

Projeto Educacional “Entre Elas”: construção de vínculos, resgate da autoestima e prática da sororidade na educação básica

“Entre Elas” Educational Project: building bonds, recovering self-esteem and practicing sorority in basic education

Proyecto Educativo “Entre Ellas”: construcción de vínculos, fortalecimiento de la autoestima y práctica de la sororidad en la educación secundaria

Isadora de Freitas-Oliveira¹

RESUMO

O projeto educacional *Entre Elas* nasce da demanda por espaços seguros e acolhedores para debates sobre autoestima, beleza, aceitação, corpo, puberdade, violências e sororidade. Estas temáticas orientam encontros extracurriculares, habilitando a palavra e fomentando a escuta ativa desde 2017. Em 2018 e 2019 foram realizadas três edições semestrais, com a participação de 45 adolescentes da educação básica no total. O objetivo do presente artigo é explorar os efeitos do projeto na subjetividade das participantes, na criação de vínculos e no enfrentamento das violências. Trata-se de uma investigação-ação participativa que utiliza da tríade metodológica ação-reflexão-ação. Entre os principais resultados está o aumento da autoestima, a criação de uma rede de apoio para além dos encontros e a desnaturalização da cultura do estupro. As ações tonificam a Rede de Proteção e podem impactar a criação de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Sexual. Rede de Proteção. Vínculos. Sororidade. Autoestima.

ABSTRACT

The *Entre Elas* Educational Project emerged from the demand for safe and welcoming spaces for debates on self-esteem, beauty, acceptance, body, puberty, violence and sorority. These themes have guided extracurricular meetings, enabling the speech and encouraging active listening since 2017. In 2018 and 2019, three biannual editions were held, with the participation of 45 adolescents from basic education. The purpose of this article is to explore the effects of the project on the subjectivity of the participants, the creation of bonds and the way of coping with violence. This is a participatory action-research that uses the action-reflection-action methodological triad. Among the main results is an increase in self-esteem, the creation of a support network beyond the meetings and the denaturalization of the rape culture. The actions strengthen the Protection Network and can impact the creation of public policies.

Keywords: Sex Education. Protection Network. Bonds. Sorority. Self-Ssteem.

¹Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. E-mail: isafreitas@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4846-1864>

RESUMEN

El Proyecto Educativo Entre Ellas nació de la demanda por espacios seguros y acogedores para conversaciones sobre autoestima, belleza, aceptación, cuerpo, pubertad, violencia y sororidad. Estos temas han orientado encuentros extracurriculares, habilitando la palabra y la escucha activa desde 2017. En 2018 y 2019 se realizaron tres ediciones semestrales, con la participación de 45 adolescentes de educación básica. El propósito de este artículo es explorar los efectos del Proyecto en la subjetividad de las participantes, en la creación de vínculos y en el enfrentamiento de la violencia. Se trata de una investigación-acción participativa que utiliza la tríada metodológica acción-reflexión-acción. Entre los principales resultados está el aumento de la autoestima, la creación de una red de apoyo y cuidado más allá de las reuniones y la desnaturalización de la cultura de la violación. Las acciones fortalecen la Red de Protección y pueden impactar en la creación de políticas públicas.

Palabras clave: Educación Sexual. Red de Protección. Vínculos. Sororidad. Autoestima.

Eu ia morrer cedo, tivesse falado ou não. Meus silêncios não tinham me protegido. Tampouco protegerá vocês. Mas cada palavra que tinha dito, cada tentativa que tinha feito de falar as verdades que ainda persigo, me aproximou de outras mulheres, e juntas examinamos as palavras adequadas para o mundo em que acreditamos, nos sobrepondo às nossas diferenças. E foi a preocupação e o cuidado de todas essas mulheres que me deu forças e me permitiu analisar a essência de minha vida. (Audre Lorde, 1977)¹

SELECIONANDO AGULHAS E LINHAS: O INÍCIO DA TRAMA²

Apesar dos grandes avanços obtidos nas pautas de gênero e sexualidade, especialmente após a segunda onda do movimento feminista, a violência contra as mulheres se faz presente em diversos contextos e espaços, atingindo milhares de mulheres em todo o mundo diariamente. Entre as razões para sua ocorrência estão as estruturas de poder perpetuadas por uma sociedade cis-heteropatriarcal, capitalista, racista e gordofóbica. Neste contexto, é comum a percepção de mulheres e homens como polos opostos relacionados por uma lógica invariável de dominação-submissão, em que as relações de gênero são assimiladas como relações unilaterais de poder entre um polo dominado e um polo dominante.

Os estudos de Guacira Louro (1997), Graciela Morgade (2011) e Joan³ Scott (2017), entre outros, evidenciam a necessidade de romper a lógica binária e perceber o poder social como um entramado mais complexo, exercido em múltiplas direções. Enfrentar as violências de gênero exige atenção às imbricadas teias e ao verdadeiro campo de correlação de forças que se estabelece. Em conjunções desiguais, o âmbito doméstico é um agravante. A maior proximidade com agressores pode dificultar a percepção de determinados eventos como violentos, principalmente por parte de crianças e adolescentes.

Essa configuração reforça o papel das unidades escolares como espaços privilegiados que atravessam todo o campo social e podem proporcionar um ambiente seguro e confiável para a comunicação desses casos. Ao demarcar um território de proteção onde os estudantes se sintam

1 Originalmente lido como um discurso no painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977 e posteriormente publicado em vários formatos. A presente versão foi retirada do Portal Geledés (Lorde, 2019). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em 20 mar. 2023.

2 Artigo elaborado como produto final da Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional, ofertada pela Universidade de Brasília, sob orientação da Dr^a Urânia Flores da Cruz Freitas, à qual agradeço profundamente.

3 Optamos por incluir o primeiro nome das referências utilizadas em uma postura decolonial e interseccional de resistência às normas bibliográficas, que reforçam lógicas hegemônicas de invisibilização das mulheres e contribuem para a construção de um corpus acadêmico imaginário habitado somente por homens de determinada idade, classe e raça.

confortáveis para pedir ajuda, o espaço escolar possibilita o estabelecimento de vínculos de confiança, funcionando como importante porta de entrada para o acolhimento e encaminhamento à Rede de Proteção.⁴ Desnaturalizar abusos e maus-tratos emocionais, assumindo que supostos toques, carícias e até dizeres podem ser violentos, exige maior compreensão do fenômeno. A educação sexual é esta dimensão, capaz de habilitar a palavra e atuar perante essas situações.

Como bem disse Lorde, o silêncio não nos protege e é, em realidade, um dos maiores inimigos no combate às violências de gênero. Nesta sociedade díspar, onde a cultura do estupro é uma realidade, vivenciamos diariamente a naturalização dessas violências e a culpabilização das vítimas. O espaço escolar, como continuidade da sociedade, frequentemente reproduz aspectos culturais hegemônicos, adequando as identidades de gênero à lógica heteronormativa vigente e culpabilizante. Em nome de uma suposta neutralidade educacional há a convivência com discursos e práticas homogeneizantes, acontecendo, até mesmo, a revitimização de crianças e adolescentes por quem deveria protegê-las. Torna-se, portanto, fundamental investigar e aprimorar como as escolas — e educadoras/es comprometidas/os — podem atuar diante desse cenário.

A conscientização, aliada ao acolhimento das vítimas e ao encaminhamento aos conselhos tutelares quando necessário, é pilar fundamental nesse enfrentamento. A formação inicial e continuada desses profissionais é imprescindível para um atendimento especializado e integrado entre as/os diversas/os atrizes/atores da Rede de Proteção. Parte-se do pressuposto de que invisibilizar, normatizar e interditar também são formas de discutir sexualidade. Mudanças na educação e nos mecanismos institucionais responsáveis pela promoção e manutenção dos direitos de crianças e adolescentes perpassam pelo reconhecimento dessas dimensões e das relações de poder de diferentes índoles que existem na escola, na família e nas esferas sociais em que nos relacionamos, produto também dos marcadores sociais envolvidos.

Em uma perspectiva interseccional, pensamos nossas múltiplas identidades e marcadores como articulados entre si e indissociáveis, concebendo as pessoas como seres complexos produzidos das encruzilhadas de suas múltiplas dimensões e relações. Esses cruzamentos configuram fatores de risco e proteção no tocante às violências. Para estabelecer mecanismos de proteção que se adequem às especificidades de cada realidade é fundamental reconhecer as opressões e privilégios estabelecidos com base nessas configurações. O projeto educacional *Entre Elas* é fundado nessas reflexões com relação à educação sexual, em uma tentativa de transmutar interdições que nos acompanham desde muito jovens e de romper com imposições sociais sufocantes e adoecedoras.

