

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM-RS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LETÍCIA MAIRA CAPELLETTO**

**O EMPODERAMENTO FEMININO NO MUNICÍPIO DE ITATIBA DO SUL: PERSPECTIVAS  
HISTÓRICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

**ERECHIM-RS**

**2024**

**LETÍCIA MAIRA CAPELLETO**

**O EMPODERAMENTO FEMININO NO MUNICÍPIO DE ITATIBA DO SUL: PERSPECTIVAS  
HISTÓRICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos  
Coorientadora Dra. Sinara Munchen

**ERECHIM**

**2024**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Capelletto, Leticia Maira

O empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul:: perspectivas históricas, sociais e educacionais.  
/ Leticia Maira Capelletto. -- 2024.  
128 f.:il.

Orientador: Doutor Almir Paulo dos Santos

Co-orientadora: Doutora Sinara Munchen

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2024.

1. Mulheres. 2. Feminismo. 3. Empoderamento Feminino. 4. Educação. I. Santos, Almir Paulo dos, orient. II. Munchen, Sinara, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

LETÍCIA MAIRA CAPELLETTO

**O EMPODERAMENTO FEMININO NO MUNICÍPIO DE ITATIBA DO SUL: PERSPECTIVAS  
HISTÓRICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/08/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ALMIR PAULO DOS SANTOS**  
Data: 08/10/2024 10:59:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS**  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **SINARA MUNCHEN**  
Data: 08/10/2024 22:45:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sinara Munchen – UFFS**  
Coorientadora

Documento assinado digitalmente  
 **ISABEL ROSA GRITTI**  
Data: 08/10/2024 22:29:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Isabel Rosa Gritti – UFFS**  
Avaliador

Documento assinado digitalmente  
 **MARILISA BIALVO HOFFMANN**  
Data: 08/10/2024 11:29:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilisa Bialvo Hoffman – UFRGS**  
Avaliador

Dedico este trabalho aos meus pais e meu  
esposo, Uilian, por todo o incentivo, apoio e  
amor que me deram durante a  
minha jornada de estudos.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado saúde e força, bem como uma rede de apoio tão forte e incrível, para que eu conseguisse atravessar esta jornada.

Agradeço a todas as mulheres participantes da pesquisa, por aceitarem este desafio que é contar suas experiências de vida e relembrar o passado. Meu muito obrigado também a todas as mulheres que vieram antes de mim e que, de uma forma ou de outra, lutaram para conquistar direitos e dignidade para o nosso sexo.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação-PPGPE/UFFS, por tudo o que me ensinaram, pelo incentivo e apoio durante o processo: vocês foram fundamentais. Também agradeço a meus colegas de mestrado, pela força, apoio, pelos vários momentos felizes que passamos, vocês tornaram minha vida acadêmica muito mais leve. Em especial, agradeço às minhas amigas: **Aline**, **Luana** e **Paula**, sua amizade foi um grande presente que a vida me deu.

A minha coorientadora **Sinara Munchen**, por ter me ajudado a compreender mais sobre o feminismo e a luta feminina, bem como pelo apoio dado. Agradeço ao meu orientador **Almir Paulo dos Santos**, por tudo o que tem feito durante o processo de mestrado. Desde o início, você foi sempre solícito em tudo o que precisei. Com sua alegria e vivacidade, nunca me deixou desanimar e ensinou-me lições importantes sobre a escrita e sobre a vida.

Ao meu irmão, **Vinícius**, e minha avó, **Lucinda**, por terem me apoiado a buscar meus sonhos e meus pais, **Olice** e **Marivete**, por me incentivarem desde sempre a estudar e por estarem comigo a cada passo dado, vocês são a melhor família que um mestrando pode ter, amo vocês.

Ao meu esposo, **Uilian**, por tudo o que fez durante o processo de mestrado, me incentivando desde o início, desdobrando-se para tornar minha vida mais fácil e sempre demonstrando ter orgulho de mim. Sem você, seria muito mais difícil, te amo.

Aos meus queridos **Syd** e **Nairobi** por terem me ensinado importantes lições sobre o amor.

No dia em que for possível à mulher amar em sua força, não em sua fraqueza, não para fugir de si mesma mas para se encontrar, não para se demitir mas para se afirmar, nesse dia o amor se tornará para ela, como para o homem, fonte de vida e não perigo mortal (Beauvoir, 1949, p. 490).

## RESUMO

A presente pesquisa disserta sobre o empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul-RS, observando questões históricas, sociais e educacionais. O problema de pesquisa é: identificar de que forma os espaços escolares e de educação não formal estão contribuindo para construir a identidade do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul. Para isso, o objetivo geral do estudo é analisar, nos espaços escolares e de educação não formal, práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul. Já os objetivos específicos são: evidenciar um aporte teórico referente a espaços de educação escolar e não formal, focalizando o empoderamento feminino, a história da conquista de direitos e dignidade para as mulheres; identificar, nos espaços escolares e de educação não formal no município de Itatiba do Sul/Rs, práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino; analisar as práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul; bem como desenvolver um *e-book* sobre a temática do empoderamento feminino do município de Itatiba do Sul como produto para o Mestrado Profissional em Educação. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa, que se dividiu em três etapas: pesquisa bibliográfica, estado do conhecimento e pesquisa de campo. Como pesquisa de campo, entrevistou-se três gestoras das escolas municipais, três participantes do Coletivo de Mulheres e seis mulheres (duas nascidas na década de trinta, duas na década de sessenta e duas na década de noventa) residentes no município de Itatiba do Sul. Ao todo foram doze entrevistas. A análise dos dados coletados a partir das metodologia de Bardin aponta para a perspectiva de que uma parte das mulheres itatibenses ainda mantém-se atrelada à cultura machista, sofrendo intimidações masculinas, associando a mulher ao papel de mãe e culpabilizando-as por serem objetificadas pelas mídias. Percebeu-se também que nem todas conhecem os conceitos de empoderamento feminino e feminismo, mas que o Coletivo de mulheres faz um bonito e forte trabalho de conscientização de suas participantes. Em relação aos preconceitos de gênero, identificou-se que as famílias, muitas vezes, acabam perpetuando o machismo para seus filhos, o que vem acarretando desafios a serem enfrentados na escola. Entendeu-se que a escola tenta lutar contra esse processo, mas são poucas as ações realizadas nesse sentido. Concluiu-se, portanto, que o município de Itatiba do Sul sofre com o machismo estrutural presente, mas que algumas ações de conscientização e luta estão em andamento, com o intuito de melhorar a vida dos munícipes e construir o empoderamento feminino.

Palavras-chave: empoderamento feminino - feminismo - mulheres - educação.

## ABSTRACT

This research discusses female empowerment in the municipality of Itatiba do Sul-RS, observing historical, social and educational aspects. The research problem is to identify how school and non-formal education spaces are contributing to building the identity of female empowerment in the town of Itatiba do Sul. To this end, the general objective of the study is to analyze, in school and non-formal education spaces, practices that contribute to the identity construction of female empowerment in the town of Itatiba do Sul. The specific objectives are: to highlight a theoretical contribution regarding school and non-formal education spaces, focusing on female empowerment, the history of the conquest of rights and dignity for women; to identify, in school and non-formal education spaces in Itatiba do Sul/RS, practices that contribute to the identity construction of female empowerment; to analyze the practices that contribute to the identity construction of female empowerment in Itatiba do Sul; as well as developing an e-book on the theme of female empowerment in the municipality of Itatiba do Sul as a product for the Professional Master's Degree in Education. For this, the qualitative methodology was used, which was divided into three stages: bibliographic research, state of knowledge and field research. As part of the field research, three administrators of municipal schools, three participants of the Women's Collective and six women (two born in the 1930s, two in the 1960s and two in the 1990s) living in the city of Itatiba do Sul were interviewed. In total, there were twelve interviews. The analysis of the data collected using Bardin's methodology points to the perspective that some women from Itatiba are still tied to the sexist culture, suffering intimidation from men, associating women with the role of mother and blaming them for being objectified by the media. It was also noted that not all of them are familiar with the concepts of female empowerment and feminism, but that the Women's Collective does a great and strong job of raising awareness among its participants. Regarding gender prejudice, it was identified that families often end up perpetuating sexism to their children, which has led to challenges to be faced at school. It was understood that the school tries to fight against this process, but few actions are taken in this sense. It was concluded, therefore, that the municipality of Itatiba do Sul suffers from structural machismo, but that some awareness-raising and fighting actions are underway, with the aim of improving the lives of the citizens and building female empowerment.

