

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

**PROJETAR A VIDA SENDO MENINA:
CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL**

Maribia Taliane de Oliveira

**São Carlos
2023**

Maribia Taliane de Oliveira

**PROJETAR A VIDA SENDO MENINA:
CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Linha de Pesquisa Redes Sociais e Vulnerabilidades, da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Terapia Ocupacional.

Área de Concentração: Processos de Intervenção em Terapia Ocupacional

Orientadora: Profa. Dra. Livia Celegati Pan

**São Carlos
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maribia Taliane de Oliveira, realizada em 28/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Livia Celegati Pan (UFSCar)

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Prof. Dr. Magno Nunes Farias (UnB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

As mulheres e meninas que cruzaram meu caminho,
em especial, àquelas que sobreviveram ao horror da
violência com valentia e esperança.

AGRADECIMENTO

*As coisas mais importantes
não cabem nas palavras.
Não cessemos de tentar dizê-las.*

(Ana Suy)

À Lívia, por acreditar em meus sonhos e me auxiliar a transformá-los em produção de conhecimento, pela orientação que sempre foi conduzida com respeito, afeto e entusiasmo, tornando esse caminho na pós-graduação, por muitos tão temido, um caminho repleto de sentido e significado.

À Vitória, que abraçou essa pesquisa como se fosse sua, acompanhou todo o processo, trouxe leveza, doçura e parceria para que tudo que foi planejado pudesse se concretizar. Vivi, sem sua presença, disponibilidade e engajamento, não teríamos colhido tantos frutos.

Aos meus pais, Sérgio e Ana Paula, a quem devo tudo que tenho e sou, e que ao longo de suas vidas trabalharam muito para que eu pudesse me dedicar aos estudos e chegar à pós-graduação.

À Lara, minha prima, que desde que chegou ao mundo me ensina todos os dias a encontrar novas razões para sorrir e seguir acreditando que um novo mundo é possível. Você me deu ainda mais motivos para continuar lutando!

Ao Coletivo de Promotoras Legais Populares de São Carlos, responsáveis por me apresentar ao movimento feminista e me despertar para luta através da educação popular em direitos, tendo como base a coragem, o afeto e a informação.

Aos meus amigos e amores, pelo colo, pela escuta e cuidado ao longo desse processo. Por muitas vezes insistirem para que eu descansasse para poder seguir escrevendo e também por compreenderem minha ausência em muitos momentos.

À Izamara Pattera, irmã que escolhi pra vida e com quem decidi seguir junto também na pós-graduação, pessoa com quem dividi as angústias e os medos, os textos e revisões, os acertos e erros, mas também todas as alegrias desse caminho, e que sempre esteve disponível e presente, independente da distância.

À minha equipe da Residência Multiprofissional, que desde o início do processo seletivo do mestrado me estimularam e me fortaleceram para escrever o projeto de pesquisa, em especial à Bianca Priuli, profissional exemplar e amiga querida, com quem aprendi e sigo aprendendo muito, e com quem compartilho as reflexões e questões mais profundas sobre a vida pessoal e profissional.

As diretoras da E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes, pela oportunidade e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

As professoras e colegas do PPGTO/UFSCar por todas as discussões e reflexões durante as aulas.

A todas (muitas) que não estão citadas nominalmente aqui, mas que acompanharam e estiveram comigo nessa trajetória.

“Sonhar é muito importante. Primeiro, imaginamos
o mundo que queremos, depois caminhamos em
direção a ele.”

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

A condição da mulher em nossa sociedade contém importantes implicações em termos de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade, conformando possibilidades concretas da elaboração e vivência de seus projetos de vida. Sendo uma jovem menina, tais implicações também se materializam na vivência da juventude e nos sonhos e projetos que podem se construir nessa fase. Dessa forma, o estudo teve como objetivos conhecer dimensões da vida de meninas/mulheres estudantes do Ensino Médio que influenciam a projeção de suas vidas, bem como as possíveis contribuições da terapia ocupacional social para a construção de projetos de vida com autonomia e emancipação. Percurso Metodológico: Partiu-se da proposição de uma pesquisa participativa, na modalidade pesquisa-intervenção, realizada em uma escola pública integrante do Programa de Ensino Integral, localizada em uma região periférica da cidade de São Carlos-SP, a partir da construção de um Clube Juvenil nomeado como "Clube das Meninas", onde foram realizadas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos com jovens estudantes do ensino médio, no qual se trabalhou com temáticas relacionadas à questão de pesquisa. Os encontros foram gravados e registrados em diários de campo e, posteriormente, seguiu-se de organização, leitura, sistematização e análise dos dados coletados. Resultados: Os dados foram sistematizados através do agrupamento das temáticas centrais discutidas em cada encontro do Clube, sendo eles: (a) Como é ser menina/mulher?; (b) Cotidiano, Trabalho Invisível, Cuidado de Si e Pandemia; (c) Relacionamentos Afetivos e/ou Sexuais; (d) Rede de Suporte Social; (e) Projetos de Vida; e (f) Fanzine. Discussão: Os dados apontam importantes elementos relacionados às convenções sociais de gênero que permeiam a relação estabelecida entre as meninas/mulheres, os seus corpos e seus cotidianos, a exposição a situações de violência desde a infância e, quando jovens, de maneira mais evidente nos relacionamentos afetivos e/ou sexuais, as fragilidades e rupturas de vínculo familiares e de amizade, a fragilidade de redes sociais de suporte consistentes e protetivas, em especial, o não reconhecimento da escola como componente dessa rede e os atravessamentos de todos esses elementos na construção de seus projetos de vida. A classe, enquanto um marcador social da diferença, atrelada ao gênero, se acentuaram no decorrer das discussões propostas, evidenciando as inúmeras limitações e barreiras no campo de possibilidades das meninas que participaram da pesquisa, visto que as relações sociais de poder imbricadas no gênero e desigualdade de acessos e oportunidades atreladas à classe, produzem uma série de opressões, violações e restrições, que cerceiam as possibilidades de efetivo exercício de autonomia dessas jovens meninas na projeção de suas vidas. Defendemos que a terapia ocupacional social, por meio de suas tecnologias sociais, pode contribuir com o enfrentamento das problemáticas cotidianas resultantes da construção social relacionada ao ser menina/mulher e das contradições e desigualdades da sociedade capitalista, na ampliação de vivências com vistas à autonomia e emancipação, assim como no fortalecimento das redes sociais de suporte e na prevenção de situações de violência, elementos fundamentais para a construção de projetos de vida emancipatórios.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Escola Pública. Juventudes. Terapia Ocupacional. Gênero.

ABSTRACT

The condition of women in our society has important implications in terms of hierarchy, asymmetry, discrimination and inequality, real possibilities for the elaboration and experience of their life projects. Being a young girl, such implications are also materialized in the experience of youth, the dreams and life projects that can be built at this stage. Thus, the study aimed to identify dimensions of the lives of girls/women high school students that influence the projection of their lives, as well as the possible contributions of social occupational therapy to the construction of life projects with autonomy and emancipation. It started with the proposition of a mutual research, in the research-intervention modality, carried out in a public school that is part of the Integral Teaching program, located in a peripheral region of the city of São Carlos, from the construction of a Youth Club named "Clube das Meninas", where Workshops on Activities, Dynamics and Projects with young high school students, with themes related to the research. The meetings were recorded and registered in field diaries and then the collected data was organized, read, systematized and analyzed. The data were systematized from the grouping of the central themes discussed in each meeting of the Club, being: (a) What is it like to be a girl/woman?; (b) Daily, Invisible Work, Self-care and Pandemic; (c) Affective and/or Sexual Relationships; (d) Social Support Network; (e) Life Projects; and (f) Fanzine. Discussion: The data imply important elements related to the social conventions of gender that permeate the relationship established between girls/women, their bodies and routine, exposure to violence situations of since childhood, and when young, more significantly, in affective and/or sexual relationships, the family and friendship bonds' weaknesses and ruptures of the absence of consistent and protective social support networks, especially, the non-recognition of the school as a component of this network and the crossing of all these elements in the construction of your life projects. Class, as a social marker of difference, linked to gender, was highlighted during the proposed discussions, showing the numerous limitations and obstacles in the field of possibilities of the girls who participated in the research, since the social relations of power related to gender and in class, produce a series of oppressions, violations and restrictions, which limit the possibilities of effective exercise of autonomy of these young girls in the projection of their lives. Therefore, we argue that social occupational therapy can contribute to facing the daily problems resulting from the social construction related to being a girl/woman and the contradictions and inequalities of a capitalist society, in the expansion of experiences with a view to autonomy and emancipation, as well as in the strengthening of social support networks and in the prevention of violence situations and fundamental elements for the construction of emancipatory life projects.

Keys-words: Life Project, Public School, Youth, Occupational therapy, Gender

Lista de fotografias

Fotografia 1 - Apresentação do Clube: Oficina de miçangas.....	40
Fotografia 2 - Distribuição do zine no intervalo	41
Fotografia 3 - Zine impresso.....	41
Fotografia 4 - Elaboração coletiva do quadro "Mulheres da minha vida"	41
Fotografia 5 - Modelo de tabela semanal do cotidiano de atividades	41
Fotografia 6 - Processo de elaboração do Zine	41
Fotografia 7 - Processo de elaboração do zine.....	41
Fotografia 8 - Apresentação do Zine durante a Culminância.....	41

Lista de figuras

Figura 1 - Convite para participação da pesquisa.....	40
Figura 2 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens	41
Figura 3 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens 2.....	41
Figura 4 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens 3.....	41
Figura 5 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens 4.....	41
Figura 6 - Cartas do jogo "Eu nunca"	41
Figura 7 - Cartas do jogo "Eu nunca"	41
Figura 9 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens	41
Figura 8 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens	41
Figura 11 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens	41
Figura 10 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens	41
Figura 13 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens	41
Figura 12 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens	41
Figura 14 - Atividade sobre projetos de vida de Pagu	41
Figura 15 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens.....	41
Figura 16 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens.....	41
Figura 18 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens.....	41
Figura 17 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens.....	41
Figura 19 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens.....	41

Lista de tabelas

Tabela 1 - Relação de temáticas das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas 38

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPEd – Coordenadoria Pedagógica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FLACSO – Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MP – Medida Provisória

NASF-AB – Núcleo Ampliado de Saúde da Família na Atenção Básica

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEI – Programa Ensino Integral

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PENSSAN – Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

PESCD – Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PL – Projeto de Lei

PLP – Promotoras Legais Populares

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Planos Nacionais de Educação

SEDC-SP – Secretaria da Educação de São Paulo

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TO – Terapia Ocupacional

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Apresentação	15
1. Introdução	20
1.1. Ser jovem menina no Ensino Médio	20
1.2. A reforma do Ensino Médio e a produção e reprodução de desigualdades.....	25
2. Percurso Metodológico	36
3. Clube das Meninas	42
3.1. Como é ser menina/mulher?	50
3.2. Cotidiano, Trabalho Invisível, Cuidado de Si e Pandemia.....	58
3.3. Relacionamentos Afetivos e/ou Sexuais	65
3.4. Redes Sociais de Suporte.....	69
3.5. Projetos de Vida.....	73
3.6. Zine	78
4. Possíveis contribuições da Terapia Ocupacional Social	83
5. Considerações Finais	88
Referências	90
6. Anexo I - Fanzine do Clube das Meninas”	97

Apresentação

*(...) acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós
(Conceição Evaristo)*

Este trabalho que aqui apresento é a continuidade da minha luta para a construção de um mundo mais justo e de sonhos possíveis para todas as meninas e mulheres e, também, parte da minha curta trajetória na terapia ocupacional.

Em 2014, ingressei no Curso de Graduação em Terapia Ocupacional (TO) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No mesmo ano, iniciei o curso de formação de Promotoras Legais Populares (PLP), desenvolvido pelo Coletivo de PLPs de São Carlos (SP), que tem como objetivo formar e capacitar mulheres sobre as noções básicas de direito, direitos humanos das mulheres, organização do Estado e do Poder Judiciário, dentre outras temáticas pertinentes através da educação popular em direitos.

A formação no curso de PLPs e posteriormente minha inserção no Coletivo, me aproximou das pautas e lutas dos movimentos de mulheres, evidenciando as inúmeras violações de direitos ao qual estamos cotidianamente expostas e sensibilizando meu olhar para tais questões durante minha graduação.

Dessa forma, a partir dos meus primeiros contatos nos campos de prática em TO, que são os espaços/equipamentos onde se realizam os estágios, projetos e atividades, a questão das mulheres, mais especificamente as relacionadas à violência doméstica e familiar saltaram-me aos olhos e suscitaram meu interesse pela pesquisa acadêmica como forma de contribuir na construção dos estudos de gênero na TO, mas, também, como instrumento de luta, entendendo a pesquisa científica como aliada no enfrentamento da violência contra as mulheres (COSTA; SARDENBERG, 2014).

Em 2015, desenvolvi a pesquisa de iniciação científica “A atenção às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar: tecnologias de cuidado da Terapia Ocupacional na Atenção Primária à Saúde”, orientada pela professora Sabrina Helena Ferigato, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Posteriormente, parte deste trabalho se transformou no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

A realização dessa pesquisa me permitiu aprofundar em um tema que foi ganhando centralidade na minha vida profissional e na militância: o enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres e meninas. A partir disso, comecei a aprofundar meus estudos sobre a construção de conhecimento em gênero e me deparei com a escassez de estudos na terapia ocupacional que se debruçaram sobre essas questões, me motivando a continuar minha trajetória acadêmica nesta temática tão importante.

Associado a isso, o estágio supervisionado em Terapia Ocupacional Social durante a graduação, me apresentou um universo de atuação bastante distinto dos campos que já havia vivenciado, tanto pelos referenciais teóricos e metodológicos, como pelos locais em que se davam as ações e, também, pelo seu desenlace do cuidado em saúde. Foi nessa subárea da terapia ocupacional que vivi as melhores e mais profundas transformações pessoais e profissionais (e para onde sempre quis retornar), porque tive a oportunidade de ampliar minhas compreensões sobre as possíveis formas de se lidar com as problemáticas relacionadas ao gênero, não circunscritas apenas no âmbito da saúde.

Foi na biblioteca de uma escola pública acompanhando o Grêmio Estudantil, na quadra de um Centro da Juventude discutindo o que é ser jovem e em uma praça pública de um bairro abandonado pelo poder público conduzindo uma oficina de stencil, munida das reflexões e discussões advindas das supervisões, que me encantei e me encontrei com todas as possibilidades de atuação da terapia ocupacional social pautada na defesa da autonomia, da cidadania e do direito.

Paralelamente à minha formação acadêmica, continuei compondo o Coletivo de PLPs, onde tive a oportunidade de realizar ações e formações em diversos locais da cidade de São Carlos, conhecendo diversas realidades e modos de vida de mulheres e meninas. Em especial dois momentos me aproximaram ao recorte geracional das questões de gênero, sendo eles, as rodas de conversa realizadas em escolas públicas ocupadas pelo Movimento Secundarista em 2015 e 2016, e a execução do *“Projeto Dandara: O empoderamento feminino e a prevenção e superação da violência de gênero”* que ofereceu atividades no contraturno escolar com crianças e adolescentes de um bairro vulnerável do município financiado pelo Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA) em 2017 e 2018.

Posteriormente, em 2019, realizei Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade, atuando em um Núcleo Ampliado de Saúde da Família na Atenção Básica (NASF-AB) em Sorocaba-SP, onde atendi e acompanhei inúmeros casos de violência de gênero contra mulheres e meninas, que buscavam apoio e cuidado nas unidades de saúde em virtude dos agravos à saúde ocasionados pelas situações de violência. Essa realidade me

levou a realizar como Trabalho de Conclusão de Curso da Residência uma revisão integrativa que teve como título “A procura pela Estratégia Saúde da Família por mulheres vítimas de violência doméstica e familiar: revisão integrativa”.

Ainda nesse meu percurso, onde a vida acadêmica e profissional ganharam os contornos e motivações da minha atuação no movimento feminista de mulheres, segui minha formação realizando a especialização em Gênero e Sexualidade na Universidade do do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2020 e o Curso de Aperfeiçoamento “Juventudes, Espaço Escolar e Violências: uma proposta de intervenção social” pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), também em 2020. Em ambas as formações, desenvolvi projetos de conclusão de curso que abordavam a violência de gênero contra as mulheres a partir de um enfoque na juventude.

Assim, ingressei no mestrado, sob orientação da Profa. Livia Celegati Pan, pessoa responsável por me apresentar a terapia ocupacional social na escola pública e o grupo METUIA/UFSCar¹ durante a graduação. Após a intensa vivência na Residência Multiprofissional, sentia ainda mais essa necessidade de retornar, pois identificava que havia limitações no campo da saúde, especialmente relacionadas ao enfrentamento da violência de gênero na vida de mulheres e meninas, para as quais a terapia ocupacional social, na minha compreensão, conseguia apresentar importantes contribuições.

Nos atendimentos realizados na Atenção Básica em Saúde, muitas das queixas e questões de saúde que chegavam até a equipe que compunha, estavam diretas ou indiretamente relacionadas às questões de gênero, como por exemplo, às situações de violência doméstica e familiar e a sobrecarga no cuidado de terceiros e da responsabilidade pelas tarefas domésticas. Observava que o cuidado possível dentro desse serviço se centrava na construção de um espaço de escuta terapêutica, na medicalização dos casos mais gravosos e no encaminhamento para serviços especializados em violência contra as mulheres. A dimensão dos projetos de vida, aspecto que avalio como essencial para o reconhecimento e rompimento das situações de violência, não tinha espaço para ser desenvolvida.

¹ O Projeto Metuia, atualmente sob a denominação de Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social, criado em 1998, se constituiu como um grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de populações em processos de ruptura das redes sociais de suporte. Hoje estão em funcionamento seis núcleos nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de Brasília (UnB) e o que integra as Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

Diante disso, com minhas inquietações e desejos de unir as lutas e pautas do movimento feminista de mulheres com minha trajetória acadêmica e de nossos interesses de estudo, identificamos que o campo da escola pública, bem como as novas organizações propostas pelo Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo, poderiam contribuir para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa voltado às meninas/mulheres² estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, buscando o melhor delineamento do projeto, bem como a aproximação com o campo de pesquisa e com a nova estruturação do PEI e, sobretudo, como forma de complementar a minha formação geral, cursei a disciplina Estágio Supervisionado de Capacitação Docente em Terapia Ocupacional I desenvolvido na E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes, e também participei do Projeto de Extensão “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: construindo sentidos para estar e permanecer”, acompanhando os Clubes Juvenis, sob orientação da Prof. Lívia.

Deste modo, se construiu o projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Projetar a Vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social”, com objetivo de conhecer dimensões da vida de meninas/mulheres estudantes do Ensino Médio que influenciam a projeção de suas vidas, bem como as possíveis contribuições da terapia ocupacional social para a construção de projetos de vida com autonomia e emancipação.

Na primeira seção deste trabalho, item 1, apresentamos parte do aporte teórico que construímos ao longo do processo de mestrado, resumindo, primeiramente, como é ser jovem menina no Brasil, a partir do apontamento de diversos indicadores sociais que atravessam as condições de vida das mulheres e meninas no país, seguida das discussões sobre como e em que contexto social as reformas do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que insere a temática de projetos de vida como componente desse programa, tema desta pesquisa, produzem e reproduzem uma série de desigualdades e, por fim, uma breve reflexão sobre a perspectiva escolhida nesta pesquisa sobre o conceito de projetos de vida.

Na seção seguinte, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, que consistiu nas seguintes etapas: a) inserção no campo e aproximação com a nova organização do Ensino Médio; b) elaboração do roteiro de Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos a serem realizados através da oferta de um Clube Juvenil, o “*Clube das Meninas*”; c) apresentação do projeto de pesquisa e convite à participação; d) realização das Oficinas de Atividades,

² No decorrer do texto utilizaremos o termo meninas/mulheres e em algumas passagens substituiremos pelo termo "garotas", para que não se compreenda que os relatos se referem a crianças/pré-adolescentes ou a mulheres adultas.

Dinâmicas e Projetos, seguidas de sua transcrição, textualização e correção; e) elaboração de material informativo, o zine do “*Clube das Meninas*”; f) organização, leitura, sistematização e análise dos dados coletados.

Na seção 3, são apresentados os resultados e discussões obtidos através das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas no *Clube das Meninas*, bem como as articulações e discussões advindas dessas oficinas, registradas em diário de campo e nas gravações dos encontros. O material informativo produzido nos grupos de discussão, ao final dos encontros do clube, também compõe esta seção, bem como as reflexões e questões que surgiram ao longo de sua elaboração e apresentação à comunidade escolar.

Na última seção do trabalho, apresenta-se as possíveis contribuições da terapia ocupacional social que foram identificadas por meio das intervenções realizadas ao longo desse processo, demonstrando a importância da produção de conhecimento voltada para as questões de gênero, em especial para as meninas/mulheres na terapia ocupacional e o fundamental papel das tecnologias sociais da terapia ocupacional social.

Por fim, as considerações finais reúnem os principais apontamentos sobre a temática discutida, evidenciando as contribuições da pesquisa, as proposições para o campo e reflexões sobre o direcionamento de futuros estudos que articulem terapia ocupacional social e gênero, com possibilidade de diálogos que tragam avanços à área e contribuições concretas à vida de meninas e mulheres acompanhadas por terapeutas ocupacionais.

1. Introdução

*Eu não tenho como te oferecer uma solução,
você tem que construir ela comigo.
(Sabrina Fernandes)*

Ser jovem menina no Brasil

A pergunta que motivou esta pesquisa foi como ser menina/mulher influencia na construção de projetos de vida de jovens, entendendo o marcador de gênero (mas não só) como um importante elemento a ser compreendido em articulação com essa temática, visto que as relações sociais de poder imbricadas no gênero produzem uma série de opressões, violações e restrições (SCOTT, 1995).

Não há como pensar juventudes sem refletir sobre como marcadores sociais da diferença vão conformando possibilidades concretas da vivência dessas juventudes e consequentemente de seus projetos de vida. Os marcadores sociais da diferença são uma maneira de designar como diferenças são socialmente instituídas e podem conter implicações em termos de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade (ALMEIDA et al., 2018).

Brah (2006) ressalta que a diferença por si só não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é necessário compreender se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. As diferenças estão inscritas nas categorias gênero, sexualidade, raça/cor, classe, etnia, geração, religião, entre outras e quando conformam em desigualdade, diferentes dimensões da vida social podem ser marcadas por formas de opressão e, de maneira implícita ou explícita, "vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões" (p.341).

Os marcadores sociais da diferença são utilizados dentro do paradigma interseccional e a partir de uma perspectiva construcionista, ou seja, que compreende que as categorias acima mencionadas não podem ser tratadas como "variáveis independentes" porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela (BRAH, 2006). Isso quer dizer que não há como hierarquizar formas de opressão (HIRANO, 2019).

As juventudes são a todo tempo atravessadas por esses marcadores que mobilizam diversas formas de opressão que trabalham juntas na produção de injustiças, em práticas de estigmatização, inferiorização, vitimização pela violência e criminalidade, exclusão e/ou

discriminação em arenas como emprego, educação, moradia, saúde, lazer, entre outros. Com isso, percebe-se que as juventudes demandam ações voltadas ao

acesso ao sistema educativo, oportunidade de emprego e ações produtivas e combate às distintas formas de violência física e simbólica (BRASIL, 2013, p.13).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que a população brasileira é de mais de 214 milhões. De acordo com o Estatuto da Juventude, a juventude brasileira inscreve-se na faixa etária entre os 15 e os 29 anos e, no ano de 2017, no Brasil, essa população foi de 48,5 milhões (IBGE, 2018). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apresenta que o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens, sendo composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres (PNAD, 2019). É fundamental aprofundar as discussões a partir desse marcador, visto que os dados apontam expressivas violações de direitos na vida de mulheres e meninas, que são atualmente a maior parte da população brasileira.

Segundo Joan Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder. Ele é constituído a partir de quatro elementos inter-relacionados, sendo eles: os símbolos culturalmente disponíveis; os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos (doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas) e assim afirmam o significado do que se entende por homem e mulher, masculino e feminino; a ampliação do gênero para além do parentesco, incluindo o mercado de trabalho, a educação e o sistema político; e o quarto elemento refere-se à identidade subjetiva.

Dessa forma, gênero é uma base a partir da qual relações de poder se instituem e onde são distribuídos recursos sociais de toda ordem (materiais, econômicos, de prestígio), um sistema de práticas que cria e mantém distinções entre aquilo que é considerado feminino e masculino, e organiza essas distinções em termos desiguais e hierárquicos (TORRÃO FILHO, 2005).

Pensar as relações de gênero, mais especificamente para as mulheres, é se deparar com uma série de convenções sociais que produzem e reproduzem desigualdades e que sustentam em grande parte das sociedades as inúmeras violências sofridas pelas mulheres ao longo dos séculos. Um estudo de Maria Betânia Ávila (2009) aponta essa condição:

É no cotidiano da casa, do bairro, da escola, da empresa, das cidades, que estão materializados os efeitos da dominação e da exploração e da injustiça social. É aí

onde a desigualdade se reproduz como parte da existência humana, mas é aí também que os movimentos de lutas cotidianas, quase sempre invisíveis, tomam forma como parte dessa existência (ÁVILA, 2009, p. 63).

As mulheres, nos diferentes períodos da vida, sofrem a violência com base no gênero, em suas várias expressões: restrições no campo da autonomia sexual, dificuldades de acesso à saúde sexual e reprodutiva, sobrecarga de responsabilidades, segregação ocupacional, discriminação salarial, baixa presença nos espaços de poder, má distribuição dos afazeres domésticos, entre outras (CARRARA, 2010).

No Brasil, a equidade de gênero figura no texto da Carta Magna como um direito fundamental, por meio da Constituição Federal de 1988. Os princípios de dignidade, liberdade, privacidade e igualdade de tratamento perante a lei se converteram, gradativamente, em legislação complementar e ordinária, contribuindo para reduzir desigualdades e discriminações entre homens e mulheres no país (BRASIL, 1988).

Contudo, apesar de o ordenamento legal do Brasil estabelecer preceitos fundamentais para garantir a igualdade de tratamento perante a lei e a equidade de gênero, na vida cotidiana persistem inúmeros obstáculos à realização dessas promessas legais, seja no mundo do trabalho, seja na esfera política ou privada (CARRARA, 2010).

As desigualdades sociais entre homens e mulheres são resultados de processos históricos que precisam ser contextualizados e compreendidos, de forma a contribuir com as reflexões do presente. O Global Gender Gap Report (Diferenças Globais entre Gêneros) 2021, do Fórum Econômico Mundial (WEF), aponta que o Brasil se tornou um país mais desigual para mulheres em 2021, ficando em 93º lugar no ranking de 156 países. No ano anterior, 2020, o Brasil ocupava o 93º lugar no ranking. O mesmo estudo ressalva ainda que os dados disponíveis não refletem totalmente o impacto da pandemia na vida das mulheres, podendo ser ainda piores (WEF, 2021).