As ações desenvolvidas de maneira territorializada enfatizam a importância do espaço educacional para novas construções sociais, entendendo a educação crítica e emancipadora como essencial para a formação ética e cidadã de estudantes protagonistas de suas histórias, conscientes dos direitos humanos e das desigualdades sociais, atuantes na transformação de suas realidades. O papel da educação é primordial por sua capacidade de esquadriñar acontecimentos diversos, trazendo novos sentidos para situações já vividas e outras possibilidades para fazeres cotidianos e futuros. Além do espaço educacional, a construção de ambientes e grupos exclusivos de mulheres mostrou-se extremamente potente para o reconhecimento de maus-tratos emocionais, do resgate da autoestima e da prática da sororidade — pilares imprescindíveis para as mudanças de paradigmas que estamos discutindo.

A iniciativa aqui apresentada tem como principal propósito o fomento à criação de vínculos entre mulheres, visando à prevenção das violências, ao respeito às diversidades e à eliminação de toda e qualquer forma de opressão. O projeto busca proporcionar um espaço seguro e acolhedor

4 Entende-se por Rede de Proteção a atuação intersetorial especializada, comprometida em garantir a proteção integral à infância e adolescência, de acordo com a resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

exclusivo de mulheres para o debate acerca das relações sociais, habilitando a palavra e oportunizando a escuta ativa. Os encontros extracurriculares com adolescentes da educação básica em Brasília favoreceram a troca de vivências e a promoção da empatia entre as jovens. Ao nos reconhecemos enquanto mulheres nesta sociedade tão violenta para conosco, construímos formas de lutar e resistir juntas, desnaturalizando as violências em prol de uma sociedade mais justa e equânime. Tornamo-nos aliadas nesta luta diária.

O objetivo do presente artigo é explorar os efeitos dos encontros realizados no âmbito do projeto investigando sua atuação no fortalecimento do vínculo entre elas — entre a gente —, no estabelecimento de uma rede de apoio, além de possíveis impactos na consolidação da Rede de Proteção. À luz dos referenciais teórico-práticos, investiga-se como a prática foi percebida mediante o dispositivo pedagógico desenhado e suas implicações na subjetividade das participantes e no enfrentamento das violências. Trata-se de uma investigação-ação participativa (IAP) que utiliza da tríade metodológica ação-reflexão-ação (ARA) para analisar as produções resultantes das reuniões.

A iniciativa acontece no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsável pelas escolas públicas do DF. Atualmente ocorrem tratativas para a institucionalização e ampliação do projeto. Fundado em 2017, mais de 300 estudantes de diferentes níveis da educação básica já frequentaram os encontros de maneira presencial e virtual em três unidades escolares. Neste artigo, após uma apresentação geral das ações, nos concentramos na análise das produções das primeiras três edições, realizadas em 2018 e 2019, com a participação de 45 adolescentes, aproximadamente, do 8º e 9º anos do ensino fundamental (EF). As edições serão referidas como 1ª/2018, 2ª/2018 e 1ª/2019. Com o intuito de investigar e construir possíveis ferramentas de proteção, e sendo meninas e mulheres as principais vítimas, as ações estão voltadas para as mulheres, em seu sentido mais amplo. O trabalho com meninos e homens também é urgente e mais que necessário, mas não é o recorte proposto.

TECENDO NÓS, CONSTRUINDO REDES: O PROJETO *ENTRE ELAS*

O projeto é o resultado de inúmeras problematizações sobre o ensino de ciências e sexualidade e o papel da educação no enfrentamento das violências, produto de análises críticas sobre as relações sociais como um todo e do questionamento das desigualdades sexo-genéricas e socioeconômicas, bem como da importância de construirmos novos *sentidos de mundo*. A proposta é fruto de experiências/sentidos pessoais e coletivos — minhas e de tantas outras mulheres que foram participando, sentindo e reformando nossas existências e práticas, em uma eterna espiral de transformação fundamentada por revisões bibliográficas, formações continuadas, discussões acadêmicas, bem como outras construções políticas e sociais. Mulher, branca, cis, feminista, doutoranda, caçula, são alguns dos vários marcadores que compõem esta escrita. Nomeá-los tem uma intenção decolonial de salientar os pontos de partida, quem fala, sobre quem e por quê, evitando a compreensão enviesada de ciência como verdade absoluta e reconhecendo a impossibilidade de apartar-se de si mesmo para a produção de algo isento de intencionalidade política (Longhini, 2022).

Também em perspectiva decolonial, adotamos a expressão *sentidos de mundo* da antropóloga Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017), que faz duras críticas ao determinismo biológico inerente ao pensamento ocidental. Segundo ela, o termo é como um filtro por onde passa todo o conhecimento da sociedade ocidental, interpretando as identidades sociais pelo prisma da herdabilidade. Oyěwùmí conceitua isso como *raciocínio corporal* e denuncia a universalidade que fazemos dessa “bio-lógica”, assumindo que todas as culturas organizam seu mundo social por atributos anatômicos e fisiológicos dos corpos humanos, que se restringem a uma construção binária e oposta como masculinos ou femininos. Uma biologização intrínseca da construção social, entendida como universal para os ocidentais — embora não o seja para algumas culturas, como a iorubá apresentada por Oyěwùmí (2017).

Para a autora, a predominância do sentido da visão é uma das razões preponderantes pela qual o corpo tem sido tão relevante no ocidente. A ênfase nos poderes visuais convida à diferenciação dos corpos em termos de sexo, cor da pele, tamanho do crânio etc. Dessa representação emerge uma “sociedade constituída por corpos e como corpos” (Oyěwùmí, 2017, p. 38), na qual se assume que apenas pela imagem de alguém é possível inferir suas crenças, posição social e até mesmo valores como indivíduo. Em reprimenda à expressão visão de mundo, utilizada no ocidente para sintetizar a lógica cultural de uma sociedade, Oyěwùmí propõe o qualificador “sentidos de mundo” (2017, p. 37) como uma alternativa holística para descrever concepções de mundo de diferentes grupos culturais, em substituição à expressão eurocêntrica utilizada para se referir a todas as culturas, ainda que estas possam priorizar outros sentidos que não a visão.

Pensar a educação sexual com base em todas essas reflexões é entender que não podemos ser categorizados ou reduzidos a nossos corpos, nem separados do que nos sustenta neste plano. Somos pessoas encarnadas inseridas em um tempo histórico e cultural. Corpos sexuados, educados e normalizados. Esta perspectiva integral entende que a educação deve dar conta das múltiplas dimensões que envolvem o nosso existir. Morgade (2011) defende que *toda educação é sexual*. A frase, título de um dos seus livros, é adotada como máxima por seu grupo de investigações acadêmicas, do qual sou parte. Com mais de 20 anos de estudos atuando na construção deste campo de conhecimento, a ênfase é posta na sexualidade como dimensão fundamental na construção da subjetividade que transcende o exercício da genitalidade ou a expressão da intimidade. Não se pode simplesmente ignorá-la ou ocultá-la. Ainda que se apliquem mecanismos de repressão e silenciamento, a sexualidade estará presente. É parte indissociável de quem somos e de como nos expressamos, e por isso sua importância. O acesso à educação sexual:

constitui a porta de entrada para a articulação da escola nas situações de violação de direitos, como violência, abuso, maus-tratos contra crianças, que orientam a busca de medidas de proteção e reparação necessárias. Por outro lado, entende-se que a educação sexual também contribui para a tarefa de eliminar qualquer conceito, preconceito, estereótipo ou prática baseada na ideia de superioridade ou inferioridade de qualquer um dos sexos. (Morgade, 2011, p. 14, tradução nossa)

A autora defende a diferenciação de práticas meramente informativas e a apropriação formativa por parte das/os jovens no tocante à abordagem explícita de temas relacionados à sexualidade no contexto educativo, havendo um consenso de que a primeira estratégia não alcança mudanças comportamentais (Morgade, 2011). Também há consenso quanto à impossibilidade de se definir um modelo ou receita preestabelecida para práticas educativas não sexistas, porém, como aponta Louro (1997), podemos entender como um possível fator comum o “afinamento” da sensibilidade para a temática:

Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento — tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse ‘afinamento’ da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. *Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política*. As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. (Louro, 1997, p. 121, grifo da autora)

À medida que esse “afinamento” era calibrado, a forma como esses conteúdos eram ensinados na educação formal — básica e superior — foi revista, gerando uma investigação sobre como eles ainda

são tratados e o desenho de possíveis intervenções educativas interdisciplinares comprometidas com a eliminação das violências, evitando a reprodução de discursos biologizantes e promovendo uma educação sexual verdadeiramente integral. *Entre Elas* é um dos primeiros resultados desse percurso. O projeto, junto com outros grupos e espaços exclusivos de mulheres, é objeto de estudo de uma investigação doutoral em curso que aprofunda os estudos sobre a potência desses ambientes na construção de redes de apoio e cuidado entre mulheres por meio do estabelecimento de laços entre as participantes e na consolidação de mecanismos de proteção e resgate da autoestima.

