a causa de inveja às outras mulheres e desejo aos homens, assim como também a ideia do ganho de dinheiro honesto e ao fato que ao aprender o ofício da costura estaria se preparando para os infortúnios que possam advir.”(FRASQUETE e SIMILI, 2017, p.273)

Feitas as críticas que revelam como um imaginário sobre as mulheres foi construído pautado no essencialismo e biologismo característicos do final do séc. XIX e início do séc. XX, é possível pensar de que modo os trabalhos domésticos formaram um conjunto de mulheres capazes de reivindicar novos postos e lugares de trabalho se inserindo nos espaços públicos com um trabalho qualificado:

“O ofício do corte e costura é expressivo quando analisado como força de trabalho feminino, pois foi uma prática que auxiliou de forma significativa a inserção das mulheres no mercado de trabalho. A partir da década de 1960, mudanças comportamentais começaram a alimentar novas expectativas femininas, despertando o desejo de autonomia financeira e de realização profissional. Trabalhar fora de casa era uma opção para a maioria das mulheres, e estava relacionada ao desejo de se realizar profissionalmente (BOSCHILIA, 1996).” (FRASQUETE e SIMILI, 2017 p. 280)

Voltando aos dados do alunado da Escola Profissional Mixta, outros ainda merecem nossa atenção, como por exemplo a diferença de idade dos matriculados homens e mulheres. Enquanto a idade média dos homens que se matriculavam nos cursos masculinos era em torno de 13, 14 anos, as mulheres que procuravam formação profissional eram de idade mais avançada, 15, 16 anos. E aqui, vale destacar que muitas mulheres que trabalhavam em fábricas ou que não exerciam trabalho fora de casa, utilizavam-se de atividades domésticas como fontes de renda ou de complementação de renda, o que justificaria por sua vez, o baixo índice de conclusão dos cursos da seção feminina comparada ao índice dos egressos homens (61%).

Do estudo deste período que compreende a inauguração da instituição em 1929 até o ano de 1942, surge uma dúvida sobre a qual a bibliografia aqui utilizada não revelou dados: quando houve a inclusão das mulheres nos cursos masculinos e vice-versa? Quem teria sido

a primeira mulher a se matricular em uma turma masculina? Como foi a vivência dessas pioneiras nessas áreas de estudo? Esperamos encontrar dados para pensar essa transição, o que enriqueceria muito a discussão que se seguirá neste trabalho.

### 3. **MOLHARES: uma nova era para as mulheres na instituição**

Roda de conversa que participei em 2019 ainda no início (acervo pessoal)



Embora o conceito de protagonismo tenha sido explorado em relação à juventude e configure propósitos educacionais traduzindo-se inclusive em textos de leis sobretudo na área da educação, a polissemia observada no emprego do termo exige uma discussão do que se pretende observar e de que modo esse conceito se aplica ao que se pretende investigar, nesse caso, o projeto idealizado e autogerido pelas jovens estudantes do ensino médio sujeitas dessa pesquisa.

Para esse trabalho, o conceito de protagonismo é tratado de maneira crítica, evitando as tendências neoliberais das propostas educacionais vinculadas, sobretudo por pressão dos organismos internacionais como a ONU, que embora tenha o propósito de minimizar as mazelas sociais, reproduz uma lógica de solidariedade acrítica orientada e à serviço do

sistema financeiro mundial (MELLO, 2005).

Nesse sentido, as contribuições de Ferreti et all (2004), vêm de encontro ao que essa análise se propõe:

“Do nosso ponto de vista, é praticamente impossível compreender o conceito de “protagonismo dos jovens/alunos”, como proposto pelos documentos da reforma do ensino médio e como veiculado por diversos autores, sem considerar certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados. Desenhando-se no decorrer da segunda metade do século XX, eles se afirmam no século XXI: as transformações sociais e culturais que configuram as chamadas sociedades pós-modernas ou pós-industriais, as profundas mudanças que ocorrem no campo do trabalho estruturado sob o capital, o vertiginoso avanço nos campos científico e tecnológico.” (FERRETI et all, 2004, p.412)

A ideia de protagonismo aqui trabalhada, sugere, portanto, uma multiplicidade de possibilidades de pensamentos e ações que dialogam com as múltiplas experiências, vivências e repertórios possíveis numa sociedade plural:

“Há que pensar, pois, em adolescências e juventudes. Se essa proposição faz sentido, então pode-se tomá-la como uma referência importante para discutir a relação entre protagonismo e educação. O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também o pode a referência a um protagonismo, tratado genericamente como o fazem os autores em pauta, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido.” ((FERRETI et al, 2004, p. 416)

Tendo em vista essa multiplicidade de sujeitos e experiências, compreende-se para esse trabalho um protagonismo ligado ao enfrentamento das situações de opressão vividas pelos jovens e seus instrumentos orgânicos de luta, pois como podemos observar, as culturas juvenis recorrem a inúmeras linguagens e formas de ação coletiva para contestar a sociedade

e a realidade em que vivem e:

“Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse “inferno semântico” de que nos fala Veríssimo (apud Frigotto, Ciavatta, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.” (FERRETI et al, 2004, p.422)

Na instituição, o início de uma organização de jovens mulheres mais sistematizada (a que temos acesso e registros disponíveis) surge recentemente, em 2018, com jovens do ensino médio interessadas nos feminismos. A partir delas, a cultura machista, misógina e patriarcal que marcara a história da instituição desde sua fundação, passaria a ser questionada.