Keywords: female empowerment - feminism - women - education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Distribuição das produções acadêmicas por ano de publicação.....	52
Figura 2 – Distribuição das produções acadêmicas por tipo de instituição.....	53
Figura 3 –Distribuição das produções acadêmicas por nível de ensino.....	54
Figura 4 - Distribuição das produções acadêmicas por região do Brasil.....	55
Figura 5 - Distribuição das produções acadêmicas por tipo de pesquisa utilizada.....	56
Figura 6 - Distribuição das publicações por tipo de abordagem metodológica utilizada.....	57
Figura 7: Distribuição das publicações por categoria.....	60
Figura 8 - Vista aérea da cidade de Itatiba do Sul.....	78
Figura 9 e 10- Mapa da localização de Itatiba do Sul (estadual e regional).....	79
Figura 11- Tipos de intimidações sofridas pelas entrevistadas.....	86
Figuras 12 e 13 - Representação da mulher cuidando dos filhos e da mulher trabalhando no escritório.....	88
Figura 14 – Índice de representação de papéis sociais femininos.....	89
Figuras 15, 16, 17 e 18 - Representações midiáticas da sexualização do corpo feminino.....	90
Figura 19– Distribuição dos tipos de regras e ensinamentos familiares para as meninas.....	93
Figura 20- Tipos de acesso a conteúdos feministas.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de descritores da pesquisa de estado do conhecimento.....	49
Quadro 2 – Lista de trabalhos selecionados.....	49
Quadro 3 – Relação de dados para a construção da bibliografia anotada.....	51
Quadro 4 – Relação das publicações selecionadas distribuídas por categoria.....	58
Quadro 5- Relação entre as aproximações e distanciamentos entre os trabalhos e a pesquisa da autora.....	66
Quadro 6 - Classificação das entrevistadas por critério de seleção.....	83
Quadro 7 - Características das entrevistadas.....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O PROTAGONISMO POPULAR .....</b>	<b>19</b>
<b>3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES: UMA ÁRDUA CONQUISTA.....</b>	<b>29</b>
<b>4 O MOVIMENTO FEMINISTA E A LUTA DAS MULHERES POR DIREITOS.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 Modus de enfrentamento: o empoderamento feminino.....</b>	<b>43</b>
<b>5 EMPODERAMENTO FEMININO E EDUCAÇÃO: UMA PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>48</b>
<b>6 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>72</b>
6.1 Pesquisa Qualitativa.....	73
6.2 Pesquisa Bibliográfica.....	74
6.3 Pesquisa de Estado do Conhecimento.....	74
6.4 Pesquisa de Campo.....	76
6.5 Análise de dados.....	82
6.6 Produto final.....	84
<b>7 A DINÂMICA DO EMPODERAMENTO FEMININO EM ITATIBA DO SUL.....</b>	<b>85</b>
7.1 <i>Um passado presente</i> .....	87
7.2 <i>Empoderamento feminino: participação e construção por mulheres</i> .....	98
7.3 <i>Perspectivas no horizonte</i> .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE C - Perguntas para a entrevista .....</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A maioria dos direitos que o público feminino tem hoje se devem ao recorrente histórico de lutas que as mulheres travaram ao longo dos tempos para conquistá-los. No entanto, ainda não é o suficiente. Ainda se vive em um mundo em que as mulheres são estereotipadas, como pelas marcas de cerveja onde a garçonete é sempre uma mulher estonteantemente linda ou nas histórias em quadrinho, quando as super-heroínas estão vestidas, não com calças como os homens, mas com maiôs decotados, que acentuam suas curvas. Para muitos, coisas como essa podem parecer inofensivas, mas são resquícios de uma cultura machista que tende a sexualizar o gênero feminino.

Além disso, muitas pessoas ainda acham que há trabalho de mulher e trabalho de homem, sendo que, frequentemente, o dever feminino é sempre o de cuidar da casa, fazer a comida e cuidar das crianças. Estigmas sociais que remetem a mulher sempre para um lugar de serventia e cuidado, quando, na verdade, o dever deveria ser de ambos os sexos. Neste sentido, muitas empresas oferecem salários desiguais para homens e mulheres que executam a mesma função, pois, no fundo, muitos ainda acreditam que a mulher não tem capacidade de pensar logicamente.

Diante dessas considerações, ainda não se tratou sobre o que continua sendo o lado mais perigoso de ser mulher. Quem, dentre todas no planeta, nunca se sentiu angustiada ao ter que passar sozinha em uma rua deserta, ao pegar um táxi com um motorista homem ou sentiu-se intimidada ao receber olhares indiscretos de alguém do sexo masculino. A realidade é que o número de assédios é assustador e o número de estupros segue o mesmo caminho. Isso porque ainda existem muitos que consideram o corpo da mulher como propriedade pública e não a respeitam enquanto um indivíduo do mesmo valor que o seu. Assim, as mulheres têm que viver em constante alerta e com profundo medo de serem violadas.

Nessa mesma espiral também está a violência contra as mulheres e o domínio delas. Mulheres que não têm escolhas, pois estão ligadas financeiramente ou afetivamente a seus maridos; mulheres que têm que cuidar o que dizer e o que fazer para não apanhar; mulheres reféns do humor de seus cônjuges; mulheres que apanham todos os dias e os crescentes números de feminicídio. É por essas razões que a sociedade não pode mais tolerar o machismo e, neste sentido, esta pesquisa vem para contribuir socialmente.

Sendo assim, num mundo onde muitas pessoas acreditam que o feminismo é o preceito de que mulheres são superiores aos homens, sinto-me no dever de fazer algo a respeito para ajudar a mudar essa situação. Sinto-me revoltada quando escuto as pessoas contarem casos de outras mulheres e de seu sofrimento, bem como ao ler notícias devastadoras nas mídias sociais.

Sinto-me triste e impotente, com a forte crença de que preciso fazer alguma coisa. Por isso, justifico a minha escolha pessoal por esta pesquisa, diante da necessidade de expor essa realidade social e contribuir para que mais mulheres possam iniciar seu processo de empoderamento. Para, além disso, mostrar as iniciativas que estão dando certo e inspirar mais mulheres a seguir esse exemplo e, ao invés de ficar parada, assistindo às atrocidades, dar alguns passos em direção à transformação social.

Além disso, inspirada na trajetória de vida e convivência com outras mulheres, especialmente minha mãe e avó, que, desde sempre, lutaram para ter uma vida melhor e tiveram que conduzir sozinhas uma propriedade rural, após o falecimento de meu avô, sinto-me honrando-as ao fazer esta pesquisa. Afinal, por mais que elas tenham uma linda história de vida e de luta, muitas vezes, vi-as enfrentando preconceitos de gênero e sendo menosprezadas pelo simples fato de serem mulheres.

Minha mãe em especial, atualmente é uma das lideranças do Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul, desenvolvendo juntamente com outras mulheres um trabalho fortíssimo de valorização e luta pelos direitos femininos. A história desse grupo iniciou-se por volta do ano de 1998, quando um grupo de mulheres, insatisfeitas com a situação em que viviam, resolveu unir-se e exigir seus direitos na cidade de Brasília. Dentre os pedidos, estava a aposentadoria feminina e o auxílio maternidade.

Nessa perspectiva, o tema da presente pesquisa é *O empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul: perspectivas históricas, sociais e educacionais*. O problema de pesquisa é: *De que forma os espaços escolares e de educação não formal estão contribuindo para construir a identidade do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul?* Para isso, o objetivo geral do estudo é analisar, nos espaços escolares e de educação não formal, práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul.

Por meio da construção do objetivo geral da pesquisa, desenham-se também os objetivos específicos: evidenciar um aporte teórico referente a espaços de educação escolar e não formal, focalizando o empoderamento feminino, a história da conquista de direitos e dignidade para as mulheres; identificar, nos espaços escolares e de educação não formal no município de Itatiba do Sul/RS, práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino; analisar as práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul; desenvolver um *e-book* sobre a temática do empoderamento feminino do município de Itatiba do Sul como produto para o Mestrado Profissional em Educação;

Assim, retomando a importância social de pesquisar sobre o empoderamento feminino, destaca-se a essencialidade de que esse processo ocorra também por intermédio das instituições acadêmicas. Atualmente, os termos “feminismo”, “direitos iguais entre os sexos” e, principalmente, o “empoderamento feminino” estão sendo utilizados de forma banal. O significado de empoderamento feminino está sendo descontextualizado e está perdendo seu real significado e sentido, pela sua utilização irrestrita em campanhas comerciais de marketing. Esse processo está fazendo com que o termo “empoderamento feminino” se torne cada vez mais conhecido pela população brasileira, mas é preciso compreender quais significados estão associados a ele.

Diante disso, diferentemente do que expressa o marketing de algumas empresas, o empoderamento feminino não é um processo simples, que depende apenas da tomada de decisão individual. Ao contrário disso, é um processo que engloba vários fatores sociais e desenvolve-se de forma mais promissora quando há um coletivo envolvido. Neste sentido, está o papel da pesquisa, dos grupos de mulheres, da construção formativa e educacional nos espaços escolares para romper esse paradigma e continuar trazendo informação factível e de qualidade para as pessoas.