Em 2021 foi divulgada a 2ª edição do estudo "*Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*", realizado pelo IBGE, onde foi traçado um panorama das desigualdades de gênero, apontando expressivas disparidades nas possibilidades de vida das mulheres e meninas no país. Duas dimensões chamaram atenção, uma relacionada à inserção no mercado de trabalho e outra relacionada aos direitos humanos.

A primeira, aponta a maior dificuldade das mulheres se inserirem no mercado de trabalho, se agravando no caso de mulheres pretas e pardas. Quando inseridas, o estudo aponta que as mulheres receberam 77,7% ou pouco mais de $\frac{3}{4}$ do rendimento dos homens em 2019, com diferenças significativas quando se considera a cor/raça ou classe.

Em relação à menor participação delas no mercado de trabalho, isso também se deve ao maior envolvimento no trabalho não remunerado, pois em 2019 as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas semanais contra 11,0 horas semanais). Mesmo para as mulheres inseridas no mercado de trabalho, o seu maior envolvimento em atividades de cuidados e/ ou afazeres domésticos, impacta diretamente esta dimensão em suas vidas, pois as obriga a realizar a conciliação da dupla jornada entre trabalho remunerado e não-remunerado. (IBGE, 2021).

No que diz respeito aos direitos humanos, o estudo apresenta dados importantes sobre o casamento forçado, precoce e infantil e, também, sobre a taxa de fecundidade adolescente, expondo que embora os números sejam menores que em 2018, ainda são muito preocupantes e apresentam desafios para sua mensuração em razão da subnotificação de casos de violência sexual sofrida por mulheres e na ausência de pesquisas específicas sobre violência doméstica (IBGE, 2021).

Em 2019 foram realizados 21.769 casamentos com meninas de até 17 anos e a taxa de fecundidade adolescente, que permite monitorar a proteção da infância, da adolescência e da juventude de meninas, foi de 59,0 nascimentos a cada 1.000 mulheres de 15 a 19 anos de idade. Como comparativo, no mundo, a menor taxa, em 2018, foi apresentada pela União Europeia (8,9) e a maior pela África Subsaariana (101,2) (IBGE, 2021).

A Plan International Brasil, em 2021, apresentou a continuação da pesquisa “*Por Ser Menina no Brasil: Crescendo Entre Direitos e Violências*” realizada em 2014, com o objetivo de compreender a realidade das meninas brasileiras na faixa de 14 a 19 anos, seus medos, sonhos, barreiras sociais e de gênero e violências. Embora a pesquisa tenha sido realizada dentro de um recorte específico de idade, privilegiando que jovens meninas pudessem compartilhar suas vivências, os dados divulgados são semelhantes às demais pesquisas sobre a realidade de mulheres adultas no Brasil que denunciam inúmeras situações de violência e exposição à riscos.

O estudo mostra que 85,7% das participantes gostam de ser meninas e que a percepção das jovens sobre o que é ser menina é influenciada por seu contexto de interações e sua rede de cuidados. Quando questionadas sobre onde encontram os maiores desafios por serem meninas, os desafios variam, mas permanecem em todos os seus ambientes de interação: em casa, na escola, na rua, na internet e na sua comunidade (PLAN, 2021).

Nesse caminho, 69,4% delas revelaram sentirem seus direitos desrespeitados por serem meninas/mulheres, uma consequência dos modelos sociais existentes que reforçam desigualdades de gênero e impedem o pleno desenvolvimento das meninas (PLAN, 2021).

Em consonância com os dados nacionais, dentro de casa elas ainda realizam o dobro de trabalhos domésticos que os meninos (67,2% das meninas contra 31,9% dos meninos) e 54,6% das meninas disseram que durante a pandemia a carga de trabalho doméstico aumentou, aspecto que demonstra que são precocemente responsabilizadas pelo cuidado com o lar e com as pessoas. Assim, elas têm menos tempo para os estudos, lazer e atividades de desenvolvimento para a vida, ficando cada vez mais restritas ao ambiente doméstico, visto que as atividades em ambiente externos e públicos, são desempenhadas em maior intensidade pelos meninos (PLAN, 2021).

No que diz respeito à violência, é dentro de casa que as meninas mais sofrem com a violência física (30,7%), violência sexual (24,7%) e violência psicológica (29,5%). Quase todas as participantes da pesquisa (94,2%) já presenciaram ao menos uma situação de violência com elas ou pessoas próximas. Um dado preocupante é de que 25,9% das meninas não procuraram ajuda, pois relatam que os pais e adultos responsáveis não acreditaram nelas, o que levou ao não encaminhamento dos casos (PLAN, 2021).

Depois da casa, a escola também é apontada como um local de violência. É onde elas mais sofrem assédio (32,4%) e violência de gênero (25,4%), e o segundo local de maior na violência sexual (24%). Já a rua é um ambiente hostil: 57% das meninas sentem medo de andar na rua e 23,4% se sentem humilhadas (PLAN, 2021).

Além dos dados apresentados até o momento, no país onde a fome já atinge, ao final de 2022, 33,1 milhões de pessoas em razão do aprofundamento da crise econômica e da continuidade do desmonte de políticas públicas que promoviam a redução das desigualdades sociais da população, as mulheres e meninas são as mais afetadas pela insegurança alimentar (PENSSAN, 2022).

A Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN) apresentou em 2022 os resultados do *"II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil"* que evidenciam que mulheres e meninas estão mais expostas à fome, situação que pode ser explicada pela diferença de rendimentos que desfavorece às mulheres em relação aos homens e a menor inserção no mercado de trabalho (PENSSAN, 2022).

No que diz respeito a saúde mental, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE com 11,8 milhões estudantes do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio em 2019, expõe um cenário preocupante quanto a este tema. Os dados apontam indicadores de saúde mental piores para meninas de 13 a 17 anos, que representavam 50,7% dos participantes (IBGE, 2019).

Aprofundando o dado anterior, 29,6% das meninas declararam sentir que a vida não vale a pena ser vivida, que têm se sentido mais tristes a maior parte do tempo e, também, mais preocupadas ou sentindo que ninguém se preocupa com elas. A autopercepção de saúde mental negativa entre as meninas foi de 27%, mais do que o triplo dos meninos (8%). No que diz respeito às estudantes se sentirem satisfeitas ou muito satisfeitas com o próprio corpo, foram apenas 57,8% das meninas (75,5% dos meninos) (IBGE, 2019).

Os dados expostos apresentam diferenças que se acentuam na análise conjunta de outros marcadores sociais da diferença, em especial os relacionados a cor/raça e classe, apontando situações de maior desigualdade para as mulheres pretas ou pardas.

Assim, com base no que foi apresentado, são muitos os agravantes que permeiam a vida de mulheres e meninas, impactando diretamente suas condições de vida e influenciando na construção de seus projetos de vida. Compreender como isso se dá na vida de jovens meninas no ensino médio de uma escola pública é o objetivo desta pesquisa e para isso também se faz necessário conhecer como tem se estruturado o atual ensino médio.

Optou-se pelo recorte da escola pública, de um lado, pela compreensão de que esta é o principal espaço de encontro com as juventudes tendo em vista que, ainda que com os desafios da permanência e evasão, continua a ser a representação de uma das únicas políticas públicas voltadas para esse público e que pode se configurar como um importante equipamento social na composição das suas redes de suporte (LOPES, SILVA, 2007).

De outro, a escola pública é – ou deveria ser – o espaço que possibilita a aprendizagem do conteúdo formal, aqueles considerados como conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e a que todos e todas têm o direito de acesso e apreensão, assim como, é também onde pode-se aprender a conviver com a diversidade, estabelecer laços e relações sociais e compartilhar vivências e realidades, elementos que compõe, conforme apontado por Cury (2002), bases para o exercício da cidadania,

Ainda, faz-se importante ressaltar a correlação da educação básica com o desenvolvimento socioeconômico dos países e o quanto, a sua conclusão, especialmente para as classes trabalhadoras, está associada a ideia de possibilidade de, em uma projeção futura, melhoria das condições de vida (LOPES, SILVA, 2007).

Nesse sentido, pode-se compreender que quando se trata da construção de projetos de vida das juventudes, a escola pública toma uma dimensão central, como será mais explorar a seguir.

A reforma do Ensino Médio e a produção e reprodução de desigualdades

A escola vem sofrendo muitas transformações ao longo de sua implementação no Brasil, acompanhando a realidade social e política de cada época e nos fazendo refletir sobre a escola que temos e a escola que queremos. Essas transformações se articulam com a estrutura e a conjuntura social criando perspectivas pedagógicas que produzem ajustamento social ou transformação social (SILVA; WEIDE, 2004).

Compreender a correlação entre a escola e as diferentes concepções de sociedade, de acordo com Silva e Weide (2014), possibilita

(...) identificar os diferentes atores sociais que se relacionam em diferentes arranjos de forças, ora aliados, ora adversários, e compreender como é que, finalmente, a educação se configura como uma ação que pode tanto libertar quanto aprisionar as consciências e as atitudes das pessoas (p. 10).

Dito isso, buscar-se-á fazer um breve resgate histórico do desenho da política educacional no país ao longo do tempo, com foco no ensino médio, nível de ensino central para esta pesquisa.

Com a transição de uma sociedade tradicional para um modelo urbano-industrial, passou a vigorar o que se chamou de Escola Nova na década de 1930, que, através de um movimento liderado por setores liberais e progressistas defendiam a reconstrução social do país por meio da reestruturação educacional, em contraposição a setores conservados – disputas que, vale ressaltar, ainda permeiam os debates educacionais –, defendendo uma escola pública única para todas as crianças e adolescentes, laica e de qualidade (SAVIANI, 2004).

Com importantes avanços, especialmente naquilo que foi um movimento em defesa da escola pública, inclusive indicado por estudiosos da área da educação como um marco no início da sistematização de políticas educacionais em âmbito nacional (SAVIANI, 2004), o movimento da Escola Nova, na prática acabou por substituir a ênfase nos conteúdos pela valorização dos processos de aprendizagem, com uma função social mais tecnicista e, em um contexto de início da industrialização e urbanização do país, com objetivo de formar mão de obra para o trabalho formal (SILVA; WEIDE, 2004).

Na análise de Silva e Weide (2004, p.19), “a instalação da Escola Nova, no Brasil, foi um acontecimento que resultou de um arranjo de forças em forma de aliança entre o governo e os grandes donos de meios de produção”. Dessa forma, a escola se tornava um aparelho institucional cuja ação se colocava a serviço do ideário capitalista. Possivelmente é nessa direção que se faça a crítica de que, embora diversas reformas a princípio progressistas tenham sido propostas posteriormente, sobretudo durante a década de 1940 (SAVIANI,

2004), não foram, em sua maioria, implementadas na prática e não conseguiram alcançar aquilo que se pretendia no âmbito da luta por ampliar e garantir o direito à educação e incrementar a sua qualidade (BITTAR; BITTAR, 2012).

De toda forma, para o contexto desta pesquisa, cabe aqui destacar a Reforma Capanema que, no âmbito da Lei nº 4.244 de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio, com quatro anos, e o colegial – futuro ensino médio –, com três anos (SAVIANI, 2004).

Com o golpe de estado de 1964 que impôs o regime militar no país este movimento foi minado e da política educacional tomou outros rumos, especialmente com a visão de que um enriquecimento do país estaria atrelado à sua industrialização e, logo, a uma instrução mínima da mão de obra. Isso culminou em um investimento na expansão das escolas públicas, ampliando a abertura de vagas, não acompanhado, porém do investimento na qualidade do ensino (BITTAR; BITTAR, 2012).

No âmbito do ensino médio, tem destaque a Lei 5.692 de 1971 que transformou os antigos ensinos primário e ginásial, ambos de quatro anos cada um, para ensino de 1º grau e o antigo colegial, de três anos, para ensino de 2º grau, com três anos, para o qual propôs-se inicialmente implantar um curso unificado e de caráter profissionalizante, o que não se conseguiu executar, sendo a proposta revogada em 1982 (SAVIANI, 2004), já evidenciando algumas problemáticas em torno do ensino de adolescentes e jovens retomadas posteriormente em outras reformas.

Em termos de construção de políticas educacionais, é com a Constituição de 1988 e no bojo dos movimentos sociais da época na luta por redemocratização e reconquista e ampliação de direitos sociais, que há um novo direcionamento, materialização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (SAVIANI, 2004).

A LDB, em conjunto com a nova Constituição trouxe inúmeros avanços, especialmente na defesa pelo direito à educação pública e gratuita, estabelecendo parâmetros para o seu financiamento. No que diz respeito as reformas, inseriu a noção de educação com níveis escolares, composta pela educação infantil (pela primeira vez reconhecida como etapa de escolarização) e ensino fundamental e médio, antigos ensinos de 1º e 2º grau (SAVIANI, 2004).

Desde então, permaneceu a ideia de que a educação é um aspecto essencial para o desenvolvimento do país, as taxas de matrículas alcançaram patamares inéditos, chegando-se à universalização do ensino fundamental (BITTAR; BITTAR, 2012). Ainda que com incrementos legais importantes, sobretudo na década de 2000 no que tange ao financiamento

da educação básica, as políticas educacionais ensino seguiram o caminho de avanços e retrocessos, permanecendo a sua não priorização e marca da desigualdade social, com os piores índices atrelados às camadas mais pobres da população, especialmente quando relacionados ao ensino médio (SAVIANI, 2004; 2008).

O ensino médio pode ser considerado o ponto nevrálgico da educação básica brasileira e, segundo Nosella (2011; 2015) tem sido pauta de recorrentes debates, especialmente em função do marcador de classe que o permeia, resultando historicamente na visão dualista, e em disputa, de que deveria haver um ensino humanista, voltado para as classes dirigentes e outro, propedêutico, para a classe trabalhadora.

Tais disputas ficam mais evidentes tanto em momentos de crise política e econômica, quanto em na proposição de novas reformas para este nível de ensino. Exemplos disso são os acontecimentos no país na última década.

Em um cenário político conturbado, ao lado de um contexto de forte divisão político-ideológica que passou a dominar o cenário nacional logo após as eleições de 2014, acompanhamos a queda da então presidenta Dilma Rousseff através de um pedido de impeachment protocolado em outubro de 2015 e que reverberou em sua cassação em 31 de agosto de 2016.

Sob gritos, ataques, justificativas de votos em nome de deus, da família e até em homenagem a torturador da ditadura militar, ficará marcado na história do Congresso Nacional e do Brasil o momento que determinou uma série de retrocessos e violações que ocasionaram a escalada das desigualdades sociais em nosso país nos anos seguintes (CAVALCANTI; VENERIO, 2017).

Conforme expõe Cavalcanti e Venerio (2017, p.145), “do ponto de vista jurídico, tem-se um impeachment. do ponto de vista político, um golpe”. O golpe se consumou a partir dos interesses do capital, com o apoio da mídia empresarial, com o suporte do judiciário e através do apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Nesse contexto, assumiu Michel Temer como presidente da República, tendo como base para o mandato o programa "Uma Ponte para o Futuro", documento de 19 páginas lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido do então presidente, atravessado por princípios neoliberais. Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias de sua posse definitiva, é enviada ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, com uma proposta de reforma do Ensino Médio, discussão antiga e que já

estava permeando o cenário educacional há algum tempo, marcando o primeiro ato direto do governo no campo educacional (CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017).

Mais tarde, a MP foi aprovada na forma da Lei nº13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, e se situa em um conjunto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras que caracterizam o governo Temer e que se somam aos ataques aos direitos sociais aprovados através da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55 (PEC 241 na Câmara dos Deputados), aprovada no Congresso Nacional e que congela por 20 anos o investimento público nas áreas da saúde e educação. Associado a isso, e intensificando as disputas do projeto de sociedade e educação, também ganha força e visibilidade o Movimento Escola “sem” Partido³, que busca se consolidar através da lei pelo Projeto de Lei (PL) nº 867/2015(MOTTA; FRIGOTTO, 2017; CNTE, 2017; BRASIL, 2015).

Vale reforçar que a Lei nº 13.415 foi alvo de inúmeras críticas, em especial pelos trabalhadores da educação e pesquisadores da área e reverberou em inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da reformulação da política educacional proposta.

A “Primavera Secundarista⁴”, como ficou conhecida, ocorreu entre o final de 2015 e o início de 2016, onde centenas de escolas públicas foram ocupadas no estado de São Paulo, pelos próprios estudantes, primeiramente contra a decisão do governo estadual de realocar alunos e fechar escolas e, em seguida, em torno de uma questão relacionado ao desvio de verba destinada para a merenda escolar. O repúdio ao conteúdo da MP nº 746/2016 (doravante Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017)) e, também, à PEC nº 55 (BRASIL, 2016), além da rejeição ao PL Escola “sem” Partido (BRASIL, 2015), permeavam os protestos dos estudantes.

A maneira como a reforma do Ensino Médio foi proposta, sem diálogo com a comunidade escolar e promovendo alterações que impactam a vida de inúmeros estudantes e profissionais provocaram grande mobilização social. Ribeiro e Pulino (2019, p.288) apontam que

³ O movimento mantém um site (<http://www.escolasempartido.org/>) onde se autodeclaram como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Embora mencionem “promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias nas escolas brasileiras”, desde a sua criação, promovem um caça às bruxas a todos aqueles que se propõem a discutir temas relacionados a gênero, diversidade e sexualidade, utilizando-se de uma falsa neutralidade e apartidarismo para questionar as escolas e seus professores e difundir concepções conservadoras, violentas e reacionária.

⁴ Movimento de ocupações estudantis brasileiras que ocorreram no Brasil entre 2015 e 2016 que tiveram como linha de frente meninas estudantes secundaristas de escolas públicas, que subverteram as normas regulatórias e pautaram importantes temáticas e reivindicações (RIBEIRO; PULINO, 2019).

Além do impacto na vida de estudantes, familiares e professores, a medida não incluía a participação da comunidade, que teve acesso à informação somente por meio dos noticiários da televisão. Estudantes e, eventualmente, pais e/ou professores foram às ruas em protesto por seis semanas, em pelo menos 60 cidades na Região Metropolitana, no interior e no litoral de São Paulo.

É nesse pano de fundo que a reforma do Ensino Médio se concretiza e apresenta mudanças extremamente importantes para o sistema educacional brasileiro, sob a justificativa de tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio (FERRETI, 2018).

Embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Planos Nacionais de Educação (PNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, também, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que depois da reforma do Ensino Médio ganham modificações importantes.

As alterações da Lei nº13.415, abarcam as redes privada e pública, regulares e de educação profissional e apresentam como principais alterações: a) a progressiva ampliação da carga horária no ensino médio para mil e quatrocentas hora, até tornar-se ensino de tempo integral; b) o currículo do ensino médio passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos; c) oferta de formação com ênfase técnica e profissional; d) os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância (BRASIL, 2017).

A defesa por esta proposta foi de que tais mudanças oportunizariam, de um lado, a aproximação das escolas com as realidades dos alunos e destes com a complexidade do mundo do trabalho e, de outro, daria liberdade de escolha para os alunos optarem por uma formação mais técnica ou de conhecimentos mais gerais. Porém, grande parte dos estudiosos da área manifestaram posição contrária pelo fato de avaliarem que acentua a dualidade histórica deste nível de ensino, reforçando uma formação técnica e voltada para o mundo do trabalho direcionada aos jovens pobres (CARRANO, 2018; SAVIANI, 2018).

Esta reforma foi incorporada na nova BNCC, cujas diretrizes para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas em 2017 e para o Ensino Médio em 2018, que fortaleceu esta visão, sobretudo com a inserção de uma das competências, entre dez gerais, direcionada ao “mundo do trabalho e projeto de vida”, direcionada para:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Buscando contemplar esta competência, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo inseriu uma disciplina nomeada como Projeto de Vida para todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir de 2020, tendo uma mesma diretriz curricular (SÃO PAULO, 2020). Vale reforçar que, antes disso, em 2012 o Programa de Ensino Integral (PEI), já propunha o desenvolvimento da disciplina projeto de vida.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) implementou o PEI, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, que se propõe a ser um modelo de escola que visa propiciar aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução de seus projetos de vida (SÃO PAULO, 2014).

Nessa proposta, de acordo com o seu documento orientador, não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. Os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional (SÃO PAULO, 2014).

Por meio da implementação desse programa, é incluído na matriz curricular a oferta de condições para elaboração de um projeto de vida, componente que deve ser o foco para onde deve convergir todas as ações da escola (SÃO PAULO, 2014).

Com a reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017, e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas diretrizes para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas em 2017 e para o Ensino Médio em 2018, a disciplina Projeto de Vida passou a ser trabalhada em todas as escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, a partir de 2020, tendo uma mesma diretriz curricular (SÃO PAULO, 2020).

Nas Diretrizes Curriculares de Projeto de Vida no estado de São Paulo, compreende-se por projeto de vida, o desenvolvimento por parte dos estudantes de "uma visão de futuro, sendo capaz de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva." (p.5). No que diz respeito a disciplina, a proposta pedagógica é

estruturada com base em três eixos formativos: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais (SÃO PAULO, 2020).

O eixo de formação para a vida trata da aquisição, do fortalecimento e da consolidação de valores e ideais, bem como da capacidade de fazer escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. O eixo sobre excelência acadêmica tem como objetivo assegurar o pleno domínio de um conjunto de aprendizagens essenciais previstas no currículo do Ensino Fundamental à conclusão do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

Um elemento central encontrado nos documentos que apresentam a proposta do componente curricular, diz respeito a dimensão profissional, em consonância com as novas alterações propostas pelo novo Ensino Médio que apresenta a oferta de formação com ênfase técnica e profissional. Assim, os estudantes são levados a dirigir seu olhar à sua inserção produtiva e na capacidade de amadurecer reflexões baseadas em conhecimentos sobre o mundo do trabalho contemporâneo, que orientem seus interesses de trajetória profissional e formação acadêmica desde os anos finais do Ensino Fundamental, com aprofundamento no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021).

O terceiro eixo, das competências socioemocionais, se ancora na BNCC, que entende o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. São aquelas que preparam os estudantes para reconhecer suas emoções e trabalhar com elas, lidar com conflitos, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade, estabelecer e atingir metas de vida, entre outros (SÃO PAULO, 2021).

O desenvolvimento intencional de competências socioemocionais se configura como eixo de trabalho do componente Projeto de Vida com base em cinco macrocompetências e 17 competências⁵, que "foram selecionadas por possuírem evidências de impacto positivo para a aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, dentre outros". Mesmo dentro desse eixo, não se perde de vista a ênfase no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2020).

O termo/conceito "projeto de vida", apresentado nos documentos do Governo do Estado de São Paulo que norteiam os materiais e o trabalho desenvolvido nas escolas de ensino

⁵ As cinco macrocompetências são: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional. E as 17 competências são: determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.

integral, apontam uma das perspectivas possíveis sobre tal termo/conceito e revela suas limitações, visto que não abordam os inúmeros processos de exclusão, desigualdades e violências vivenciados pelos adolescentes e jovens de escolas públicas, que podem impactar diretamente na construção e efetivação de seus projetos de vida.

Para Motta e Frigotto (2017, p.369),

trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada.

Novamente, nota-se que permanece a concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros, impondo às classes populares quase que exclusivamente a educação técnico-profissional, como parte específica do currículo, sendo esta a única alternativa à universidade e outras escolhas individuais e pessoais, que ficarão cada vez mais distantes.

Para Nosella (2011; 2015) esta contradição pode ser sanada com uma transformação radical na concepção de ensino médio e na construção de um princípio educativo e pedagógico único e em si mesmo, “culturalmente desinteressado” (NOSELLA, 2011, p.1051).

Partindo dessa compreensão e do quanto a escola pública poderia ser um importante espaço de transformação social desde que comprometida com a formação cidadã e não, necessariamente e apenas, de trabalhadores, com possibilidades concretas para o enfrentamento das mais diversas desigualdades, defende-se a necessidade de se trabalhar com outras perspectivas de projetos de vida, que lidem efetivamente com as contradições da vida, fundadas em práticas educativas emancipatórias que, de fato, ampliem as possibilidades de construções para o futuro e não apenas reproduzam e reforcem o que historicamente tem sido reservado aos jovens pobres.

Para a perspectiva da sociologia e da antropologia, ciências que desde antes de se tornar uma disciplina já se debruçavam sobre a ideia de projetos de vida, de acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), os projetos de vida são

uma ação do indivíduo de escolher entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos possíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (...) tais

elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1071).

Para o antropólogo Gilberto Velho (2003, p.28) ao se debruçar sobre a noção de projeto, “o campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura”. Assim, lidar com projeto de vida, segundo Leão et al. (2011) implica enfrentar a contradição entre a ideia de liberdade e autonomia das escolhas e as limitações conformadas pelo campo de possibilidades.

Portanto, defende-se que havendo a continuidade de uma disciplina específica para discutir projetos de vida, que ela esteja alinhada com a realidade concreta dos jovens e que leve em consideração os marcadores de gênero, raça/cor e classe que determinam muitas vezes as possibilidades de vida desses jovens e conseqüentemente seus projetos de vida.

Com isso, somado aos dados já apresentados, pode-se concluir que as condições de jovens meninas, viverem e experimentarem essa fase da vida, bem como projetarem suas vidas, não são igualitárias. E nesse caso, a terapia ocupacional social tem se proposto a estudar, pesquisar e questionar temas relacionados às contradições e desigualdades da sociedade capitalista, propondo ações terapêutico-ocupacionais que busquem o enfrentamento destas (FARIAS; LEITE JUNIOR, 2021).

Para Galheigo (2016, p.65), a terapia ocupacional social

sustenta suas ações pelo compromisso ético-político que acontece por meio de uma escuta sensível dos sujeitos e coletivos com quem desenvolve projetos e por uma perspectiva crítica dos contextos sociais e políticos. *Sensível* pelo acolhimento das ideias, afetos e experiência desses sujeitos e *crítica* pela leitura problematizadora dos macroprocessos os quais suas vidas e cotidianos são imbricados. Um compromisso *ético*, por intervir no plano da vida, em seus movimentos de resistência e afirmação; um compromisso *político*, pela contínua explicitação dos jogos de forças macro e micropolíticos existentes, pela defesa da autonomia, da cidadania e do direito e pela busca de novas estratégias de construção e/ou fortalecimento dos coletivos.

Enquanto um campo de saber e prática, a terapia ocupacional social apresenta tecnologias sociais capazes de fomentar novas possibilidades de atuação, integrando e articulando ações de abrangência macro e microssocial, promovendo ações articuladas à questão social colocada para a vida de diversos sujeitos (LOPES et al., 2014).