A ex aluna Larissa, que na data da entrevista (novembro de 2019) tinha 19 anos, relata como tudo começou. Larissa diz que sempre foi muito questionadora, porém, não se associava ao movimento feminista por nunca ter tido contato com essas teorias, mas que ainda no ensino fundamental através de uma amiga que tinha uma irmã feminista, teve o primeiro contato com essas teorias e pode perceber que seus pensamentos estavam alinhados com os de um movimento social.

Quando estava no ensino médio na ETEC Fernando Prestes, teve que se envolver num teatro sobre revolução industrial para uma disciplina e dentro do tema foi proposto abordar sobre as sufragistas. A partir daí, Larissa passou a se aprofundar em leituras sobre feminismos, suas vertentes e história.

A partir disso, a estudante passou a ter contato com militantes feministas e no terceiro ano se sentiu preparada e no dever de desenvolver algum trabalho na escola por conta de situações problemáticas que ocorriam: assédio, relacionamentos abusivos, exposição de nudez adolescentes em redes sociais (como o *twitter*), entre outras.

A aluna escrevia poemas sobre suas vivências enquanto mulheres e junto com sua amiga Jeniffer gravaram e postaram no *vimeo*<sup>3</sup> um vídeo recitando esses poemas que levou a organização da semana Paulo Freire da instituição a convidar uma ex-aluna para falar sobre

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://vimeo.com/268876507>.

feminismo na semana dedicada ao educador. Segue trecho do poema disponibilizado por uma das autoras:

*Sou centenas de milhares de quilômetros percorridos.*

*Sou todos os verbos ditos.*

*Posso não ser quem você pensa,*

*eu não sou nada do que você vê.*

*Vou além de acontecimentos.*

*Sou um montão de fragmentos.*

*Sou a minha e a tua crença.*

*Sou o que tá na minha cabeça.*

*Sou o que eu preciso conhecer,*

*sou todo o bem e o mal querer.*

*Sou muito mais do que você pensa,*

*você só precisa querer ver.*

*Sou poder.*

*Sou mulher.*

*Jeniffer Olivetti Klarosk*

Após essa palestra, elas decidiram que era o momento de fazer algo efetivo e criar um espaço de acolhimento entre as alunas da instituição. Pediram para Jade, que segundo Larissa dominava a escrita de documentos mais formais, para escrever um projeto que foi levado para a coordenadora pedagógica e prontamente autorizado, pois a mesma concordou que havia necessidade de alguma iniciativa nesse sentido.

No primeiro encontro elas tiveram a surpresa de receberem em torno de 50 alunas e o projeto seguiu com encontros quinzenais, grupo de *whatsapp* para troca de materiais, leituras e também se utilizaram da página oficial da escola para divulgações e discussões necessárias e pertinentes.

No ano seguinte as idealizadoras do projeto seguiram para suas trajetórias acadêmicas e continuação de seus estudos pessoais, porém como a instituição de uma cultura de acolhimento de calouros, alunas mais novas que seguiram no ensino médio deram continuidade aos encontros e mantiveram contato com suas veteranas.



Respondiam pelo *MOLHARES*, até o momento das entrevistas, as alunas Mellanie Nascimento, Andressa dos Santos e Gabriela Lemes. Assina como responsável, a professora Angélica Martins. (Foto retirada da página da ETEC Fernando Prestes no *FACEBOOK*)

Em documento (vide anexo) elaborado pelas idealizadoras do projeto e autorizado e assinado pelo diretor que originou e oficializou seu início consta a descrição dos objetivos do projeto onde aparece “empoderamento feminino”. Para Sandra Sandenberg (2006):

“Por um lado, o conceito foi levado para a academia, ganhando espaço nas perspectivas feministas sobre “poder” (ALLEN, 2005), enquanto, por outro, foi apropriado nos discursos sobre “desenvolvimento”, perdendo, nesse processo, muito das suas conotações mais radicais e, assim, sendo visto com desconfiança por feministas não familiarizadas com suas origens radicais (AITHAL 1999).” (SANDENBERG, 2006, p.1)

Como relatado, as motivações para essas jovens desejarem e proporem uma intervenção envolvendo o tema dos feminismos, se valendo do conceito de empoderamento feminino e se deu por observação e problematização delas próprias sobre várias questões que para elas foram consideradas opressões que eram necessárias serem superadas. Nesse sentido podemos afirmar que, ainda que com pouco ou mesmo nenhum embasamento teórico referente ao conceito de “empoderamento”, nasce no seio das lutas e das práxis feministas,

mas toma vários sentidos gerando uma grande variedade de diferentes e conflitantes leituras, não se trata aqui de um uso deslocado das referidas práxis em que o conceito teve sua origem:

“Para nós, feministas, o empoderamento de mulheres, é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latinoamericanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as guerras, etc. Mas para nós o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas”. (SANDENBERG, 2006, p.2)

Na descrição do projeto elas ressaltam os assuntos “feminismos e suas vertentes”, “relacionamentos abusivos” e “construção de auto estima” como sendo o foco das rodas de conversa, o que reforça a auto percepção das mesmas consigo e enquanto coletividade e apontam o caráter acolhedor e dialógico do espaço que pretende criar.