Nessa perspectiva, ressalta-se ainda o relativamente pequeno número de publicações encontrado sobre o tema “empoderamento feminino”. Quando se trata desse assunto, relacionado à educação, formal ou não formal, ele é ainda menor. Por isso, está a necessidade de que haja mais pesquisas acadêmicas sobre o assunto e que elas possam ser levadas ao público e que não fiquem disponíveis apenas nas plataformas de publicação. Enquanto as pessoas não conhecerem a realidade brasileira, tampouco poderão mudá-la.

Esta pesquisa é parte integrante do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim-RS e da linha 2: *Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais*, que focaliza a pesquisa no âmbito da educação escolar e da educação não formal, mais especificamente ao coletivo de mulheres.

Nisto, o primeiro eixo trata sobre como as mulheres, por meio dos tempos e de luta por direitos, foram conquistando cada vez mais espaço na educação. Hoje, as mulheres são o maior quantitativo de estudantes nas universidades. Além disso, em relação à pesquisa de campo, ela tratará em um dos eixos, de entrevistar gestoras das escolas municipais de Itatiba do Sul, com o objetivo de perceber qual é a visão da escola sobre o empoderamento feminino e quais iniciativas estão sendo tomadas para contribuir com esse processo.

Mesmo assim, a seguinte pesquisa também se deterá de forma mais intensa sobre a educação não formal, modalidade de educação, que, por vezes, não é conhecida ou valorizada

por muitos brasileiros. Dessa forma, um dos capítulos desta dissertação detém-se em conceituar o que é a educação não formal e como ela desenvolve-se, bem como uma das partes da pesquisa de campo prevalece sobre aspectos da educação não formal: entrevistando mulheres que fazem parte do Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul. Não se pode deixar de abordar que o empoderamento feminino é um tema que, por vezes, ocupa pouco ou nenhum espaço no currículo escolar. Daí a necessidade de que a sociedade possa estudar e conhecer sobre o tema em espaços não-formais.

Nesta perspectiva, a metodologia a partir da qual este trabalho desenvolve-se inicia conceituando teoricamente a temática da pesquisa e as variáveis que estão em torno dela. É importante ressaltar que este estudo é de abordagem qualitativa e apresenta, em seu corpo, uma pesquisa de Estado do conhecimento, que teve o objetivo de fazer um levantamento sobre o quantitativo de publicações existentes sobre a temática dentro do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações – BDTD.

Desse modo, este trabalho também conta com uma pesquisa de campo, em que a forma escolhida para coletar os dados foi a entrevista e o método para analisar os dados é a Análise de Conteúdo. Já o Produto da pesquisa, exigência do Mestrado profissional em Educação, é um *e-book* sobre a temática do empoderamento feminino, que aborda fatores como a luta das mulheres pela conquista de direitos. Esse *e-book* foi apresentado em um Seminário formativo no município de Itatiba do Sul, contando com a presença das munícipes. Foram convidadas especialmente cada uma das mulheres participantes da pesquisa, mas o convite se estendeu-se para todas as mulheres que quisessem participar, uma vez que ele foi divulgado nas redes sociais.

Diante dessas considerações, é preciso afirmar que esta pesquisa tem cinco capítulos teóricos. O primeiro deles intitula-se *Educação não formal: o protagonismo popular* e destaca o que é a educação não formal, como ela surgiu, quais seus ramos de atuação e sua importância para a educação e para as classes populares. Alguns dos autores utilizados como embasamento teórico são: Garcia (2009), Brandão (2007), Simson, Gohn e Fernandes (2007), Simson, Park e Fernandes (2007), Severo (2015), entre outros.

Já o segundo capítulo tem como título *História da educação para mulheres: uma árdua conquista*, e tem como objetivo evidenciar exatamente o que o título sugere, a dificuldade que a sociedade teve, até pouco tempo, em perceber que as mulheres deveriam ser educadas com a mesma cientificidade e rigorosidade que os homens. Esse processo perpassa pela época em que o sexo masculino acreditava que as mulheres não tinham capacidade de pensar racionalmente, pois seu cérebro era pouco utilizado. Ainda se trata sobre a gradual abertura da

educação para o sexo feminino, desde o primário até os cursos de graduação e além, até a atualidade, em que o maior número de matrículas universitárias é preenchido por mulheres. Alguns dos autores utilizados como referência são: Cambi (1999), Louro (2010), Telles (2015), Castro (2014), Machado (2015) e outros.

Enquanto isso, o terceiro capítulo denominado *O movimento feminista e a luta das mulheres por direitos* enfoca como surgiu o movimento feminista e como se organizou enquanto luta coletiva para conquistar direitos básicos para as mulheres: como o direito de votar, trabalhar, estudar e até mesmo o poder de decidir. Este capítulo também se divide em um subcapítulo, mas de importância inegável, com o seguinte título: Modus de enfrentamento: o empoderamento feminino. Ele conceitua teoricamente o termo empoderamento feminino como forma de poder, que não pode ser dada por ninguém e nem para ninguém, mas construída coletivamente, ao serem enfrentadas diversas barreiras sociais. Alguns dos autores utilizados são: Lino (1986), Rangel (2012), Garcia (2015), Silva e Bógus (2021), Kabeer (1999), Sandenderg (2018), entre outros.

Como quarto capítulo está a pesquisa de Estado do Conhecimento, denominada *Empoderamento feminino e educação: uma pesquisa de Estado do Conhecimento*, que foi realizada no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações, tendo, como descritores, o *Empoderamento feminino* e *Feminismo e escola*. Dos trinta e sete trabalhos encontrados, vinte e dois foram excluídos por não se encaixarem dentro dos requisitos que se procurava para a pesquisa, restando quinze trabalhos. Assim, a análise dos dados coletados foi feita a partir de dois vieses: a educação não formal e a educação formal, os quais se encaixam com o rumo da presente pesquisa.

Como último capítulo teórico, está a construção da metodologia da pesquisa intitulada *Caminhos Metodológicos*. Nela, foram especificados alguns processos dentro da pesquisa qualitativa em questão, tais como: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de estado do conhecimento, a pesquisa de campo, análise de dados e o produto final. Alguns autores utilizados, como referencial teórico, são: Ludke e André (1986), bogdan e Biklen (1982), Marconi e Lakatos (2017), Kohls-Santos e Morosini (2021), Koche (1997), Gaskell (2012), Bardin (2016), Sartori e Pereira (2019), entre outros.

## 2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O PROTAGONISMO POPULAR

Inicialmente, é preciso dizer que o saber provindo da escola, geralmente, é melhor aceito socialmente do que o saber não formal. É o que destaca Garcia (2009) quando afirma que essa concepção fundou-se no argumento de que o conhecimento escolar é crítico e científico por ter se referenciado naqueles que detêm o saber, enquanto o conhecimento não formal é ingênuo, por ser original da oralidade, tradições, na observação e no senso comum. Nisso, perante um processo que considera o saber escolar como legítimo, a autora denuncia uma realidade em que o conhecimento não está disponível para todos, pois “como em um mercado, há aqueles que têm ‘poder de compra’ para poder ter acesso e conhecer determinados saberes e há aqueles que não têm poder de compra” (Garcia, 2009, p. 13).

Esse cenário de desigualdade social, segundo Souza (2009), começou há muito tempo e não tem como ser resolvido facilmente. Dessa forma, o autor destaca que a sociedade acaba naturalizando a desigualdade social e que ela não é responsabilidade apenas dos governos, mas de todos os cidadãos, quando escolhem debater o tema superficialmente e torná-lo invisível. Sendo assim, o fato de alguns terem melhores condições de acesso à educação do que outros por causa da sua condição financeira entra em conflito com o que indica o artigo 205 da Constituição Brasileira: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2014, p. 121). Ainda mais pela especificação do inciso primeiro do artigo 206 que evidencia: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2014, p. 121).

Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tenta assegurar a educação, bem como outros, como um direito fundamental em uma sociedade democrática como a do Brasil. Dessa forma, “negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática” (Gadotti, 2005, p. 1). Diante disso, não basta que a criança esteja matriculada na escola, é preciso que consiga aprender nela e tenha uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, assegurar a permanência do estudante na escola ou nos programas de educação não formal é tão importante quanto assegurar o acesso à educação.

Mesmo assim, a dominação do poder do mercado que restringe o acesso a uma educação científica de qualidade dá-se por meio da imposição de condições de funcionamento e regras que fazem com que nem todo mundo consiga esse acesso (Foucaut, 2002 apud Garcia, 2009). Cabe refletir que os saberes são escolhidos em determinado tempo histórico para ocupar um

lugar de destaque na educação escolar, enquanto também são determinados saberes de maior e menor relevância e a maneira como serão transmitidos. A partir disso, um mecanismo que deveria suscitar espaços democráticos de saber acaba por criar hierarquias (Garcia, 2009).