As opções metodológicas e epistemológicas da IAP e da ARA, adotadas no desenvolvimento do projeto e nas consequentes investigações, explicitam a dimensão política dos atores e atrizes envolvidos na investigação, sejam eles/as cientistas ou colaboradores/as. Somos todas/os indivíduos políticos com desejos e intenções, capazes de intervir em nossa realidade. Ambas as opções dizem respeito a práticas científicas, pedagógicas e políticas, em que o ponto de encontro é a construção do conhecimento científico sobre a realidade, ao mesmo tempo que são elaboradas ferramentas para sua transformação. Segundo María Teresa Sirvent e Luis Rigal (2012), as três notas que compõem a identidade da IAP são: produção de conhecimento com intencionalidade transformadora, valorização da experiência prática dos sujeitos envolvidos e produção coletiva, no âmbito de uma estrutura democrática.

O objetivo desta forma de investigação é a produção de conhecimento na própria ação, recuperando a teoria e colocando-a em jogo com a *práxis*. As ações são ressignificadas com base nas próprias práticas e experiências coletivas, como propõe também a tríade ARA. Nesta concepção metodológica, todo fazer implica uma reflexão, e toda reflexão implica um fazer, uma ação. O primeiro momento de ARA ganha um segundo movimento, novamente de ação, mas revista e reformulada. Assim, utiliza-se da articulação teórico-prática para a construção do conhecimento, avaliando os avanços e/ou retrocessos em um processo de reflexão sobre a prática (Freitas, 2018).

Essa indissociabilidade entre teoria e prática orienta o presente trabalho, iniciado em uma *práxis* como professora de ciências e biologia com mais de dez anos de experiência docente na rede pública e particular. Ao longo desses anos, notou-se o quanto os assuntos relacionados à sexualidade despertam o interesse das/os estudantes em distintas faixas etárias, e como alguns temas ainda são considerados tabus. Mais que compreender em profundidade o funcionamento do corpo, a anatomia e fisiologia dos sistemas, o que realmente parecia lhes interessar era a discussão sobre a puberdade em suas múltiplas facetas, incluindo seus aspectos sociais e coletivos, não apenas biológicos.

A ânsia pelo diálogo enfocava amores, afetos, identidades, aceitação, saberes, sabores e dissabores, dinâmicas de grupo e outras peculiaridades tão características desta época. Apesar do grande interesse de todas/os, notaram-se diferenças comportamentais significativas entre as/os estudantes. Os meninos, com alguma frequência, agiam em uma tentativa de chamar atenção, com piadas e comportamentos para aparentar “familiaridade” com o tema. As meninas, de forma recorrente, esperavam o fim da aula para tirar dúvidas de forma mais privada, buscavam criar momentos para tratar de algo particular e participavam menos das aulas. Também foi percebida maior preocupação/cuidado com a aparência e o desejo de viver o mito do amor romântico por parte das meninas.

Outro aspecto bastante significativo, e muito dolorido, constatado foi a proximidade generalizada com situações de violência. Quase todas/os tinham ao menos uma história para contar. Vivências pessoais ou de pessoas muito próximas. Apesar das muitas situações e desfechos, a grande maioria dos relatos trazia homens como agressores e mulheres como sobreviventes. O afã por dividir essas situações era algo palpável e inadiável. Ao perceberem um olhar atento a essas questões, com possibilidade de escuta por parte de uma pessoa mais velha e percebida como confiável, essas/es jovens dividiram suas narrativas espontaneamente em busca de apoio e orientação. As interações nas aulas de ciências revelaram uma urgência por espaços seguros para trocas, especialmente entre as adolescentes mulheres. Esta improrrogável demanda foi o principal catalisador das práticas que culminaram no projeto *Entre Elas*.

Nesse sentido, as primeiras atividades aconteceram como rodas de conversa,⁵ em 2017, na Semana de Educação para a Vida, prevista pela lei federal 11.998/2009 (Brasil, 2009). Nesse momento, foram propostos seis encontros durante dois dias de formação, com uma hora de duração e média de 20 estudantes por turno, totalizando aproximadamente 120 garotas do 7º e 8º anos do EF. As avaliações desse espaço de livre diálogo apenas com as meninas foram muito positivas, com diversos pedidos para uma segunda edição. Inspirada por essas devolutivas, começamos — com a ajuda de muitas colegas, professoras, mães, psicólogas — a planejar ações similares que pudessem trazer efeitos ainda mais duradouros, tendo como inspiração outras ações consolidadas por diferentes tipos de organizações, como os programas *Mulheres Inspiradoras* e *Maria da Penha vai à Escola* (SEEDF, 2021), bem como o *Taller de Desprincesamiento* do Chile (Escuela de Desaprendizajes Socioculturales, 2016).

Impulsionado pela alta procura das estudantes por uma “segunda edição”, após estas primeiras atividades, foi implementada a versão piloto do projeto ainda em 2017. Todas as estudantes do turno vespertino desta escola foram convidadas para um horário no contraturno como continuidade dessas reuniões. O espaço estava aberto para qualquer garota com disponibilidade e interesse. Inicialmente, pensou-se apenas em um momento para estarmos juntas e partilhar vivências. Apesar de uma organização prévia, com possíveis materiais e atividades a serem trabalhados, não havia nenhum cronograma definido/fixo ou previsão de um encadeamento dos encontros em médio prazo. Nesse formato, o número de participantes oscilou bastante: apenas uma adolescente, nenhuma, ou ainda oito ou dez. As justificativas para presenças e ausências muitas vezes tinham origem em fatores externos às vontades individuais em participar ou não das reuniões.

A alta rotatividade dificultou a formação de um grupo mais coeso e do sentimento de pertencimento. As diferentes configurações a cada reunião geravam recorrentes assimilações e acomodações entre elas, impedindo a identificação do grupo como uma unidade comum, portadora de uma identidade e de interesses similares, o que aumentou a complexidade no estabelecimento de vínculos e a conseqüente segurança para conversas mais profundas. Por serem realizadas em horário extraclasse, essas atividades também envolveram outras questões logísticas, como distância de casa, necessidade de almoço e/ou lanche, meios de locomoção para o trajeto casa/escola que influenciavam na assiduidade.

Como propõem a ARA e a IAP, a prática foi sendo produzida, moldada, adaptada e lapidada a cada reunião, em uma espiral do saber. Com base nessas ações iniciais, o projeto foi reestruturado com base em reflexões contínuas, buscando contornar os obstáculos e propor novas práticas. Por motivos administrativos, ao final de 2017, por uma transferência institucional, o projeto ganhou sede em outra unidade escolar. Com a mudança, houve o apoio integral do corpo diretivo da escola e o compromisso de muitas/os colegas docentes com a pauta. Este suporte foi — e é — vital para a existência e manutenção de atividades educacionais que desafiem a lógica hegemônica vigente, especialmente com o avanço de novos conservadorismos que costumam questionar a legitimidade desse tipo de ação. O respaldo da direção amplia o caráter coletivo das atividades, que se transformam em algo comum à escola, reforçando o compromisso da instituição com a proteção dessas crianças e adolescentes.

Após extensivas análises sobre os primeiros resultados, foram propostas mudanças significativas no seu desenvolvimento. Tratativas internas com a escola permitiram oferecer almoço para as estudantes, com o intuito de facilitar a participação e permanência dessas meninas. Do primeiro encontro pontual, passamos ao espaço aberto de livre circulação até chegarmos a uma estrutura mais definida, que serviu de base para as edições subsequentes. Em 2018, adota-se, portanto, o formato de minicurso semestral com uma sequência pedagógica pré-programada e a

5 Entendido aqui como um espaço de livre diálogo tendo a professora como facilitadora.

formação de um grupo de garotas fechado para cada edição, com a realização prévia de inscrições e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que aproximou as famílias e incentivou o compromisso das participantes.

A 1ª/2018 acontece como a primeira versão desse formato de minicurso, com oito encontros semanais com duração de uma hora e 30 minutos, aproximadamente. Os quase dois meses de extensão foram considerados demasiados, porque ações do próprio calendário escolar — provas e outros eventos letivos, além de feriados e outros imprevistos — com frequência quebravam a sequência pedagógica. Ainda, no contraturno, resultou difícil realizar oito encontros consecutivos. Optou-se, portanto, em reduzir o número de encontros para cinco, planejando-se o período de realização conforme o calendário escolar, buscando-se manter sua continuidade semanal. O período de uma hora e meia foi considerado insuficiente pelas participantes, e aumentou-se a duração das reuniões para aproximadamente duas horas e 30 minutos. As edições do 2º/2018 e 1º/2019 adotaram este segundo formato, todas contando com aproximadamente 15 estudantes. São essas pequenas reformulações e acomodações que vão aperfeiçoando as práticas desenvolvidas e construindo o saber coletivo a cada passo dado, como preconiza a ARA.