A escolha pelo termo *feminismos* no plural, e detrimento de feminismo no singular, demonstra um certo conhecimento sobre as diversas vertentes referentes ao tema, ao mesmo tempo que revela que as alunas conseguem perceber as diferenças entre si mesmas, desejando um espaço que possa ser acolhedor para todas essas diferenças, um pensamento bastante difundido pelo feminismo interseccional:

“Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis.” (RIBEIRO, 2018, p.123)

Segundo elas próprias, “*Não visamos, com essa idéia, palestrar, e sim, trocar conhecimento por meio dos olhos das futuras mulheres. MOLHARES: Mulheres que gritam com o olhar.*”

Isso revela muito sobre como essas meninas se sentem em relação uma às outras e em relação à sociedade. Sentem-se ainda em uma trajetória de formação para se tornarem mulheres quando se projetam no futuro (“futuras mulheres”). Sentem também, que uma roda entre suas pares é importante na construção dessas sujeitas em seus devires. E sobretudo, sentem que precisam ser ouvidas tanto quanto precisam ouvir suas pares para tirarem o máximo de proveito do que esse projeto pretende. Isso se circunscreve no caráter coletivo a que o uso do conceito de empoderamento é utilizado em seu sentido mais radical e entre as feministas. Segundo Sandra Sardenberg (2006):

“Para ela, as origens estão numa articulação das propostas feministas com os princípios da educação popular, mais precisamente, das reflexões de Paulo Freire sobre a “pedagogia do oprimido”, e das pedagogias libertadoras em geral. Batliwala também reconhece uma linha de pensamento que se inspira em Gramsci, especificamente, no que se refere à importância de criar mecanismos participativos para se construir democracias mais equitativas. Batliwala ressalta, porém, que as educadoras populares feministas desenvolveram sua própria abordagem, trazendo à baila a questão da subordinação das mulheres e da construção social dos gêneros.” (SANDENBERG, 2006, p.4)

### **3.1. Meu contato com o projeto**

De fevereiro a novembro de 2019 realizei a parte exploratória da pesquisa. A princípio, fui convidada por outra estagiária da unidade a participar de uma roda de conversa sobre feminismos promovida por alunas da unidade. Foi dessa forma que tomei conhecimento dessa movimentação na escola. Mas não pude comparecer nessa ocasião, pois tinha trabalho por fazer no meu setor de estágio (na secretaria da referida ETEC).

A mesma colega me comunica do novo encontro das meninas e dessa vez faço uso da minha hora de almoço e compareço. Ao chegar, noto que em meio as 20 meninas presentes, quem coordenava a dinâmica era uma jovem que conheço através do pai, que é o responsável pela mesma e quem conheço de forrós de Sorocaba. Ele cria os dois filhos jovens sozinho. A roda aos poucos começa a se abrir para novas participantes que aos poucos vão

se somando até chegar em torno de 50. A dinâmica pensada e proposta pela jovem consiste em uma releitura da brincadeira “batata quente”, porém, no caso trata-se de uma cebola feita de folhas de caderno e a qual tem uma folha retirada por cada menina que termina com ela nas mãos. Na folha encontravam-se perguntas que a menina que “queimou as mãos” com a “cebola quente” contava para a roda e em torno dessas questões ocorriam as discussões. Nesse dia as perguntas que surgiram foram: *o que é patriarcado? O que é machismo? Já sofreram algum tipo de machismo. Pra você, o que é feminismo? Você acha que existe um estereótipo de feminista? Como podemos avançar no movimento feminista?*<sup>4</sup> As definições trazidas sobre o que seriam esses termos se deram, sobretudo, em forma de exemplo e relatos das vidas pessoais das participantes, como por exemplo, a diferença da educação quando comparada aos irmãos de sexo biológico masculino, namorados que tentavam limitar e decidir roupas que elas usariam ou ficavam querendo ter controle de onde e com quem elas estavam. De um modo geral, relatos pautados em suas vivências íntimas e domésticas. Ferreti et all (2004) ao alertarem para as múltiplas vivências possíveis a todos os sujeitos em variados momentos de suas vidas, demonstram o caráter subjetivo da formação da identidade dos jovens em face às sociedades “pós-modernas ou “pós-industriais” e seus desdobramentos:

“Os desdobramentos heterogêneos desses fenômenos trazem profundas consequências nos planos da vida social, das práticas cotidianas e da subjetividade de homens e mulheres, produzindo simultânea e contraditoriamente a afirmação e negação de paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação. Para os adolescentes e jovens de hoje, os resultados dessas transformações estão menos recheados de história, ou estão recheados das suas histórias particulares, das de suas famílias e amigos, de modo que as contraposições que podem produzir são limitadas, conduzindo a uma certa naturalização daquilo com que se deparam porque nasceram e cresceram quando as mudanças já estavam em curso. No entanto, experienciam situações que se lhes apresentam como inteiramente novas, a partir de suas próprias histórias particulares... O mesmo pode-se dizer do contato com a

---

<sup>4</sup> Não pude estar presente no momento em que discutiam sobre as 3 últimas questões, pois havia dado o meu horário de almoço e tive que retornar para minhas funções de trabalho. Ressalto que realizar as observações para fins da elaboração de meu TCC, no mesmo local que realizava meu estágio, acabou por, também, me privar de aspectos importantes para maior aprofundamento da pesquisa.