No entanto, como explica Brandão (2007), não existe apenas uma educação, mas várias, nem mesmo a escola é o único lugar onde ela existe ou o professor seu único profissional praticante. Nisso, não há como escapar dela, pois ela está em quase todos os lugares. Assim “[...] todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar [...] para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (Brandão, 2007, [não-paginado]). Nessa perspectiva, a educação é apenas uma parte do modo de vida dos grupos sociais e pode existir de forma livre e para todos. Na verdade, são os próprios grupos sociais que a criam e recriam.

Sob tal ótica, como explana Brandão (2007), por toda parte, pode haver estruturas sociais que repassam os saberes de uma geração para a outra, não necessitando obrigatoriamente de um sistema formal e centralizado de ensino. Por isso, “as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e aprende” (Brandão, 2007, [não-paginado]).

Perante a isso, Brandão e Fagundes (2016) destacam a abordagem de Paulo Freire que procurava criar uma proposta de educação democrática que fosse além da lógica dominante, reconhecendo e libertando os sujeitos como seres sociais e políticos. Além disso, reconhecia as infindáveis possibilidades de diálogo entre os diferentes grupos em diferentes lugares, notando-os como produtores de conhecimentos e culturas. Diante disso:

O respeito e o reconhecimento da existência de distintos conhecimentos e culturas, componentes da ação cultural, expressava muito mais do que uma mera tática de aproximação com as massas populares, mas o entendimento de que seria esse o caminho para a construção de um processo de revolução cultural e de libertação (Brandão; Fagundes, 2016, p. 104).

Sendo assim, Severo (2015) constata que tanto a pedagogia quanto a educação popular reconhecem que um dos principais meios para transmitir cultura é a escola. Entretanto, “[...] a escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais” (Severo, 2015, p. 81).

Simson, Gohn e Fernandes (2007) explicam que as práticas de educação não formal, geralmente, dão-se fora da escola:

[...] nas organizações sociais, nos movimentos e nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias e lutas contra a desigualdade e a exclusão social. Essas práticas estão no centro das atividades das ONGs e dos programas de inclusão, especialmente no campo das artes, educação e cultura (Simson; Gohn; Fernandes, 2007, p. 13).

Simson, Park e Fernandes (2007) salientam ainda que tanto a educação escolar quanto a educação não formal têm potencial para reformular-se e estabelecer novas formas de construção da aprendizagem e da formação pessoal, por meio da ressignificação de sentidos e experiências.

A partir disso, a educação não escolar é pensada para formar cidadãos com capacidade para solucionar problemas do dia a dia, desenvolver habilidades, capacidades para trabalhar, organizar-se em coletivos, compreender o mundo ao seu redor e interpretar criticamente as informações que chegam a si (Simson; Gohn; Fernandes, 2007). Neste sentido, Freire (1996) evidenciava que os indivíduos deveriam superar a curiosidade ingênua, tornando-a crítica. Dessa maneira, ela se transformaria em uma curiosidade mais rigorosa e, conseqüentemente, constituindo-se de mais exatidão em suas descobertas. Esse processo, segundo Simson, Gohn e Fernandes (2007), ocorre a partir da valorização de saberes culturais que os indivíduos adquirem em meio à comunidade, somando a isso os ensinamentos trazidos pelos educadores e aqueles que são produzidos com o grupo.

Nessa perspectiva, Simson, Gohn e Fernandes (2007) enfatizam que a educação não formal é menos hierárquica e burocrática que a educação escolar. Os autores destacam que devido ao fato de ser um modelo de educação mais difuso, há mais facilidade para respeitar os tempos e espaços dos participantes, bem como as suas contribuições podem determinar o rumo que a atividade irá tomar. Além disso, Simson, Park e Fernandes (2007) contribuem dizendo que a educação não formal também se diferencia por não precisar seguir um currículo rígido e previamente estipulado, tendo espaço para receber temas e assuntos que interessem aos participantes. Ademais, por não ter uma estrutura tão fechada, a educação não escolar permite que tanto os participantes quanto os profissionais possam experimentar papéis sociais diferentes daqueles conhecidos pela lógica da escola, ou seja, de professor e aluno. Simson, Gohn e Fernandes (2007) ainda enumeram que pelo fato de estar indissociavelmente relacionada com os fatores culturais, as diferenças biológicas, culturais e históricas dos indivíduos são peças centrais nas práticas educativas.

A partir disso, não é o objetivo da educação não formal opor-se ou colocar-se como alternativa à educação escolar. A educação não-escolar é tão somente um espaço para a aprendizagem no coletivo, que pode ocorrer de forma subjetiva, quando cada participante da

atividade interpreta o que é ensinado, bem como na percepção e desenvolvimento das habilidades e capacidades propostas. Esse modelo de educação busca contribuir e mostrar “[...] os limites, os avanços, os riscos, os desafios- de outros modos de construir os processos de ensino e aprendizagem, tanto em locais institucionalizados, como fora deles, transgredindo o que é instituído [...]” (Simson; Park; Fernandes, 2007, [não-paginado]). A partir disso, a educação não formal também acompanha a trajetória de vida dos indivíduos participantes fora do ambiente escolar e o saber dá-se de forma espontânea (Gohn, 2010 apud Gomes; Vitorino, 2017). Neste sentido:

O educador não-formal tem um papel de animador do grupo: ele deve despertar os participantes para o contexto em que vivem, o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais fundo a própria realidade- tanto social como individual. O produto gerado nas atividades é reflexo desse despertar e dessa investigação (Simson; Gohn; Fernandes, 2007, p.13-14)

Simson, Gohn e Fernandes (2007), neste sentido, ressaltam que a principal ferramenta de quem trabalha com educação não formal é o diálogo. Desta maneira, a espontaneidade é importante, no entanto, o educador social não pode deixar de fundamentar-se em princípios teóricos e metodológicos para que seu trabalho seja efetivo. Para isso, os autores destacam a essencialidade de conhecer os fatores socioculturais, econômicos e históricos da comunidade e do município em que irá atuar.

Dito isso, como já afirmava Paulo Freire (1996), é necessário que o educador reconheça que os educandos possuem saberes que são construídos na comunidade e deve-se respeitar esses conhecimentos e até dialogar sobre eles. Sendo assim, Simson, Park e Fernandes (2007) salientam que não há como ter uma educação não formal que desconsidere a comunidade, pois as pessoas só se envolverão com algo que se identificam. Por isso, é fundamental atrelar sempre o trabalho desenvolvido com os desejos e anseios da população com a qual se está desenvolvendo as práticas educativas.

Ainda assim, o educador que trabalha no contexto da educação não-escolar precisa articular os saberes que acumula e constrói em suas práticas com os participantes, com o conhecimento científico adquirido durante a sua formação profissional. Dentro dessa narrativa, o educador não irá transmitir os conhecimentos que possui. Seu trabalho desenvolve-se mais numa lógica de mediação em que ele sensibiliza e estimula o grupo para o aprendizado (Simson; Gohn; Fernandes, 2007). Afinal de contas, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, [NÃO-PAGINADO]). Na educação não formal, a transferência de conhecimento não acontece de

forma obrigatória, ou seja, não há mecanismos de coibição caso a aprendizagem não ocorra. Isso acontece por que as pessoas estão envolvidas no processo e têm uma relação agradável com o aprendizado (Simson; Park; Fernandes, 2007).

Por isso, Simson, Gohn e Fernandes (2007) visam à importância de não se limitar à formação inicial. Buscar qualificação é peça fundamental para realizar um trabalho ainda melhor. Além disso, a formação do profissional carece de conscientizar o educador a desenvolver uma visão crítica sobre a realidade que o cerca, para que seja ativo perante possíveis situações que forem surgindo no seu cotidiano de trabalho (Simson; Gohn; Fernandes, 2007).

Diante disso, é necessário compreender que, no trabalho, com a educação não formal tanto o educador como os participantes ensinam e aprendem. Para isso, é preciso estar atento e aberto para perceber e receber a cultura local, o que o grupo e cada participante têm a oferecer. Dentro desse processo, cria-se um espaço de construção da cidadania e uma alternativa aos tradicionais meios de informação (Simson; Gohn; Fernandes, 2007). Neste sentido, é importante garantir que a cultura de cada sujeito, tanto educador como educando, seja respeitada e ao mesmo tempo esteja presente no decorrer dos trabalhos (Simson; Park; Fernandes, 2007).