Ao final dessas edições, a estrutura básica se cristaliza no formato com cinco encontros mais longos e se torna o modelo oficial do projeto. Apesar dessa estrutura comum, as atividades são pensadas e adaptadas para as especificidades e demandas de cada grupo, partindo de temáticas base: 1) dinâmicas iniciais; feminismo; relações de gênero; 2) padrões de beleza; relacionamentos; autoestima; autonomia; 3) sexualidades; corpos; 4) assédio; sororidade; e 5) avaliações/dinâmicas finais e encerramento. Esta organização também se beneficiou da ARA nesse movimento de reavaliar cada ação e aperfeiçoar os próximos passos, que incluiu o tópico sobre corpos posteriormente, por sugestão das próprias estudantes. As reuniões se desenvolvem com base nesses temas geradores. Textos, imagens, músicas, vídeos, *sites*, redes sociais e outros materiais são utilizados como disparadores para as discussões e atividades propostas, adaptando-os ao contexto de cada grupo. Diferentes formas de expressão são empregadas para avaliar as ações. Todas as produções desenvolvidas (desenhos, questionários, produções de texto, cartazes, vídeos...) compõem diários narrativos, documentos analisados posteriormente como resultados da prática, discutidos na próxima seção.

A história do projeto se entrelaça às histórias pessoais de várias mulheres jovens e adultas que construíram a iniciativa e dão continuidade à prática até hoje. Foram, ao todo, três unidades escolares da rede pública, mais de oito educadoras envolvidas e 300 estudantes. Inicialmente chamado de *Entre Garotas* — nome escolhido pelas primeiras integrantes —, o projeto com sua ampliação passou a se chamar *Entre Elas*, ganhando uma logomarca (Figura 1) idealizada pela *designer* Luísa Melo. Nos resultados aqui apresentados, detalhamos a 1ª e 2ª/2018 e a 1ª/2019 — realizadas em uma mesma escola. Nessas edições, bem como nas ações iniciais, estive à frente dos encontros como principal responsável pelo planejamento e execução das atividades.

Nos anos seguintes, como integrante da Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, trabalhei para a ampliação e institucionalização do projeto como parte da Política Pública de Valorização de Meninas e Mulheres e Enfrentamento às Violências, atuando como apoio e orientação para as próximas ações, além da participação em alguns encontros. Nesta fase, outra unidade escolar⁶ passou a realizar novas edições para o ensino médio (EM) e para a educação de jovens e adultos (EJA). Em razão das medidas de isolamento social decorrentes da pandemia de COVID-19, a edição de 2020 não se realizou, e a de 2021 aconteceu de maneira virtual. Em 2023, o Centro de Ensino Médio 04 de Sobradinho segue realizando o projeto, adaptando-o e ampliando-o (Pontevedra, 2023).

6 Nesta etapa de expansão e construção coletiva, agradecemos a atuação fundamental das professoras Simone Delgado, Eliane Costa, Maria da Paz e Jesine Falcão.

Figura 1 - Logomarca do Projeto Entre Elas.



Fonte: Acervo pessoal. Logomarca elaborada pela design Luísa Melo.

REFORÇANDO OS LAÇOS, CONSOLIDANDO A TRAMA: RESULTADOS DOS ENCONTROS

Os resultados transparecem a diversidade dos grupos formados e como os grupos adquirem uma unidade identitária, refletida no desenrolar dos encontros, dos encaminhamentos nos debates sobre as temáticas demandadas e, conseqüentemente, nas produções elaboradas. Ainda assim, existem semelhanças fundamentais em todas as edições, apontando para problemas comuns a essas jovens, especialmente sobre as pressões sociais, dificuldades de autoestima e situações de violência. Entre os principais pontos questionados estão os estereótipos sociais com relação aos papéis e *performances* de gênero específicas para homens e mulheres. Comportamentos que são validados para um grupo e não para outro, cobranças desiguais, entre outras discrepâncias.

As diferenças acerca das construções sociais generificadas figuram entre as principais críticas das participantes ao comentarem suas percepções sobre ser mulher. No primeiro encontro, discutimos o que elas gostavam ou não em ser mulheres, fatores comuns a todas nós e que nos diferenciavam. Elas reclamaram de julgamentos com relação ao jeito de se vestirem/agirem, como interpretações de que tal menina é “vadia” ou “não vale nada” porque se veste de tal forma ou porque ficou com uma ou mais pessoas, e questionaram o fato de os rapazes não serem julgados com a mesma severidade, muitas vezes até sendo esperado que eles se comportem como “garanhões” ou “pegadores” — se referindo a estarem com mais de uma pessoa com frequência ou em um evento particular.

Também foi bastante questionada a divisão dos trabalhos domésticos, destacando-se a separação desigual das tarefas do lar baseadas no gênero, entre outras concepções machistas. Um questionário realizado no segundo encontro da 1ª e 2ª/2018 evidenciou essas percepções, ainda que este não fosse o intuito do instrumento. Foram apresentadas algumas proposições de sim ou não para identificar o grau de acordo com algumas pautas feministas, como igualdade de direitos, salários e liberdades; e três perguntas subjetivas pedindo possíveis definições sobre os conceitos de machismo, feminismo e a relação entre eles. Apesar de a maioria indicar alguma noção desses conceitos, notou-se a ausência de definições precisas e a dificuldade em relacioná-los.

O machismo foi relacionado a ações e comportamentos exclusivos de homens. Já o feminismo esteve associado à luta pelos direitos das mulheres. Entre as definições de machismo estavam: “aonde a mulher não pode ser escutada, não pode dar sua opinião”; “machismo para mim é o homem ser maior que a mulher e *poder fazer coisas que a mulher não pode* pelo simples fato dela

ser mulher”; “é o homem querer ser melhor que a mulher, *se achar mais capaz* de fazer certos serviços do que a mulher”. Já as definições de feminismo foram mais completas, apontando, em sua maioria, para a luta por direitos. O feminismo foi definido como “a luta das mulheres pela igualdade de gênero”; “lutar pela igualdade e acolher as mulheres que sofrem com o machismo”; “defesa das mulheres, não para serem superiores aos homens, mas sim para terem direitos iguais”.

A última questão perguntava como esses dois conceitos se relacionam ao dia a dia e foi a que apresentou maiores dificuldades. Nove questionários de 24 (37,5%) foram deixados em branco ou com respostas vagas, como “não sei” ou “em tudo”. Entre as respostas, algumas explicitaram a percepção de relações desiguais entre homens e mulheres dentro e fora do ambiente familiar, outras destacaram o potencial transformador do feminismo; mas não foi percebida uma relação direta do machismo com a violência de gênero ou sua compreensão como fenômeno social estruturante, responsabilizando os indivíduos por ações isoladas. São alguns exemplos: “*desde pequena eu fui criada para ser machista, até porque meu pai é machista, mas depois de grande eu entendi que isso tem que mudar*”; “dentro da minha casa, eu sou a única mulher, *então eu ‘não’ posso fazer nada* por que sou mulher, e sempre tenho que andar com meu irmão, porque *ele deve ser imortal para ter que ficar como meu guarda-costas*”; “pelo fato de existir o machismo, eu quero mudar isso com o feminismo”; e “o machismo atrapalha porque, *por eu ser mulher, eles acham que eu sou incapaz de fazer muitas coisas. O feminismo me fortalece, faz eu acreditar que sou capaz de muitas coisas*”.

Apesar das respostas positivas com relação às pautas, havia um receio generalizado das meninas em se afirmarem feministas, indicando a estigmatização do termo. Em meio aos apontamentos, é possível perceber a associação do gênero masculino com maiores possibilidades de ser/fazer, enquanto as mulheres têm suas oportunidades restringidas por construções sociais. Podemos pensar essa resistência para se declarar feminista pelo conceito de feministas “estraga-prazeres” proposto por Sara Ahmed (2020), construído junto com a ideia de que o gênero implica perdas.