informática e com aquilo que Costa (2001) chama de “ambiência pós-moderna”, que penetraria as várias esferas da vida de jovens e adolescentes, criando novas formas de ser, viver e consumir” (FERRETI et all, 2004, p. 413)

Essa discussão possibilita pensar os espaços e processos que atuam intensamente sobre a formação das identidades dos jovens. Linguagens, discursos e modelos de sociedade onde vivências e experiências de foro íntimo, privado e individualizado, sustentam a emergência das identidades. Contudo, a busca pela coletivização é notável nas culturas juvenis que muitas vezes ultrapassam os limites e expectativas daquelas impostas pelo mundo adulto. No caso dos espaços educativos, esses movimentos são poderosos meios para se promover uma educação voltada para criticidade, dado o envolvimento e iniciativa dos próprios alunos aos temas que lhes são caros. Atentando para o fato de que, esses protagonismos juvenis podem configurar:

“...de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas. Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares.”(FERRETI et all, 2004, p.422)

No mesmo mês, em outra ocasião, ao entrar na sala dos professores, me deparo com uma conversa de alguns professores sobre feminismo. Um deles relatava que ao ter contato com esse conceito e algumas definições através das alunas, passou a perceber e alterar alguns comportamentos com a esposa, pois pode desvelar comportamentos que antes para ele eram naturalizados, mas que agora ele identificava como machistas. Participando da conversa e

dando algumas contribuições, este mesmo professor e outro que na época era coordenador do Ensino Médio, perguntam se eu não teria interesse em participar da Semana Paulo Freire que ocorreria no mês de maio. Eu disse que poderia fazê-lo se fosse um trabalho coletivo e em conjunto com uma professora da unidade que eu já conhecia de outros espaços e que trabalha com feminismo e com as meninas que participam do projeto “Molhares”. Eles gostaram da ideia e logo me mandaram um formulário para que eu informasse o tema e desse um resumo do que seria abordado. Optei por falar tanto de feminismo, quanto de educação e, sobretudo, educação na perspectiva Freireana.

Mandei mensagem para as pessoas que gostaria que contribuíssem nessa programação comigo ao que sou atendida prontamente. Com relação às meninas do *MOLHARES*, a responsável já citada, diz que mobilizaria as meninas para participar e que nessa ocasião proporia ser uma roda aberta também aos meninos.

Chegado o dia do evento, compareço com a professora/ colega citada. Montamos o expositor, faço uma apresentação que fala sobre a educação das mulheres ao longo da história da sociedade brasileira, suas lutas pelo direito ao acesso à escolarização até o momento presente, destacando a necessidade que nos encontramos enquanto coletivo de mulheres em não apenas acessar a educação, mas transformá-la em função do conhecimento produzidos pelas mulheres e pelo feminismo para que a educação seja menos opressora e um espaço de existência e de diversidade. Sou seguida pela fala da colega, a qual eu não soube previamente do que se trataria, pois acabamos não nos organizando adequadamente para um trabalho articulado. Sou pega de surpresa com um tema sobre assédio, onde a mesma abordou as diferentes formas desse tipo de violência, justificando a escolha do tema por conta de uma situação ocorrida na escola envolvendo um professor e as meninas do *MOLHARES*, situação esta que não era do meu conhecimento, visto que havia me desligado do estágio na unidade um mês antes desse evento. Ao final da fala dessa colega, pedi que, se alguém se sentisse à vontade, contasse o ocorrido para mim e para quem mais estivesse presente e por ventura não soubesse. A jovem já citada aqui relatou no microfone a história: o professor de educação física, ao liberar o uso de outras roupas que não o uniforme com a finalidade de ensaio para gincana, se depara com uma aluna de shorts curto e faz um comentário depreciativo, o qual é rebatido pela aluna que diz que o mesmo não tinha o direito de fazê-lo. O professor segue com essa postura e a aluna o chama de “babaca”. Após o episódio, a menina relata para o grupo o ocorrido e o mesmo mobiliza uma ação que contou com participação até mesmo dos meninos da sala, onde umas 20 pessoas vestidas com shorts

curto fazem um ato em frente a quadra durante atuação do professor, com algumas palavras de ordem e cartazes. O caso vai para a direção, onde o professor é protegido e algum tempo depois é até nomeado coordenador do Ensino Médio na escola. Conforme a jovem relata o ocorrido, alguns alunos meninos expressam discordâncias e alguns debocham da situação. Outra aluna pede a voz e no microfone faz um sermão para que as pessoas reflitam sobre suas posturas, que pensem nas mulheres de suas famílias, suas mães, irmãs. Aparentemente a menina seria a vítima do caso relatado, pois estava bastante emocionada e chorou ao final da fala, o que desencadeou muitos abraços e apoio entre as mulheres presentes.

Em outra ocasião, convido a aluna mais ativa do grupo para participar de um trabalho meu e do meu grupo na UFSCar sobre movimentos feministas na adolescência. Peço que ela reporte e convide também suas colegas. Ela o faz. Porém o horário e o fato de muitos alunos da escola morarem em municípios vizinhos, dificultou essa participação e a mesma compareceu sozinha. Após nossa exposição sobre o histórico do feminismo no mundo, centrado sobretudo na perspectiva eurocêntrica, a aluna compartilha com minha turma que o *MOLHARES* foi idealizado em 2018 por uma aluna que se formou no ensino médio e deixou esse legado para ela e outras colegas. Que o projeto deve ser assinado por um (a) professor (a). Relatou alguns temas que elas abordam nas rodas de conversa e também o ocorrido com o professor que gerou a comoção e a ação do grupo.