O METUIA/UFSCar tornou-se pioneiro quanto a proposições terapêutico-ocupacionais para a escola pública e às demandas advindas da questão social, com produções que apontam um trabalho voltado ao "fortalecimento da instituição escolar, na perspectiva da oferta de caminhos de respostas para as demandas com as quais lida, e a sua ressignificação para os jovens" (PAN; SILVA, 2016, p.308), atuando com diferentes sujeitos: os próprios estudantes,

os professores, os gestores e a comunidade escolar em seu entorno (PAN; LOPES, 2022). Conforme descrevem Pereira, Borba e Lopes (2021, p.22), "a escola é palco de diversas lutas: das pessoas com deficiência, em torno da diversidade de gênero, etnia e raça, da desigualdade social, da questão das violências e outros" e nesse contexto, a terapia ocupacional social, enquanto subárea da terapia ocupacional, apresenta importantes contribuições no trabalho desenvolvido com jovens em escolas públicas.

Apesar das dificuldades e históricas e atuais que a escola pública enfrenta e, em especial, das problemáticas relacionadas à permanência, progressão e conclusão da escolarização na faixa etária esperada, é nela que, ainda, encontramos a grande maioria dos jovens brasileiros e ela é um importante equipamento social que pode compor a rede social de suporte desses jovens (LOPES et al., 2014; PEREIRA et al., 2021).

Nesse sentido, a terapia ocupacional social tem como premissas o fortalecimento (ou a criação) e ampliação dessa rede, a garantia dos direitos de cidadania, o enfrentamento das violências urbanas na vida desses jovens, o reconhecimento de seus direitos, com suas relações de valores, políticas, econômicas e culturais particulares, a articulação com outros equipamentos e serviços da rede de atenção a adolescentes e jovens, corroborando para a construção de um espaço mais inclusivo, dialógico e democrático (PAN; LOPES, 2022).

Segundo Silva (2016, p.321), "a escola representa o equipamento público mais eficiente para alavancar processos democráticos capazes de promover transformações sociais, como valorar a inserção dos jovens pobres ao invés de reproduzir exclusão e estigmatização". Dessa forma, entende-se que a terapia ocupacional social, reconhecendo esse papel, a centralidade da escola e utilizando-se de suas tecnologias sociais para acessar as juventudes, pode fomentar a participação, convivência e a construção de projetos de vida com autonomia (PAN; SILVA, 2016, p.307).

Para Malfitano et al. (2020, p.4)

o trabalho em terapia ocupacional, nos cotidianos dos sujeitos, só se concretiza na luta pela vida possível para todos, em todas as potências e diferenças que lhes dão significado e fazem diminuir as desigualdades.

Assim, pautada pelos arcabouço teórico-metodológico da terapia ocupacional social, essa pesquisa procurou conhecer dimensões da vida de meninas/mulheres estudantes do Ensino Médio que influenciam a projeção de suas vidas, bem como as possíveis contribuições da terapia ocupacional social para a construção de projetos de vida com autonomia e emancipação.

2. Percurso Metodológico

Partiu-se da proposição de um estudo qualitativo, caracterizado pelos enfoques definidos pela pesquisa participativa na modalidade pesquisa-intervenção, com a intenção de produzir subsídios para a compreensão de como ser menina/mulher influencia na construção de projetos de vida de jovens estudantes no Ensino Médio em uma escola pública. Associado a isso, procurou-se também lançar um olhar para as possíveis contribuições da terapia ocupacional social nesse contexto, com vistas à ampliação de suas oportunidades exercício de participação, autonomia e emancipação.

Trabalhou-se com compreensão de que os dados sobre a realidade retratada não são “colhidos”, mas produzidos pelas lentes do método, de modo que, quem está pesquisando, está em relação social, não havendo neutralidade a partir da sua presença nas condições de aplicação e operacionalização do método (FERREIRA, 2017).

A pesquisa participativa parte da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações, e deve ser desenvolvida como um ato de compromisso, de presença e de participação claro e assumido, garantindo a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas (BRANDÃO; BORGES, 2007).

A produção de dados teve como estratégia central as metodologias da terapia ocupacional social (LOPES et al., 2014) integradas ao diário de campo e às conversas informais. Foram utilizadas duas tecnologias sociais da terapia ocupacional social: *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* e *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*, que serão especificamente discutidas a seguir.

Essas tecnologias sociais da terapia ocupacional social são “compreendidas como produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem alternativas para a transformação social” (LOPES et al., 2014, p.591). Deste modo, a terapia ocupacional social enquanto campo de intervenção, fomenta novas possibilidades de atuação, integrando e articulando ações de abrangência macro e microsocial, permitindo um contato mais próximo com seus sujeitos, do qual se torna possível aprofundar a leitura das necessidades individuais e coletivas.

Para Farias (2021, p.67),

a terapia ocupacional enquanto campo de intervenção contribui para a construção junto aos jovens, *no ato de participar/de estar junto* para alcançar momentos de vínculo a partir da metodologias e referenciais já referidos e no fundamento das duas tecnologias sociais baseado na relação

tecida entre o intervir e o pesquisar – em que os caminhos se consolidam na troca.

Assim, a escolha dessas tecnologias sociais, originalmente colocadas para a prática terapêutico-ocupacional social, na pesquisa participante, privilegiam a construção de vínculo, favorecem a criação de um espaço de convivência entre as diversidades a construção de redes de suporte social entre os sujeitos participantes e destes com a equipe de trabalho e a idealização de projetos individuais e coletivos (PAN, 2019).

Nesse sentido, a produção dos dados compreendeu o período entre o 1º semestre letivo de 2022 e o 2º semestre letivo de 2022 da rede estadual de educação de São Paulo e teve início após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFSCar com base no parecer nº 5.188.885 em 28 de Dezembro de 2021.

Após a aprovação, a pesquisa foi desenvolvida na E. E. "Dona Aracy Leite Pereira Lopes", escola pública que oferta os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e que, em 2020, passou a integrar o Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo. A escolha desta escola se dá por estar localizada em uma região periférica da cidade, estigmatizada pela pobreza, violência e tráfico de drogas, pelo trabalho que vem sendo empreendido pela equipe do METUIA/UFSCar⁶ desde 2005 e, também, pela minha inserção e vivências, ainda como aluna de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, através do estágio supervisionado e projeto de extensão (PAN, 2019).

O METUIA/UFSCar é um grupo que reúne pesquisadores, docentes, profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação, que tem se dedicado, desde a sua criação, ao ensino e à pesquisa em terapia ocupacional social, envolvendo intervenções terapêutico-ocupacionais voltadas para populações em situação de vulnerabilidade social, particularmente jovens de grupos populares urbanos, por meio da extensão universitária (PAN, 2019).

Posto isso, a produção de dados consistiu nas seguintes etapas:

- a) **Inserção e aproximação com o campo de pesquisa:** A primeira etapa de inserção no campo ocorreu com a apresentação do projeto de pesquisa para equipe escolar e da participação no Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD), realizado na disciplina Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional Social I, durante o 2º semestre letivo de 2021. Acompanhei uma turma de estudantes de graduação em Terapia Ocupacional na disciplina mencionada, sob supervisão da

⁶ O termo METUIA/UFSCar refere-se tanto ao núcleo do Projeto Metuia da UFSCar, quanto ao seu Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social e ao Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar (PAN, 2019).

equipe METUIA/UFSCar. Nessa primeira etapa, através de inspirações etnográficas, foi possível se aproximar do campo de pesquisa, observar como as jovens estudantes vivem a escola e as relações sociais que advêm dela, identificar a rotina escolar da instituição e, também, as possíveis participantes da pesquisa. Para Magnani (2009, p.135), a etnografia trata-se de um empreendimento que pressupõe investimento, um trabalho paciente e contínuo, "onde o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente". Dessa forma, na segunda etapa, após aprovação do CEP, foi realizada a coleta de dados especificamente com as estudantes do Ensino Médio.

- b) Elaboração do roteiro de Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos a serem realizados com a oferta de um Clube Juvenil, o “Clube das Meninas”:** Com a inserção na rotina escolar e aproximação com a comunidade escolar, observou-se que os Clubes Juvenis são espaços privilegiados de diálogo e aproximação com os/as estudantes. Dessa forma, utiliza-se como estratégia a proposição do “Clube das Meninas” como procedimento para coleta de dados, onde foram sistematizadas as seguintes Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos e datas para sua realização:

Tabela 1 - Relação de temáticas das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas

TEMÁTICA	DATA SUGERIDA
Oficina de Miçangas: Apresentação do Clube das Meninas	21/02/2022
Como é ser menina/mulher? Quem são as mulheres da sua vida?	07/03/2022
Cotidiano e Trabalho Invisível	14/03/2022
Relacionamentos Afetivos e/ou Sexuais	21/03/2022
Projeto de Vida	28/03/2022
Redes Sociais de Suporte	04/04/2022
Impacto da Pandemia ⁷	11/04/2022

⁷ A última temática desenvolvida compõe um subprojeto associado a esta pesquisa, desenvolvido por uma estudante de graduação que acompanhou toda a realização da pesquisa e desenvolveu parte de seu projeto de

As Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos são recursos de intervenção em terapia ocupacional social. Como se trata de uma pesquisa-intervenção, se utilizará desses procedimentos para intervir com as participantes da pesquisa ao mesmo tempo que, a partir disso, se produz a pesquisa.

Segundo Lopes et. al (2011; 2014), as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, uma das tecnologias sociais da terapia ocupacional social, são uma metodologia de intervenção coletiva que permitem a aproximação, acompanhamento, apreensão das demandas e fortalecimento dos sujeitos, individuais e coletivos. Através delas, partindo do uso de atividades como mediadoras das relações e disparadoras para o processo de intervenção, é possível produzir espaços de experimentação, aprendizagem, trocas, debates, processos de reflexão e conscientização, concebendo cada participante como ser ativo no processo de construção de subjetividade.

Dessa forma, as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos são

espaços constituídos por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada. Ressalta-se o caráter ativo do sujeito nesse processo assim como o caráter dinâmico dessas experiências relacionais: entre participantes, espaço, materiais, memória, sensações (Silva, 2007, p.213).

É importante mencionar que, posteriormente, as datas de realização das oficinas sofreram alterações devido ao calendário escolar e a mudança de gestão da escola onde foi realizada a pesquisa, impactando consideravelmente no processo de coleta de dados, visto que a nova gestão realizou mudanças no calendário dos clubes, reorganizou os mapas de sala e tencionou para que fossem incluídas adolescentes que não se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa. Todas as oficinas realizadas foram gravadas em áudio, com o consentimento das participantes e, em seguida, transcritas e analisadas. A escolha das temáticas trabalhadas foi realizada com base na literatura científica sobre gênero e juventudes, associada às questões percebidas no processo de inserção no campo de pesquisa durante a primeira etapa descrita no item acima.

- c) Apresentação do projeto de pesquisa e convite à participação:** Após a sistematização das oficinas a serem desenvolvidas, foi realizada uma atividade de

chamamento para o *Clube das Meninas*, com a entrega de convites e diálogo com as estudantes do Ensino Médio da escola, estabelecendo-se como critérios de participação e inclusão na pesquisa: se autodeclarar mulher/menina; estar no Ensino Médio; e interesse e disponibilidade em participar, não só das oficinas, mas da pesquisa.

Figura 1 - Convite para participação da pesquisa **Fotografia 1** - Apresentação do Clube: Oficina de miçangas



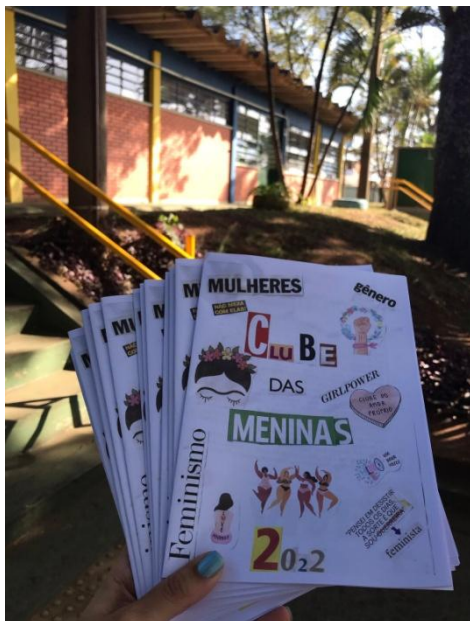
d) Realização das oficinas, seguidas de sua transcrição, textualização e correção:

Foram realizadas 11 oficinas no Clube das Meninas, com encontros semanais com duração de 1h30 e, embora o número de participantes tenha oscilado no início do clube, participaram efetivamente da pesquisa 8 meninas do Ensino Médio, após todas as participantes terem assinado e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), concordando com as gravações e as fotos aqui inseridas. É importante mencionar que as oscilações de participação se deram porque a vida pessoal de cada participante foi atravessando os encontros, de modo que algumas meninas deixaram o clube pois mudaram de cidade, escola ou porque abandonaram os estudos ou trocaram de clube.

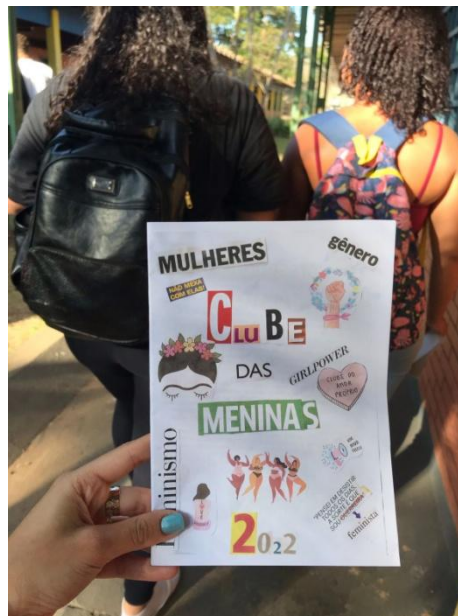
e) Elaboração de material informativo, o Fanzine do Clube das Meninas: Foram realizados 02 grupos de discussão nos quais os resultados preliminares da pesquisa foram apresentados por temáticas e discutidos coletivamente com as participantes e,

como resultado, foi construído um Fanzine⁸, que também foi apresentado como produto final na apresentação da Culminância⁹ dos Clubes Juvenis e se configurou como um recurso metodológico que deu ênfase aos dados produzidos por meio das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas.

Fotografia 3 - Zine impresso



Fotografia 2 - Distribuição do zine no intervalo



- f) **Organização, leitura, sistematização e análise dos dados coletados:** Por fim, procedeu-se à análise dos dados, buscando categorizá-los em temáticas que ganharam evidência durante sua análise e no decorrer de sua produção. A estruturação proposta foi possível mediante a construção de um referencial teórico, por meio de revisão e sistematização da literatura, acerca da realidade sobre a qual se debruça este estudo, com foco nas questões de gênero e nos estudos no campo da sociologia sobre projetos de vida e juventudes, nas contrarreformas e suas consequências para o Ensino Médio, nas implicações dos marcadores sociais da diferença nesse âmbito e nas contribuições da terapia ocupacional em geral e da terapia ocupacional social em particular.

⁸ Zine, uma abreviação do termo fanzine, é um neologismo que se origina da união de duas palavras do vocabulário inglês, fanatic (fã) e magazine (revista) e dá nome às publicações artesanais de baixo custo, realizada com colagens, recortes e sem um padrão pré-definido. Fanzines são tradicionalmente divulgados gratuitamente ou por um pequeno valor para custear as despesas postais ou de produção. As cópias muitas vezes são oferecidas em troca de publicações similares, ou por contribuições de arte, artigos ou cartas, que são então publicadas.

⁹ A Culminância dos Clubes Juvenis compõe parte da proposta do currículo do PEI, que objetiva que todas as atividades que foram produzidas nos Clubes ao longo do semestre sejam socializadas através dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes a partir de um produto final e/ou apresentação.

3. Clube das Meninas

*que alívio
descobrir que
as dores que pensei
serem só minhas
também eram de tanta gente
(Rupi Kaur)*

Segundo consta no “Caderno do Gestor – Clubes Juvenis” (SÃO PAULO, 2021a), elaborado pela Equipe Técnica da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDC-SP), para apoiar os profissionais que estão na gestão das escolas e que deverão conduzir e orientar a comunidade escolar sobre a atuação nos clubes, os Clubes Juvenis são “grupos temáticos criados e organizados pelos estudantes, com o apoio de professores(as) e da direção escolar”, fazendo parte das metodologias do Modelo Pedagógico do PEI.

Apresentando o protagonismo juvenil como uma das premissas centrais do PEI, no qual “os jovens são vistos como sujeitos de todas as ações da escola e como construtores dos seus Projetos de Vida”, o Clube Juvenil é entendido como uma das manifestações do exercício desse protagonismo (SÃO PAULO, 2021a).

Conforme a definição, o Clube

deve ser idealizado e colocado em prática pelos próprios estudantes que, ao se reunirem a partir de uma determinada área de interesse, desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar. É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas nos Clubes Juvenis devem gerar uma aprendizagem relevante que agregue valores para a vida dos estudantes associados, com vistas à formação de jovens protagonistas (SÃO PAULO, 2021a, n.p.)

Além disso, os Clubes Juvenis devem ser organizados semestralmente e sua prática deve ocorrer uma vez por semana, em horário concomitante para todos os Clubes, que ficam sob a responsabilidade de acompanhamento dos(as) gestores(as), diretor(a) e vice-diretor(a). No documento mencionado anteriormente, são apresentados alguns exemplos de Clubes: Clube do Enem, Clube da Medicina, Clube de Games, Clube de Ciências, entre outros.

No “Caderno do(a) Estudante – Clube Juvenil” (SÃO PAULO, 2021b), os estudantes são estimulados a participar dos clubes para adquirir e desenvolver uma série de competências socioemocionais (autonomia, autodeterminação, iniciativa, empatia) para melhorar seu desempenho como um(a) jovem protagonista. Além disso, espera-se que nos

clubes haja “interação e troca de ideias a respeito do mundo do trabalho e dos projetos de vida”, como uma forma de “estabelecer metas para alcançar seus sonhos, planejar e replanejar”.

Ainda que a proposta dos Clubes Juvenis apresente importantes conceitos a serem desenvolvidos no âmbito escolar, não é possível deixar de considerar os desafios estruturais das escolas públicas, em especial os relacionados à falta de professores, bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios das mais diversas áreas e recursos para compra de materiais, bem como de repertório dos estudantes para proposição e criação de atividades. O protagonismo estudantil na escolha dos Clubes esbarra nas possibilidades reais e concretas de cada escola pública e muitas vezes escancara as desigualdades de ensino vivenciadas cotidianamente pelos estudantes. Um exemplo claro: como é possível ocorrer um Clube de Programação em uma escola onde nem mesmo há um laboratório de informática adequado ou até mesmo acesso à internet?

As barreiras mencionadas acima foram vivenciadas na realidade da escola onde a pesquisa foi realizada. Por diversas vezes não havia materiais básicos para desenvolver as atividades propostas (cartolina, folha, guache, canetinha), salas com equipamentos multimídia (projektor, som e rede de internet), espaço físico para realizar os encontros do Clube das Meninas (toda semana era necessário articulação e insistência para ter garantida uma sala).

Associado a essas inúmeras problemáticas, foi relato reiterado dos estudantes a desmotivação e falta de perspectivas em relação às possibilidades de ampliação de repertório via vivências nos Clubes Juvenis em razão da falta de suporte da gestão escolar com materiais e recursos humanos, internos e externos, para mediar e orientar as ações e atividades desejadas pelos estudantes nos clubes escolhidos.

Vale reforçar que o Clube das Meninas, assim como alguns outros apoiados pela equipe do METUIA/UFSCar, composta por docentes, alunos de graduação e pós-graduação via estágio profissional¹⁰, projetos de extensão¹¹ e pesquisa, conseguiram driblar as barreiras mencionadas e garantir encontros semanais, com possibilidades e recursos materiais e humanos para desenvolver as atividades propostas, situação muito diferente dos demais

¹⁰ O Projeto Político Pedagógico do curso de bacharelado em Terapia Ocupacional da UFSCar, prevê estágios supervisionados como disciplinas curriculares obrigatórias nos 8º, 9º e 10º semestres do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, visando o desenvolvimento prático dos acadêmicos de Terapia Ocupacional (DTO, 2015).

¹¹ Os projetos de extensão são um processo de interação entre a Universidade e a sociedade, em que os saberes acadêmicos beneficiam a sociedade, e os saberes da sociedade contribuem para a construção do conhecimento na Universidade (UFSCAR, 2016).

clubes que não contavam com o acompanhamento sistematizado de algum profissional ou grupo externo à escola. Nesse aspecto, a equipe do METUIA/UFSCar tornou-se referência e rede de apoio para os estudantes desenvolverem seus projetos e atividades nos clubes.

Além disso, desconsidera-se as inúmeras desigualdades sociais vivenciadas por cada estudante quando propõe de maneira muito simplista e desconexa da realidade dos estudantes de escola pública, a “determinação, esforço e persistência” (SÃO PAULO, 2021b) como meio para o alcance de metas e sonhos, ignorando completamente todos os atravessamentos de gênero, classe e raça, e responsabilizando unicamente o estudante sobre o sucesso ou não de seus projetos de vida.

Contudo, os Clubes Juvenis seguem sendo implementados nas mais diversas escolas de Ensino Integral, cada qual com sua realidade e desafios. Na escola onde a pesquisa foi realizada, os Clubes demonstraram ser uma oportunidade para alcançar os objetivos da pesquisa e conseqüentemente uma forma de colaborar na “integração sociedade-escola” como prevê os cadernos quando permite e incentiva que se estabeleça parcerias que possam apoiar o desenvolvimento dos Clubes Juvenis (SÃO PAULO, 2021a).

Dessa forma, foi proposto para comunidade escolar o “Clube das Meninas”, ofertado para estudantes do Ensino Médio que se identificassem como menina/mulher, que aceitassem participar da pesquisa voluntariamente e conseqüentemente do Clube. Como mencionado anteriormente, a aproximação com o campo na primeira etapa da pesquisa permitiu a identificação de possíveis participantes e o levantamento de temáticas e vivências das meninas no contexto escolar que, mais tarde, contribuíram para o planejamento e estruturação das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas durante o Clube.

A escolha pela oferta do "Clube das Meninas" se deu pela compreensão da importância de garantir um espaço onde fosse possível valorizar as relações solidárias das meninas/mulheres umas com as outras, e assim fomentar a construção de vínculos, o reconhecimento das diferenças e também das semelhanças do que é ser e viver menina/mulher, além de garantir o protagonismo de suas histórias e vivências, sem serem cerceadas ou constrangidas pela presença de meninos/homens. Bell Hooks (2019, p.85) reforça como a solidariedade feminista entre as mulheres fortalece a luta de resistência contra a opressão sexista quando "trabalhando em conjunto para expor, examinar e eliminar a educação sexista dentro de nós mesmas, poderíamos fortalecer e confirmar umas às outras e construir uma fundação sólida para o desenvolvimento de uma solidariedade política".

Durante a primeira etapa da pesquisa, chamou atenção o grande número de meninas do Ensino Médio inscritas no “*Clube de Esportes*” que não participavam efetivamente do clube e

das atividades desenvolvidas nele. De modo geral, as meninas que compunham este clube passavam o período todo sentadas nas arquibancadas ou nos cantos da quadra, observando os meninos ocuparem a quadra e jogarem futebol todas as vezes.

Quando questionadas sobre a razão de não participarem das atividades, as mesmas referiam que os meninos não permitiam que elas jogassem e que, quando insistiam, sofriam as represálias dentro da quadra, com jogadas agressivas e truculentas, fazendo com que desistissem e voltassem para as arquibancadas. Nessa aproximação com este grupo de meninas, foi possível observar que para além de serem impedidas de participar efetivamente do *Clube de Esportes*, havia também uma dinâmica nas relações ali estabelecidas onde estar perto dos meninos, ainda que negando um desejo de vivenciar a prática de esportes, garantia a elas maior circulação, aprovação e destaque entre os grupos de meninos.

Essa dinâmica foi observada em outros momentos no decorrer do Clube e permitiu que, com base na identificação dessas situações, fosse realizada a sensibilização para o clube que seria ofertado no semestre seguinte, o *Clube das Meninas*, e que poderia contribuir para que elas compreendessem o que estava envolvido no *Clube de Esporte* e nas relações com os meninos da escola como, por exemplo, as construções sociais de gênero, os modelos de atração e sua vinculação com a violência, as implicações do machismo na relação estabelecida entre as meninas e nas concessões realizadas aos meninos, além dos atravessamentos de gênero e sexualidade na prática de esportes.

Quando o *Clube das Meninas* iniciou as inscrições e foi realizado o convite direcionado para as estudantes que compunham o *Clube de Esportes*, inicialmente grande parte delas aceita, mas depois foram convencidas pelos meninos a não saírem do Clube que participavam anteriormente pois “*faltaria participantes para montar o clube e conseguir a liberação da diretora*” (sic.). Havia uma expectativa que essas meninas pudessem participar da pesquisa e consequentemente do Clube das Meninas, mas as relações de gênero e poder imbricadas nessa escolha se sobrepuseram.

No primeiro encontro do *Clube das Meninas*, me deparei com estudantes que não haviam sido notadas por mim na escola e que motivadas pelas discussões sobre gênero e sexualidade, temáticas que compunham as oficinas do Clube, decidiram se inscrever e participar da pesquisa. A diversidade saltava aos olhos e tão logo o Clube começou, algumas questões vieram à tona.

As participantes eram de turmas e anos diferentes do Ensino Médio, tinham entre 15 e 18 anos, muitas apenas se conheciam de vista e não havia qualquer relação de amizade ou proximidade entre a grande parte delas, aspecto que inicialmente dificultou a vinculação e

disponibilidade para trocas e diálogo entre as participantes. Nos três primeiros encontros, foi comum ser procurada ao final do Clube por algumas meninas, que diziam claramente sobre o incômodo com a presença de algumas participantes e o receio de compartilhar questões de ordem íntima e pessoal. Inclusive, diversas meninas manifestaram desejo de participar do Clube e vinham buscar mais informações ao longo das primeiras semanas, mas se recusavam a estar com outras meninas de quem “não gostavam”.

Foi necessário, após a identificação dos possíveis conflitos e inimizades, realizar a mediação de maneira mais próxima com algumas participantes e construir dentro do Clube, acordos e combinados que envolviam: o sigilo absoluto sobre todas as informações e histórias compartilhadas, a responsabilização coletiva pelo cuidado com cada participante e relato ouvido e a necessidade de construção compartilhada de um espaço seguro e respeitoso para todas.

Com muito diálogo, mediação e utilizando os próprios conteúdos e relatos que surgiam no decorrer das oficinas para sensibilizá-las, foi possível garantir que as participantes permanecessem no Clube, ainda que inicialmente não estabelecessem relações de amizade e/ou proximidade entre elas, reforçando sempre que as diferenças eram importantes e não que precisavam inviabilizar a participação de nenhuma delas. Compreendendo as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, enquanto método de pesquisa e estratégia de intervenção terapêutico-ocupacionais sociais que possibilitam que "(...) no momento da ação, as defesas, as amarras mentais ou comportamentais se afrouxam" (PEREIRA; MALFITANO, 2014, p.1) e assim seja possível encurtar as distâncias, dissolver preconceitos, repensar concepções e, também, ser transformado pelos encontros com as diferenças, pode-se notar que no decorrer do tempo foi o que ocorreu com as participantes do Clube.