Assim, salienta-se a importância dos “[...] educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo com setores sociais geralmente isolados, invisíveis, incomunicáveis ou marginalizados” (Simson; Gohn; Fernandes, 2007, p. 17). Eles podem contribuir para que esses setores, geralmente esquecidos, assumam-se a si mesmo como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante [...]” (Freire, 1996, [não-paginado]).

Perante essas considerações, é importante diferenciar três modos distintos de educação: a formal, a não formal e a informal. Trilla (1996) situa que a educação informal é aquela que se dá sem planejamento, tanto de quem aprende quanto de quem ensina e que ambos, por vezes, não se dão conta dessa relação, utilizando, como exemplo, a educação familiar. Já a educação formal é aquela que segue uma legislação e desenvolve-se a partir de critérios estipulados pelo Estado, como é o caso da educação básica e universitária. Enquanto isso, a educação não formal segue como um meio termo e com um leque amplo de possibilidades. Mesmo que não obedeça a uma legislação, possui formato e media o processo de ensino e aprendizagem. Afonso (1989) argumenta que mesmo que a educação não-escolar siga uma organização e possa gerar certificados assim como a escola, ela é mais flexível e adaptável, abrindo mão da fixação de tempos, locais e conteúdo. A partir disso, o autor destaca outras características da educação não formal que, segundo Simson, Park e Fernandes (2007, p. 17):

Inclui o não escolar, por aquele englobar este tem caráter voluntário; promove sobretudo a socialização; promove a solidariedade; visa o desenvolvimento; preocupa-se essencialmente com a mudança social; é pouco formalizada e pouco hierárquica; favorece a participação; proporciona a investigação e projetos de desenvolvimento; consiste, por natureza, de formas de participação descentralizadas.

Neste sentido, Brennan (1997) diferencia a educação não formal de três formas. A primeira destaca a educação não-escolar como um complemento para a educação formal, agindo nos aspectos que a educação escolar deixou lacunas. O segundo subtipo trata da educação não formal como alternativa à educação escolar, valorizando os saberes nativos, ou seja, aqueles nascidos antes da colonização e destacando que a escola, muitas vezes, negligencia os saberes e cultura que são vinculados aos povos nativos. Já o terceiro eixo coloca a educação não formal como um suplemento para a educação formal, quando se busca resultados rápidos, de forma que a escola demora mais tempo para obtê-los. A partir dessa concepção, o autor também destaca que “[...] os três subtipos de educação não formal propostos estão relacionados à educação formal, embora para além dela e não como parte constituinte, ou com o interesse direto e aceito, da educação formal.” (Brennan, 1997 apud Simson; Park; Fernandes, 2007, p. 19). É importante ressaltar também que neste documento o conceito “não formal” só é utilizado com hífen nas passagens onde há cópia literal de outros autores.

Ademais, Brennan (1997) também alia a educação não formal a três aspectos importantes: o sistema, o ambiente e o processo. O primeiro deles mostra como os sistemas de educação não formal precisam ser radicalmente diferentes daqueles conhecidos dentro da educação formal. O segundo aspecto leva em consideração os muitos lugares possíveis para que ocorra a relação de ensino e aprendizagem, reconhecendo que ela vai muito além dos muros das instituições formais. O terceiro aspecto ainda refere-se às estratégias de ensino e aprendizagem, que devem ser adequadas aos aprendizes e à sua cultura.

Contribuindo com essas considerações, Ventosa Pérez (1999) evidencia que a educação não formal apresenta qualidade quando se preocupa em responder às necessidades socioeducativas, as quais o sistema formal não está conseguindo sanar, devido à sua excessiva rigidez. A partir disso, “[...] abarca uma pluralidade temática e multidisciplinar fronteira com outras disciplinas e perfis sociais, culturais, escolares, de saúde, psicopedagógicos e jurídicos” (Ventosa Pérez, 1999 apud Simson; Park; Fernandes, 2007, p. 22).

Dessa forma, Simson, Park e Fernandes (2007) assinalam a essencialidade de construir um ambiente em que as vivências estabeleçam contato com o coletivo e promovam laços afetivos entre os participantes. Para isso, a atmosfera precisa garantir que os sujeitos tenham espaço para experimentar e que sejam envolvidos para demonstrar seus interesses e

necessidades. O espaço da educação não formal precisa suscitar a troca de experiências entre diferentes pessoas e tornar-se um local agradável para improvisar e movimentar. Na verdade, o que se almeja é construir uma educação integral e integrada:

[...] que ocorra em todos os espaços da cidade, sejam eles institucionais ou não, e que permeiem as fronteiras das áreas do conhecimento com as contribuições que cada uma pode oferecer – a educação, a cultura, a arte, a memória, a história, a arquitetura, a antropologia... (Simson; Park; Fernandes, 2007, p. 37)

Por meio disso, Brandão (2007) evidencia que os seres humanos aprendem ‘em diferentes e integradas dimensões de si mesmos e que, a partir da troca de diferentes saberes, sensações, sensibilidades, sentidos e sociabilidades, tornam-se capazes de conviver com uma cultura e uma sociedade. Além disso, o autor ressalta que quase tudo o que é vivenciado pelos sujeitos, desde o contato com as pessoas, o mundo e a natureza é aprendido, por mais que eles não se deem conta disso.

Diante disso, Garcia (2009) acrescenta que o conceito de educação não formal surgiu, primeiramente, nos Estados Unidos e Europa e somente depois no Brasil. O conceito não é novo, pois, segundo a autora, relatórios da UNESCO tratam-no como *desenvolvimento comunitário e educação comunitária* nos anos 1950, bem como *letramento funcional* em meados de 1970. Diante disso, é possível afirmar que o conceito ficou popular após o fim da segunda guerra mundial, pois as lideranças de nações independentes recém-criadas tiveram a necessidade de impulsionar a educação escolar já existente a partir de outras possibilidades, com o intuito de resolver problemas sociais e econômicos. Ainda assim, a educação não-formal não está presente apenas nos países em desenvolvimento, pois os países desenvolvidos também fazem uso dessa ferramenta para alcançar diversos objetivos (Garcia, 2009).

Nesta perspectiva Garcia (2009) secciona que nos anos 70 houve uma grande exaltação acerca da educação não formal devido a frustrações com a escolaridade. Assim:

Creditava-se à educação não-formal um potencial para atingir alguns dos objetivos que a educação formal havia falhado em obter. A educação não-formal foi vista como possuidora de capacidade única para preencher funções específicas que a escolarização nunca foi designada a ter (Garcia, 2009, p. 83).

A educação não formal então aparece como uma forma de aplacar as desigualdades sociais, visto que, nos Estados Unidos, por exemplo, foi utilizada em um momento de crise por se tratar de um modo de educar mais barato, mais rápido e que atingiria um público maior. Após a década de 1970, iniciou-se também a pesquisa em torno dessa área e aos poucos ela foi consolidada e passou a ser amplamente utilizada (Garcia, 2009).

Já no Brasil, houve uma longa trajetória de práticas não-formais, antes mesmo do surgimento do conceito. Conforme explicam Simson, Park e Fernandes (2007), a igreja católica promoveu ações filantrópicas voltadas para a saúde e educação de acordo com os princípios de sua crença e, no século XIX, surgiram instituições como os sindicatos e associações profissionais, étnicas e abolicionistas. Da década de 30 a 60, houve uma centralização dos sindicatos corporativistas do Estado e de 60 a 80 atos civis que lutavam pela democracia e melhorias sociais.

Na última década mencionada, houve grandes índices de desemprego e violência. Países em desenvolvimento como o Brasil foram sobrecarregados com a exigências da globalização e o Estado deixou de atender as necessidades da população em relação à saúde, educação, moradia e assistência social. Esse cenário acabou por impulsionar o crescimento das ONG, que, na década de 90, entraram numa grave crise financeira, o que as levou a buscar parcerias para implementar seus projetos, uma vez que a qualificação dos profissionais tornou-se uma exigente necessidade (Simson; Park; Fernandes, 2007).

Como informa Severo (2015), uma das maiores práticas educativas de educação não formal ocorreu por meio da alfabetização de jovens e adultos e mostrou-se muito importante para superar desigualdades e viabilizar a participação social. Teixeira (2004) conta que, no Rio Grande do Norte, trezentos trabalhadores foram alfabetizados em quarenta e cinco dias. Freire era um educador que valorizava a criticidade e emancipação do sujeito, nisto ele afirma que:

[...] A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo; finalmente, uma alfabetização crítica, sobretudo, uma pós-alfabetização não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político, o pedagógico (Freire, 1989, p. 32).