Mais para o final do ano inicio meu processo de construção do Trabalho final de conclusão de curso (TCC) e entro em contato com a aluna para comunicar meu interesse em fazer meu TCC sobre o projeto delas. Ela se mostra empolgada e pede que eu proponha encontros e rodas de conversas comigo ou outras convidadas. Informa que se depender apenas dela as outras responsáveis ficaria difícil acontecerem muitos encontros, pois elas estão na reta final para prestar o vestibular então estão dando prioridade a essa demanda.

Monto um grupo de *whatsapp* com as atuais responsáveis pelo projeto: Mellanie e Gabriela. Peço para que elas me ajudem a encontrar mais três meninas envolvidas com o projeto para comporem meu grupo focal de entrevistas para o TCC. As mesmas incluem as idealizadoras do projeto que já não era mais alunas.

Realizei as entrevistas com as 5 estudantes presencialmente no pátio da escola em dois momentos diferentes (de acordo com a disponibilidade das ex-alunas) e gravei as entrevistas em áudios do *whatsapp* do nosso grupo. O roteiro seguiu uma proposta aberta com algumas propostas de temas a serem narrados pelas meninas: nome, idade, histórico de vida familiar, religioso e social, sexualidade, perspectivas futuras, profissão dos familiares,

etc.

#### 4. A história por elas mesmas

MARTINS, Heloísa Helena (2004) afirma que:

“Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos, ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p. 292)

Até o momento pudemos observar no presente trabalho, uma inclinação à técnica da pesquisa bibliográfica incorporada com alguns relatos de observação participante.

Seguindo os caminhos da variedade de técnicas e instrumentos para a realização de uma pesquisa com caráter qualitativo, abrimos espaço nesse capítulo para a reflexão de outra técnica aplicada na pesquisa que nos proporcionou um rico material: os depoimentos orais.

Certa de que as experiências humanas são criadoras da realidade em que vivemos e de que delas podemos extrair e produzir conhecimento científico, essa pesquisa se apoia no conceito de experiência levantado por Joan Scoot (1999), para quem os discursos humanos têm natureza política, e que portanto, através deles, podemos extrair revelações importantes não apenas para os indivíduos isolados, mas interpretações e inferências sobre as sociedades, as coletividades e seus funcionamentos. Desse modo os “sujeitos são constituídos discursivamente, a experiência é um evento linguístico (...).” (p. 16).

Para captar essas experiências, recorreu-se aos depoimentos orais, compreendidas dentro da discussão teórica proposta por Maria Isaura Pereira de Queiroz (1987). Nesse sentido, os depoimentos orais são colhidos correspondendo a seleção que faz o pesquisador de seu objeto. A entrevista é conduzida de modo que só apareça da vida do entrevistado aquilo que interessa à pesquisa. Dessa forma, a depender da questão levantada na pesquisa e da hipótese proposta, depoimentos podem ser colhidos em uma ou poucas entrevistas.

Maria Isaura defende ainda, assim como Heloísa Helena Martins, que os depoimentos orais devem constituir uma, entre várias técnicas e instrumentos de coleta de dados e análise na pesquisa em ciências sociais e que, ainda que seu conteúdo seja o centro da investigação, o mesmo deve ser complementado por outros instrumentos e técnicas,

validando assim a ética e natureza do fazer científico em ciências humanas e sociais e legitimando seu saber.

Inspirada por essas discussões teóricas, essa pesquisa se propôs a “encontrar a coletividade” a partir dos relatos de um grupo focal representativo de um projeto auto gerido pelas alunas da Escola Técnica Fernando Prestes, no qual se pretende introduzir as alunas em conhecimentos referentes aos feminismos e outras lutas sociais.

O contato prévio com uma das entrevistadas me permitiu aproximar do grupo com boa receptividade e a conseguir montar um grupo das possíveis entrevistadas. Utilizamos o aplicativo *whatsapp* para propor os nomes que comporiam o grupo sujeito dessa pesquisa e organizar nossos encontros.

Foram sugeridas duas estudantes do terceiro ano que no momento das entrevistas eram as mais atuantes na organização dos encontros quinzenais que ocorriam no pátio da escola e era restrito apenas àquelas declaradas do gênero feminino. Outras três entrevistadas já haviam se formado no ensino médio e uma encontrava-se em cursinho preparatório para ensino superior enquanto as demais estavam já matriculadas no mesmo.