As principais razões identificadas como causa de inimizade entre algumas participantes se referiam a boatos que circulavam pela escola sobre as escolhas afetivas e sexuais de algumas meninas, as condutas consideradas inapropriadas, como o uso de substâncias psicoativas, o histórico de relacionamentos anteriores com meninos da escola, a maneira como falavam e se portavam no Clube e na escola, além do julgamento sobre os espaços de circulação de algumas participantes fora da escola, como as “*revoadas*”¹². Em muitos

12 O termo ficou popular no funk paulista e nas periferias, através de diversos hits lançados nos últimos anos e que faz referência aos encontros de socialização dos jovens que se reúnem em torno de diferentes expressões culturais, como a música, a dança, entre outras, e tornam visíveis, através do corpo, das roupas e de comportamentos próprios, as diferentes formas de se expressar e de se colocar diante do mundo. Nesses encontros estabelecem trocas, experimentam, divertem-se, produzem, sonham, enfim, vivem determinado modo de ser jovem e quase sempre são associados à violência, à marginalidade e à perversão.

momentos foi possível notar as tensões e a rivalidade que permeava os posicionamentos das participantes no Clube e que evidenciam as consequências das convenções sociais de gênero na relação entre as meninas e que limitavam a construção de vínculo e confiança entre elas.

Zanello et al. (2014) descreve como os xingamentos e ofensas são uma poderosa arma de controle social, pois define determinados lugares sociais que não devem ser ocupados pelos sujeitos e, no caso das mulheres/meninas, evidenciam que apesar das mudanças históricas e da aparente abertura e liberdade sexual, os valores esperados para elas, e reforçados entre elas próprias, ainda se enquadram em concepções bem tradicionais relacionadas ao que é ser mulher. Da mulher, esperam-se o recato e a renúncia à atividade sexual, cobra-se a importância dos atributos físicos, onde além de ser recatada deve ser bela e magra, cumprir o ideal de beleza, submeter-se a uma ditadura estética e possuir uma suposta “essência” feminina, marcada pelo cuidado com o outro e pela bondade.

No que diz respeito à rivalidade, as mulheres são o grupo mais vitimado pela opressão sexista e durante a realização das Oficinas, em especial nas três primeiras onde os conflitos e inimizades ganharam centralidade, foi possível identificar as consequências do sexismo no relacionamento entre as participantes. Sobre isso, Bell Hooks (2019, p,79) discorre

o sexismo é perpetuado por estruturas sociais e institucionais; por indivíduos que dominam, exploram ou oprimem; e pelas próprias vítimas, educadas socialmente para agir em cumplicidade com *status quo*.(...) Fomos ensinadas que nossas relações umas com as outras não nos enriquecem, mas, pelo contrário, deixam-nos ainda mais pobres. Fomos ensinadas que as mulheres são inimigas "naturais" uma das outras, que a solidariedade nunca irá existir entre nós porque não sabemos nem devemos nos unir. E essas lições foram muito bem aprendidas.

O Clube das Meninas tornou-se então um espaço para desaprender essas lições, aprender a viver e trabalhar em solidariedade entre meninas/mulheres e reconhecer de onde vêm essas construções de gênero que distanciam as mulheres umas das outras e perpetuam violências. Destaca-se mais uma vez que a experiência de realização de Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, possibilitou não "apenas" um importante e potente recurso para a apreensão de suas realidades no âmbito da pesquisa, mas principalmente, na linha do que vem sendo apontado como possibilidade da terapia ocupacional social em promover processos de conscientização (FARIAS, LOPES, 2020), colaborar para desvencilhar o sexismo das relações ali estabelecidas, a partir do reconhecimento do "inimigo interno", que se refere ao nosso sexismo internalizado que nos faz competir umas com as outras pela aprovação patriarcal, olhar umas às outras com inveja, medo e ódio (HOOKS, 2018).

Um fator que também impactou nessa construção de vínculo e confiança, se refere às entradas e saídas de participantes no Clube, reflexo da organização da própria gestão escolar

que, em muitos momentos, alterava a lista de participantes sem levar em consideração os combinados previamente estabelecidos para realização da pesquisa, como os critérios de participação, por exemplo.

Como os Clubes Juvenis compõem parte das atividades escolares, a gestão escolar tinha a relação de todos os Clubes existentes, bem como dos participantes de cada um. Dessa forma, quando havia alunos/as que por alguma razão não participavam de nenhum Clube, a gestão escolar os inseria, conforme sua avaliação, nos Clubes que queriam. Com isso, muitas jovens que não eram do Ensino Médio, por exemplo, foram direcionadas ao Clube das Meninas e, assim sendo, não podiam continuar, visto que o Clube era direcionado à estudantes do Ensino Médio.

Mas, com o passar dos encontros, o Clube das Meninas passou a chamar atenção devido às atividades desenvolvidas, despertando a curiosidade e interesse de outras meninas, que quando se enquadravam nos critérios de inclusão, eram convidadas a permanecer no Clube.

Em especial, uma das saídas impactou significativamente no Clube, que já estava se constituindo enquanto grupo e superando os desafios dos primeiros encontros. Uma das participantes, que aqui me referirei como *Frida*, mudou de cidade com seu namorado após discussão com seu genitor, abandonando a escola e conseqüentemente o Clube. Frida tinha presença marcante, era participativa e compartilhava sempre importantes relatos com as demais participantes, rompendo com o medo da exposição e transmitindo a confiança e segurança que sentia no Clube.

A saída de Frida trouxe à tona relatos das participantes mais próximas à ela sobre a gravidade da discussão com o genitor e as inúmeras situações de violência doméstica e familiar com seu namorado já vivenciadas por ela. Apesar da tentativa de busca ativa da mesma através de ligações telefônicas e contatos por WhatsApp, ela não permitiu maiores aproximações. Mais adiante, Frida me procurou via WhatsApp¹³ pedindo apoio financeiro para pagar o aluguel da casa onde vivia com o namorado. Quando tento me aproximar novamente e orientar sobre a possibilidade de encontrar apoio nos serviços públicos de assistência social, a mesma deixou de me responder.

¹³ Foi construído um grupo no WhatsApp com as participantes do Clube das Meninas com objetivo de realizar informes e trocar conteúdos e dicas sobre as temáticas discutidas, porém, o grupo tornou-se uma forma de manter a proximidade entre as participantes e, também, o contato direto delas comigo. Através do grupo mantive contato próximo e frequente com as mesmas, em especial quando não as encontrava no Clube/escola, aspecto que garantiu que se construísse vinculação e que se desdobrou em dados para além dos encontros presenciais.

Frida foi constantemente lembrada no decorrer dos encontros, muitas vezes essas lembranças denunciavam situações de risco e vulnerabilidade que ela estava vivendo e que, infelizmente, compartilhava apenas com algumas participantes.

Naquele momento do Clube das Meninas, que já estava em seu quarto encontro, foi possível observar a mudança de posicionamento das participantes, que passaram a compartilhar mais sobre si e se interessar pelas histórias e experiências relatadas umas pelas outras, as tensões já não ganhavam mais centralidade, as relações foram se transformando ao ponto de novas amizades surgirem e desencadearem parcerias fora do Clube como, por exemplo, nos intervalos e atividades da escola (Grêmio Estudantil e apresentações).

O processo de construção de confiança no Clube foi se fortalecendo através do reconhecimento das diferenças, não mais enxergadas como passíveis de categorização entre “boas ou ruins”, mas como reflexo da multiplicidade do ser menina/mulher, das semelhanças e desafios presentes na história de vida de cada uma e na identificação de que muitas das situações de violação de direitos vivenciadas por cada uma delas tinha o *gênero* como fator comum.

As questões sociais de gênero que a todo tempo atravessavam o Clube das Meninas e que, em um primeiro momento trouxeram à tona os conflitos e inimizades entre as participantes, não foram deixadas de lado (porque isso não seria possível), mas tornaram-se um recurso mediador, pois promoveram diálogos, descobertas, reflexões e a conscientização sobre o papel de cada uma no enfrentamento ao sexismo. Com isso, o Clube se constituiu como um ponto da rede de suporte social para as participantes, que se encontravam e partilhavam as mais diversas experiências, com intensidade, respeito às diferenças e desejo de ampliar e fortalecer as relações que nasceram desses encontros.

É importante mencionar que, ao longo das Oficinas, fui acionada diversas vezes pelas participantes que relatavam que os temas discutidos eram "*difíceis*" (sic) e geravam uma série de sentimentos e reflexões. Nesses momentos, ofertava espaços de escuta e acolhimento, reforçava que elas poderiam deixar o Clube quando quisessem e que não havia obrigatoriedade de partilhar ou participar das atividades propostas. No entanto, esses acionamentos, privilegiaram a construção de vínculo, se desdobraram em Acompanhamentos Singulares e Territoriais para algumas participantes e as aproximaram ainda mais do Clube.

Os Acompanhamentos Singulares e Territoriais são metodologias da terapia ocupacional social, que "possibilitam uma percepção e interação mais real do cotidiano e contexto de vida dos indivíduos, interconectando suas histórias e percursos, sua situação atual e sua rede de relações" (LOPES et al., 2014, p.597). Os acompanhamentos realizados

partiram da escuta atenta das demandas das participantes, na maioria das vezes ocasionada pela situação de vulnerabilidade e risco aos quais estavam vivendo, tais como exposição à violência, dificuldades financeiras, falta de acesso e informação sobre seus direitos sexuais e reprodutivos, dificuldades de manejo dos conflitos familiares e situações de saúde mental (crises de ansiedade e ideação suicida).

Cada acompanhamento se deu em tempos e espaços distintos (algumas permanecem sendo acompanhadas pela equipe do METUIA/UFSCar após a finalização desta pesquisa), respeitando a necessidade e as individualidades de cada jovem. A comunicação foi realizada de várias maneiras, através de mensagens eletrônicas, encontros casuais e agendados, a depender da disponibilidade de cada uma.

Nos próximos itens serão compartilhados os resultados encontrados durante esse percurso, através do agrupamento das temáticas centrais discutidas em cada encontro do Clube das Meninas.

3.1. Como é ser menina/mulher?

A primeira temática desenvolvida no Clube das Meninas tinha como objetivo fomentar que as participantes pudessem refletir e compartilhar suas percepções sobre como é ser menina/mulher, com base na vivência individual de cada uma, e também identificar quem é/são a(s) mulher(es) de sua vida, aquelas que as inspiram, influenciam e são referência para as mesmas, com intuito estimular que elas pudessem se reconhecer umas nas outras, ainda que com suas individualidades e diferenças, rompendo a barreira inicial da inimizade e apostando na sensibilização e na afetação ao ouvir a história umas das outras.

Utilizamos como recurso mediador, a confecção de pulseiras de miçanga e a construção coletiva de um quadro com as digitais de cada uma, representando folhas de uma grande árvore, onde elas puderam inserir em cada folha o nome das mulheres que foram mencionadas. A confecção das pulseiras de miçangas "quebrou o gelo" do grupo, oportunizou que as participantes que não tinham proximidade interagissem, visto que precisaram de apoio uma das outras para medir o elástico e dar o nó para fechar a pulseira. A atividade da árvore com folhas com as digitais de cada participante tornou-se uma homenagem às mulheres de suas vidas que, após aquele momento, já não eram mais desconhecidas para as demais participantes pois passaram a ter um lugar, um nome e uma história.

A terapia ocupacional social enquanto uma proposta teórico-metodológica de atuação no campo social, utiliza das atividades como mediadoras do próprio processo de ação, uma

vez que possibilita a construção de relações interpessoais e criação de vínculos, bem como são disparadoras de debates, reflexão e participação (PAN, 2019).

Em um primeiro momento, durante a confecção das pulseiras, enquanto lidavam com as miudezas das miçangas e a dificuldade de encaixe no elástico, dividiam umas com as outras elementos importantes sobre a experiência de ser menina/mulher.

Os primeiros aspectos que chamaram atenção referem-se aos relatos durante a realização da Oficina que fizeram a associação imediata de ser menina/mulher com a responsabilidade de realizar as tarefas domésticas, a dificuldade de se sentir bem com a própria imagem em decorrência do padrão estético vigente, causando grandes prejuízos à autoestima e desencadeando questões de saúde mental como crises de ansiedade recorrentes, automutilação e ideação suicida, além do apontamento de que viver um relacionamento abusivo é parte de como é ser menina/mulher. As participantes trouxeram esses relatos depois dos questionamentos realizados por mim durante a atividade sobre como é ser menina/mulher, como elas definiriam essa vivência e quais seriam as experiências comuns à todas as mulheres/meninas na compreensão delas.

No que se refere às tarefas domésticas, foi consenso entre as participantes que por serem meninas, tinham como responsabilidade garantir que as tarefas domésticas esteja sempre em ordem, ainda que convivam com mais pessoas dentro de casa. As participantes que tinham irmãos, em especial meninos/homens, reforçaram a dificuldade de que os mesmos compreendam a importância da divisão das tarefas, ainda que sejam as mais básicas, como organizar o próprio quarto, cuidar da própria roupa, substituir itens quando eles terminam ou até mesmo providenciar o próprio alimento.

Embora todas reconheçam que as tarefas domésticas não deveriam ser de responsabilidade única das meninas e mulheres da casa, há um certo conformismo e descrença em relação às possíveis mudanças nesse cenário, em especial porque, ainda que cause cansaço e às impeça que se dediquem a outras atividades, elas consideram que os meninos e homens "*não sabem fazer do jeito certo*" (sic). Os dados relativos a essa questão serão aprofundados no próximo item, visto que foi tema central de um dos encontros do Clube.

Os relatos sobre as tarefas domésticas serem de responsabilidade das mulheres/meninas reforçam que a divisão sexual do trabalho doméstico é desigual e desfavorável às mulheres e que às percepções dos papéis de gênero "constrói uma identidade do feminino e do masculino que encarcera homens e mulheres em seus limites" (TORRÃO FILHO, 2005, p.136) e mantém desigualdades em diversos âmbitos.

Saffioti (2004, p.75) explica que

A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência.

Assim, é possível compreender como e por que as meninas reproduziam nos seus relatos e percepções o lugar da mulher atrelada ao ambiente doméstico, sendo esta uma combinação histórica e culturalmente construída, inclusive como mecanismo para estruturação e fortalecimento do atual modelo de sociedade capitalista (FEDERECI, 2019)

Corpo, beleza, autoimagem, procedimentos estéticos, peso, autoestima, gordofobia, preterimento, influências digitais e fitness, e a solidão de, muitas vezes, odiar o próprio corpo. Foram muitos os relatos durante os primeiros encontros sobre a temática de como é ser menina/mulher onde a questão estética surgiu como elemento causador de sofrimento e fator presente na vida de todas as participantes.

Naomi Wolf (2018,n.p.), em "*O mito da beleza: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*" aprofunda as discussões sobre como a ideologia da beleza se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade, não conseguiu impor com tanto sucesso nas últimas décadas e que tinha também como "finalidade de eliminar a herança deixada pelo feminismo, em todos os níveis, na vida da mulher ocidental".

A autora defende que todas as gerações desde cerca de 1830 tiveram de enfrentar sua versão do mito da beleza, visto que "como muitas ideologias da feminilidade, muda (o mito da beleza) para se adaptar a novas circunstâncias e põe em xeque o esforço que as mulheres fazem para aumentar seu próprio poder" (WOLF; 2018, n.p.). Inerente a isso, a "manipulação consciente do mercado" composta por indústrias poderosas e bilionárias como a das dietas, a dos cosméticos, a da cirurgia plástica estética e a da pornografia, seguem crescendo através do "do capital composto por ansiedades inconscientes e conseguem por sua vez, através de sua influência sobre a cultura de massa, usar, estimular e reforçar a alucinação numa espiral econômica ascendente" (WOLF; 2018, n.p.).

Ser uma menina/mulher gorda foi uma questão bastante discutida entre as participantes, evidenciando aspectos relacionados à naturalização da gordofobia e o preterimento vivenciado por muitas por "*estar acima do peso*" (sic). É o ambiente escolar o espaço mais citado quando relatam situações de bullying e gordofobia que já viveram ao longo da vida.

As meninas que não se identificavam como gordas não ficam livres da pressão estética. Ainda que não vivenciem violências relacionadas à gordofobia, trouxeram relatos sobre a constante insatisfação com o próprio corpo, as comparações diárias com outras meninas/mulheres e a incansável luta para estar sempre “bonita”. Nesse aspecto, as redes sociais foram citadas como desencadeadoras de questionamentos sobre a autoimagem, reverberando em insatisfação e baixa autoestima.

Procedimentos estéticos e uma “*vida fitness*”, questões tão difundidas através das mídias através de influenciadoras/es digitais como algo simples e possível para todas/os, também foram apontados como desejo de algumas participantes. Elas reconhecem os prejuízos causados pelo consumo de tais conteúdos, mas não conseguem ficar livres deles, uma vez que acabam por ser, também, uma forma de inserção e socialização.

A imagem de si permeia a construção da identidade dos jovens, atravessada por diversos marcadores sociais e, considerando a relação do adolescente hoje com a tecnologia e a mídia, a imagem é, portanto, um ponto importante neste contexto, visto que a sustentação do mito da beleza consiste na "disseminação de milhões de imagens do ideal em voga" (WOLF, 2018, n.p.). Dados apontam que em 2021 (CETIC, 2022), 91% das crianças e dos adolescentes de 9 a 17 anos viviam em domicílios com acesso à Internet e com presença intensa em plataformas que possibilitam a criação e o compartilhamento de vídeos e imagens (WhatsApp (80%), Instagram (62%), TikTok (58%) e Facebook (51%)), plataformas que muitas vezes desencadeiam uma série de questões sobre a autoimagem.

Todas as participantes referem impactos em sua saúde mental em razão do descontentamento com o próprio corpo. Algumas relataram, inclusive, que já tiveram episódios de crise de ansiedade e isolamento, que já deixaram de usar algumas roupas por achar inadequado para o próprio corpo ou utilizar delas para escondê-lo (roupas em tamanhos maiores ou menores), ter pensamentos ruins sobre si, além de já ter feito uso de medicação para emagrecer e/ou ter aderido à dietas e prescrições sugeridas por influenciadoras digitais.

Para Wolf (2018,n.p.),

O mito da beleza no momento é mais insidioso do que qualquer mística da feminilidade surgida até agora. Há um século, Nora bateu a porta da casa de bonecas. Há uma geração, as mulheres viraram as costas ao paraíso de consumo do lar isolado e cheio de aparelhos domésticos. No entanto, no lugar em que as mulheres estão presas hoje, não há porta a ser batida com violência. Os estragos contemporâneos provocados pela reação do sistema estão destruindo nosso físico e nos exaurindo psicologicamente. Se quisermos nos livrar do peso morto em que mais uma vez transformaram nossa feminilidade, não é de eleições, grupos de pressão ou cartazes que vamos precisar primeiro, mas, sim, de uma nova forma de ver.

Medeiros e Zanello (2018) discorrem sobre se, e como, as políticas públicas desenvolvidas para as mulheres e aquelas resultantes da Reforma Psiquiátrica dialogam entre si no que tange ao tema dos impactos da violência de gênero na saúde mental das mulheres e apontam que a mesma não tem sido tratada claramente como um fator de risco para a saúde mental.

Ao mesmo tempo que as participantes demonstram sofrer as consequências da pressão estética, foi possível observar a dificuldade das mesmas não se referirem ao corpo de outras meninas e mulheres de maneira depreciativa. Como já mencionado anteriormente, a rivalidade e as inimizades que ficaram mais evidentes no início do Clube, traziam componentes que reforçam essa cobrança estética pelo “corpo perfeito” e as comparações entre elas.

Nesse sentido, os dispositivos de gênero atuam minando as relações entre as mulheres e evidenciam como "a rivalidade, o ressentimento e a hostilidade provocados pelo mito da beleza são profundos" e como é "doloroso para as mulheres falarem da beleza porque, sob o domínio do mito, o corpo de uma mulher é usado para magoar uma outra. Nosso rosto e nosso corpo se transformam em instrumentos para castigar outras mulheres, muitas vezes usados sem nosso controle e contra nossa vontade"(WOLF, 2018, n.p.).

Além disso, a vivência de relacionamentos abusivos enquanto menina/mulher também foi trazida por todas as participantes, com relatos que demonstraram o início de relacionamentos afetivos e sexuais desde muito novas, majoritariamente com meninos e homens mais velhos e que às expuseram a situações de violência de várias ordens. Falar sobre relacionamentos despertou o interesse de todas as participantes, de modo que todas tinham algum relato para compartilhar e que impactou diretamente na construção de identidade e compreensão sobre o que é amor pelas mesmas. Os dados relativos aos relacionamentos afetivos e/ou sexuais, em especial os relacionamentos abusivos, também serão aprofundados posteriormente, mas é importante frisar que essa questão foi associada à experiência de ser menina e mulher.

Quando avançamos com a proposta de que refletissem sobre as mulheres que compunham suas vidas, as participantes foram orientadas a pensar nessas mulheres como folhas de uma grande árvore, com raízes profundas que a nutriam e sustentavam, fazendo referência às mulheres que vieram antes delas e que colaboraram para que elas se tornassem quem são hoje. Como disparador, foi lido um trecho do livro “Cartas para Minha Avó”, de Djamila Ribeiro (2021, p.40-41), que será exposto a seguir:

“Somos de tempos diferentes, vó, e para mim não é aceitável que se bata em crianças - mas eu compreendo vocês duas. Talvez a minha mãe nunca tivesse sido amada sem sentir dor. Sabe, Toni Morrison diz que “o amor nunca é melhor do que o amante, que quem é mau ama com maldade e quem é violento ama com violência”. Com isso não quero dizer que vocês eram más e violentas, mas que o sistema que as violentou confinou vocês numa situação em que a violência era a única saída. E, mesmo assim, apesar de toda maldade que lhes foi infligida, vocês amaram. Houve a transcendência pelo amor. Vó, você me amou incondicionalmente. Minha mãe, apesar das cicatrizes e traumas, me aninhava nas minhas noites de insônia, esquentava leite com mel nos meus dias de dor, me arrumava como se eu fosse a menina mais bonita do mundo. E se hoje minha filha não sabe o que é uma surra, é porque nossa linhagem ancestral sobreviveu ao que nos foi imposto. (...) Ela precisa saber de onde veio para escolher para onde vai, não pode se achar superior a vocês, precisa entender que a vida dela é resultado da vida de vocês.”

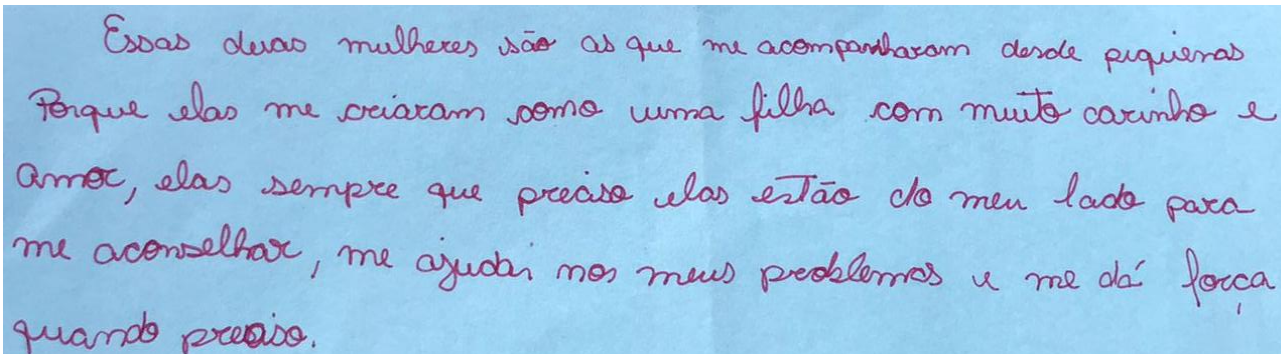
Desse momento em diante, o grupo se transforma, os risos e descontração dão lugar a uma certa tensão e resistência, que anunciam que a proposta realizada toca em sentimentos e histórias difíceis de serem contadas e refletidas. Entendendo que talvez as participantes ainda não se sentissem confortáveis para expor alguns pontos sobre as suas histórias de vida, as tranquilizei dizendo que não precisavam detalhar ou relatar se assim preferissem, podendo apenas escrever em uma folha para que eu pudesse ler posteriormente.

Apesar disso, as participantes que escolheram dividir com as demais o que refletiram, deram subsídio para que viesse à tona importantes fragilidades e rompimentos de vínculos na história de vida de muitas meninas e as possíveis violações de direitos às quais foram expostas por não terem referências parentais protetivas.

A figura materna esteve presente em todas as falas, ainda que representadas por outras mulheres do núcleo familiar que assumiram esse papel, especialmente avós e tias. Nas justificativas para tal escolha, todas, sem exceção, trouxeram relatos sobre a dedicação dessas mulheres para garantir boas condições de vida a partir do trabalho, muitas vezes em jornadas exaustivas e em subempregos.

Inevitavelmente, a ausência paterna foi apontada nesse momento, expondo que todas as participantes não possuem vínculo ou apresentam fragilidades relacionais com seus genitores, situação que reverberou em falas que denunciaram conflitos frequentes e violências já vividas. Disso podemos refletir sobre o abandono paterno e a pressão sofrida e aceita pelas mulheres para que cuidem de suas famílias e quando falta essa referência de cuidado de uma mulher no núcleo familiar, chama atenção do grupo e causa estranhamento.

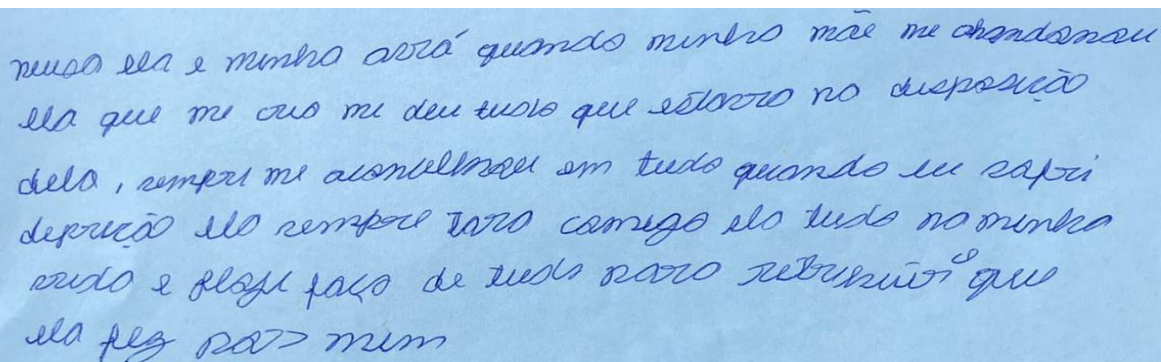
Figura 2 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens



Essas duas mulheres são as que me acompanharam desde pequenas. Porque elas me criaram como uma filha com muito carinho e amor, elas sempre que preciso elas estão do meu lado para me aconselhar, me ajudar nos meus problemas e me dá força quando preciso.