Ao criticar o modelo da *feliz ama de casa* e todos os outros roteiros de felicidade que nos são forçados, Ahmed (2019) faz também um apanhado de como as feministas historicamente foram sendo colocadas no lugar de *estraga-prazeres*, exatamente por questionarem modelos preestabelecidos que não atendem às demandas das mulheres reais. Apoiada na problematização do imperativo da alegria, a autora afirma que o feminismo oferece um lugar e um momento às mulheres como seres desejantes, cujos querereres não levitam apenas em torno da reprodução do modelo de família tradicional. Existem outras pautas, outros sentidos, e por isso fomos — e continuamos sendo — descritas como as que arruinam os jantares de família e outras festividades causando problemas por “qualquer coisa” (Ahmed, 2020).

Ao mesmo tempo que questiona as limitações impostas pelo modelo racista cis-heteropatriarcal e assume a tristeza de tomar consciência dessas desigualdades, Ahmed (2019) — assim como Lorde — reforça a potência dessa união de *estraga-prazeres* e dos infinitos *sentidos de mundo* que podem ser construídos com base no movimento feminista. Em suas palavras:

Não é apenas triste entender que gênero implica a perda de certas possibilidades, mas também perceber que o reconhecimento dessa perda não é suficiente para habilitar tais possibilidades. (...) O mero reconhecimento da perda constitui em si uma forma de luto, e por isso pode ser mais fácil evitá-lo. Ao se recusarem a se adaptar ao seu ambiente, as feministas não apenas lamentam a perda, mas com esse luto abrem outras possibilidades de vida, que as demais devem herdar ao longo das gerações. (Ahmed, 2019, p. 165, tradução minha)

A tomada de consciência dessas perdas aliada à vontade de construir novos possíveis figura entre os valores centrais das práticas como um todo. Podemos pensar nas definições apresentadas anteriormente como um exemplo palpável da consciência da perda pelo gênero proposta por Ahmed

(2019), que também ilustra o processo de ressignificação baseado na união e construção coletiva desses novos possíveis. Identificar a presença do machismo e de determinadas restrições associada ao fato de elas serem mulheres em outras casas, na escola e em diversos espaços causava revolta entre elas e permitia, após um momento catártico de desabafos e críticas generalizadas, o início de uma reflexão mais profunda e a organização coletiva para promover as mudanças consideradas necessárias nesses espaços. Foi o caso da reivindicação pela inclusão do futebol feminino nos jogos interclasse da instituição, organizada por parte das estudantes que participaram das ações. Apesar de os jogos serem realizados anualmente, a modalidade feminina nunca tinha sido inserida.

Ainda na construção desses novos possíveis, trazemos os aprendizados sobre a inclusão do tópico *menstruação* e seus aspectos fisiológicos, que não estava previsto nos primeiros encontros. Por acreditar na extensa abordagem do tema nas aulas regulares, pensamos não ser necessário abordá-lo. Contudo, sempre surgiram muitas dúvidas com relação ao tema. O tópico também figurou com unanimidade entre os aspectos que as meninas não gostavam sobre ser mulher, afirmando coletivamente que era “horrrível” menstruar. Levando em consideração que a maior parte delas estava no início da sua vida menstrual, podemos assumir que essa pronta aversão à menstruação é reflexo de construções sociais que associam constantemente a menstruação a algo feio, sujo ou vergonhoso.

Em um contundente uso da ARA, com a inclusão da temática nos encontros posteriores, passamos a discutir esses novos possíveis buscando formas de entender a menstruação de maneira mais positiva e menos estigmatizada, abordando não apenas os aspectos fisiológicos e a influência deles no nosso dia a dia, mas abraçando a nossa natureza cíclica ao invés de negá-la. Não nos estenderemos neste tópico, mas, entre as muitas discussões que se abrem, reforçamos os mecanismos de controle com relação a nossos corpos e as formas de incentivar o auto-ódio desde tenra idade.

Nesse sentido, destacamos desde as rodas iniciais as perversas pressões estéticas relacionadas à aparência das meninas e mulheres, que levam a construção de padrões de beleza inatingíveis associados a modelos brancos e eurocêntricos. Essa preocupação com a aparência foi sentida em muitos momentos, e várias vezes foi possível notar como ser considerada desviante da norma pode levar a problemas de autoestima e sofrimento. Para discutir o que a sociedade entende e reforça como belo, analisamos revistas, filmes e outras representações sociais, constatando os padrões inalcançáveis apresentados recorrentemente nos mais variados anúncios e posições.

Procuramos analisar, além dos padrões de beleza, as posições ocupadas pelas mulheres e de que forma elas o faziam. Reconhecemos situações de racismo, machismo e gordofobia em representações midiáticas e de entretenimento, como filmes, séries e propagandas. Nessas atividades buscamos destacar a importância da representatividade para ressignificação desses padrões, por meio de novas referências a corpos negros, indígenas, gordos, com deficiência, diversos, livres! Depois de percebermos a baixa representatividade nesses veículos, montamos cartazes com recortes e ilustrações para trabalhar a autoestima e aceitação. Auxiliar no processo de aceitação como caminho para o amor próprio foi se consolidando como um dos pontos fortes da experiência.

Em 2019, em uma avaliação externa como participação no Prêmio Maria da Penha vai à Escola (MPVE), promovido pelo Núcleo Judiciário da Mulher do Distrito Federal do Tribunal de Justiça dos Territórios, algumas das participantes foram questionadas sobre o que elas consideravam o maior impacto do projeto. Sem pestanejar, todas mencionaram: aumento da autoestima! E ainda fizeram gestos de antes e depois, sinalizando que antes dos encontros a autoestima “era aqui” — indicavam um nível mais baixo com as mãos — e “depois foi pra aqui, ó” — e levantavam a mão para o alto em um gesto claro de ampla expansão, cheias de sorrisos. Mencionaram também aspectos específicos do corpo de que não gostavam e que estavam aprendendo a aceitar.

De todas as produções e indícios desse aumento da autoestima mencionado por elas, o desenho abaixo (Figura 2) é uma das demonstrações mais marcantes e simbólicas para mim: um

autorretrato do antes e depois do projeto feito na 1ª/2018 por uma estudante negra. À direita, representa-se o antes com um desenho de uma menina loira de cabelos lisos em um ambiente de solo cinza e sol e nuvens tristes. À esquerda, é representado o depois dos encontros com a ilustração de uma menina negra de cabelos cacheados em um ambiente mais feliz, cheio de corações, com um sol grande, completamente pintado e risonho, como as nuvens, em um solo verde, e não cinza.

Pressões estéticas são uma engrenagem sexista muito forte no desenvolvimento da subjetividade de mulheres, contribuindo para que nos tornemos inseguras, com baixa autoestima e

Figura 2: Auto retrato representando o antes (à direita) e depois (à esquerda) do Projeto.



Fonte: Arquivo Projeto Entre Elas - 1ª/ 2018.

dependentes da aprovação alheia. Os corpos considerados padrões e modelos de beleza são corpos inatingíveis. Inatingíveis para todes, mas, quanto mais longe estamos dessa “norma”, maiores as chances de sermos deslocadas/os, excluídas/os ou não aceitas/os. De maneira interseccional, alguns cruzamentos podem contribuir para afastar ainda mais alguns corpos desse ideal de beleza, trazendo consequências profundas para a subjetividade dessas pessoas e suas relações afetivas. Nas dinâmicas de apresentação constatamos algumas dessas questões.

Uma das atividades consistia em desenhar a própria mão em uma folha branca e preencher os espaços dos dedos com pontos fortes sobre si. Ao final, os papéis foram unidos para formar uma corrente de “mãos dadas”. Na 1ª e 2ª/2018, do total de 26 desenhos, aspectos relacionados à aparência física foram os mais indicados — 22 vezes. Ser alegre apareceu em 11 desenhos, ocupando o segundo lugar. Outras qualidades citadas foram ser boa, carinhosa, amigável, companheira,

sensível. Do total, 14 desenhos continham um ou dois espaços em branco. Mais da metade das garotas, portanto, não listou cinco características positivas sobre si.

A dificuldade para pensar coisas positivas sobre si ou para assumir as próprias qualidades transpareceu também por meio de comentários e atitudes no desenrolar das atividades. Ao serem questionadas diretamente sobre essa ausência, muitas afirmaram “não saber o que colocar”, revelando um esforço generalizado para nomear qualidades e reconhecer os próprios pontos fortes, nos fazendo pensar sobre a construção desses mecanismos de subjetivação que, desde cedo, introjetam cobranças para alcançar determinados patamares impostos socialmente e a necessidade de falsa modéstia sobre si para não ser considerada arrogante.