Neste sentido, Severo (2015) assinala a importância dos movimentos sociais que sempre estiveram à frente na luta das classes populares para manter e conquistar direitos, como, por exemplo, o direito à educação. Gomes e Vitorino (2017) citam o MST- Movimento dos Sem Terra, como importante exemplo, em que o aprendizado dá-se em meio à luta pela reforma agrária. Os autores também destacam o Movimento Negro Unificado (MNU), que, em seu processo, dialoga com seus integrantes para combater o preconceito e lutar pela construção de políticas sociais para a igualdade. Assim, Severo (2015) também evidencia o surgimento, na década de 90, de:

[...] organismos cuja finalidade refletia interesses educativos associados ao desenvolvimento social, econômico e cultural de grupos humanos em instituições e em espaços não institucionais, contando com forte financiamento de empresas, órgãos

transnacionais e bancos internacionais, com os quais formam um esquema de gestão compartilhada, mantendo a ênfase em ações públicas que irradiem impactos locais, aglutinando, assim, um conjunto de instituições públicas não estatais (Severo, 2015, p. 78).

Perante a isso, o autor esclarece que, no Brasil, existem os dois tipos de instituições: as que se preocupam verdadeiramente com a educação não formal brasileira e aquelas que estão mais interessadas em viabilizar seus ganhos. No entanto, ambas apresentam resultados e estão empenhadas no processo de “socialização do conhecimento e formação para a cidadania”. Concomitantemente a isso, nos últimos anos, são notáveis as iniciativas de empresas que, para suprir suas próprias demandas ou por questões de responsabilidade social, têm demonstrado interesse na educação, sendo que, em boa parte das vezes, refletem em projetos de educação não escolar (Severo, 2015, p. 79).

Diante das explicações expressas neste capítulo sobre a Educação Não formal, fica claro que ela é uma forte realidade no Brasil e que é tão importante quanto a educação escolar. Neste sentido, destacam-se os coletivos, principalmente, os coletivos de mulheres, uma vez que esta pesquisa tem como foco central o empoderamento feminino. Identifica-se a importância que a educação não formal tem no sentido de contribuir para que cada vez mais mulheres possam reunir-se e formar grupos fortes em prol da desmistificação de preconceitos e na reformulação e construção do empoderamento feminino.

Em sua dissertação, Cardoso (2019) aponta o Coletivo de Mulheres Creuza Maria Oliveira da Bahia, que, em seus encontros, procurava tratar de assuntos como os direitos e deveres das trabalhadoras domésticas, violência, racismo, empoderamento, o trabalho doméstico no Brasil e autoestima. Souza (2018) também contribui ao especificar sobre o Coletivo Cultarte, em sua tese, que trata de um coletivo de artesãs que luta contra as vulnerabilidades que lhes atingem e, por meio do associativismo e da cooperação entre elas, contribui para a construção de seu empoderamento e autonomia.

Outra publicação importante é a dissertação de Amaral (2018), que trata dos Coletivos de Auto-organização de Mulheres do MST no Espírito Santo e como eles contribuem para aumentar a inserção feminina nos espaços sociais e políticos do Movimento e para o avanço na questão de gênero e na superação da divisão sexual do trabalho.

Neste sentido, ainda é importante destacar o Coletivo de Mulheres do SUTRAF de Itatiba do Sul-RS, um dos focos desta pesquisa. Anteriormente, o Coletivo era conhecido como Movimento de Mulheres de Itatiba do Sul-RS, tendo sido criado na década de 1990 com o objetivo de reivindicar direitos e mudanças de lei. Algumas das principais pautas de reivindicação do movimento foram a mudança do meio salário-mínimo de aposentadoria para

um salário inteiro, o auxílio maternidade, a licença maternidade e a garantia do direito à saúde pelo SUS. Além disso, o coletivo foi criado para construir o empoderamento das mulheres itatibenses, buscar a valorização feminina nos espaços públicos, sociais e políticos, bem como a igualdade de direitos e reconhecimento em relação aos homens. Por causa dessas e outras ações educativas como rodas de conversa, debates sobre diversos temas e palestras organizadas, é que o coletivo de mulheres destaca-se como um espaço de educação não formal no município.

Já em relação ao empoderamento feminino, segundo Ferreira (2016), ainda hoje é de grande complexidade e não facilmente definido como conceito. A autora destaca que atualmente o termo empoderamento sugere que o indivíduo assuma o rumo e o controle da própria vida, lutando por seus direitos na busca pela democracia. Desta forma o “empoderamento feminino na perspectiva feminista implica na liberdade das mulheres da opressão patriarcal, da abolição da divisão do trabalho por sexo e na remoção da discriminação e remete ao conceito de poder com a conotação emancipatória” (Ferreira, 2016, p. 34)

A partir dessa concepção, Mageste (2018) contribui ao afirmar que o patriarcado confere às mulheres um papel de inferioridade em relação aos homens. Esse papel é continuamente reforçado ao utilizar discursos que conferem ao feminino um modelo de indivíduo frágil, sensível, delicado e belo, além de relacionar ao cuidado e à maternidade. Percebe-se que às mulheres nunca lhes são atribuídas características que remetam sobre o poder econômico, político, cultural ou social delas (Chies, 2010 apud Mageste, 2018).

Ainda no século XXI, essa forma de ver as mulheres pode ser identificada, visto que é resultado de séculos de controle e privação de direitos. As mudanças são gradativas e o empoderamento feminino vai se construindo aos poucos, à medida que o sexo feminino vai conquistando direitos e rompendo preconceitos enraizados na sociedade. Dessa forma, no próximo capítulo, tratar-se-á sobre um dos principais direitos conquistados pelas mulheres: a educação e a sua trajetória histórica até que chegasse nos dias atuais.

### **3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES: UMA ÁRDUA CONQUISTA**

Atualmente, as mulheres têm o mesmo direito à educação do que os homens e aprendem os mesmos conteúdos, mas nem sempre foi assim, pois, por muitos séculos, considerou-se que a mulher tinha um cérebro inferior ao do homem e que não deveria cumprir papéis sociais além de ser mãe e esposa, por isso deveria ter uma educação voltada para esses afazeres. No entanto, segundo dados do IBGE de 2019, as mulheres têm uma tendência maior em atingir um nível

superior de escolarização em relação aos homens. De acordo com os dados obtidos “entre os **homens** com 25 anos ou mais de idade, **15,1%** têm ensino superior completo. Já entre as **mulheres** com 25 anos ou mais de idade no país, **19,4%** completaram o ensino superior” (IBGE, 2019).

Ao considerar o passar de alguns séculos, na antiga Esparta a. C., devido à sua cultura de guerrear, as mulheres eram incentivadas a tornar seus corpos robustos com a educação física, com o intuito de que suportassem bem a gravidez e desenvolvessem sentimentos nobres como a virtude e a glória. Em relação à educação para ler e escrever pouca importância era-lhe dada, ou seja, apenas o escrupulosamente necessário. Já em Atenas do século V, reinavam ideais de formação culta e civil “[...] ligado a eloquência e a beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo e destinado a educar justamente este aspecto de humanidade” (Cambi, 1999, p. 84). Dessa forma, as mulheres também eram admitidas e todo o povo livre escrevia e dedicava-se à filosofia, à literatura e à oratória (Cambi, 1999).

Segundo Cambi (1999), também na sociedade romana, as mulheres eram vistas como sujeitos educativos e consideradas as primeiras educadoras de seus filhos. No entanto, a educação delas era voltada a prepará-las para exercer seu papel de mãe e esposa. Em relação ao cristianismo, dava à mulher um status de igualdade ao homem, principalmente perante Deus. Às mulheres é atribuído um papel constante da vida religiosa e fundamental dentro da família. Em uma citação de Martinho Lutero, é expressa com clareza o ideal de inclusão das mulheres da educação e ao mesmo tempo a diferenciação de aprendizado que ela receberia, dado a maneira como era vista pela sociedade da época:

Se não existissem nem a alma nem o Paraíso nem o Inferno, e ainda se não se deve levar em consideração apenas as questões temporais, haveria igualmente necessidade de boas escolas masculinas e femininas, e isso para poder dispor de homens capazes de governar bem e mulheres em condições de conduzir bem as suas casas (Cambi, 1999, p. 249).

Cambi (1999) ressalta que somente no século XVIII, com o Iluminismo, surgiu uma nova pedagogia, laica, racional e civil. Às mulheres foi reconhecido o direito à instrução, bem como “[...] uma educação específica, que não desnature a mulher e o seu universo moral” (Cambi, 1999, p. 329). Como afirma o autor, de forma tímida, no século XVIII e mais explícita no século XIX, a educação para mulheres surgiu como uma forma de emancipá-las, buscando sua igualdade em relação aos homens e o reconhecimento das funções da mulher na sociedade. Reivindicava-se a instrução feminina de toda ordem e grau e a abertura de todas as instituições

masculinas associativas e de tempo livre para as mulheres, com o objetivo de integrar completamente as mulheres à sociedade sem subalternização.