Algumas características em comum das entrevistadas podem ser destacadas:

- Todas estudaram a maior parte da vida escolar ou fizeram toda a escola básica no ensino público;
- A grande maioria (4 das 5 entrevistadas) tem um dos cuidadores, ainda que seja um parceiro não progenitor da mesma, com nível superior;
- De alguma maneira, foram estimuladas dentro de casa a seguirem estudando;
- 4 das cinco entrevistadas tem irmãos, sendo pelo menos 1, quando este não é o único, do sexo masculino;
- Todas se declararam agnósticas e / ou com fé, mas sem religião (ou em descoberta da mesma);
- Com exceção de uma entrevistada, cuja mãe é a única com nível superior e atua como fisioterapeuta, todas as demais relataram abandono dos estudos por parte de suas progenitoras por conta da maternidade. Uma delas retomou os estudos após a filha já estar na fase adolescente, embora ainda tenha 2 filhos pequenos e continue não exercendo atividade remunerada. Uma delas interrompeu os estudos e deixou de trabalhar após ter depressão pós-parto, porém retomou o trabalho fora de casa na adolescência da entrevistada. Outra relata que a mãe tenha exercido atividade

remunerada, porém não seguiu os estudos no nível superior e no momento da entrevista se encontrava sem trabalhar. E uma delas conta que a mãe e o pai entraram num acordo durante a infância dos filhos que o pai concluiria primeiro o nível superior e a mãe concluiria em seguida. Quando o pai já havia concluído e a mãe iniciou o curso superior de medicina, os pais se separaram e a mãe teve que interromper sua graduação. Contudo, a mesma exerce atividade remunerada como recepcionista em hospital.

As entrevistas também foram marcadas por algumas singularidades que valem a pena destacar aqui.

Foi possível notar que as entrevistadas além de se sentirem à vontade e muitas vezes fazerem questão de abordar o assunto de suas sexualidades, a diversidade de orientações sexuais é bastante presente no grupo que se distancia bastante da heteronormatividade<sup>5</sup>. Duas entrevistadas se declararam heterossexual. Uma delas se declarou lésbica, outra, bissexual e uma delas disse ainda estar descobrindo sua sexualidade.

O conceito de orientação empregado aqui se refere às escolhas afetivas autodeclaradas pelos próprios sujeitos, como exposto por Balieiro e RISK (2014) em seu livro intitulado “O regime de (in)visibilidade da sexualidade na educação escolar”:

“Escolha sexual e afetiva segundo o gênero. Desse modo, algumas pessoas se definem como heterossexuais, elegendo pessoas do gênero oposto, outras se definem como homossexuais, elegendo pessoas do mesmo sexo, e, ainda, outras se definem como bissexuais, elegendo pessoas tanto do sexo oposto, quanto do mesmo sexo.”(BALIEIRO e RISK., 2014, p. 163)

No referido trabalho é abordado como a escola silencia ou mesmo reforça padrões e normas sociais aceitáveis e não aceitáveis no que se refere à sexualidade humana trazendo a origem desse histórico:

“Conhecimentos científicos e discursos médicos “alertavam” para os supostos perigos que práticas sexuais consideradas não

---

<sup>5</sup> Heteronormatividade é um conceito levantado sobretudo pela teoria *Queer* nos anos 90 para descrever a forma pela qual somos educados a reproduzir comportamentos e pensamentos ligados às normas heterossexuais. (BALIEIRO et al, 2014).

convencionais, como o sexo inter-racial, o prazer sexual feminino, além das relações entre pessoas do mesmo sexo, poderiam oferecer à coletividade.

Diante do exposto, formou-se uma rede de discursos científicos e pedagógicos, além de práticas, que visavam “a pedagogização do sexo da criança”. Isto é, uma série de valores, recursos e teorias passaram a defender o disciplinamento do corpo infantil no interior de instituições escolares, tendo em vista uma suposta ameaça de perigos físicos e morais, com consequências individuais e coletivas caso a sexualidade infantil se desenvolvesse de forma não normativa. ” (BALIEIRO e RISK, 2014, p. 159)

A partir dessa historicização é possível pensar se as trajetórias escolares pautadas nessa educação sexual heteronormativa, influenciaram e seguem influenciando na atual instituição à qual as entrevistadas são vinculadas, na necessidade de abrir espaços onde uma conversa mais aberta, menos biologizante e subjetiva fosse possível, dado também o interesse espontâneo das mesmas em abordarem e compartilharem essas experiências.

Embora não houvesse uma orientação clara para se abordar a questão das possíveis violências sofridas pelas entrevistadas, uma delas relatou que sua aproximação ao grupo se deu por conta de suas inseguranças pessoais que foram reforçadas por um relacionamento abusivo, o qual já se encerrou, enquanto as demais não chegaram a relatar abusos por parte de quem quer que seja contra elas mesmas. Inclusive as fundadoras do projeto relatam terem sido motivadas pelos abusos que observavam serem sofridos pelas colegas para a elaboração do mesmo. Contudo, as entrevistadas que se declararam lésbica e bissexual relataram conflitos familiares, sobretudo nas relações com as mães, por conta da revelação de suas orientações sexuais.

Uma entrevistada tem um histórico bastante divergente das demais, pois aos 13 anos passou a viver com o pai e o irmão. Relata que o ambiente era bastante machista. Que chegou a morar em esquema de casa compartilhada (república) com outros homens além do pai e do irmão. O irmão que é 3 anos mais velho se assumiu bissexual e foi trancado no quarto pelo pai que ameaçou deixá-lo sair apenas quando o mesmo “deixasse de ser modinha”. A mesma reação não ocorreu quando a entrevistada também assumiu sua bissexualidade. Por parte do pai, relata que não encontrou conflito por conta de sua orientação sexual.

## Considerações finais

A escolha pela metodologia qualitativa revela a linha das ciências humanas e mais especificamente sociais presente neste trabalho e é abordada de maneira crítica e reflexiva como proposta por Heloísa Helena Martins (2004), em suas reflexões sobre as escolhas e aplicações das linhas epistemológicas.