Na 1ª/2018, cinco das 13 garotas presentes indicaram como uma qualidade o fato de serem “trouxas”. Intrigada pelo termo, solicitei maiores explicações sobre seu significado. Com base no que me foi dito, entendi que a característica de ser “trouxa” estava associada ao fato de acreditar nas pessoas, especialmente para relacionamentos amorosos, ter essa confiança rompida em algum momento e ainda assim seguir acreditando nessa relação, nessa pessoa, ou até mesmo no “amor” de forma geral. Poderíamos fazer mais questionamentos sobre o tema e suas atribuições, mas em um primeiro momento destacamos como essa concepção reforça o estereótipo de *boazinha* imposto às mulheres, ao mesmo tempo que já pressupõe maior frequência/naturalidade de traição ou de causar desapontamentos por parte dos meninos — o que também é muito preocupante.

Chimamanda Adichie (2017), em seu manifesto para educar crianças feministas, denuncia os possíveis efeitos nocivos dessas pressões. Com relação às meninas, nós lhes ensinamos:

(...) a serem agradáveis, boazinhas, fingidas. E não ensinamos a mesma coisa aos meninos. É perigoso. Muitos predadores sexuais se aproveitam disso. Muitas meninas ficam quietas quando são abusadas, porque querem ser boazinhas. Muitas meninas passam tempo demais tentando ser “boazinhas” com pessoas que lhes fazem mal. Muitas meninas pensam nos “sentimentos” de seus agressores. Esta é a consequência catastrófica de querer agradar. Temos um mundo cheio de mulheres que não conseguem respirar livremente porque estão condicionadas demais a assumir formas que agradem aos outros. (Adichie, 2017, p. 19)

Além dessas opressões, percebemos juntas um ponto de atenção comum a todas: as inúmeras situações violentas por que passamos. Havia os relacionamentos abusivos em seus lares ou de pessoas próximas, práticas afetivas não saudáveis entre os pares e incontáveis relatos sobre assédios e violências praticadas por pessoas que não são parceiros afetivos — assédios na rua, no transporte público ou em outros locais que não o lar, incluindo a escola. Desde que ajustei o meu *afinamento* e construí uma maior sensibilidade, a ânsia por dividir essas vivências foi tornando-se cada vez mais explícita. Minha disposição para ouvir e acompanhar fomentava posturas de partilha dessas experiências vividas que surgiam com espontaneidade, impulsionadas pela mínima menção à temática e pela disponibilidade de escuta.

Com o desenvolvimento do projeto, essa necessidade ficou ainda mais evidente. Sempre que se estabelecia um espaço de escuta e atenção para esses casos, as meninas se sentiam seguras para dar vazão a possíveis interdições e silenciamentos, resultando em uma série de histórias diversas de violências. Os encontros foram catárticos nesse sentido, e em todas as edições o penúltimo encontro estava destinado apenas para esse tópico. A escolha visa proporcionar maior entrosamento e confiança para abordar o assunto. Nessa ocasião, a utilização de disparadores como campanhas em redes sociais, materiais educativos, entre outros, incitava a reflexão e abria espaço para a partilha de histórias.

Apesar de notáveis diferenças a cada grupo, a dinâmica das reuniões teve bastante similaridade. Inicialmente havia certa apreensão, alguma timidez em comentar e participar, até uma barreira invisível ser rompida; em algum momento, chegavam a ser tantas histórias e pedidos de fala que era

necessário coordenar os relatos para possibilitar a participação de todas. Frequentemente, essas vivências eram bastante emotivas e seguidas de afirmações como “foi a *primeira* vez que eu falei sobre isso” ou “*nunca tinha contado* isso pra ninguém antes”.

As trocas advindas do estabelecimento dessas relações possibilitou uma atuação no sentido de desnaturalizar situações de abuso cotidiano e problematizar a cultura do estupro. Poder dividir essas vivências e ter pessoas de confiança para voltar a falar sobre sempre que elas quisessem teve uma influência muito positiva para várias meninas, ajudando a atenuar a sensação de solidão e isolamento, especialmente para as sobreviventes. Os relatos abarcavam uma ampla gama de situações, e, apesar de determinadas situações serem consideradas mais ou menos violentas socialmente, apenas quem as viveu pode inferir suas dimensões e consequências. Essas narrativas reiteram o fato de que todo e qualquer ato de abuso e violência deixa marcas inimagináveis, que merecem atenção e acolhimento. Nada substitui a ajuda psicológica, e nenhuma das atividades aqui descritas ousaria tal feito. O principal intuito era a partilha e o reconhecimento dessas situações. Um momento de escuta sensível e apoio, e a consequente busca por ajuda especializada, se necessário com o encaminhamento à Rede de Proteção.

Jane Felipe e Carmen Gallet (2016) também identificaram em suas investigações a potência dessas interações quanto à possibilidade de dar voz a esses interditos, permitindo que essas histórias fluíssem e rompessem barreiras. As autoras aplicaram um questionário para aprofundar conceitos como maus-tratos emocionais e amor romântico, aplicado a estudantes de pedagogia em formação. Apesar da intenção de apenas mostrar e discutir o instrumento, os resultados demonstraram que “as alunas não só responderam ao questionário, mas começaram a contar suas dificuldades e humilhações sofridas por parte de seus parceiros afetivos” (Felipe e Gallet, 2016, p. 91). Os resultados encontrados reforçam a necessidade de mais pesquisas sobre a temática e a importância de desenvolver estratégias para a formação docente inicial e continuada com base na perspectiva de gênero, utilizando esses materiais também de forma reflexiva. A investigação trouxe apontamentos ainda sobre os impactos de situações de violência para a vida dessas mulheres e possíveis consequências para sua formação educacional e acadêmica, chegando ao ponto de muitas mulheres abandonarem suas escolas, faculdades e/ou carreiras em decorrência de relacionamentos abusivos e perseguições por ex-companheiros. Para as autoras:

Quando rememoramos nossa história de vida, muito provavelmente nos deparamos com alguns episódios em que fomos vítimas ou algozes de maus-tratos emocionais, tanto na infância quanto nas demais fases da vida e em espaços culturais diversos: na escola, na vizinhança, na família, nas relações de namoro ou casamento. É bem possível que não tivéssemos condições de perceber que este ou aquele comportamento por parte dos pais, irmãos mais velhos, professores/as, colegas de escola ou de trabalho pudesse ser considerado como maus-tratos emocionais. No entanto, é importante entender como tais comportamentos, muitas vezes considerados inofensivos e naturalizados, podem afetar significativamente as nossas vidas, quando sofremos esse tipo de violência. (Felipe e Gallet, 2016, p. 92)

Além da triste constatação sobre a realidade violenta da nossa sociedade, em que meninas de 13 e 14 anos já possuem um lastimável histórico de abusos, constatamos na prática diversos pontos de atenção na Rede de Proteção perante esses casos. A dificuldade em reconhecer e encaminhar as denúncias se soma à ausência de um sistema de acompanhamento psicológico de médio e longo prazo. Mesmo que a escola reconheça e encaminhe esses casos e estes sejam prontamente atendidos, julgados, com todas as medidas de proteção tomadas, essas crianças e adolescentes não terão um apoio psicológico do Estado para além dos momentos de escuta especializada relacionados ao reconhecimento e encaminhamento legal dos casos. Existem algumas ações e projetos isolados, mas isso não é uma realidade enquanto Rede de Proteção e se configura como um aspecto de extrema importância para o bem-estar dessas pessoas.

Como ressaltou o Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental, vivemos no último governo um verdadeiro desmonte nas diversas áreas: cortes e reduções orçamentárias, desestruturação institucional, descontinuidade de políticas públicas e tantos outros retrocessos profundos. Nas políticas para as mulheres, a dimensão desse desmonte é entendida como “a expressão de um projeto político de invisibilização e sujeição da mulher” (Brasil, 2022, p. 25). O texto ressalta como até mesmo direitos e políticas bem estruturados ficaram à mercê da equipe gestora, sendo desarticulados e desestruturados de distintas formas. Esforços como os aqui descritos, sozinhos, não são capazes de barrar os avanços do neoconservadorismo, mas buscam minimizar retrocessos provocados. Nesse sentido, Jesica Baez e Isadora de Freitas Oliveira (2024) discutem esta e outras experiências no âmbito das pedagogias feministas também como reflexões de amparo político perante o avanço dos conservadorismos, reforçando a importância do “desejo e disposição política” apontado por Louro (1997).

Vivemos um campo de debate explícito com relação à inclusão de questões sobre sexualidade nas políticas públicas educacionais, como aponta Baez (2019). Ao investigar diferentes cenários da educação sexual contemporânea na América Latina e no Caribe, Baez observa a presença de leis específicas, programas e a produção de documentos curriculares de ordem diversa para fundamentar a implementação da temática nessas políticas. Apesar da relevância que a área vem ganhando, ainda se enfrenta uma série de dificuldades para adentrar verdadeiramente os espaços escolares. Bianca Guizzo e Jane Felipe (2016), em estudo análogo ao de Baez (2019), com foco nas políticas públicas brasileiras que mencionam as questões de gênero e sexualidade, chegam a conclusões semelhantes: a necessidade de investimento em formação inicial e continuada de professores para um trabalho mais efetivo na educação básica, capaz de mudar preconceitos e discriminações.