Diante disso, Cambi (1999) considera que os movimentos feministas iniciados no século XIX colocaram em dúvida o modelo tradicional sexista de educação da época, que era marcado pela exaltação do modelo masculino e impregnado de preconceitos como o machismo, a dominação pela violência, a valorização da razão abstrata e formal e a repressão dos instintos e do chamado “segundo sexo”, como era conhecido o feminino.

A partir disso, Cambi (1999) explica que, em um primeiro momento, o movimento feminista lutou pela igualdade de oportunidade e pela emancipação das mulheres, buscando a plena escolarização delas, a abertura das profissões e carreiras tidas como exclusivamente masculinas para elas e apoio na maternidade, como creche e escolas infantis, que permitissem que elas continuassem a trabalhar. Já num segundo momento, as reivindicações eram em prol da “[...] especificidade do feminino, da cultura no feminino, afirmando a prioridade educativa do gênero (já que na realidade se educam sempre ou homens, ou mulheres, e nunca o “homem” em geral) e o seu caráter de ‘diferença’” (Cambi, 1999, p. 639).

Sendo assim, houve mudanças tanto teóricas quanto práticas na própria filosofia da educação, que se abriu para receber os valores, princípios e ideais do feminino, a fim de que a educação para mulheres fosse pensada por mulheres. Ao mesmo tempo, esse movimento tendeu a separar homens e mulheres e pensar as disciplinas apenas no viés feminino. Além disso, este é um processo que ainda está em andamento e não se pode antever quando terminará e se terminará (Cambi, 1999).

No entanto, o processo de evolução da escolarização das mulheres não foi linear e rápido. É preciso retomar como se deu especificamente em terras brasileiras. Nísia Floresta, em 1853, era uma mulher que denunciava o modo como as mulheres brasileiras eram submetidas e lutava pela emancipação delas por meio da educação:

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado emancipação da mulher, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? (apud Louro, 2010, p. 443).

Telles (2015) assinala que a vinda da corte portuguesa, em 1808, resultou no fim da catequização jesuítica no Brasil e na inclusão das mulheres do sistema de ensino nacional brasileiro. No século XIX, num Brasil recém independente, imperava a necessidade de afastar a imagem de um país atrasado e primitivo, marcado pelo colonialismo, mesmo que os mesmos

grupos sociais continuassem com o poder nas mãos. Para avançar em direção à modernidade, era preciso configurar um modelo de educação, mas a situação era de abandono e grande parte da população rural era analfabeta (Louro, 2010).

Existiam poucas escolas, mas o fato é que as escolas para meninos e para meninas eram separadas. Havia conteúdos que eram comuns para ambos os sexos: ler, escrever, saber as quatro operações e a doutrina cristã, mas sem demora apareciam algumas distinções, ou seja, para meninos fundamentos de geometria e para meninas, bordado e costura. As professoras que ministrariam aulas às meninas, por sua vez, deveriam ter uma moral inabalável, bem como saber bordar e costurar, recebendo salários mais baixos que os professores homens (Louro, 2010). Telles (2015) afirma que, antes disso, a maioria das mulheres era analfabeta devido à subordinação das mulheres a não poderem receber escolarização.

Notadamente, com a abertura da escolarização para as mulheres, jovens ricas tinham um tipo de educação diferenciada, complementada por aulas de piano e francês, assim como:

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de *mando* das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-la não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representa-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas a atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens (Louro, 2010, p. 446).

À época, a principal crença é de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, construindo para elas uma moral e caráter sólidos. A instrução era considerada por muitos desnecessária para o destino que as esperava, que era ser esposas e mães: “Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar* a educadora das gerações do futuro” (Louro, 2010, p.446). Dessa forma, mesmo que a educação feminina pudesse ser considerada um avanço para a emancipação das mulheres, ela continuava a ser justificada ao destino de tornar-se mãe (Louro, 2010).

Assim, diante da visão de que a mulher deveria ser a educadora dos futuros líderes e trabalhadores do país, bem como aquela que manteria o lar longe de distúrbios e preocupações do mundo exterior, Louro (2010) afirma que o aprendizado da moral cristã era considerado fundamental para a educação de mulheres. Elas deveriam inspirar o rumo de suas vidas na trajetória da Virgem Maria, tanto em relação ao seu papel sagrado de maternidade como na conservação do ideal de pureza feminina: “esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a

busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (Louro, 2010, p. 447).

Havia outros ainda que, inspirados em ideais positivistas e cientificistas, defendiam um modelo de educação que distanciasse as superstições e englobasse as descobertas científicas, não deixando de lado a função materna e os tradicionais afazeres femininos. Deste modo, algumas disciplinas novas passaram a fazer parte do currículo feminino como a puericultura, a psicologia e a economia. De fato, era a adoção de novos conceitos científicos pretextados por velhas concepções sobre o que se acreditava ser essência do feminino (Louro, 2010).

Desse modo, era o sexo masculino sancionando as obrigações das mulheres, mas nunca tomando também para si tais deveres, como está presente no seguinte relato:

A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga, e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da sua casa, como todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções (Louro, 2010, p. 448).

Telles (2015) aponta que só foi possível a abertura da escolarização para as mulheres porque a sociedade atribuiu-lhes o papel de redentora social, ou seja, a partir de um dado momento coube-lhes o ensino e instrução de seus filhos. De fato, não havia como elas ensinarem se até então não tinham direito à escolarização. Dessa forma, foi preciso instruí-las, primeiro, para que, depois, pudessem instruir seus filhos. Além disso, a autora destaca que a educação não foi um direito reconhecido às mulheres por mérito, mas um estratagema para que se incumbissem de uma função social para a qual eram necessárias.

Entretanto, havia mulheres em condições piores que estas. As moças consideradas pobres eram encarregadas do serviço doméstico e do cuidado dos irmãos menores desde muito cedo, sendo que essas atribuições tinham prioridade em detrimento de sua escolarização. Os trabalhadores livres, de etnias como a alemã, italiana, espanhola, japonesa e outras construíam suas próprias escolas para meninos e meninas juntos. Já a população de origem africana não recebia educação e algo semelhante ocorria com os povos indígenas, aos quais o processo educativo ficava a cargo dos próprios grupos de origem, salvo algumas iniciativas religiosas ou filantrópicas que propunham a aceitação de crianças negras e indígenas, mas apenas nas escolas públicas (Louro, 2010).

Contudo, como se sabe, às mulheres não restou apenas os bancos escolares como alunas, elas também foram necessárias como docentes. Como afirma Louro (2010), até o século XIX, eram os homens os encarregados pela docência no Brasil, mas devido a sua saída para escolher profissões que tinham melhores remunerações, as mulheres foram sendo indispensáveis para o

magistério. Castro (2014) explica que, inicialmente, as mulheres eram designadas para dar aulas para meninas, uma vez que o ensino era separado em relação ao sexo do educando.

Nesse ínterim, para que as mestras pudessem educar nas escolas era preciso que antes recebessem educação, por isso, no século XIX, foram criadas as escolas normais para formação de professores. Muitas pessoas da época não apoiaram esse processo, acreditando que as mulheres não precisavam ser instruídas e temendo que não tivessem a capacidade de educar (Castro, 2014). Entretanto, as mulheres eram necessárias na docência, uma vez que:

Nas instituições de ensino, era crescente o debate sobre a coeducação, pois se reconhecia a necessidade de existir uma educação para todos, uma vez que educar meninos e meninas juntos sairia mais barato e manter uma sala de aula apenas era muito mais econômico do que duas. Tal reconhecimento trouxe vantagens às mulheres que assumiram a regência de aulas mistas. Com mais professoras, foi também possível educar mais crianças (Castro, 2014, [não-paginado]).

Apesar desse avanço, as mulheres continuavam a ter disciplinas diferenciadas ligadas à maternidade e ao serviço doméstico. Enquanto isso, ao passo que as mulheres exerciam a docência, aos homens cabiam os cargos de gestão escolar, uma vez que eles continuavam acima na hierarquia social. Assim, como o ensino era considerado uma tarefa primordialmente feminina e a docência não obtinha grandes remunerações, os homens interessaram-se cada vez menos pela profissão, tornando o magistério cada vez mais um ofício feminino (Castro, 2014).

Sob essa perspectiva, em 1930, a escola normal transformou-se em escola profissionalizante. Tal transformação exigiu que as mulheres passassem pelo ginásio completo, o que lhes permitiu ampliar sua escolarização. A partir de 1940, as mulheres foram aceitas em cursos de Filosofia, o que lhes propiciou lecionar também no ensino secundário. Assim, conforme a educação foi se tornando maciçamente feminina, a docência acabou caindo no descrédito, pois a sociedade da época ainda não acreditava na capacidade intelectual das mulheres (Castro, 2014). Não se pode deixar de frisar que, das mulheres professoras, esperava-se um comportamento inestimável. Como destaca Louro (2010), elas eram ensinadas a como portar-se, como falar, andar, sentar e muitos outros comportamentos, dentro e fora da escola.