Da mesma maneira, o instrumento aqui utilizado (depoimentos orais) empregado através da técnica de entrevistas semiestruturadas, foi objeto de reflexão constante sobre o fazer científico em Ciências Sociais e, como muito bem colocado por Maria Isaura Pereira de Queiroz (1987), complementado por outros instrumentos e técnicas que legitimam o trabalho qualitativo e as possibilidades da História Oral, como é caso da pesquisa bibliográfica, que acompanhou toda produção dessa pesquisa, desde a estruturação do projeto de pesquisa, até as inferências que a mesma proporcionou.

Dentro do espectro da história, alguns conflitos se estabeleceram desde que as mulheres se tornaram sujeitas de estudos e pesquisas.

Uma possível História das mulheres, que é defendida pelas feministas mais radicais como uma nova epistemologia pôde construir um arsenal teórico fundamental para se repensar a história geral, quase sempre direcionada pelas narrativas masculinas.

Louise A. Tilly (1994) ao relatar as divergências teóricas acerca da história das mulheres, defende sua retroalimentação com a História Social, de onde se pode “operar uma ligação entre conhecimento de gênero, experiência das mulheres no passado e história em geral.” (TILLY, 1994, p.30).

Abrir caminhos para preservação dos processos protagonizados pelas mulheres configura-se, portanto, como um compromisso político, filosófico e histórico, sem o qual não se é mais possível pensar nas possibilidades que o fazer científico no campo das Ciências Humanas e Sociais possa contribuir com a sociedade e sua transformação. Nas palavras de Rachel Soihet (1998):

“... urge não ignorar esse tipo de manifestação, típicas da resistência dos segmentos populares, sob o risco de inversão do problema; passando-se a focalizar as mulheres, apenas sob a ótica da classe e do sexo dominante.” (RACHEL, 1998, p. 81)

Nessa mesma perspectiva de lançar olhar sobre os processos históricos não somente, e, sobretudo, não principalmente, sob a ótica da classe e sexo dominante, Cecília Coimbra et all (2005), se fez presente nesse trabalho no sentido de desconstruir uma visão limitante de sujeitos caracterizados pelos meios oficiais como adolescentes. O processo das sujeitas dessa pesquisa foi pensado e compreendido através da ideia de juventudes, proposto pelas autoras, onde suas vivências, além de serem múltiplas, não são vistas sob a ótica biologizante tão comum aos manuais psicológicos. (BALIEIRO e RISK, 2014)

Pode-se afirmar que as próprias sujeitas aqui presentes, derrubaram os preconceitos sobre essa suposta fase de desenvolvimento ao gerirem de forma autônoma, organizada e séria, seu próprio processo educativo.

Dito isto, algumas inferências sobre o processo relatado podem ser levantadas aqui para discussão.

Uma delas é de como os feminismos vem se hibridizando nas vivências de mulheres com as mais variadas histórias de vida, proporcionando o encontro de sujeitas não apenas em suas familiaridades, mas, sobretudo, em suas diferenças.

Outra possibilidade aberta por esse trabalho é a de pensar como esse tema se constitui como um instrumento de formação de identidade nas juventudes e o quanto isso é um processo recente, sobretudo se formos pensar na autonomia para a apropriação do tema relatado neste trabalho.

Com isso, vemos uma passagem histórica de um movimento que se inicia pautado em questões mais práticas, objetivas e estruturais, para um momento onde esse mesmo movimento é apropriado num sentido mais subjetivo, existencial, e embora ainda se proponha a resistir e combater questões materiais, tão urgentes e presentes, vêm se incorporando enquanto uma cultura na vida de mulheres das mais diferentes realidades e como se viu aqui, idades.

Sobre essa perspectiva da construção da identidade nas múltiplas juventudes, podemos ainda pensar no conceito de gênero que, como supracitado, incitou e incorporou os debates acerca da história das mulheres, propondo uma nova abordagem para o tema do feminismo.

Larissa Pelúcio (2014), afirma:

“Construímos nosso gênero e o fazemos de forma relacional, ou seja, nas relações sociais, o

que implica em fazê-lo em relação aos homens, as instituições pedagogizantes (família, escola, igreja), enfim, orientado (as) pelos valores hegemônicos de cada tempo e lugar, seja para reiterar estes valores ou para enfrentá-los. ” (PELÚCIO, 2014, p. 103)

Podemos observar que esse processo de construção de gênero na identidade das sujeitas dessa pesquisa foi vivenciado com conflitos e respostas por parte das mesmas, que pensaram e criaram seu próprio espaço para uma “*pedagogização de gênero*” pautada em outros valores, subvertendo assim, tanto a lógica da dominação masculina sobre a feminina, quanto a lógica da dominação dos adultos sobre as crianças e jovens e dos alunos em relação aos professores, dentro de uma instituição, que como relatado em capítulos anteriores, tem uma tradição altamente conservadora.

A arquitetura escolar ainda entrega esses valores antigos. Logo no hall de entrada encontra-se uma exposição de apresentação da história da unidade produzida pelo Centro de Memória onde fotos que entregam a posição subalterna das mulheres foram escolhidas para compor o cenário.