Legenda: "Essas duas mulheres são as que me acompanham desde pequenas. Porque ela me criaram como filha com muito carinho e amor, elas sempre que preciso elas estão do meu lado para que aconselhar, me ajudar nos meus problemas e me da força quando preciso."

Figura 3 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens 2



Neusa ela é minha avó quando minha mãe me abandonou ela que me criou me deu tudo que estava na disposição dela, sempre me aconselhou em tudo quando eu sofri depressão ela sempre tava comigo ela tudo na minha vida e hoje faço de tudo para retribuir o que ela fez por mim

Legenda: "Neusa ela é minha avó quando minha mãe me abandonou ela que me criou me deu tudo que estava na disposição, sempre aconselhou em tudo quando eu sofri depressão ela sempre tava comigo ela tudo na minha vida e hoje faço de tudo para retribuir o que ela fez por mim"

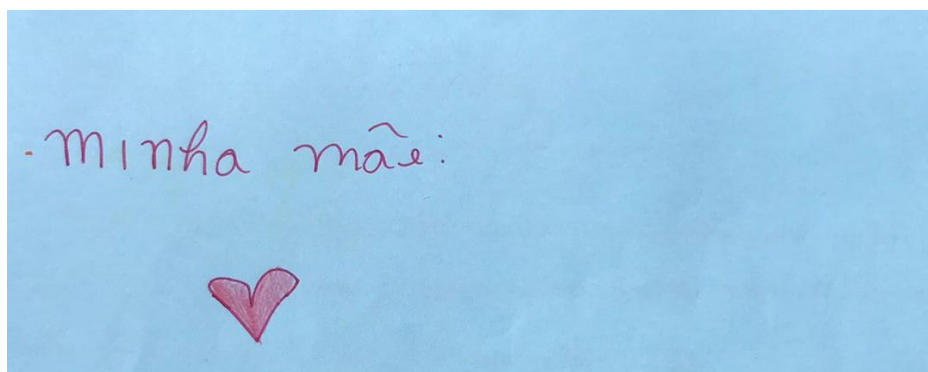
No entanto, outro fator importante identificado, é que ainda que as mulheres escolhidas fossem de seu núcleo familiar e desempenhassem o papel materno, não foram ocultadas as inúmeras divergências e conflitos com as mesmas. Houve relatos de situações de abandono, violência física, falta de proximidade e vínculo, expulsões de casa, situações de violência e exposição a riscos desencadeadas pelo uso abusivo de substâncias psicoativas pelas responsáveis e o desejo de distanciamento familiar o quanto antes. Mesmo que esses relatos tenham surgido, era possível identificar que existia relação de afeto entre as participantes e as mulheres escolhidas.

Um breve relato de uma das participantes que apresentou muita dificuldade de realizar a atividade e que claramente se incomodou com a proposta, causou surpresa no grupo quando ela expôs que sua genitora não era referência para si e que não sentia afeto pela mesma,

rompendo com a ideia de que todas as relações entre mãe e filho são positivas e protetivas. Além disso, a participante não conseguiu identificar outras mulheres que são sua referência, inspiração ou influência para si, ocasionando estranhamento porque ela mesmo, ainda que com certo senso crítico, demonstrava incorporar a ideia de amor materno e/ou à mãe/mulher como quem cuida. A situação acendeu o alerta de que, talvez, fosse importante estar mais próxima dessa participante. A ela me referirei como *Pagu*.

Pagu, claramente envergonhada e pressionada, já que todas as participantes apontaram suas genitoras ou responsáveis como referência em sua vida, preencheu e entregou a atividade da seguinte forma:

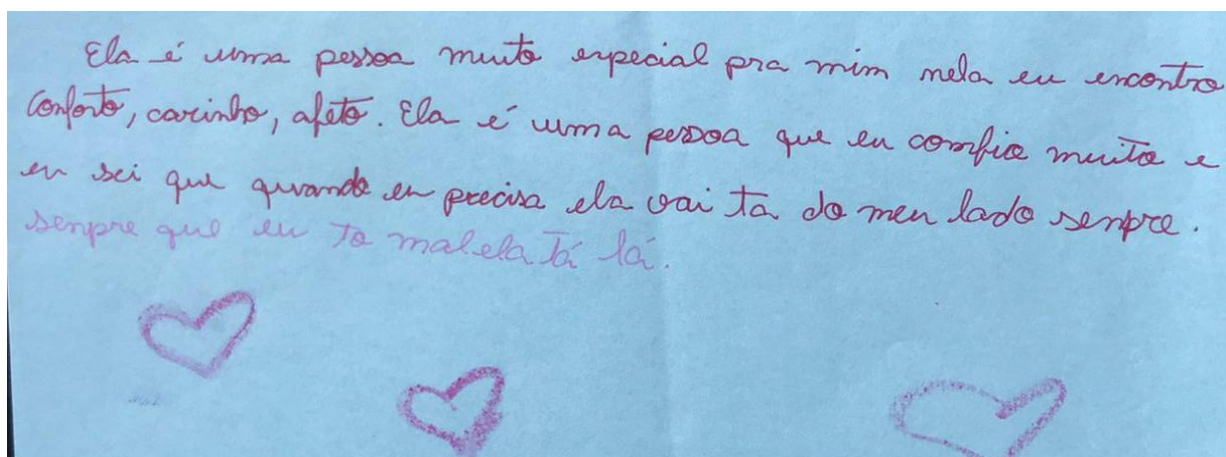
Figura 4 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens 3



Legenda: "Minha mãe"

Um elemento importante identificado se refere a ausência de figuras de amizade femininas como referência, suporte e apoio, sendo apontada apenas por uma única participante, a Frida e dedicada a outra participante do Clube, ao qual me referirei como *Elza*.

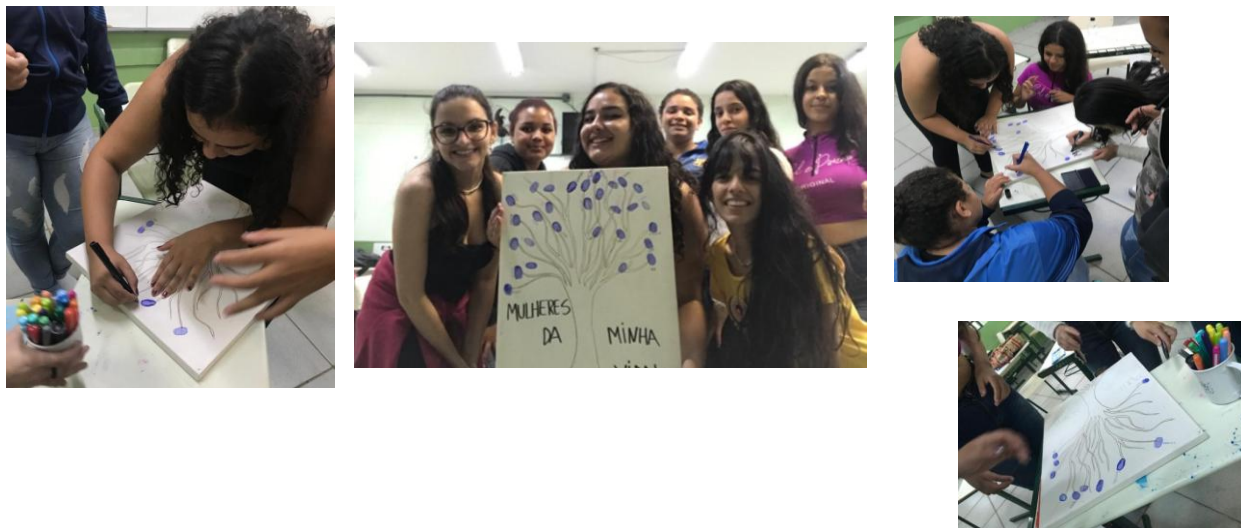
Figura 5 - Atividade sobre as mulheres de referência das jovens 4



Legenda: "Ela é uma pessoa muito especial pra mim nela eu encontro conforto, carinho, afeto. Ela é uma pessoa que eu confio muito e eu sei que quando eu preciso ela vai tá do meu lado sempre. Sempre que eu to mal ela tá lá."

Após a realização desta atividade, seguimos para a construção e finalização do quadro intitulado “Mulheres da Minha Vida”, momento em que as participantes do Clube puderam explorar suas habilidades manuais, interagir de maneira mais descontraída umas com as outras e assim se aproximarem.

Fotografia 4 - Elaboração coletiva do quadro "Mulheres da minha vida"



A primeira temática trabalhada no Clube das Meninas mobilizou muitos sentimentos das participantes, que desencadeou na busca por suporte com a pesquisadora responsável e, também, com a auxiliar de pesquisa¹⁴ posteriormente. Pudemos identificar que há histórias de muito sofrimento e violência na vida de cada uma e que abordar esses assuntos exigiria ainda mais cuidado, acolhimento e acompanhamentos singulares.

3.2. Cotidiano, Trabalho Invisível, Cuidado de Si e Pandemia

A segunda temática trabalhada teve como objetivo compreender como se estruturava parte do cotidiano das meninas que participavam da pesquisa, de modo que fosse possível investigar quais atividades compunham seu dia a dia, o que era considerado prioridade para elas, quais atividades significativas desenvolviam e, também, quais os desafios e dificuldades para consolidação de um cotidiano que considerassem legal de ser vivido.

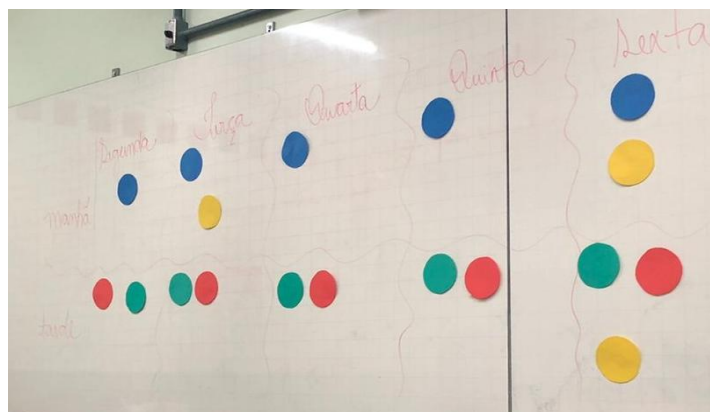
¹⁴ Conforme já mencionado, a pesquisa contou com a participação de uma estudante de graduação que acompanhou toda a realização da pesquisa e desenvolveu parte de seu projeto de Iniciação Científica (IC) no Clube das Meninas. A estudante em questão vinculou-se às participantes da pesquisa e através dos relatos em seu diário de campo registrou suas percepções e observações, bem como os momentos onde foi procurada para dar suporte às questões que foram surgindo ao longo do Clube.

Foi proposto para cada uma das participantes que construíssem uma tabela com os dias da semana de segunda a sexta-feira e que fizessem círculos coloridos nos dias e períodos (manhã, tarde e noite) que desenvolvessem cada uma das atividades sugeridas abaixo:

- **VERDE:** Cuidado com o outro - atividades que realizassem para terceiros, como por exemplo, cuidar de irmãos/sobrinhos/primos (levar e buscar na escola, alimentar, trocar), cuidar de parentes idosos ou com saúde debilitada;
- **AZUL:** Estudos - atividades e tarefas escolares, cursos profissionalizantes ou de formação inicial e continuada, aulas de línguas ou qualquer outra atividade que considerassem relacionadas a estudo;
- **AMARELO:** Autocuidado - atividades que dedicassem tempo para si, que tivessem significado e que considerassem de autocuidado;
- **VERMELHO:** Tarefas Domésticas - atividades relacionadas ao cuidado da casa, como por exemplo, limpar, lavar roupas, passar, cozinhar e manter a organização do lar.

Para que ficasse mais visível e compreensível, construimos a tabela na lousa e utilizamos círculos de EVA com as cores pré-determinadas para utilizar como exemplo, conforme exposto a seguir:

Fotografia 5 - Modelo de tabela semanal do cotidiano de atividades



Inicialmente trouxemos para a roda alguns nomes de celebridades como, por exemplo, Neymar, Anitta e Jade Picon (que naquele momento estava com grande visibilidade em decorrência de sua participação em um reality show), para que pudéssemos refletir como seria o dia a dia de cada um deles. Com essa provocação, foi recorrente falas relacionadas às possibilidades financeiras de cada uma das celebridades mencionadas e conseqüentemente os inúmeros privilégios e facilidades que o dinheiro proporciona aos mesmos.

Após esse primeiro momento, cada participante pode preencher sua tabela com seu cotidiano e posteriormente compartilhar com o grupo. Os principais pontos identificados referem-se: a) dificuldade de refletir sobre onde e como ocupam seu tempo; b) a responsabilização pelas tarefas domésticas e cuidados à terceiros, são unanimidade entre todas; c) a dimensão do cuidado de si é pouco presente na cotidiano das participantes, que inclusive, apresentaram dificuldade de refletir sobre o que seria esse cuidado de si e; d) a pandemia intensificou ainda mais as responsabilidades de cada uma, mas segundo as mesmas, não houve outros impactos em seu cotidiano.

Sistematizar no papel o cotidiano vivido diariamente não foi uma tarefa simples, dessa forma, o primeiro ponto relacionado à dificuldade de refletir sobre onde e como ocupam seu tempo, foi identificado no relato de todas as participantes. Conforme exposto pelas mesmas, não há o hábito de pensar sobre o dia a dia, de modo que algumas atividades são realizadas de maneira automática, sem que consigam identificar a quantidade de tempo que acabam dedicando para realização das mesmas.

Nesse aspecto, Heller (2016) defende que todas as pessoas já nascem inseridas em sua cotidianidade, de modo que, mediatizadas pelas relações e grupos sociais que estão inseridas, aprendem e vivem. Farias e Lopes (2021, p.5) discutem como esse cotidiano pode tornar-se alienado e apontam "a necessidade dos sujeitos se compreenderem no mundo de forma consciente e como agentes, em que o mecânico e utilitário não forjem alienações, e que indivíduos, grupos e classes se entendam como atores da vida coletiva, capazes de agenciar transformações e vida criativa".

Associado a isso, as atividades relacionadas às tarefas domésticas e ao cuidado de terceiros ficou invisibilizado em um primeiro momento, sendo necessário listar como exemplo as possíveis atividades desenvolvidas nessas áreas (cozinhar, lavar louça, cuidar de familiares, levar irmãos/primos na escola/creche). A naturalização das tarefas domésticas e de cuidado de terceiros como parte obrigatória do cotidiano e, conseqüentemente, o não reconhecimento sobre o tempo de vida que gastam quando tais tarefas ocupam parte significativa dos seus dias, reforça ainda mais o trabalho invisível por serem mulheres e meninas.

A sociedade reforça de diversas formas os estereótipos de gênero onde as atividades de cuidado e as tarefas domésticas são assumidas como de responsabilidades de mulheres e meninas e, também, condicionam as mesmas à vida privada. Essa realidade é explicada por meio do conceito de "divisão sexual do trabalho", que refere-se à distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no

tempo e no espaço dessa distribuição e também como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Hirata e Kergoat (2007, p.599) conceituam a “divisão sexual do trabalho” como

a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

É importante mencionar que no sistema capitalista e patriarcal em que vivemos, o trabalho produtivo ganha centralidade em detrimento do trabalho reprodutivo, e não se reconhece trabalho doméstico como gerador de riqueza, mesmo que garanta o atendimento às necessidades básicas de alimentação, repouso e conforto para que seja possível a dedicação ao trabalho externo e à produção. Com isso, se estabelece uma hierarquia que rege a organização do tempo social, onde o tempo do trabalho produtivo e remunerado tem precedência sobre os outros tempos, especialmente na vida cotidiana das mulheres (DATA POPULAR/SOS CORPO, 2012).

Foi consenso o cansaço e a sobrecarga vivenciada no ambiente doméstico em razão de serem responsabilizadas pelas atividades mencionadas anteriormente. Embora tenha sido proposto a reflexão sobre os dias de segunda a sexta-feira, houve relatos que aos finais de semana “fica ainda pior porque todo mundo está em casa”(sic), se referindo ao aumento das tarefas domésticas. Os finais de semana ficaram fora da proposta inicial da atividade em razão da vinculação com os dias que elas frequentavam a escola, mas posteriormente, avaliei o prejuízo dessa escolha pois poderiam ter surgido outros dados relevantes.

É nesse momento que surgem os relatos sobre serem as responsáveis por grande parte das tarefas domésticas, com divisão desigual entre os demais moradores da casa, em especial quando homens e especificamente quando irmãos e primos. As participantes onde a genitora ou responsável trabalham fora, foram as que mais marcaram em suas tabelas um número significativo de tarefas domésticas. As que possuem crianças em casa, compartilharam ocupar grande parte do seu tempo no cuidado das mesmas e muitas vezes precisarem abdicar de atividades que gostariam de fazer (sair com amigos, ficar na rua, estudar).

O peso das tarefas domésticas e de cuidado na vida das meninas do Clube informam sobre o cerceamento da circulação cotidiana das mesmas, visto que elas dedicam parte considerável de seu tempo para o desempenho dessas tarefas, mesmo quando possuem o desejo de realizar outras atividades. A circulação não acontece por si só, "depende de fatores técnicos, organizacionais, sociais, culturais, econômicos e políticos", e no caso das mulheres

e meninas, também está condicionado ao gênero, "marginalizando o desejo, a emancipação e a busca de participação social significativa" (FARIAS; LOPES, 2021, p.8).

A escola, e no caso dessas participantes, a escola de ensino integral, ganha centralidade no diálogo e surge como empecilho para a vivência de atividades que consideram importantes e significativas, principalmente nas áreas de profissionalização e emprego. Foi queixa reiterada que estudar em tempo integral interfere nas possibilidades de participarem de cursos e se inserirem em programas de inserção no mercado de trabalho.

O estudo, um dos itens propostos para compor a tabela com cotidiano das participantes, ficou restrito ao período em que as mesmas estão na escola, de modo que nenhuma das participantes declarou estar inserida em outra atividade nesse campo. Todas manifestaram desejo de realizar cursos em diversas áreas, mas devido a frequentarem uma escola de ensino integral, as possibilidades são quase nulas em razão do horário. Não foi incomum falas relacionadas ao desejo de abandonar a escola ou mudar para uma que não seja de período integral.

Durante a realização do Clube, foi possível apreender que o sentido atribuído pelas participantes à escola, em geral, não é positivo, de forma que em muitas passagens elas referem que estar na escola atrapalha, não conseguindo reconhecer esse importante espaço como oportunidade de sociabilidade, de ampliação de repertório, divertimento, de possibilidade aprender coisas novas e até mesmo se constituir como uma rede social de suporte ou caminho necessário para a construção de seus projetos de vida. Nem mesmo falas recorrentes como o "estudo como uma promessa futura de garantir a continuidade nos estudos pela entrada no Ensino Superior, ou melhores possibilidades para a disputa de um lugar no mercado de trabalho" surgiram.

Pereira e Lopes (2016) em pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio de São Carlos nos anos de 2012 e 2013 acerca dos sentidos atribuídos por eles à escola encontrou que boa parte deles, pelo menos ao nível do discurso, associavam o frequentar à escola à melhores oportunidades de futuro no âmbito do estudo e trabalho, assim, a relação estabelecida pelas jovens meninas participantes da pesquisa podem indicar uma possível mudança de como os jovens veem a escola, evidenciando a necessidade de novos estudos que se debrucem sobre esta questão.

Um elemento que também chamou atenção durante a realização da atividade, refere-se ao fato de terem poucos momentos em seus cotidianos destinados ao cuidado de si, entendido como quaisquer atividades realizadas pelas próprias participantes em seu próprio benefício.

Inicialmente três práticas foram citadas como de autocuidado pelas participantes, sendo elas: fazer as próprias unhas, assistir séries e dormir.

Quando sugerido que pensassem melhor em outras atividades que às dessem prazer e que fossem significativas, as participantes não conseguiram identificá-las, expondo o esvaziamento de práticas de cuidado no cotidiano das mesmas e o pouco repertório em relação ao que compreendem como cuidado de si, além da incorporação do ser menina/mulher que está ligado sempre ao cuidado do outro.

Foucault (2010) apud (DEPOLE; FERIGATO, 2022, p. 296) denomina como cuidado de si, as práticas e reflexões que os sujeitos produzem e que são capazes de produzir a transformação desses sujeitos e suas relações. Para as autoras,

O cuidado de si se traduziria como um conjunto de processos de constituição do sujeito nos quais é importante estabelecer uma intensidade de relações de si para consigo, relações em que o sujeito consiga tomar a si mesmo (e suas relações) como objeto de conhecimento e ação. É por meio das relações de si em produção que o sujeito pode transformar-se. Assim, o sujeito encontra sua singularidade por meio da valorização e do conhecimento de si realizado mediante o cuidado como uma prática ética (DEPOLE; FERIGATO, 2022, p. 296).

Essa questão estimulou que, posteriormente, fosse realizada uma “Oficina do Autocuidado”, onde foram apresentadas duas possibilidades de baixo custo para estimular a inserção de espaços destinados a si mesma em seus cotidianos, como exemplo de práticas simples de autocuidado. A primeira, foi a construção de “Pindas Terapêuticas”, que são sacos de linhos cujo interior é formado por especiarias aromáticas e ervas medicinais, que ao serem aquecidas nas mãos, podem ser utilizadas para realizar massagens em pontos do corpo. Cada participante pôde montar sua própria pinda mediante as propriedades das ervas medicinais disponíveis (Lavanda, Camomila, Capim Limão, Canela e Alecrim). A segunda prática foi relacionada à meditação, por meio da utilização de recursos sonoros disponíveis em plataforma de vídeos.

Embora as duas atividades compartilhadas fossem muito simples, as participantes se identificaram muito com a proposta e nas semanas seguintes relataram que passaram a reservar tempo para cuidar de si, inclusive, trocando experiências no Clube e compartilhando como foi repetir em casa as práticas aprendidas. As discussões que surgiram nesse encontro, proporcionaram que cada uma pudesse refletir sobre atividades e práticas simples, prazerosas e que não exigiria recursos financeiros ou infraestrutura além do que possuem, dando mais concretude para essa dimensão da vida de cada uma que já tem sido deixada de lado.

Em relação à pandemia da COVID-19, as participantes relataram que as mudanças em seu cotidiano no período mais crítico, onde estavam realizando aulas de maneira remota e em isolamento, estavam relacionadas a quantidade de tempo realizando tarefas domésticas e o cuidado de terceiros, sendo obrigadas a assumir mais responsabilidades em casa, pois “*não tinham nada pra fazer*”, conforme diziam seus responsáveis. Apesar disso, houve relatos onde ter permanecido em casa nesse período, privilegiou a aproximação com a família para algumas participantes.

A mudança abrupta no cotidiano, a impossibilidade de interagir com professores e colegas da turma, assim como as dificuldades impostas pelas políticas de distanciamento social, o medo do vírus e o risco de perda de renda ou desemprego não foram elementos trazidos pelas participantes. Por outro lado, a intensificação das responsabilidades pelas tarefas domésticas e de cuidados durante a pandemia ganharam espaço nas discussões, corroborando com dados já mencionados anteriormente (PLAN, 2021).

Apesar dos inúmeros relatos sobre a dificuldade de acesso às aulas de maneira remota e da falta de infraestrutura para isso, muitas não queriam ter retornado para escola, justificando estarem desmotivadas e que no ambiente remoto era mais fácil atingir as notas necessárias, pois a cobrança e o nível de dificuldade das atividades e tarefas eram menores por parte dos professores. Retomar a vida cotidiana após o período mais crítico da pandemia, especialmente no que diz respeito ao retorno escolar, não foi avaliado positivamente pelas participantes, que compartilharam dificuldades de socialização e vinculação, além de dificuldades de readaptação com horários e tarefas escolares.

O ensino mediado pelas tecnologias, que exigiu um reajuste nas relações que se estabelecem cotidianamente entre os membros de uma comunidade escolar, se tornou para as participantes um modo de não estar presencialmente na escola que, nos relatos anteriores, já dava indicativos de que não era um espaço que elas gostavam de estar. Assim, problematizo as novas relações promovidas e criadas por meio do espaço virtual, onde o processo de aprendizagem e mesma a vinculação com a escola não se deu de maneira igualitária para todos os alunos e alargou ainda mais as desigualdades educacionais e de gênero aos quais foram expostas (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020).

A pesquisa revelou também que a falta de sentido para o Ensino Médio foi agravada pela vivência da pandemia, de modo que o retorno escolar posteriormente foi difícil ao ponto de até pensarem em não retornar. Conforme os encontros do Clube das Meninas foram seguindo, meus questionamentos sobre qual o lugar da escola na vida daquelas meninas, para

quê elas querem a escola e como essa escola pode se construir como uma rede social de suporte para pensar seus projetos de vida ficaram ainda mais latentes.

Lebourg e Coutrim (2018), discutem como para muitos jovens das camadas populares, o Ensino Médio é atravessado por uma série de dificuldades de permanência na escola, em razão da oferta de conteúdos disciplinares formais e pouco atrativos e problemas com a criação de espaços de sociabilidade que deem valor à sua cultura extraescolar. Relacionado a isso, Dayrrell (1996) problematiza a homogeneização dos alunos, que ignora o que é vivenciado por eles e não estabelece relação com o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, reverberando em uma desarticulação que, inclusive, os distanciam da escola e de tudo que ela pode ser em suas vidas.

3.3. Relacionamentos Afetivos e/ou Sexuais

A temática sobre relacionamentos afetivos e/ou sexuais esteve presente em todos os encontros do Clube das Meninas, ora com relatos sobre situações que estavam acontecendo naquele momento da vida das participantes, ora com relatos sobre situações vivenciadas em relacionamentos anteriores. No encontro onde a temática foi mais aprofundada, tivemos como pano de fundo a saída de Frida, que trouxe à tona elementos importantes a serem trabalhados e que sensibilizaram muitas meninas.