Partindo novamente dos ensinamentos de Paulo Freire (2003), reforçamos a importância de uma prática pedagógica reflexiva e libertadora, não sendo possível desvincular a atuação docente de sua natureza política, voltada para uma educação transformadora e emancipatória. Assim como a educação é sexual, mesmo que tal dimensão não seja assumida, a prática docente é política e ensina muito mais que conteúdos programáticos. A atenção ao discurso, dito e não dito, ao currículo, incluso o oculto, e às implicações da nossa *práxis* para além dos muros da escola deve estar presente, dentro e fora da sala de aula, sendo constantemente revista, independentemente da disciplina ou conteúdo a ser trabalhado.

Voltando a Guizzo e Felipe (2016), mesmo de maneira não intencional, é muito provável que nossas opiniões e posturas — enquanto educadoras/es — produzam efeitos sobre as/os estudantes, ensinando e dizendo sobre gênero, sexualidade, diversidade, respeito e educação. As autoras argumentam até mesmo que, muitas vezes, tais posicionamentos e opiniões vão na contramão dos documentos orientadores para a temática, podendo incitar, em certa medida, o sexismo, o machismo, o racismo, a LGBTfobia e a misoginia. Essa investigação, assim como o projeto como um todo, é construída com a intenção de “dar conta das dificuldades e das necessidades de jovens e crianças que sentem a falta desse espaço para discussões acerca das questões de gênero, sexualidade, preconceitos raciais e desigualdade de classe social” (Guizzo e Felipe, 2016, p. 487).

Da mesma forma que a comunidade escolar pode ser conivente com situações de violência e reforçar opressões, ela pode questionar estruturas sociais, atuando para a transformação de sua própria realidade, como preconizam IAP e ARA. O uso destas metodologias corroborou reflexões coletivas, gerando novas demandas e incorporações sucessivas. O permanente movimento de reflexão sobre o agir salienta como o planejamento sozinho não é capaz de abarcar todas as dimensões, destacando a importância do que é vivido na educação, como nos ensina Freire (2003) por meio de sua perspectiva dialógica dos saberes. As ações desenvolvidas reforçam a importância vital desse estar atento por parte de educadoras/es, orientadoras/es e gestoras/es para o reconhecimento de situações de violência. Essa atenção é vital para o funcionamento da Rede de Proteção.

Para além das trocas a cada reunião, notou-se o estabelecimento de uma rede de apoio para a identificação precoce de assédios e maus-tratos emocionais, promovendo, até mesmo, algumas

denúncias. Essas partilhas nos tocam e transformam, provocando alterações em diversos campos, inclusive minha própria práxis, revisitada incessantemente. O compromisso com o enfrentamento das violências me colocou em uma posição de referência para muitas, que me procuravam muitas vezes fora dos encontros para relatos espontâneos. Uma das situações envolveu um professor da própria instituição, que foi afastado após a atuação conjunta com as famílias — não sem ter que passar por muitos obstáculos impostos pelo próprio sistema educacional.

Houve uma notável tomada de consciência após as ações, com avanços de não sujeição a determinadas situações. Essas transformações permitiram identificar como ponto de atenção a articulação da escola com os conselhos tutelares — responsáveis pelo encaminhamento dos casos, sendo necessária maior articulação entre a Secretaria de Educação, de Justiça e de Saúde para que o fluxo de atendimento a crianças e adolescentes em situação de violência seja mais bem compreendido e coordenado.

As participantes também se transformam e produzem esse movimento de onda, chegando cada vez a mais pessoas, promovendo transformações no cotidiano escolar para além dos encontros. Em 2019, metade das apresentações da Feira Cultural teve como tema a violência de gênero. Na Feira de Ciências, duas turmas se dedicaram a questões de gênero e sexualidade. Um grupo abordou a participação das Mulheres na Ciência, enquanto o outro se concentrou na promoção do orgulho LGBTQIA+ e no respeito às diferenças. Todos são feitos inéditos para a instituição e promovidos por grupos que continham participantes do *Entre Elas*.

Na 1ª/2018, uma das atividades finais de avaliação foi escrever livremente um texto ou carta comentando a experiência. A seguir está a transcrição de uma dessas cartas na íntegra:

Foi uma experiência maravilhosa poder participar deste projeto, no qual fazemos um encontro semanal e debatemos assuntos que nos envolvem diretamente como mulheres e percebemos diversas coisas que nos são impostas simplesmente pelo nosso gênero.

Acredito muito nesse projeto, acho que ele nos acrescenta muitos conhecimentos. Debates assuntos como autoestima, assédio, diferenças entre homens e mulheres, feminismo, padrões de beleza, sororidade, e foi maravilhoso!

Acho que os temas que mais me marcaram foram padrões de beleza, assédio e sororidade. E confesso que fiquei muito surpresa ao ouvir outras meninas falando de situações por que já passaram e também já passei, entender que somos todas mulheres maravilhosas e como é bom compartilhar experiências, e ouvir experiências de pessoas que entendem, pelo simples fato de passarem as mesmas coisas, de compreender que somos diferentes, temos aparências diferentes, e não há problema algum nisso, e que temos de tentar nos unir cada vez mais, e não competir para pertencer a alguém, ou algo parecido, até porque somos AUTOSSUFICIENTES, e não devemos associar nossa felicidade à alguém... enfim, foram tantas coisas concluídas, tantas coisas esclarecidas, me faltam palavras para descrever como foi bom participar deste projeto. E agora queria dedicar meus agradecimentos à Professora autora, por ter reservado um espaço do seu tempo, nos proporcionando um lugar de conforto e por ser tão maravilhosa! (A. Participante, 1ª/ 2018)

Desde as primeiras reuniões, as avaliações das integrantes foram sempre muito positivas. O projeto também ganhou o apoio fundamental das comunidades escolares, por parte de educadores, corpo diretivo, estudantes e familiares. Além disso, o reconhecimento se deu por meio de prêmios como o reconhecimento pelo MPVE e *Conectando Boas Práticas: projetos pedagógicos inspiradores*, além da participação em *lives* e momentos formativos organizados pela SEEDF com a reunião de práticas inspiradoras. *Entre Elas* também é parte do *Catálogo com Referências e Materiais Pedagógicos: Valorização*

das Meninas e Mulheres e Enfrentamento às Violências 2021 (SEEDF, 2021),⁷ que fornece um compilado das principais legislações e normativas sobre as questões de gênero e sexualidade, além de apresentar diversos programas e projetos exitosos. A publicação traz ainda compilados de filmes, músicas e outros materiais como sugestões para momentos formativos diversos — dentro e fora do espaço escolar.

Os prêmios são uma importante forma de reconhecimento para a trajetória; ainda assim, a maior parte dos resultados é difícil de mensurar. Falamos de experiências singulares, completas em sua infinitude de sentidos atribuídos com base em formas únicas de ser e estar no mundo. São essas experiências que procuramos valorizar ao longo de todo o percurso. Larrosa-Bondía nos convida a pensar a educação com base no par experiência/sentido. Para ele, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa-Bondía, 2002. p. 21) e, ao passar, nos forma e transforma.

Nessa perspectiva, entende-se que as experiências vividas produzem modos de narrar-se, de falar de si, permitindo-nos compreender a nós mesmos como territórios de passagem, seres sensíveis afetadas/os e transformadas/os pelos acontecimentos — indivíduos abertos à sua própria transformação. O objetivo desta caminhada vem sendo exaltar as experiências e o saber da experiência, como nos provoca Larrosa-Bondía, ressaltando as microrrevoluções internas que fazem parte de uma grande luta coletiva. Como disse Manuela d’Ávila, este projeto é, em realidade, “uma jornada de aprendizado e acolhimento. Sobre espaço público. Sobre subverter as regras dos espaços de poder. E sobre privilégios. É sobre as lutas para que privilégios não existam mais” (d’Ávila, 2019, p. 26).

EXPANDIR O ATELIÊ: APONTAMENTOS PARA FUTURAS TESSITURAS

Apesar dos avanços e do destaque que as questões de gênero e sexualidade ganharam em vários espaços nas últimas décadas, no campo educacional persiste uma disputa entre grupos favoráveis à abordagem dessas questões e posturas cada vez mais conservadoras, que buscam restringir a discussão acerca da temática no espaço escolar. Os intensos — e diversos — debates sobre essas questões ainda figuram no âmago dos avanços políticos, e a construção de políticas públicas acaba refletindo o compromisso e interesse de quem está à frente das ações da pauta, reforçando a necessidade da criação e implementação de mecanismos duradouros que atuem para a garantia e manutenção dos direitos já adquiridos e dos que ainda precisam ser conquistados.