Segundo Larissa Pelúcio (2014), “*nossa arquitetura por si só, é generificada e marcada por relações de poder. Assim, a instituição escolar não seria diferente.*” (p. 118).

Quem sabe com os novos sujeitos em construção que vêm passando e seguirão passando pelo espaço, até mesmo os símbolos e a arquitetura desse território escolar venha representar um mundo revolucionado e subvertido.

## REFERÊNCIAS

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. “O regime de (in) visibilidade da sexualidade na educação escolar”. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). Diferenças na educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 150-163

CENTRO DE MEMÓRIA ETEC “FERNANDO PRESTES”. Atas, planilhas e livros de registros (dados coletados in loco)

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia. Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005

FERRETI, Celso J. ZIBAS, Dagmar M. TARTUCE, Gisela Lobo B. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de pesquisa, v.34, n.123, p. 411-423, maio/ ago. 2004

FILHO, Fábio Alexandre Tardelli. PEREIRA, Keyla Priscilla Rosado. Lutas sociais em Sorocaba/SP ontem e hoje: Greve Geral de 1917, embate antifascista de 1937 e mobilizações atuais / Marcos Francisco Martins (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p.472

FRASQUETE, Débora Russi. SIMILI, Ivana Guilherme. A moda e as mulheres: as práticas de costura e o trabalho feminino no Brasil nos anos 1950 e 1960. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre: v. 21, n. 53, set./dez. 2017, p. 267-283

GARCIA, José Roberto. SANDANO, Wilson. A criação e a instalação da Escola Profissional Mixta de Sorocaba. Série-Estudos, n. 32, jul./dez. 2011

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KORITIAKE, Luiz Antonio. Formação Profissional Escola Técnica Estadual "Fernando

Prestes" – ontem & hoje São Roque - SP: Editora Página Dez, 2011.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Leitura da fotografia. Estudos feministas, p. 130-141, 2º semestre, 1994.

MARTINS, Heloisa Helena T. De Souza. “Metodologia qualitativa de pesquisa”. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MELO, Adriana Almeida Sales de. “A mundialização da educação: Neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela”. Trabalho, educação e saúde. v.3 n.2, p.397-408, 2005.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Orgs.). Diferenças na educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 98-147

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. “Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. Ciência e cultura, 1987

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018

SANDENBERG, Cecília M. B. “Conceituando ‘empoderamento’ na perspectiva feminista”. O presente texto é uma transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO’, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006. As questões aqui levantadas foram mais amplamente desenvolvidas em Sardenberg (2009).

SBRANA, Viviane Marques Rocha. O ensino profissionalizante feminino em Sorocaba - Escola mixta profissionalizante Cel; Fernando Prestes; Início: 2002; Dissertação Mestrado - Universidade de Sorocaba

SCOOT, Joan W. “Experiência”. Falas de Gênero. Organização de Alcione Leite da Silva,

Mara Coelho de Souza Lago e Tânia Regina Oliveira Ramos. Editora Mulheres, Santa Catarina, 1999. Pp. 21-55

SOIHET, Rachel. “História das mulheres e história de gênero: um depoimento”. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.77-8

TILLY, Louise A. “Gênero, história das mulheres e história social”. Cadernos Pagu (3). 1994: pp. 29-62.

ANEXO

[A cópia apresentada está danificada devido a um acidente doméstico. Entretanto, por se tratar de exemplar único, deixo, aqui, em registro. ]

**Etec**  
Fernando Prestes  
Sorocaba  
Educação para a Vida

**CP**  
Centro  
Paula Souza

**GOVERNO DO ESTADO  
SÃO PAULO**

PROJETO 23118

<b>PROJETO</b> Molhares
<b>RESPONSÁVEIS PELO PROJETO</b> Ana Laura Prestes Tunes Bianca Cavalcante Domingues Jade Rezende Silva Jeniffer Olivetti Klarosk Larissa Bernardes do Espírito Santo Mylene Marinelo Jorge Pereira Nathaly Moraes Gabriel
<b>PROFESSOR RESPONSÁVEL</b> Yânia Moraes
<b>DATA DE INÍCIO</b> 30/08/18
<b>OBJETIVO</b> Informar, conscientizar, conversar e debater, com as meninas estudantes da ETEC Fernando Prestes, assuntos atuais e pertinentes para a faixa etária, visando o empoderamento feminino.
<b>DESCRIÇÃO DO PROJETO</b> Roda de conversa realizada quinzenalmente, do 12.30-13.00, na qual abordaremos assuntos tais como feminismo e suas vertentes, relacionamentos abusivos, a construção do amor próprio dada a situação atual da sociedade, entre outros. O projeto consiste em convidar todas as meninas para uma roda de conversa amigável, onde, ao expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências, todas possam se sentir acolhidas e entender o significado de sororidade. Não visamos, com essa ideia, palestrar, e sim, trocar conhecimentos por meio dos olhos das futuras mulheres. Molhares – Mulheres que gritam com o olhar. ✓
<b>CRONOGRAMA</b> 30/08 – início Molhares; 13/09 – 2ª roda de conversa; 27/09 – 3ª roda de conversa; 11/10 – 4ª roda de conversa; 25/10 – 5ª roda de conversa.
<b>LOCAL</b> Hall – 3º andar.

*Yânia Moraes*  
Carlos Marcelo Conti Cruz  
Diretor de Escola  
RG 18.211.7092  
23/08/18