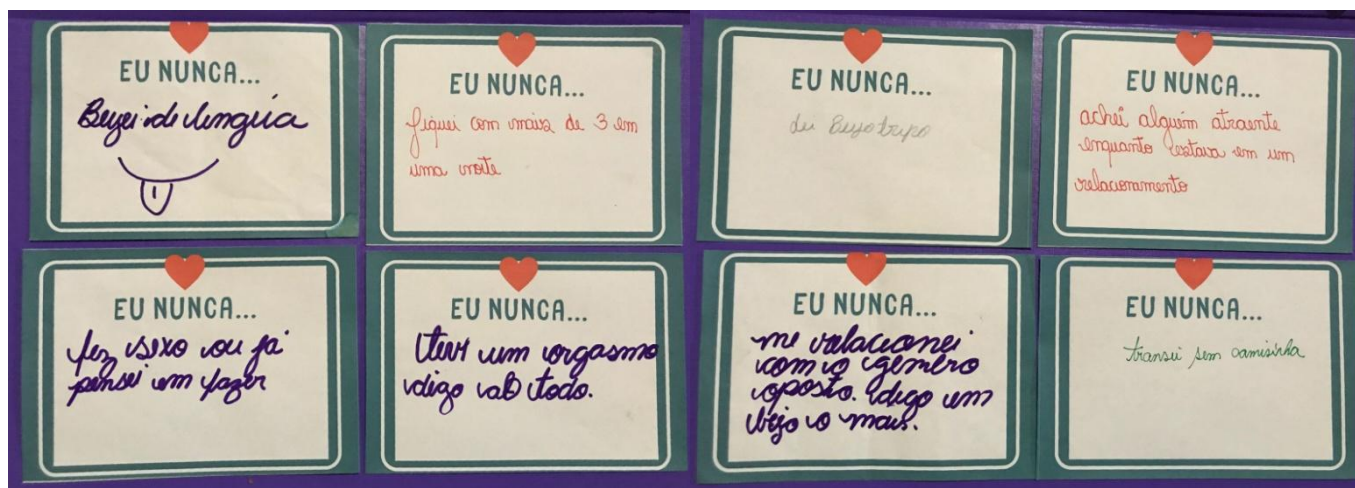
Para tornar a temática mais fácil de ser desenvolvida, foi sugerido a realização de um jogo de cartas intitulado de “Eu Nunca”, onde cada uma das participantes pôde escrever nas cartas afirmações ou situações relacionadas a relacionamentos afetivos e/ou sexuais, que posteriormente, após serem embaralhadas, seriam lidas por quem as retirasse. Cada uma das participantes tinha a oportunidade de compartilhar se já viveram a situação ou afirmação descrita na carta ou se “eu nunca”.

Durante a realização da atividade foi possível identificar a curiosidade das participantes de saberem sobre a vivência umas das outras, principalmente nas questões relacionadas à sexualidade e a dificuldade de vislumbrarem outras formas de vivência da sexualidade e dos relacionamentos afetivos que não sejam através da heterossexualidade. Além disso, algumas participantes não se sentiram confortáveis em compartilhar suas experiências, se negando a escreverem nas cartas e, em muitos momentos, se recusando a participar do jogo.

Quando as cartas foram analisadas, foi possível categorizá-las de duas formas:

- 1) Cartas que traziam situações e afirmações sobre a experiência da sexualidade, como por exemplo:

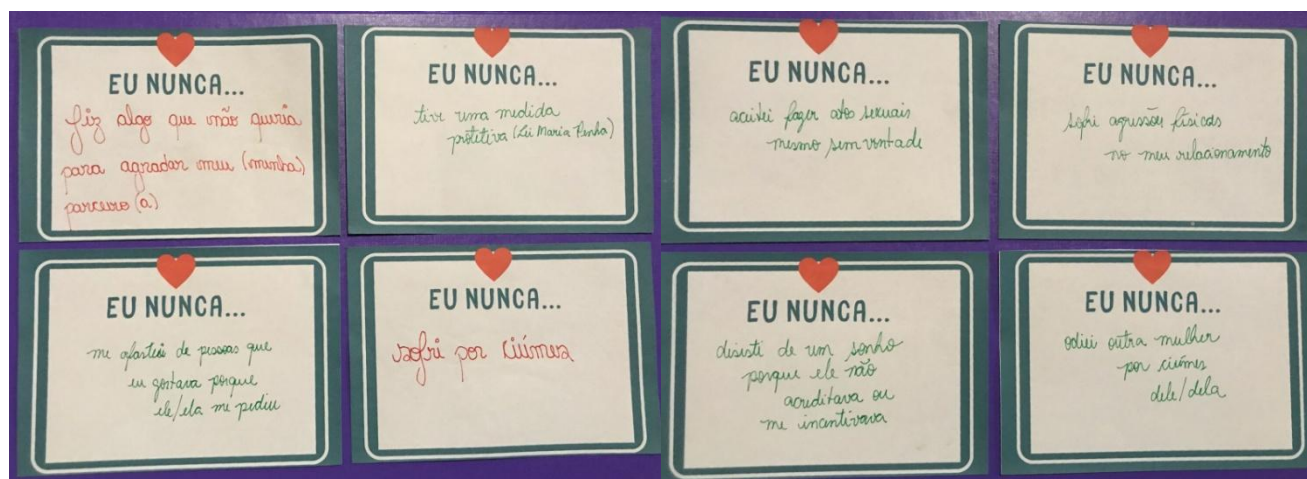
Figura 6 - Cartas do jogo "Eu nunca"



Legenda: Da esquerda para direita: "Eu nunca beijei de língua"; "Eu nunca fiquei com mais de 3 em uma noite"; "Eu nunca dei beijo triplo"; "Eu nunca achei alguém atraente enquanto estava em um relacionamento"; "Eu nunca fiz sexo ou já pensei em fazer"; "Eu nunca tive um orgasmo, digo ao todo"; "Eu nunca me relacionei com o gênero oposto, digo um beijo ou mais"; "Eu nunca transei sem camisinha"

- 2) Cartas que abordavam situações e afirmações relacionadas a vivência de relacionamentos abusivos, como por exemplo:

Figura 7 - Cartas do jogo "Eu nunca"



Legenda: Da esquerda para direita: "Eu nunca fiz algo que não queria para agradar meu (minha) parceiro(a)"; "Eu nunca tive uma medida protetiva (Lei Maria da Penha)"; "Eu nunca aceitei fazer atos sexuais mesmo sem vontade"; "Eu nunca sofri agressões físicas no meu relacionamento"; "Eu nunca me afastei de pessoas que eu gostava porque ele/ela me pediu"; "Eu nunca sofri por ciúmes"; "Eu nunca desisti de um sonho porque ele/ela não acreditava ou me incentivava"; "Eu nunca odiei outra mulher por ciúmes dele/dela".

Ficou evidente durante esse encontro que nem todas as participantes já iniciaram sua vida sexual ou já estiveram em um relacionamento afetivo, pois em muitos momentos foi possível observar o constrangimento de não ter vivido algumas situações e consequentemente ter muitos "eu nunca" durante o jogo, indicando uma certa pressão para que algumas das

situações descritas já tivessem acontecido. Outro fator importante, diz respeito ao julgamento presente em algumas falas, quando algumas garotas compartilhavam sobre como têm vivido sua liberdade sexual.

Embora durante toda a atividade tenha sido realizada a mediação das falas e os contrapontos quando as participantes reforçavam situações violentas, estereótipos de gênero ou posturas machistas, foi avaliado que a atividade sugerida não foi a melhor escolha para este grupo de garotas, visto que algumas não se sentiram confortáveis em se expor e não privilegiou que a diversidade sexual pudesse vir a tona, já que as participantes com vivências heterossexuais acabaram por tomar conta da atividade com suas experiências e relatos.

Apesar disso, durante o jogo, uma das garotas que aqui vou me referir como *Elza*, compartilhou sobre a sua experiência no seu último relacionamento, onde se viu obrigada a realizar um Boletim de Ocorrência por estar em situação de violência doméstica e familiar por conta de seu ex-namorado e, devido à gravidade e eminência dos riscos, também precisou solicitar uma medida protetiva de urgência.

Elza trouxe muitos relatos sobre as violências físicas, psicológicas e morais que sofreu, e as consequências dessa vivência em sua vida, visto que ainda não conseguiu superar essa situação. Através de seu relato, foi possível falar sobre a Lei Maria da Penha, o ciclo da violência e a importância da rede de apoio nesses momentos, além disso, o relato de Elza estimulou que outras participantes também pudessem compartilhar as situações de violência em seus relacionamentos afetivos e/ou sexuais. É importante mencionar que a garota mais velha no Clube possui apenas 18 anos, evidenciando a exposição a situações de violência já nos primeiros relacionamentos.

Elza também compartilhou com o grupo uma situação em que foi convidada a ir até a casa de um garoto e em um dado momento o mesmo pediu para que ela o acompanhasse até o quarto para buscar um carregador e em seguida ele trancou a porta. Segundo Elza, “*rolou mas não rolou*” (sic), e continuou dizendo que não queria estar naquela situação “*eu ia fazer o que? Tava ali e... não queria*”(sic). O relato é entendido por Elza como uma situação de violência sexual, mas que nunca foi exposta ou denunciada. Na ocasião, tinha 12 anos.

A partir desse relato, discutimos sobre consentimento e sobre o que é violência sexual, apontando exemplos que abarcassem formas menos populares desse tipo de violência, mas igualmente comuns. O tema gerou incômodos e surpreendeu algumas garotas que sequer sabiam que violência sexual não se refere exclusivamente ao estupro por penetração, expondo às fragilidades de informação.

Com o relato de Elza, foi possível discutir sobre a Lei Maria da Penha (Lei 11.340 de 2006) e ressaltar que as relações afetivas entre namorados, "ficantes", "contatinhos", independente do rótulo que é dado à relação afetiva e/ou sexual as quais elas possuem, também são enquadradas na Lei, uma vez que, a referida lei é aplicada sempre que há uma relação íntima de afeto entre o agressor e a agredida.

As cartas presentes no jogo também levantaram discussões sobre liberdade sexual, onde as convenções sociais de gênero ganharam centralidade no posicionamento das participantes, que reforçaram estereótipos de gênero e condenaram condutas e práticas sexuais que mulheres e garotas poderiam desenvolver, como por exemplo, beijar mais de três pessoas em uma noite. Foi consenso que muitas vezes já rotularam outras garotas por se comportarem de maneira considerada inadequada e vulgar.

O ciúme também foi um elemento trazido por muitas das garotas como um elemento sempre presente nos relacionamentos e que muitas vezes desencadeia rivalidade feminina, insegurança, discussões e controle excessivo nos relacionamentos. Algumas participantes relataram que já deixaram de conversar com algumas pessoas a pedido do namorado e que também o controle das redes sociais, o acesso a senhas e conversas, é prática comum e esperada.

Além de motivar agressões físicas, o ciúme é também valorizado pelos adolescentes como uma expressão de amor e cuidado. Em estudo com jovens brasileiros, Nascimento e Cordeiro (2011) mostram que comportamentos controladores, cerceamento da liberdade do outro, xingamentos e tapas, muitas vezes, são percebidos como brincadeiras entre namorados.

Quando questionadas sobre como lidavam com o próprio ciúme, surgiram relatos de que já arranharam, beliscaram ou deram tapas em seus namorados, como forma de contê-los ou de manifestar descontentamento com a situação. Ameaças de agressão física a outras mulheres e garotas motivadas por ciúmes também fizeram parte dos relatos.

Conforme exposto anteriormente, identificada a limitação da atividade mediadora proposta, foi apresentado no encontro seguinte, recortes de filmes e séries que abordam questões sobre a diversidade sexual e de gênero, que proponham um novo modo de se relacionar com o prazer, o próprio corpo e os relacionamentos afetivos, podendo assim dar visibilidade a novas dimensões dessa temática e oportunizando que as participantes que se sentiram constrangidas no encontro anterior, pudessem se colocar e também compartilhar suas experiências. Ainda que a atividade proposta inicialmente não tenha sido ideal, evidencia a dificuldade das estudantes que não se enquadram no padrão heterossexual de se colocarem e compartilharem suas perspectivas e vivências, que nos momentos fora do Clube

já tinham sido mencionadas por algumas delas, corroborando, conforme já discutido anteriormente, como parte das jovens meninas vão incorporando uma forma culturalmente aceita e construída e “ser mulher”.

Diante disso, ainda que de maneira tímida, uma das participantes pontuou brevemente sua vivência em relacionamentos lésbicos, expondo sobre as dificuldades vivenciadas em relação ao ciúme e o controle excessivo. Não houve maiores elementos depois do relato pessoal das participantes, mas a temática estava presente nos vídeos disparadores utilizados.

Ao longo de todo desenvolvimento do Clube das Meninas, direta ou indiretamente, os relacionamentos afetivos e/ou sexuais já vivenciados pelas participantes atravessaram as temáticas abordadas, seja reiterando sua importância na construção da identidade e autoimagem das participantes, ou materializando as inúmeras estatísticas que denunciam a exposição a violência de gênero de mulheres e meninas em seus relacionamentos.

3.4. Redes Sociais de Suporte

A fim de compreender como e quais são as redes sociais de suporte das meninas que participaram do Clube das Meninas, foi proposto que as mesmas refletissem sobre quem são as pessoas, serviços, equipamentos ou locais que compõem suas redes de suporte, compreendidas que, segundo Bardi e Malfitano (2014, p.44)

podem ser de cunho formal, representadas pelas formas de articulação entre agências governamentais e/ou dessas com redes sociais, organizações privadas ou grupos que lhes permitem enfrentar problemas; ou informais, quando se referem a um conjunto de interações espontâneas passíveis de descrição, podendo ser compostas por amigos, familiares, auxílios religiosos, inserções ilegais, entre outros (BARDI; MALFITANO, 2014, p.44).

Após refletirem sobre isso, foi entregue dentro de um envelope, um quebra cabeça com 7 peças que, juntas, formavam um coração. Orientamos que cada peça fosse nomeada com um componente de sua rede de suporte e colada em uma folha de sulfite, de modo que ao encaixar uma na outra, o quebra-cabeça se completasse. Feito isso, também orientamos que, fora do coração, fosse nomeado quais componentes as participantes sentiam falta e gostariam de ter em suas redes sociais de suporte.

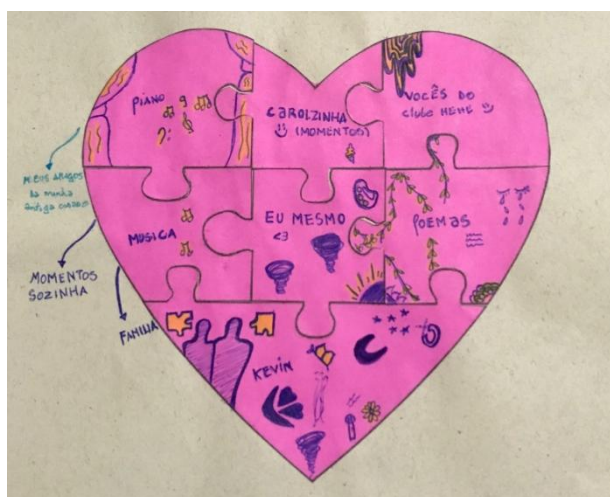
Em um primeiro momento, a atividade permitiu que houvesse a interação de umas com as outras para que conseguissem montar o quebra-cabeça do modo ideal, promovendo um espaço descontraído e divertido. O uso de recursos visuais e de construção manual tornaram-

se um importante meio para acessar os conteúdos necessários durante a realização da pesquisa, sendo sempre potentes mediadores da intervenção.

Durante os primeiros encontros, em especial o descrito no item 3.1, já era possível identificar as possíveis fragilidades presentes nas redes sociais de suporte das participantes, particularmente as relacionadas às relações parentais. Nesse encontro, fazendo uso da atividade proposta, ficou evidente através dos relatos das participantes que todas, sem exceção, possuem pelo menos uma relação parental rompida ou fragilizada.

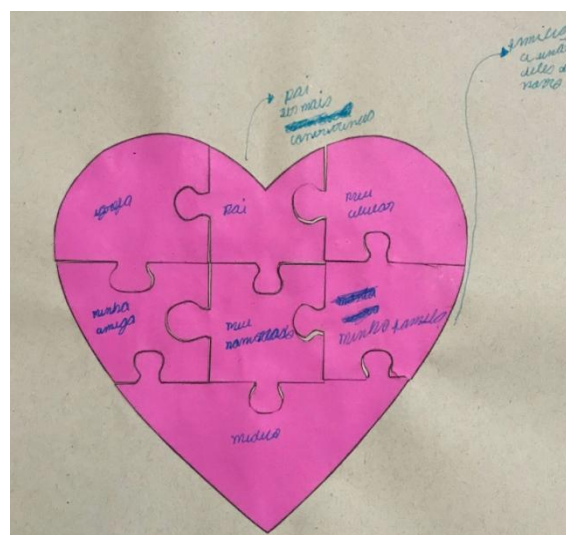
Fora dos corações, expondo os componentes que sentiam falta e gostariam de ter como peça desse quebra-cabeça simbólico representando suas redes sociais de suporte, apenas uma participante não inseriu os termos “*família*”, “*pais*”, “*pai*” e “*irmão*”, todas as outras trouxeram relatos de rompimento ou fragilidade nas relações familiares e parentais. O distanciamento do genitor e a ruptura de vínculos, também foi relato recorrente.

Figura 9 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens



Legenda: Palavras escritas em cada peça: "Piano", "Carolzinha (momentos)", "Vocês do Clube", "Música", "Eu mesmo", "Poemas", "Kevin". Palavra escrita fora do quebra-cabeça: "Meus amigos da antiga cidade", "Momentos sozinha", "Família".

Figura 8 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens

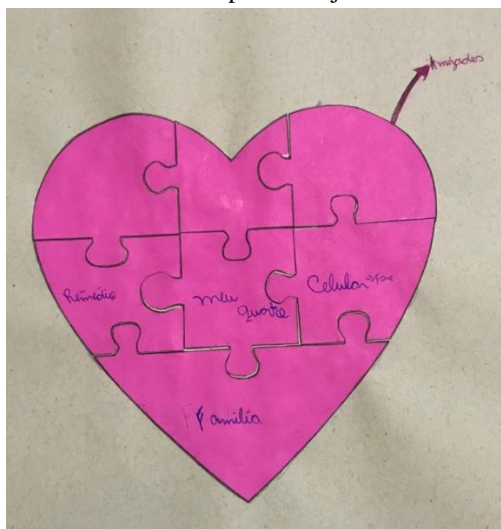


Legenda: Palavras escritas em cada peça: "Igreja", "Pai", "Meu celular", "Minha amiga", "Meu namorado", "Minha família", "Médico". Palavra escrita fora do quebra-cabeça: "Família, união deles de novo", "Pai".

A falta de relações de amizade para compor essa rede de suporte também esteve presente no relato de grande parte das participantes. O sentimento de não ter com quem contar, em grande medida potencializado nos momentos em que estão vivendo situações difíceis, foram trazidos com tristeza. Além disso, uma das participantes enfrentou dificuldades de identificar quem compunha sua rede de suporte, inclusive se diferenciando

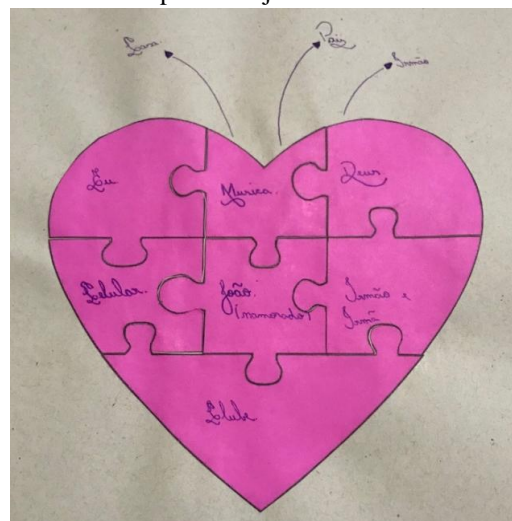
das demais quando aponta o “remédio” e seu “quarto” como parte dessa rede, aspectos de medicalização da vida.

Figura 11 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens



Legenda: Palavras escritas em cada peça: "Remédio", "Meu quarto", "Celular", "Família". Palavra escrita fora do quebra-cabeça: "Amizades".

Figura 10 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens



Legenda: Palavras escritas em cada peça: "Eu", "Música", "Deus", "Celular", "Namorado", "Irmãos", "Clube". Palavra escrita fora do quebra-cabeça: "Casa", "Pais", "Irmão".

O Clube das Meninas também é citado como parte da rede de suporte da maioria das participantes. Quando o clube é mencionado pela primeira vez, surgem muitos relatos sobre as relações construídas com o auxílio dos encontros, a importância das discussões levantadas e o manejo e a mediação das situações que foram surgindo ao longo dos meses na vida de cada uma e que muitas vezes extrapolaram o espaço do clube, se desdobrando em acompanhamentos individuais.

Associado a isso, houve relatos sobre como se sentiram acolhidas e ouvidas quando compartilharam vivências e situações difíceis, tornando o Clube um espaço de confiança e cuidado, que justificou a permanência e o desejo de continuidade no semestre seguinte. Apesar disso, também foi exposto que, em muitos momentos, o Clube também abordou questões que geraram incômodos e desencadearam sentimentos desagradáveis, uma vez que fazia com que entrassem em contato com aspectos difíceis de serem lidados em suas vivências cotidianas.

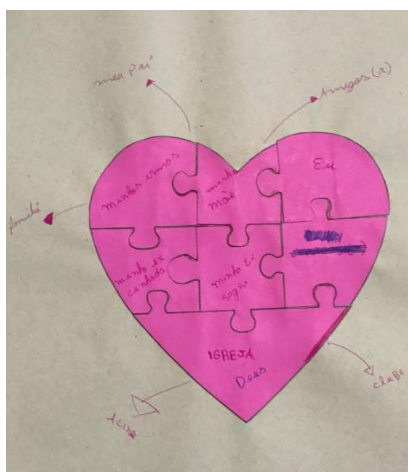
Um elemento importante identificado durante a atividade diz respeito a ausência de espaços formais compreendidos como rede de suporte, em especial a escola, os equipamentos da assistência social e saúde. No que diz respeito à escola, nenhuma participante relata se sentir confortável em buscar apoio no ambiente escolar, desconhecendo canais de suporte,

profissionais de referência ou formas de reverter essa situação e construir uma relação de vínculo e parceria. Uma fala recorrente quando questionadas sobre o motivo disso ocorrer, foi por não sentirem disponibilidade dos profissionais da escola para serem rede de suporte e o receio da exposição e/ou julgamento caso busquem por ajuda.

Observou-se uma grande resistência por parte das participantes em reconhecer a potência da escola enquanto rede de suporte e a importância de fomentar que toda a comunidade escolar também consiga reconhecer o ambiente escolar como um local seguro, protetivo e fonte de apoio para enfrentar as mais diversas situações, entre elas, as relacionadas à violência e às dificuldades que vivenciam fora das salas de aula e que afetam diretamente a forma como se sentem em relação à escola.

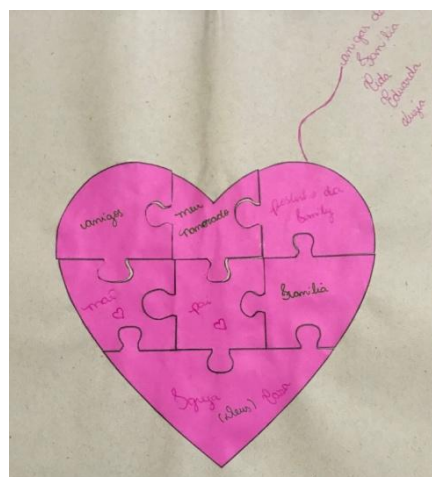
A espiritualidade e religião, surgiram em alguns relatos, mas não ganharam centralidade nas discussões. Os relacionamentos afetivos e/ou sexuais surgiram como rede de suporte apenas para as participantes que estão em um namoro. As relações casuais ou que não se enquadram dentro do que é considerado “relacionamento sério”, não foram mencionadas, embora fosse do nosso conhecimento que elas existiam.

Figura 12 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens



Legenda: Palavras escritas em cada peça: "Minhas irmãs", "Minha mãe", "Eu", "Minha ex cunhada", "Minha ex sogra", "Igreja". Palavras escritas fora do quebra-cabeça: "Família", "Meu pai", "Clube", "Amigos(as)", "Aline".

Figura 13 - Atividade sobre as redes sociais de suporte das jovens



Legenda: Palavras escritas em cada peça: "Amigos", "Meu namorado", "Postinho da família", "Mãe", "Pai", "Família", "Igreja", "Deus", "Casa". Palavras escritas fora do quebra-cabeça: "Amigas da família".

Por intermédio da atividade proposta, muitas das questões identificadas nos itens anteriores ganharam contornos importantes, visto que as participantes apresentam poucas e

frágeis redes sociais de suporte, evidenciando as poucas opções para recorrerem quando vivenciam situações difíceis e de risco, expondo também o não acesso e o não reconhecimento dos serviços e equipamentos básicos como caminhos possíveis para serem rede de suporte.

Toda essa configuração denota a condição de vulnerabilidade social a qual estão expostas estas meninas, compreendendo a vulnerabilidade social como a convergência entre a precarização do trabalho e fragilidade de redes relacionais, na proposição de Castel (2012) ao analisar a coesão social através desses dois eixos.

Tomando essa leitura, parte das ações da terapia ocupacional social se volta para o fortalecimento das redes sociais de suporte como forma de enfrentamento às situações de vulnerabilidade social.

Compreendendo que para jovens em idade escolar o trabalho não deveria ser uma necessidade e conhecendo a realidade das famílias das jovens meninas, que se constituem por inserções precárias, quando existem, no trabalho, conformando, junto com o apontado aqui de redes de suporte frágeis ou mesmo ausentes, a exposição à vulnerabilidade social. Diante disso, a defesa que se faz aqui é da necessidade de transformação da forma de constituir as relações na escola pública no sentido de favorecer a criação de redes de suporte social entre os próprios jovens e entre os profissionais e os jovens de forma que a escola possa efetivamente contribuir com o enfrentamento dessas situações ao fortalecer a rede de apoio dos seus alunos, sendo, além de um local de aprendizado, um espaço de cuidado.

3.5. Projetos de Vida

O último tema abordado, em complemento aos demais, teve como objetivo compreender quais os projetos de vida das meninas que compunham o Clube e conseqüentemente dar oportunidade para que elas expusessem seus sonhos e compreensões sobre o que consideraram ser "projetos de vida" para cada uma. Para que isso fosse possível, foi entregue para cada participante uma filipeta com 4 balões, que poderiam ser preenchidos com os projetos de vida ou as reflexões desenvolvidas. Após o preenchimento individual, as participantes deveriam formar duplas e compartilhar entre elas as reflexões e os projetos de vida descritos nas filipetas.

Antes que começassem a realizar a proposta, perguntei sobre como estava sendo desenvolvido na escola a disciplina Projetos de Vida, quem eram seus tutores, a frequência

dos encontros e as atividades realizadas nessas aulas. Nenhuma participante soube explicar como ocorre a disciplina e sequer sabiam quem eram seus tutores.

É importante mencionar que a disciplina era semanalmente ofertada pela escola e cada aluno/a possui um tutor/a, o desconhecimento das participantes pode se dar em razão das faltas frequentes nas aulas, do pouco interesse sobre a disciplina e as atividades desenvolvidas, bem como a dificuldade de associarem a disciplina à proposta sugerida no Clube.

Durante a realização da atividade, as duplas estavam empenhadas em compartilhar entre si seus projetos de vida, seus sonhos e também suas histórias de vida. No entanto, Pagu não aceita realizar a atividade e se isola no canto da sala. Após mediar e orientar as demais participantes, me aproximei de Pagu e propus realizar com ela a atividade sugerida.