A escola, em sua função primordial, não pode fechar os olhos para situações de abuso e violência, reproduzindo a lógica colonial, machista e patriarcal em que vivemos. Apesar dos mecanismos legais já existentes, a Rede de Proteção ainda é falha e necessita de maior articulação intra e intersetorial para a construção de políticas públicas eficazes. Os profissionais muitas vezes não estão preparados para lidar com crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos e não sabem a quem recorrer em casos desse tipo. Além de organização em nível institucional, é de suma importância uma formação de qualidade — inicial e continuada — em educação sexual para toda a comunidade escolar, visando ao acolhimento e encaminhamento adequado dos casos e à não revitimização dessas/es estudantes.

A educação sexual é um dos principais fatores de acolhimento e prevenção perante as violências, especialmente as de gênero, atuando no fortalecimento da autoestima e na aceitação das diferenças. Ampliar o debate dentro e fora dos espaços escolares e intensificar os estudos sobre a temática é imprescindível para o seu enfrentamento e a busca por alternativas de prevenção. A escola deveria ter, em todas as suas práticas, o cuidado para que marcadores sociais não reproduzam situações de desigualdades e preconceitos, restringindo oportunidades de aprendizagem e dificultando (re) existências. O silêncio institucional interdita os corpos em sua plenitude. Proporcionar espaços mais livres para o debate sobre questões que envolvem corpo e sexualidades para além do caráter biológico e biomédico da educação sexual é urgente.

⁷ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2021), ref. 4, p. 6.

A educação sexual brinda ferramentas para essas novas análises, possibilitando novas interpretações para algumas vivências. O estabelecimento de um espaço seguro para esse intercâmbio também pode permitir novos passos no estabelecimento de uma rede de apoio, na busca por ajuda especializada e no desenvolvimento de intervenções para trabalhar o reconhecimento e a aceitação dessas experiências, para, quem sabe, a posterior resignificação dessas histórias, com a construção de novas narrativas. Esta é uma das justificativas de tamanha potência ao habilitar a palavra sobre maus-tratos emocionais na vida de meninas e mulheres, nesta sociedade que naturaliza essas violências cotidianamente.

Os problemas de autoestima são frequentes e nos acompanham por toda a vida. A construção de padrões de beleza hegemônicos e inatingíveis para a grande maioria das mulheres é uma cruel ferramenta de submissão, ensinando a odiar nossos corpos desde muito cedo. Somos forçadas a engolir esses mandatos, e quanto mais “desviantes da norma” mais afetadas somos pela pressão estética, gerando preconceito, exclusão e discriminação. Nesse sentido, é fundamental pensarmos pautadas por perspectivas decoloniais e interseccionais, reconhecendo os estragos da nossa herança escravocrata, numa tentativa de reparar historicamente os danos causados por uma branquitude privilegiada que segue se beneficiando.

O fortalecimento da Rede de Proteção, com acompanhamentos psicológicos frequentes, contínuos e gratuitos, principalmente para crianças e adolescentes expostos a violências, deveria ser uma prioridade governamental. Não há como exigir mudanças estruturais elegendo representantes que vão na contramão da ciência e dos direitos humanos. A educação, assim como a política, não é neutra. Ninguém o é. Nada é. A construção e implementação das políticas públicas exige a participação da equipe técnica, que por sua vez está subordinada a lutas e ideais políticos de quem comanda as pautas. Enquanto não tivermos atrizes e atores comprometidas/os verdadeiramente com a justiça social nesses espaços, não teremos mudanças significativas.

O pessoal é político, como diz a máxima feminista. Enquanto não compreendermos a educação como sexuada, sendo a escola uma das principais portas de entrada para o reconhecimento e encaminhamento de situações de violência, continuaremos formando profissionais despreparados, correndo o risco da revitimização de estudantes e de grandes consequências emocionais. Tratar essas feridas pode significar romper o ciclo da violência, além de atuar diretamente no aumento da autoestima e da qualidade de vida dessas/es sobreviventes.

As possibilidades de crescimento e replicação desse tipo de trabalho são inúmeras. Ao não apresentar metodologias fixas, os encontros podem ser facilmente adaptados a qualquer contexto. Propostas assim são urgentes e necessárias para toda a comunidade escolar. Os momentos de partilha e escuta atenta por uma adulta de confiança em um ambiente lido como seguro funcionou como a retirada de uma barreira invisível no fluxo de sentimentos dessas adolescentes, resultando em uma enxurrada de situações de maus-tratos emocionais e outras violências, além de insatisfações e dificuldades de aceitação de si. Reconhecer a existência de maus-tratos físicos e psicológicos é um passo fundamental para a busca por ajuda especializada e o consequente processo de resignificação dessas histórias. A presença de profissionais atentos a essas questões no ambiente escolar não substitui o atendimento psicológico, mas estimula denúncias espontâneas, fortalecendo a prevenção primária e secundária nas unidades educativas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AHMED, Sara. **La promesa de la felicidad**. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

AHMED, Sara. Estraga-prazeres feministas (e outras sujeitas voluntariosas). **Revista Eco-Pós**, v. 23, n. 3, p. 82-102, 2020. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27642. Acesso em: 31 jul. 2023.

BAEZ, Jesica. Escenas contemporâneas de la educación sexual en Latinoamérica: una lectura en clave feminista. **Mora**, v. 25, p. 219-226, 2020. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8533>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BAEZ, Jesica; FREITAS DE OLIVEIRA, Isadora. Pedagogias Feministas: entre experiências e reflexões de amparo político frente ao avanço dos conservadorismos. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 7, n. 22, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16171>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009**. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11988.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental**. Brasília: Comissão de Transição Governamental, 2022.

D’ÁVILA, Manuela. **Revolução Laura: Reflexões sobre maternidade e resistência**. Osasco: Belas Letras. 2019.

ESCUELA DE DESAPRENDIZAJES SOCIOCULTURALES. **Desprincesamiento**. [S.l.: s.n.], 2016. Blogspot. Disponível em: <http://desaprendernos.blogspot.com/2016/03/desprincesamiento.html?m=1>. Acesso em 10 jun. 2023.

FELIPE, Jane; GALLET, Carmen. Maus-tratos emocionais e formação docente. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entrelaçando gênero e sexualidade: violência em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2070/8/generodiversidadeviolencia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Ação-reflexão-ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3, p. 80-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/265/310>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. **Roteiro**, v. 41, n. 2, p. 475-490, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2070/8/generodiversidadeviolencia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o conhecimento da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pág. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Florianópolis: UFSC, 2022. 132 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LORDE, Audrey. **Sister outsider**. [S.l.]: Penguin Classics, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORGAGE, Graciela. **Toda educación es sexual**. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires, Argentina: Crujía Ediciones, 2011. Disponível em: https://www.bba.unlp.edu.ar/old/bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_18_morgade___toda_educacion_es_sexual.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **La invención de las mujeres**. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la Frontera, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/06/a-invencao-das-mulheres-oyc3a8ronke-oyewumi.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PONTEVEDRA, Jacqueline. Valorização feminina e enfrentamento à violência em escola pública de Sobradinho. Projeto Entre Elas é selecionado em processo seletivo da Eape como prática exitosa da educação. **Secretaria de Estado de Educação**, Brasília, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/valorizacao-feminina-e-enfrentamento-a-violencia-em-escola-publica-de-sobradinho/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Catálogo com referências e materiais pedagógicos**: valorização das meninas e mulheres e enfrentamento às violências. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2021 Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/catalogo_com_referencias_e_materiais_pedagogicos_valorizacao_das_meninas_e_mulheres_enfrentamento_violencias_2021.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

SIRVENT, María Teresa; RIGAL, Laura. **Investigación acción participativa**: un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Quito: Proyecto Páramo Andino, 2012. 73 p. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/144869-opac>. Acesso em: 9 abr. 2023.

Como citar este artigo: FREITAS-OLIVEIRA, Isadora de. Projeto Educacional “Entre Elas”: construção de vínculos, resgate da autoestima e prática da sororidade na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300048, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300048>

Conflitos de interesse: A autora declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

SOBRE A AUTORA

ISADORA DE FREITAS-OLIVEIRA é doutoranda em ciências da educação pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Mestra em Educação Ambiental, Especialista em Direitos Humanos e Educação Básica, além de bacharel e licenciada pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Recebido em 31 de julho de 2023

Aprovado em 4 de abril de 2024