Pagu, assim que me aproximo, me diz “não tenho projetos de vida e nem sonhos” (sic). Entendendo que talvez ela não estivesse em um bom momento, questiono se ela não tem ou não sabe que tem. Desse momento em diante, estimulada por minhas perguntas sobre seu cotidiano e, também, sobre suas ausências no Clube e, conseqüentemente na escola, a mesma relata não estar bem e estar “*desanimada*” (sic), com desejo de sair da escola.

Aos poucos as barreiras vão diminuindo e o diálogo começa a fluir sem que eu precise estimular que ela fale. Pagu relata constantes episódios de crise de ansiedade, ideação suicida e dificuldades de pedir ajuda, mas não consegue compartilhar o que tem vivido e que tem desencadeado tais situações. No último ano esteve em internação em razão de uma tentativa de suicídio e abandonou o acompanhamento iniciado no Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil (CAPS IJ).

Devido a gravidade das situações relatadas, realizo as orientações necessárias, inclusive em relação aos serviços que poderiam auxiliá-la no cuidado em saúde mental e proponho continuar seu acompanhamento fora do Clube das Meninas. Mediante essa intervenção, Pagu passa a se envolver mais com o Clube e, também, me permite maior aproximação durante as atividades, privilegiando o fortalecimento do nosso vínculo.

Combinamos que durante a apresentação de seus projetos de vida, Pagu não iria dizer que não possui, mesmo que não tenha preenchido a folha, mas que está em um processo de descoberta e identificação dos seus projetos e sonhos. Ainda assim, quando recebi sua filipeta em branco, pude compreender a razão de sempre estar distante e da dificuldade de compartilhar sobre suas vivências e história de vida.

Figura 14 - Atividade sobre projetos de vida de Pagu

Legenda: Pagu entregou atividade em branco, apenas com seu apelido escrito na folha.

Dando continuidade à atividade, foi possível identificar e classificar os projetos de vida das participantes em 5 dimensões: a) Profissionalização e inserção no Ensino Superior; b) Inserção no mercado de trabalho e estabilidade financeira; c) Ajudar financeiramente os pais e/ou familiares; d) Constituir família (casar e ter filhos); e) Viagens, intercâmbios e projetos pessoais.

O desejo pela profissionalização e/ou inserção no Ensino Superior como projeto de vida esteve presente em todos os relatos. A compreensão de que os estudos podem possibilitar uma vida mais digna e distante das vulnerabilidades sociais é consenso entre as participantes. Porém, foi possível observar que, mesmo estando no Ensino Médio, a grande maioria não tinha conhecimento sobre as formas de acessar o ensino superior, ou outras formas de continuar os estudos, e ainda menos sobre as políticas de ações afirmativas das quais pudessem se beneficiar.

A profissionalização é um projeto de vida que tem sido adiado pelas participantes em razão de estudarem em uma escola de ensino integral, que não possibilita a inserção em cursos no período contrário à escola. Mais uma vez esse ponto ganha centralidade e todas as participantes manifestaram o descontentamento com a carga horária dentro da escola, inviabilizando a participação em diversos cursos de interesse das mesmas.

Figura 16 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens

Legenda: Escritos em cada balão: "Terminar o ensino médio sem repetir de ano", "Me tornar veterinária", "Trabalhar" e "Fazer mais cursos".

Figura 15 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens

Legenda: Escritos em cada balão: "Entrar em uma faculdade e estudar arquitetura", "Arrumar um emprego pra ajudar em casa", "Morar sozinho ano que vem ou esse ano" e "Fazer intercâmbio para vários países".

O segundo item refere-se a inserção no mercado de trabalho, questão recorrente em pauta no Clube, visto que o acesso a bens de consumo e sobrevivência dependem das possibilidades financeiras de cada uma. A “*estabilidade financeira*” surgiu em várias falas como meio para alcançar outros projetos de vida, como por exemplo, ajudar os pais e/ou família.

Constituir família, mais especificamente casar e ter filhos, apareceu em apenas dois relatos durante a realização da atividade. No primeiro, gestar uma criança não foi apresentado como um desejo, causando, inclusive, muitas surpresas ao grupo, especialmente quando a alternativa apresentada foi a adoção. Já no segundo relato, foi possível identificar elementos relacionados à religião e ao amor romântico, atribuindo ao casamento, à família e aos filhos concepções mais conservadoras.

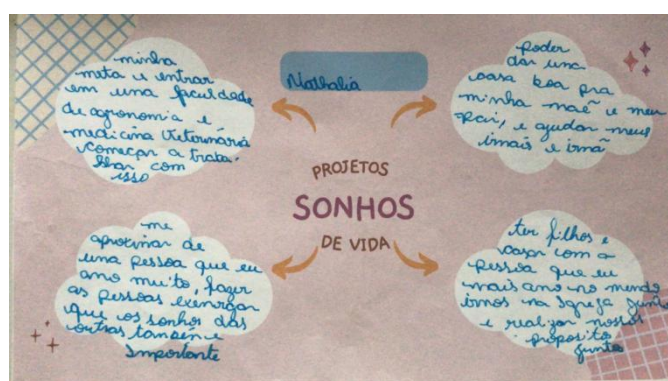
Nessa questão, muitas das meninas compartilharam sobre as expectativas de gênero que a sociedade reproduz, em especial as relacionadas à maternidade e a necessidade da formalização dos relacionamentos por meio do casamento religioso. Foi problematizado também o fato de constantemente o argumento biológico ser utilizado para convencer que as mulheres nascem com instinto materno e conseqüentemente precisam seguir um “*passo a passo*”: namorar-casar-ter filhos.

Figura 18 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens



Legenda: Escritos em cada balão: "No meu futuro espero estar trabalhando, tendo minha casa, meu carro, uma vida estável sem dificuldades", "Quero trabalhar ou ser geóloga, psicóloga, administração para ter meu próprio comércio", "Não quero filhos, só quando tiver uma vida estável ou que eu possa dar a oportunidade de uma criança ser feliz adotando" e "Penso em por enquanto morar com a minha mãe até eu trabalhar e ter tudo que sempre quis".

Figura 17 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens



Legenda: Escritos em cada balão: "Minha meta é entrar em uma faculdade de agronomia e medicina veterinária e começar a trabalhar com isso", "Poder dar uma casa boa pra minha mãe e meu pai e ajudar meus irmãos e irmã", "Me aproximar de uma pessoa que eu amo muito, fazer as pessoas enxergarem que os sonhos das outras também é importante" e "Ter filhos e casar com a pessoa que eu mais amo no mundo, irmos na igreja juntos e realizar nossos próprios sonhos juntos."

Foi pouco comum nos relatos, projetos de vida que privilegiavam projetos pessoais que não estivessem relacionados ao trabalho e profissionalização, sugerindo que tal elemento tem ganhado centralidade, em articulação com a proposta curricular da disciplina de projetos de

vida, que mantém a concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros (NOSELLA, 2015).

Quando surgiram relatos que se desprenderam desse binômio trabalho-profissionalização, estavam relacionados a viagens, intercâmbios e projetos artísticos. Poucas participantes trouxeram como projetos de vida dimensões relacionadas ao cuidado de si, lazer, saúde e organização do tempo.

Figura 19 - Atividade sobre os projetos de vida das jovens



Legenda: Escritos em cada balão: "Fazer um documentário sobre determinada fase da minha vida", "Trabalhar alguns hábitos em mim", "Fazer algum curso sobre saúde mental" e "Ter minha própria galeria de arte".

Apesar disso, compreende-se que para as juventudes a inserção no trabalho pode proporcionar autonomia parcial em suas vidas, se tornando um elemento de centralidade no cotidiano dessas jovens justamente porque por meio dessa inserção, passam a ampliar sua circulação cotidiana por territórios e espaços que não eram possíveis sem o acesso à renda, como por exemplo, frequentar espaços culturais ou realizar atividades extraescolares fora de seu território (LEBOURG; COTRIM, 2018).

Conforme expõe Dayrell (2007), uma parcela significativa dos jovens só se torna capaz de vivenciar sua condição juvenil devido ao trabalho, que é diretamente responsável por garantir os recursos para o lazer, o consumo, o namoro, para a ampliação da rede de relações e conseqüentemente para a circulação cotidiana.

Compreende-se a circulação cotidiana como uma dimensão substancial da vida,

forjada nos processos históricos, sociais, políticos, subjetivos e culturais que se estabelecem pela realidade social, nas contradições, nos dilemas, nos acidentes, na alienação, nas relações de poder, na desigualdade, na resistência, nas escolhas, na possibilidade de liberdade, de conservação, de transformação, nas intencionalidades, ou seja, na práxis que compõe a cotidianidade (FARIAS; LOPES, 2021, p.6).

Nesse caminho, os projetos de vida mencionados pelas participantes que apontam trabalho e a profissionalização como dimensões centrais, são atravessados por suas vivências e hierarquizados conforme suas necessidades.

Sobre isso, Farias (2021) propõe a distinção dos projetos de vida em dois âmbitos. O primeiro, refere-se aos *projetos-necessidade*, que estão ligados à vida mais urgente, no caso dos relatos expostos pelas participantes, a busca pelo trabalho, a responsabilidade em ajudar em casa e a necessidade de autonomia financeira. O segundo, compreende os *projetos-sonhos*, que envolvem intenções mais longínquas, como por exemplo a inserção no Ensino Superior, viagens, intercâmbios e projetos pessoais (fazer um documentário e ter sua própria galeria de arte).

Nessa perspectiva, é fundamental a reflexão sobre o campo de possibilidades (VELHO, 2003) concretas dessas jovens, o que implica em reconhecer os dados apontados por elas mesmas no decorrer deste trabalho, especialmente os relacionados ao marcador de gênero, atrelado à classe, que evidenciam desigualdades e restrições importantes.

Mesmo estimuladas a refletirem sobre os atravessamentos das temáticas anteriores com seus projetos de vida, não foi automático que compreenderam as interconexões, sendo necessário propor a reflexão sobre quais seriam os projetos de vida de meninos/homens, e só através desse disparador, as participantes refletiram sobre como os marcadores de gênero, e não só, atravessam essa escolha na vida deles também.

3.6. Zine

Após todas as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas no Clube das Meninas, bem como as articulações e discussões advindas dessas oficinas, foram realizados grupos de discussão onde os dados iniciais foram apresentados a partir da retomada de cada atividade desenvolvida e dos seus temas centrais. As participantes puderam rememorar o que foi discutido e entrar em contato com os dados iniciais, validando a construção desenvolvida e compartilhando suas percepções sobre o caminho percorrido.

Paralelo a isso, e havendo a necessidade de apresentar os resultados alcançados durante a realização do Clube das Meninas com a comunidade escolar na Culminância dos Clubes Juvenis, surgiu a proposta de construção de um material informativo produzido com as reflexões e dados iniciais que foram trabalhadas ao longo dos encontros do clube e que estavam sendo retomados e sistematizados por meio dos grupos de discussão. Após muito diálogo, e dentre as opções que surgiram (cartaz, apresentação, elaboração de vídeo), o Zine foi a escolha das participantes para estruturar as informações que julgassem importantes compartilhar com toda a escola.

Na Culminância, é proposto que todas as atividades que foram produzidas nos Clubes Juvenis ao longo do semestre sejam socializadas através dos conhecimentos adquiridos, após a avaliação do trabalho realizado pelos membros dos clubes. Espera-se que os estudantes façam uma ou mais reuniões para criarem uma proposta, que pode ser uma apresentação ou uma mostra de trabalhos, que se organizem na divisão das tarefas a serem realizadas e levantem os recursos materiais necessários (CADERNO ALUNO, 2021).

Em geral, as escolas marcam um dia para que todos os Clubes Juvenis realizem suas Culminâncias concomitantemente, assim, os membros de um clube podem prestigiar as ações de outro, sem que outras atividades da escola tenham suas agendas comprometidas.

O fanzine, ou zine, como abordado neste trabalho, é um recurso de intervenção para a terapia ocupacional social (LOPES; BORBA; MONZELI, 2013). De acordo com Magalhães (2003), o termo fanzine é um neologismo que se origina da união de duas palavras do vocabulário inglês, fanatic (fã) e magazine (revista). Esse neologismo foi cunhado por Russ Chauvenet, em 1941, para dar nome às publicações artesanais que, nessa época, proliferavam nos Estados Unidos. O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, de baixo custo e fácil reprodução, pode estar em lugares aos quais a grande imprensa não consegue chegar, sendo veículos amplamente livres de censura.

A primeira etapa deste processo contou com a leitura e exploração de outros zines já produzidos e disponibilizados às participantes e, também, com a estruturação da proposta do zine do Clube das Meninas. Foram discutidas as características e propósitos do zine e os processos necessários para a sua produção, e decididos os temas que cada dupla ou trio abordaria, sendo esta uma escolha livre e individual, demos início a segunda etapa. Optou-se pela divisão em duplas ou trios para que diversas temáticas discutidas nas oficinas fossem incluídas no material e para que pudessem se dedicar à elas de maneira mais direcionada e conforme o interesse comum da dupla/trio por cada uma delas.

Fotografia 6 - Processo de elaboração do Zine



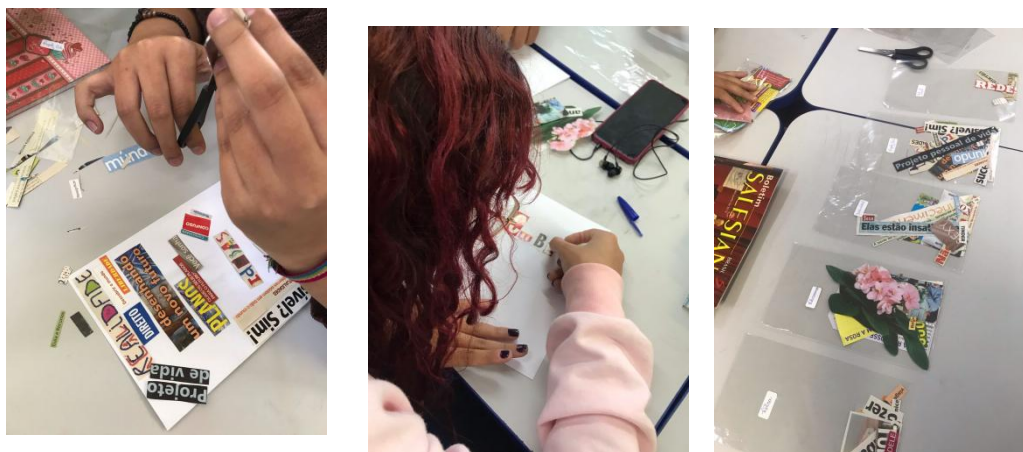
A segunda etapa, confecção propriamente dita, englobou quatro encontros. Nela, foi feita uma ampla oferta de materiais para o grupo explorar e fazer a sua produção. Os materiais foram dispostos numa única mesa, proporcionando maior interação em uma construção, simultaneamente, individual e coletiva, pois as páginas produzidas individualmente seriam agregadas às demais, resultando num único produto.

Os encontros que compuseram esta etapa foram permeados por diversas trocas sociais e afetivas. Assuntos do cotidiano tais como estudo, mídia, família, relacionamentos, situações que ocorreram na escola e até as próprias questões que surgiam a partir dos recortes encontrados nas revistas e jornais, puderam ser amplamente discutidos.

Observou-se que as participantes do Clube, despertadas pelos recursos, encontraram durante o fazer uma oportunidade para o diálogo e a aproximação umas com as outras. Nesse processo, os recursos disponibilizados (revistas, jornais e cartilhas) facilitaram a discussão, pois na procura por elementos para compor suas produções, identificavam imagens, textos ou figuras que chamavam atenção, mesmo que não tivessem relação com o tema escolhido. Embora cada dupla/trio tivesse um tema específico, sempre que encontravam algum material que serviria para uma temática que não fosse a sua, compartilhavam e discutiam coletivamente se fazia sentido e se seria útil para compor o zine.

Foram diversas as linguagens e formas de expressão utilizadas pelo grupo: imagens, música, poesia, desenhos e textos. O recurso utilizado possibilitou uma construção variante entre contextualizações formais e informais, textuais e visuais. A liberdade proporcionada pelo recurso permitiu transitar entre o real e o ficcional para transmitir uma ideia ou pensamento.

Fotografia 7 - Processo de elaboração do zine



As oficinas também se tornaram o espaço para compartilhar as alegrias, tristezas e detalhes mais íntimos da vida pessoal de cada uma. Foi refletido como o Clube poderia apoiar

uma das participantes que estava em um momento difícil (Pagu), bem como acolher as preocupações que surgiram com o próximo semestre se aproximando e o Clube caminhando para o fim. Além disso, foi a partir desses encontros finais que as participantes decidiram realizar um passeio do Clube das Meninas para celebrar a apresentação do zine e a proximidade e vinculação que construíram ao longo de todo semestre.

A terceira e última etapa foi dedicada à discussão sobre a produção e o destino desta. Levantaram-se dados acerca da percepção e da avaliação das participantes com relação à experiência vivida, abordando questões como: as dificuldades e potencialidades da atividade escolhida; os aspectos subjetivos relativos à satisfação com o material final; e a importância dessa produção para a escola e, também, na vida pessoal de cada uma.

Foi nítida a surpresa com o material final, revelando que a atividade, recurso essencial da terapia ocupacional, proporcionou o reconhecimento de habilidades e competências, o reencontro com a autoestima e confiança, o entendimento dos atravessamentos do que foi produzido com a história de vida de cada uma e consequentemente com tudo que compartilharam com muita coragem e disponibilidade durante todos os encontros do clube. O zine do Clube das Meninas é a materialização de um processo interno e externo das participantes, advindo das muitas discussões, incômodos, dúvidas, descobertas e surpresas que viveram e produziram, ultrapassando o caráter meramente formal dos trabalhos finais dos Clubes Juvenis.

Ao término da oficina, discutiu-se como seria apresentado na Culminância dos Clubes Juvenis, sendo consenso entre as participantes sobre o desejo de distribuí-lo para comunidade escolar, com a maior visibilidade possível. Reforçando e reconhecendo a importância desse desejo, assumimos o papel de articulador, buscamos meios para a reprodução do material.

Orgulhosas do resultado, as participantes se organizaram para apresentarem o zine, para distribuírem nas salas e, também, para convidarem outras meninas da escola para participarem do Clube das Meninas que, segundo elas, gostariam de continuar a desenvolver no semestre seguinte. Infelizmente, devido a organização escolar realizada pela gestão, a apresentação do Clube das Meninas não foi inserida no cronograma de apresentações da Culminância, reverberando em sentimentos de desvalia, falta de reconhecimento, revolta e tristeza nas participantes.

A direção escolar justificou não ter sido informada sobre o interesse do Clube das Meninas em compor a programação. É importante mencionar que todos os encontros para a produção do zine, também produto final a ser apresentado na Culminância, era de conhecimento da gestão escolar que, inclusive, autorizou previamente, visto que os encontros

estavam fora do cronograma inicial da pesquisa e dos horários destinados aos clubes, sendo impossível afirmar o desconhecimento sobre a produção de material a ser apresentado junto com os demais clubes da escola. A situação fez com que as próprias meninas se organizassem e se mobilizassem para questionar e conversar com a direção da escola.

Apesar disso, no dia da apresentação, as participantes ocuparam um espaço dentro da biblioteca, onde estava ocorrendo apresentações das disciplinas eletivas, e dialogaram e entregaram o zine a todos que se disponibilizaram a ouvi-las. Em seguida, distribuíram o material nas salas e no pátio da escola. Foi exercitando sua autonomia e emancipação, que o Clube das Meninas enfrentou essa situação e cumpriu com seu objetivo.

É importante mencionar que durante a realização da Culminância, foi possível observar a falta de organização e planejamento da gestão escolar, já que quase nenhum clube se apresentou, em grande parte porque não tinham o que apresentar, o que reitera a importância de uma ação junto a esse importante espaço de práticas educativas e os desafios vivenciados nessa escola, como já mencionado.

Fotografia 8 - Apresentação do Zine durante a Culminância



O zine do Clube das Meninas encontra-se na íntegra no Anexo I.

4. Possíveis contribuições da Terapia Ocupacional Social

O caminho das discussões trilhadas até aqui se assemelham ao processo de elaboração do fanzine do Clube das Meninas, onde diversos recortes, símbolos, imagens e reflexões foram se articulando, conformando sentidos, desvelando realidades e histórias que, ao final do processo, permitiram o reconhecimento dos limites e possibilidades desse encontro entre a prática terapêutico-ocupacional e as questões de gênero advindas do trabalho com meninas no Ensino Médio de uma escola pública.

Partindo de Paulo Freire para pensar uma abordagem profissional crítica, intencionada para construir junto a populações vulneráveis socialmente movimentos de transformação social que considerem os atravessamentos das questões micro e macrosociais, "temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão" (FREIRE, 2020, p.49).

Nesse sentido, pensar o trabalho que foi desenvolvido ao longo desta pesquisa e o que podemos indicar como contribuição da terapia ocupacional no trabalho jovens meninas, no fomento a projetos de vida, com e na escola pública, significa inicialmente reconhecer o papel fundamental das tecnologias sociais da terapia ocupacional social para revelar essas situações de opressão a que especialmente esse grupo, mas não apenas, estão expostos e a possibilidade de construir conhecimentos teóricos e práticos frente à essas problemáticas complexas, que envolvem sujeitos individuais e coletivos e as contradições e desigualdades sociais e culturais no Brasil (FARIAS, 2020),

As Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, metodologia de intervenção coletiva da terapia ocupacional social e aqui utilizadas também para a produção de dados na pesquisa em terapia ocupacional, proporcionou o contato mais próximo com as participantes, através da promoção de espaços de convívio com a diversidade, de fomento à sociabilidade e experimentação de possibilidades, do fortalecimento das redes sociais de suporte e de ações de prevenção e enfrentamento da violência de gênero, além do fortalecimento e ressignificação da instituição escolar.

Com base no que foi o Clube das Meninas e daquilo que Farias e Lopes (2021) assinalam como a importância de, tomando o cotidiano como objeto da terapia ocupacional, operar processos junto às populações com as quais trabalham para compreensão crítica dos seus cotidianos, podemos indicar que as Oficinas produzidas se constituíram como um espaço de suspensão desse cotidiano ao criar um espaço-tempo que favoreceu processos de reflexão e conscientização, na medida que fomentaram discussões que exigiam o rompimento com

ações e compreensões mecanizadas, pré-concebidas e erroneamente transmitidas de geração a geração através da cultura, como as concepções de gênero, por exemplo, que muitas vezes dão “a impressão que são consequência de causas naturais, não reconhecidas como fruto de ação e relações sociais” (FARIAS; LOPES, 2021, p. 3).

No decorrer do processo de apropriação do Clube pelas meninas, por intermédio das atividades como recurso mediador do trabalho que permitiu maior contato e convivência entre as próprias participantes, proporcionando um espaço de vínculo, escuta, trocas, questionamentos, problematizações, protagonismo e, também, produção de cuidado, se construiu a possibilidade de superação da alienação cotidiana ao qual estamos constantemente expostos.

Identificamos que isso se deu quando as meninas, por meio dos processos de conscientização produzidos nas Oficinas, passaram a questionar e negar os papéis e imposições sociais que as condicionavam e reconheceram umas nas outras, não só as contradições, mas também as fragilidades e violações que sofrem cotidianamente por serem meninas/mulheres, assumindo então uma nova postura entre si e conseqüentemente na escola e no mundo.

Assim, a desconstrução de elementos naturalizados na vida cotidiana das meninas, evidentes desde os primeiros desafios mencionados no início da pesquisa que ocasionaram na necessidade de lidar com os conflitos decorrente das convenções sociais de gênero e o sexismo internalizado pelas mesmas, reforçam como as Oficinas se constituíram como um espaço de suspensão do cotidiano, associada às dimensões técnicas, éticas e políticas que compõem a formação e habilitação profissional do terapeuta ocupacional relacionados à “constituição de uma leitura centrada e conhecedora da realidade social e subjetiva, individual e coletiva e a reflexão sobre os limites da relação técnica no cuidado e no acolhimento de questões sociais no âmbito individual” (LOPES et al., 2014, p. 600).

Desvelar o mundo das opressões e, a partir disso, comprometer-se, na práxis, com sua transformação, é parte dos pressupostos que norteia o que compreendemos sobre *conscientização*, aspecto colocado como um dos objetivos da terapia ocupacional social que toma os referenciais de Paulo Freire como direcionador da ação, conforme colocado por Farias e Lopes (2020). Nesse aspecto, é fundamental reconhecer a centralidade e importância dos processos de conscientização para a ampliação dos projetos de vida, na medida em que colocam em pauta os limites do campo de possibilidade das/dos jovens, os convocam à lidar com eles e os instrumentalizam para isso.

Paulo Freire (2020, p.98) nos lembra que

Na medida em que os homens [e as mulheres], simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua "mirada" a "percebidos" que, até então, ainda que presentes, não se destacavam, "não estavam postos por si".

Dessa forma, a terapia ocupacional social e suas tecnologias sociais fomentam que esses processos de conscientização ocorram de uma forma que pensar-se a si mesmo e o mundo, simultaneamente, inseridos no âmbito de suas relações sociais e de seus modos de vida, contribua para que seus projetos de vida não se restrinjam apenas ao socialmente posto na esfera do trabalho ou estudos e a questões que envolvem o tempo futuro, próximo ou distante, mas que estão diretamente relacionados com suas histórias de vida, identificações, circulação, relação com o território e com as instituições, com suas redes de suporte social ou a falta delas, bem como com suas condições de vida, que envolvem suas trajetórias individuais mas também coletivas.

Associado a isso, esses processos de conscientização promovidos pelas Oficinas também podem permitir uma reflexão de si, de quem se é, de quais são seus desejos, projetos, sonhos, aspecto fundamental para se pensar em quem se quer ser, em quais projetos de vida querem se dedicar, além da compreensão de que eles não precisam ser necessariamente imutáveis ou alinhados com as convenções de gênero, ou quaisquer outras, que atuam sobre meninas e mulheres.

A oportunidade de experimentarem novas atividades, reflexões e descobertas através do encontro com as diferenças oportunizado pelas Oficinas, também permite que se aprofundem na leitura de suas necessidades individuais, (re)descobrimo o direito à escolha, o direito a se reconhecer como um sujeito que faz, que pensa, que experimenta e que deseja. Esse processo contribui para que se subverta a lógica de destinos e projetos de vida preestabelecidos e determinados, privilegiando os *projetos-sonho*.

Associado às tecnologias sociais, faz-se importante salientar, da mesma forma, na intencionalidade da ação técnica, as dimensões transversais no seu uso. Estas dimensões transversais foram inicialmente identificadas por Pan (2019) no uso das tecnologias sociais da terapia ocupacional social no trabalho desenvolvido com jovens na escola públicas, as quais aqui também puderam ser notadas: a gestão de projetos, o lidar com os conflitos e a produção de cuidado, e que estão intrinsecamente relacionadas entre si uma vez que ambas se interligam na proposição de construção de espaços democráticos e participativos.

A gestão de projetos pode ser percebida na própria coordenação do Clube das Meninas, em que pese sua proposição para a composição da pesquisa, é notável a habilidade técnica de

terapeutas ocupacionais para leitura sensível das demandas mais gerais das escolas, e mais particulares dos/das jovens, compondo isso com a coordenação de grupos, o que, neste trabalho se direcionou, também, na construção do fanzine como produto final do Clube, a ser apresentado na culminância. Nesse sentido, tendo em vista os desafios citados anteriormente em relação à dinâmica dos Clubes Juvenis no PEI, indica-se aqui como uma das possibilidades específicas de contribuição da terapia ocupacional a este Programa.

No que tange ao lidar com os conflitos, pode-se percebê-lo, principalmente no processo de mediar a relação entre as meninas, em particular daquelas que possuíam alguma rivalidade, com vistas à construção de um espaço de participação para todas. Se, de um lado, se assume como um dos objetivos da ação profissional esta construção, deve-se considerar os conflitos como intrínsecos a este próprio processo e, portanto, desenvolver uma ação que se direcione à produção de respeito mútuo¹⁵ (PAN, 2019) e de convivência entre a diversidade.

A produção de cuidado, tomando-se o cuidado de perspectiva social, se fez presente desde o processo de proposição do clube, na forma de convidar as possíveis participantes, na escolha e elaboração das atividades a serem realizadas durante os encontros, assim como e sobretudo na mediação das relações entre as meninas, na construção de um espaço em que todas pudessem, efetivamente, estar e participar priorizando o diálogo e a escuta. Dimensão que em muitas vezes ultrapassou o espaço do Clube, tendo em vista as demandas colocadas pelas próprias meninas, direcionando ora para Acompanhamentos Singulares e Territoriais, ora apenas para conversas pontuais e individualizadas, reforçando o caráter transitivo deste cuidado entre as dimensões individuais e coletivas (Pan, 2019), que contribuíram tanto para a permanência no Clube de algumas das participantes, como para uma participação mais ativa.

Os aspectos citados, da perspectiva que aqui se apresenta, deveria compor uma ação educativa direcionada para o exercício da autonomia e para os processos de emancipação não apenas quando se é menina/mulher, mas assumindo como um aspecto essencial a ser trabalhado, entendendo-se todos os atravessamentos sociais, culturais e históricos que impõem as diferenças de condição entre homens e mulheres. A emancipação passa obrigatoriamente pela liberdade de escolher quais projetos de vida se deseja viver, associada à conscientização dos atravessamentos que impõem restrições para sua efetivação e pela ação prática de tencionar e romper com as mais diversas formas de opressão citadas neste trabalho.

¹⁵ Para esta formulação, Pan (2019) toma as ideias de Sennet (2004), para quem: respeito é um processo produzido na negociação do reconhecimento mútuo, não existindo pela ordem de que deve existir; Os sujeitos são capazes de produzir respeito quando conseguem respeitar a si mesmos (SENNETT, 2004).

Para isso, o Clube/as Oficinas mais uma vez se apresenta/am como espaço/s que permite/m a coletivização de problemas que até então eram vistos como apenas individuais (desde os aspectos relacionados ao ser menina/mulher à ausência de redes de suporte) e esse próprio processo contribuiu para o fortalecimento das redes de suporte entre as próprias meninas e, se adotado como uma metodologia para toda a escola, poderia contribuir para o fortalecimento da própria escola como uma rede social de suporte.

Assumindo esse processo como possibilidade de contribuição para a produção de significado para a escola, aspecto fundamental para que as jovens (mas também os meninos) queiram estar na escola e, da mesma forma, para a construção de seus projetos de vida. O terapeuta ocupacional, nessa perspectiva, pode atuar como facilitador, com ações que não tratam de manter a escola “apenas” como um local ensino do conhecimento, mas capaz de dialogar com a história de vida da comunidade escolar, ofertando espaços de experimentação, trocas e construção de vínculo que valorizem os sujeitos e onde prevaleça a convivência entre as diferenças, o compartilhamento de culturas, o encontro, a escuta, o reconhecimento do outro como aliado e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento das mais diversas problemáticas.

Nesse sentido, na linha do que o METUIA/UFSCar e o grupo de pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, na linha “Escola, Terapia Ocupacional e Inclusão Radical”, vêm trabalhando, defende-se a contribuição que terapeutas ocupacionais, trabalhando com esta perspectiva e em busca de uma educação inclusiva radical (LOPES, BORBA, 2022), têm a oferecer a escolas públicas, tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho intencional realizado nessa direção colocada, pois é o próprio profissional que se coloca na relação junto com as/os jovens, constrói junto em uma relação de troca, se faz pessoalmente como rede de suporte, lida com os conflitos e produz cuidado.

5. Considerações Finais

Este estudo pretendeu produzir subsídios para a compreensão de como ser menina/mulher influencia na construção de projetos de vida de jovens estudantes no Ensino Médio em uma escola pública e as possíveis contribuições da terapia ocupacional social na produção de uma intervenção técnica que, pautando a promoção da autonomia e emancipação, vise a ampliação desses projetos, mediante a proposição de um estudo qualitativo, na modalidade pesquisa-intervenção, que se concretizou através do "Clube das Meninas", onde foram realizadas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos que suscitaram em dados que nos permitem afirmar a relevância da ação técnica da terapia ocupacional.

Nesta pesquisa, as histórias das jovens estudantes ressaltaram que em suas vidas cotidianas ainda persistem inúmeros obstáculos para a efetivação da equidade de gênero e que esses obstáculos interferem de maneira significativa na construção de seus projetos de vida, visto que delimitam seus campos de possibilidades e cerceiam sua autonomia e consequentemente a oportunidade de emancipação.

As temáticas centrais discutidas em cada encontro do Clube envolviam gênero, cotidiano, trabalho invisível, cuidado de si, pandemia, relacionamentos afetivos e/ou sexuais, rede de suporte social e projetos de vida, apontando que importantes elementos relacionados às convenções sociais de gênero que permeiam a relação estabelecida entre as meninas/mulheres, os seus corpos, sua vida cotidiana, a exposição à situações de violência desde a infância e, quando jovens, de maneira mais evidente, nos relacionamentos afetivos e/ou sexuais, as fragilidades e rupturas de vínculo familiares e de amizade, a fragilidade de redes sociais de suporte consistentes e protetivas, em especial, o não reconhecimento da escola como componente dessa rede e os atravessamentos de todos esses elementos na construção de seus projetos de vida.

Dessa forma, esta dissertação contribui para os estudos na área e evidencia o papel do terapeuta ocupacional na escola pública, em especial no trabalho junto a jovens meninas, mas não apenas. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a necessidade da continuidade de estudos que tanto se debruçam sobre as especificidades relacionadas ao ser menina/mulher, como também ao ser menino/homem e/ou dissidente do sistema sexo-gênero, e os desafios postos para uma ação que vise o alargamento do campo de possibilidades de todos aqueles que vivenciam situações de opressão.

Na perspectiva aqui adotada da terapia ocupacional social, a utilização das suas tecnologias sociais, sobretudo as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, e suas dimensões transversais, com destaque para a Gestão de Projetos, o Lidar com os Conflitos e a Produção de Cuidado, se revelou como uma potente estratégia para desvelar situações de opressão, resultantes da construção social relacionada ao ser menina/mulher e das contradições e desigualdades da sociedade capitalista, contribuindo com o enfrentamento dessas problemáticas ao promover processos de conscientização, fomentar espaços de diálogo, sociabilidade e solidariedade na escola pública, na ampliação de vivências com vistas à autonomia e emancipação, assim como no fortalecimento das redes sociais de suporte e na prevenção de situações de violência, elementos fundamentais para a construção de projetos de vida emancipatórios.

Referências

- ALMEIDA, H.; SIMÕES, J.; MOUTINHO, L.; SCHWARCZ, L. **Numas, 10 anos:** um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, Gustavo et al. (Org.). *Marcadores Sociais da Diferença: Gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. São Paulo: Terceiro Nome; Gamma, 2018.
- ÁVILA, M. B. **Vida cotidiana:** um desafio teórico e político para o feminismo. *Cadernos de Crítica Feminista*. Ano III, n.2, p. 44-78, 2009.
- BARDI, G.; MALFITANO, A. P. S. **Pedrinho, religiosidade e prostituição:** os agenciamentos de um ser ambivalente. *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-53, Mar, 2014.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da educação no Brasil:** a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, v.34, n.2, p. 157-168, 2012.
- BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação.** *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13,415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Projeto de Lei 867, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

CARRARA, S. et al. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. V. 1. Rio de Janeiro, CEPESC. Brasília-DF, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, B. M.; VENERIO, C. M. S. **Uma ponte para o futuro?** Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. *Revista de Informação Legislativa*, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2021** (Resumo Executivo). CETIC.BR-NIC.BR, 21 DE NOVEMBRO DE 2022.

CNTE, C. **A reforma do ensino médio: suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares**. *Retratos Da Escola*, 11(20), 337–343, 2017.

COSTA, A. A. C.; SARDENBERG, C. M. B. **Teoria e práxis feministas na academia os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras**. *Revista Feminismos*, Vol.2, N.2, Maio - Ago. 2014.

CUNHA, L. A. **Ensino médio: atalho para o passado**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DATAPOPULAR/SOS CORPO. **Trabalho remunerado e trabalho doméstico: uma tensão permanente**. 2012.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. **A Escola como Espaço Sociocultural: múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**. s/a. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/.../name/JUVENTUDE+NO+BRASIL.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

DEPOLE, B. F.; FERIGATO, S. H. **Quem é que vai cuidar de mim LGBTQIA+?** *Retratos de um Cuidado de Si*. *Cad. Gên. Technol.*, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 292-318, jul./dez. 2022.

DTO. Departamento de Terapia Ocupacional. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional**. Disponível em: https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/terapia-ocupacional/PPC_TO_2016_24_OUTUBRO_2018.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

FARIAS M. N.; LOPES, R. E. **Circulação cotidiana e uma práxis terapêutico-ocupacional social**. *Interface* (Botucatu). 2021.

FARIAS, M. N. **Jovens rurais de São Carlos - SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

FARIAS, M. N.; LEITE JUNIOR, J. D. **Vulnerabilidade social e Covid-19: considerações com base na terapia ocupacional social.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2099, 2021.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. 28(4), 1346-1356, 2020.

FERREIRA, V. S. **Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos.** Org. Vítor Sérgio Ferreira. - Lisboa : ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados 32 (93), 2018.

GALHEIGO, S. M. **Terapia ocupacional social: Uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e prática.** In: Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano. (Org.). Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos. São Carlos: EDUFSCar, p. 49-68, 2016.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra. 2016.

HIRANO, L. F. K. **Marcadores Sociais das Diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias.** In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (org.). Marcadores sociais das diferenças: Fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora imprensa universitária, p. 27-54, 2019.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, set.-dez. pp. 595-609, 2007.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, B. **Teoria feminista: da margem ao centr.** Trad. de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil - 2ª edição.** Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2ªed, 2021.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais,** 2019. Disponível em:
 fonte:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. **Juventude, projetos de vida e ensino médio.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011.

LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. DA E. **Eu não queria estar aqui:** juventude, ensino médio e deslocamento. Educação & Realidade, v. 43, n. Educ. Real., 43(2), abr. 2018.

LOPES, R. E., BORBA, P. L. O. **A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação.** Rev. Ocup. Hum.; 22(2): 202-227, 2022.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; MONZELI, G. A. **Expressão livre de jovens por meio do fanzine:** recurso para a terapia ocupacional social. Saúde Soc.; 22(3): 937-948, 2013.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; TRAJBER, N. K. A.; SILVA, C. R.; CUEL, B. T. **Oficinas de atividades com jovens da escola pública:** tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. Interface, v. 15, p. 277-288, 2011.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. O. **Recursos e tecnologias em terapia ocupacional social:** ações com jovens pobres na cidade. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. **O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 158-164, 2007.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine?** São Paulo. Brasiliense; 1993.

MAGNANI, J. G. C. **Etnografia como prática e experiência.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALFITANO, A. P. S.; CRUZ, D. M. C.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional em tempos de pandemia:** seguridade social e garantias de um cotidiano possível para todos. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 28(2), 401-404, 2020.

MEDEIROS, M. P.; ZANELLO, V. **Relação entre a violência e a saúde mental das mulheres no Brasil:** análise das políticas públicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 18, núm. 1, Janeiro-Abril, pp. 384-40, 2018.

MOTTA, V. C., FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Medida provisória no 746/2016 (lei no 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr.-jun, 2017.

NASCIMENTO, F. S., CORDEIRO, R. L. M. **Violence in relationships according to young residents of Recife, Brazil.** Psicologia & Sociedade, 23(3), 516-525, 2011.

NOSELLA, P. **Ensino médio:** em busca de um princípio pedagógico. Educação e Sociedade, CEDES: Campinas, v.32, n.117, out-dez, p.1051-1066, 2011.

NOSELLA, P. **Ensino médio:** unitário ou multiforme? Revista Brasileira de Educação. v.20, n.60, jan-mar, p.121-142, 2015.

PAN, L. C. **Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública.** 2019. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11980>.

PAN, L. C., LOPES, R. E. **Ação e formação da terapia ocupacional social com os jovens na escola pública.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 30, e2810, 2022.

PAN, L. C., SILVA, M. J. **A escola pública como temática para a terapia ocupacional social.** In: Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano. (Org.). Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos. São Carlos: EDUFSCar, p. 307-314, 2016.

PEREIRA, B. P., BORBA, P. L. O., LOPES, R. E. **Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2072. 2021.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. **Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655950>

PEREIRA, P. E.; MALFITANO, A. P. S. **Olhos de ver, ouvidos de ouvir, mãos de fazer: oficinas de atividades em Terapia Ocupacional como método de coleta de dados.** Interface (Botucatu), Botucatu, v. 18, n. 49, p. 415-422, 2014.

PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN : relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. -- São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert : Rede PENSSAN, 2022.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2019.

PLAN INTERNATIONAL. **Por ser menina no Brasil** (Resumo executivo). Disponível em: <https://plan.org.br/estudos/resumo-executivo-pesquisa-por-ser-menina-no-brasil/>. Acesso em: 12 jan 2023.

RIBEIRO, D. **Cartas para minha avó.** Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO, R. A.; PULINO, L. H. C. Z. **Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização.** Psicologia Política, 19(45), p. 286-300, 2019.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo:** seção 1, p. 1, 5 jan. 2012a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **SP faz escola**: Caderno do Professor 2ª e 3ª séries Ensino Médio - Projeto de Vida. São Paulo, 2021.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira**: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez, 1995.

SILVA, A. J.; WEIDE, D. F. **A função social da escola**. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro, Paraná. TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. Cuadernos de Pesquisas, v. 34, n.123, p. 555-572, set-dez, 2004.

SILVA, C. R. **Juventude e educação**: A trajetória constituída pelo não lugar. In: Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano. (Org.). Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos. São Carlos: EDUFSCar, p. 315-322, 2016.

SILVA, C. R. **Oficinas**. In: PARK, M. B.; SIEIRO, R. F.; CARNICEL, A. (Orgs.). Palavras-chave da educação não formal. Holambra: Editora Setembro/Centro de Memória da Unicamp, p.213-4, 2007.

TORRAO FILHO, A. **Uma questão de gênero**: onde o masculino e o feminino se cruzam. Cad. Pagu, Campinas, n. 24, p. 127-152, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos. **Resolução CoEx nº 03/2016, de 17 de março de 2016**. Disponível em: <https://www.proex.ufscar.br/arquivos/tutoriais/tutorial-proex-volume1-o-que-e-um-projeto-de-extensao.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **Global Gender Gap Report 2021**. 2021.

ZANELLO, V.; BUKOWITZ, B.; COELHO, E. **Xingamentos entre adolescentes em Brasília**: linguagem, gênero e poder. *Revista Interações*, Lisboa, v. 7, n. 17, p. 151-169, 2011.

ANEXO I - ZINE DO CLUBE DAS MENINAS

MULHERES

gênero

NÃO MEXA COM ELAS!



CLUBE



DAS

GIRLPOWER



MENINAS

Feminismo



"PENSEI EM DESISTIR TODOS OS DIAS. A SORTE É QUE SOU GUERREIRA"

feminista

2022

A apresentação

GIRL GANG

QUERIDA LEITORA,

O Clube das Meninas é um Clube Juvenil da E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes, composto por meninas do Ensino Médio. O Clube Juvenil é uma metodologia adotada no Programa Ensino Integral, onde deve ser idealizado e colocado em prática pelos próprios estudantes que, ao se reunirem a partir de uma determinada área de interesse, desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar.

No Clube das Meninas, foram abordadas temáticas relacionadas a gênero, sexualidade, mercado de trabalho, projetos de vida, redes de suporte, rotina, relacionamentos, empoderamento feminino, pandemia e outros. Todas essas temáticas tinham como objetivo explorar como é ser menina/mulher e viver todas essas questões!

Ao longo dos encontros, discutimos e refletimos muito. A Zine é um pouquinho de tudo aquilo que fomos conversando e descobrindo ao longo desse processo...



O

que

é

ser

Menina?



Unhas
Cabelo
Depilação
Massagem
Maquiagem



RÓTULOS

NÓS SOMOS
MUITAS,
DIVERSAS...
mulheres



DIREITO DE
ESCOLHER

Como

VIVER

maior medo é ser estuprada.

NÃO QUERO , QUERO
ANDAR NA RUA SEM MEDO



toda mulher merece

Respeito

Existem mulheres fortes
e aquelas que ainda NÃO
descobriram a sua força.

TEMA
FORÇA

Como eles
nos veem?



Beleza natural,

Acho muito mais atraente uma menina que não usa maquiagem, ou usa de leve, do que aquela que se enche toda pra sair na rua (às vezes, parece uma palhaça).

Fernando

Pela atitude dela, eu a trataria mais como um menino. Mas acharia bacana, porque é raro encontrar uma garota assim, que interage.

Marcello

Quando procura uma garota, o lema do popular é ir além das aparências. Afinal, ele tem necessidade de ser compreendido por suas outras qualidades. Meninas bem-humoradas e que não ligam de chamar atenção combinam com este tipo. Só não vale querer conquistar um popular para fazer inveja! É a maior roubada para todos os envolvidos.

Ela não me
atrairá de
primeira.

Mudança de hábito

Era assim...

- As mulheres raramente traíam porque nem acreditavam que tinham direito ao prazer.
- Aceitavam a infidelidade porque dependiam dos maridos, não trabalhavam.
- Conformavam-se com uma vida sexual e afetiva pobre. Sexo era "chato", uma obrigação do casamento.

E agora...

- Elas traem quando não encontram em casa sexo satisfatório e afeto.
- Cada vez menos elas aceitam a infidelidades dos maridos, já que trabalham e podem refazer a vida.
- As mulheres exercem sua sensualidade, informam-se sobre o assunto e procuram tornar a vida sexual prazerosa.

Três de cada dez mulheres sofrem violência física ou sexual, no Mundo, no Brasil, na sua rua. Você não vai fazer nada?

amor

não

MACHUCA!



Violência contra a mulher é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado.

A Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, define a violência doméstica e familiar contra a mulher como crime e aponta formas de evitar, enfrentar e punir essa violência. Você sabe quais os tipos de violência?

I - a violência física

II - a violência psicológica

III - a violência sexual

IV - a violência patrimonial

V - a violência moral



**denuncie seu
agressor**

**BASTA
DE VIOLÊNCIA
CONTRA A
MULHER**

SEXO

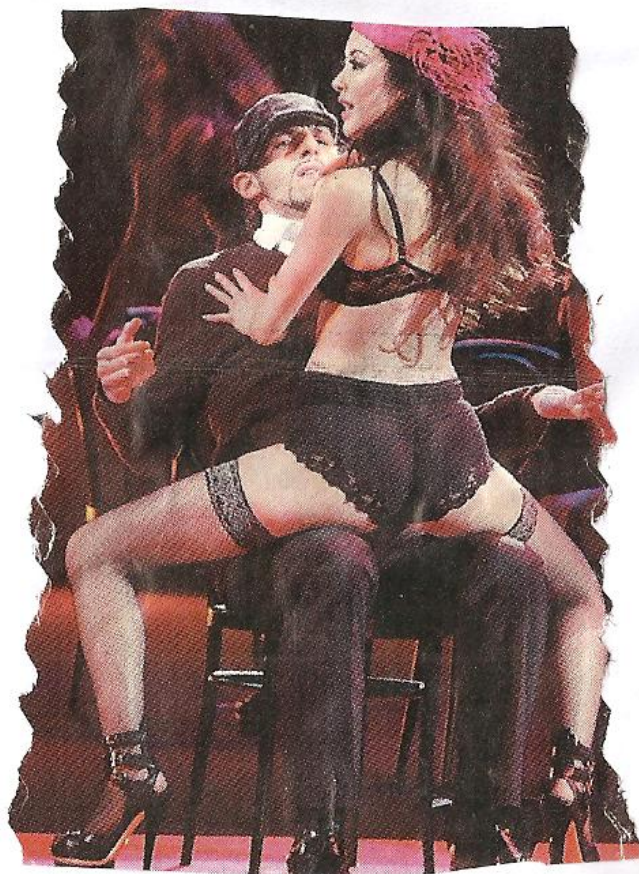
Não é um tabu

É

Conhecimento

além do físico

O importante é tocar-se. Conhecer cada parte do próprio corpo com a intimidade de um amante. Para então saber ao certo o que deseja, o que realmente a faz feliz



A CONHECER O PRÓPRIO CORPO

SEXUALIDADE

Muitas pessoas acham que ao falar de sexualidade estamos falando de sexo, mas é importante entender que sexo se refere a definição dos órgãos genitais, masculino ou feminino, ou também pode ser compreendido como uma relação sexual, enquanto que o conceito de sexualidade está ligado a tudo aquilo que somos capazes de sentir e expressar.

MASTURBAÇÃO



Direito à escolha

Tudo que sentimos e vivemos acontece no nosso corpo, portanto, não é possível separar a sexualidade do corpo ou pensar no corpo sem considerar a sexualidade. Por isso, ouvimos tantas mensagens de controle do nosso corpo, "fecha a perna", "não chora", "tira a mão daí" etc, que tem por objetivo controlar também a nossa sexualidade e como consequência acaba nos afastando de conhecer e cuidar do nosso corpo e aumentando a nossa vulnerabilidade.

Beijo

mulher

CORPO

HORMÔNIOS

ROTTINA



Diversão

Qualidade de vida

Viagem

Contra a mesmice

SAÚDE:

beleza

CASA

trabalho



FILHOS

lazer

Falta de tempo

Rotina

O trabalho doméstico e de cuidado recai, na maioria das vezes, sob mulheres e meninas ao redor do mundo. Esse tipo de atividade é conhecida também como "trabalho invisível", pois não é remunerado, mas espera-se que as mulheres cumpram o papel de fazê-lo.

COM O MUNDO
NAS COSTAS

Em relatório da Oxfam, feito durante a pandemia, descobriu-se que as mulheres são responsáveis por 75% do trabalho de cuidado não remunerado realizado no mundo, somando, diariamente, mais de 12 bilhões de horas gastas por mulheres e meninas em todo o mundo.

Compromisso

O DIA-A-DIA
DA MULHER
MAL SUCEDIDA

RELAXAMENTO

No Brasil, mulheres dedicam o dobro do tempo ao trabalho doméstico e de cuidado...

As mulheres dedicam, em média, pouco mais de 21 horas semanais ao trabalho doméstico, enquanto os homens apenas 11 horas, praticamente a metade do tempo.

cozinha

Panelas

ROTINA



como

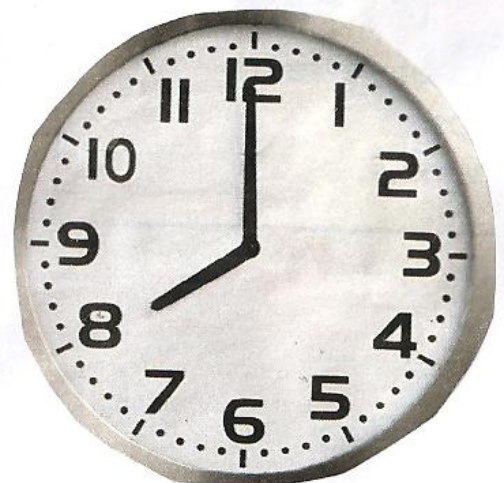
VOGÊ

tem

Usado

SEU

TEMPO



reflexão

REALIDADE

Projeto de vida

DIREITO

Descobrir o mundo

LIBERDADE
Experiência

mundo

PLANOS

ESPAÇO DA CRIATIVIDADE

QUAIS OS SEUS PLANOS PARA O FUTURO?

Você sonha

MARAVILHAS INVISÍVEIS

POSSIBILIDADES

Idéias



CAPACIDADE
CONFUSO
Mudanças

tempo!

Ressignificar



possível? Sim!

ATUALIDADES
Problemas existem em todo o mundo

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS TRAZ RESULTADOS POSITIVOS

Guia e Recursos

Plano de trabalho

sucesso

sucesso



O que a sociedade espera
que seja o projeto de vida
de meninas e mulheres??

família

relacionamentos

filhos

marido

O que
ELAS
Querem?

Não se
esqueça

HÁ Um mundo

de

Possibilidades!



QUAL O

seu

sonho?



REDE

de

A

PoiO

FAMÍLIA

escola

professores

RELIGIÕES,

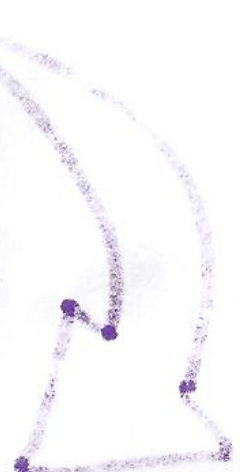
AMIZADE

Você já parou pra pensar
quem são sua Rede de
apoio ?

AFETO

parceria

união



Proteção

CONFIANÇA

força

Você já participou de algum grupo só com meninas/mulheres? Os clubes podem ser uma oportunidade de encontrar sua rede de apoio dentro da escola e conhecer outras meninas para compartilhar as dores e delícias de ser menina no mundo atual.

Juntas é muito melhor!

A SUA ESCOLA

É

PARCEIRA



A escola pode ser uma rede de apoio e suporte muito importante. Para isso é preciso: AFETO, ESCUTA, DISPONIBILIDADE, AÇÕES PREVENTIVAS, ESPAÇOS DE DIALOGO E SIGILO!

Suas

ReFLexões





feito

por

PRODUÇÃO COLETIVA



Ana Beatriz da Silva Marques
Ana Carolina de Souza
Larissa Nascimento Soares
Ludmila Vitória Barbosa
Nathalia Eduarda do Nascimento Silva
Sabrina Josemel Yasmin Ferreira
Thain Lopes Musquita Rocha
Vitália Cristina Rocha de Oliveira

METUVA / UFSCar:

Maribia Taliane de Oliveira
Vitória Gonzalez Martins

Nenhuma mulher

é igual a outra.



SOBREVIVIA, EMANCIPAÇÃO E PODER