Deste modo, o magistério foi elevando seu status, uma vez que o professor deveria ser o exemplo e levar suas ações para além da escola. Além disso, constituiu-se um discurso político que justificava o fato de as professoras receberem salários inferiores aos professores. Enalteciam-se características como “mulher bondade, mulher doação e patriota” (Castro, 2014, [não-paginado]) fazia-se as mulheres acreditarem que estavam fazendo isso em prol da sociedade. Assim sendo, até hoje o magistério é uma profissão composta, em sua grande

maioria, por mulheres e esse fato, juntamente com a baixa remuneração, não faz com que os homens sintam-se confortáveis em escolher essa área profissional (Castro, 2014).

Neste sentido, com o passar do tempo, o magistério foi sendo visto como vocação e, por valorizar características como paciência, dedicação e sentimento, foi tido como vocação feminina. Essas características permanecem até a atualidade e acredita-se erroneamente que, para ser professor, só é preciso ter vocação. Essa crença acaba contribuindo para a desvalorização do magistério, uma vez que ele exige formação profissional como qualquer outra (Castro, 2014).

Quanto à visão do educando, em relação ao ensino secundário e superior, as mulheres só foram autorizadas a participar em 19 de abril de 1879, com o decreto nº 7.247 publicado pelo Imperador D. Pedro II, que instituía também a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o império. Esse decreto citava a aceitação de mulheres em cursos superiores na área médica, mas não trazia nenhuma designação em relação a outros cursos, não permitindo nem excluindo a participação feminina (Machado, 2018).

Assim, como destaca Machado (2018), o decreto que permitia mulheres a cursarem o ensino secundário e superior foi considerado uma surpresa e uma grande conquista para elas, pois, no século XIX, elas ainda não haviam sido reconhecidas como cidadãs pela constituição de 1824, sendo, portanto, propriedade de seus pais ou maridos. No que tange ao ensino secundário, apenas em 1942 é que foram realizadas mudanças significativas para que, em todo o território brasileiro, os secundaristas aprendessem o mesmo conteúdo.

Neste sentido, nos anos de 1942 e 1943, foram publicados alguns decretos: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (nº 4.073) que deveria atender aos interesses do trabalhador, das empresas e da nação; a Lei Orgânica do Ensino Comercial (nº 6.141), que pretendia formar profissionais aptos para o trabalho com o comércio; e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº 4.244), que tinha a função de dar prosseguimento ao ensino primário, dando formação espiritual, patriótica, humanística e intelectual aos educandos. Assim, o objetivo da promulgação dessas leis era formar os jovens de acordo com sua classe social, sendo que aos pobres cabia a educação profissionalizante e aos ricos a educação secundária, que, mais tarde, seria complementada no ensino superior (Machado, 2015).

Neste aspecto, Machado (2015) afirma que o decreto do ensino secundário, a partir da ampliação de vagas nas escolas e o discurso neutro que não especificava sexo, fez com que as mulheres conseguissem espaços nos bancos das escolas secundárias. No entanto, ao mencionar “ensino secundário feminino”, a reforma acabou por reforçar “[...] a ideia de homens e mulheres deveriam aprender matérias diferentes e deveriam ser fisicamente separados” (Machado, 2015,

p. 67). Esse cenário, como refere Machado (2015), não se modificou com a retomada da democracia. Em 1946, foi publicado o decreto nº 8.530 que instituía a necessidade de formação docente ao pessoal que trabalharia nas escolas primárias. A partir disso, as mulheres, principalmente as de poder aquisitivo menor, ficaram atreladas ao ensino normal, sendo impedidas de ampliar seus estudos no ensino superior.

No que se refere ao debate sobre o ensino superior, com o decreto de D. Pedro II em 1879, a primeira mulher a formar-se em um curso superior no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, que se graduou em medicina na Bahia, no ano de 1887. No entanto, a primeira brasileira a ter um diploma em um curso superior foi Maria Augusta Generoso Estrela, que se formou em Nova York em 1882.

Diante disso, a criação de universidades no Brasil foi algo que demorou para acontecer, não por falta de recursos, mas por decisões políticas, afinal de contas o Estado queria ter o domínio sobre a educação. Assim sendo, no início do século XX, a mulher continuava distante da maioria dos cursos superiores e quem tinha acesso à universidade era apenas a elite. Os principais cursos em que mulheres eram admitidas eram Direito e Medicina, além da tradicional enfermagem e a escola normal para formação de professores, cursos tradicionalmente ligados a “natureza feminina do cuidar” (Machado, 2015).

Nesta perspectiva, a primeira universidade brasileira foi a Universidade do Brasil, resultado da junção entre a escola politécnica, de medicina e de direito, que foi criada em 1920. O Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, afirmava que o ensino superior seguiria prioritariamente o sistema universitário, mas não apontava nada sobre a inclusão ou exclusão da participação das mulheres, ou seja, sua existência era ignorada. Sendo assim, outras universidades foram sendo criadas, mas o número de cidadãos que estudava em um curso superior continuava muito baixo. Além disso, na década de 40, dos 40.294 estudantes que estavam cursando o ensino superior, 81% eram homens e apenas 19% eram mulheres, sendo que esses quase vinte por cento eram, em sua grande maioria, em cursos referentes a cuidados como as artes domésticas, o serviço social e o ramo pedagógico (Machado, 2015).

No entanto, conforme destaca Machado (2015), na década de 60, houve avanços expressivos para a conquista dos direitos femininos. Sob a lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, houve a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, que ajudou a democratizar a educação no Brasil. Com a promulgação da lei, para as mulheres, ficou mais fácil a entrada em cursos de graduação, já que, para ingressar, apenas era preciso que os candidatas “ [...] hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação” (BRASIL, 1961 apud Machado, 2015, p. 50).

Diante disso, as mulheres que haviam cursado o Curso Normal passaram a prestar vestibular para qualquer área do ensino superior, não apenas para pedagogia ou licenciaturas. Contudo, ingressar em cursos mais concorridos não era tão fácil para elas, pois o curso normal habilitava-as para lecionar e não para concorrer vagas em vestibulares, visto que as provas baseavam-se em disciplinas do ensino secundário científico e clássico, os quais tinham presença majoritariamente masculina. Assim, lembrando que as mulheres eram encorajadas a fazer o curso normal por lhes conferir uma profissão sem que precisassem realizar estudos complementares, cabe referir que a LDB de 1961 facilitou a entrada de mulheres na universidade, mas sua atuação foi restrita, pois nenhuma mudança foi realizada no ensino primário e secundário (Machado, 2015).

Diante disso, Machado (2015) expressa que o crescimento do número de estudantes no Brasil só aumentou em 1960. Eram 100 mil estudantes e, em 1980, cerca de 1,3 milhão. Esse aumento foi positivo para as mulheres, pois, em 1970, do número total de estudantes, as mulheres já representavam cerca de 42,5%. No entanto, predominantemente, continuavam a cursar graduações como a de Belas artes, Pedagogia, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social. Segundo o autor, esse fator estava atrelado, como já dito anteriormente, com a dificuldade das mulheres que cursavam o normal de realizar vestibulares, mas também se ligava ao fato de que as mulheres procuravam esforçar-se para conciliar o trabalho com suas obrigações domésticas e, no imaginário social, o magistério era ideal para isso. Além disso, as atividades remuneradas exercidas pelas mulheres eram consideradas secundárias, pois não era essa a sua função primordial.

Nesse período, a partir de 1964, instalou-se a ditadura militar no Brasil, que aproximou a educação ao mercado de trabalho, seguindo uma linha que propunha um projeto educacional voltado para o “[...] desenvolvimento, segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística” (Gisi, 2006 apud Machado, 2015, p. 71). Como é percebido, mesmo com o controle repressivo da ditadura militar e a formação de caráter técnico para o capitalismo, as mulheres conseguiram ampliar expressivamente a sua entrada na educação superior (Machado, 2015).

Diante disso, Machado (2015) afirma que o movimento feminista surgiu com força no Brasil da década de 60 e 70, rebelando-se contra o regime impositivo e repressivo da época. Assim, as mulheres que faziam parte do movimento eram de classe média ou mais abastada, tendo formação educacional ampla e inspiravam-se nos modelos feministas dos Estados Unidos e da Europa. Como aponta o autor, o pensamento desenvolvido nas universidades fez com que as mulheres questionassem seu lugar no mundo, mas, apesar de o feminino ter se tornado pauta

nos ambientes acadêmicos, foi a oportunidade de profissionalizar-se que levou as mulheres até eles. Em trinta anos, a disparidade entre sexos diminuiu consideravelmente “ [...] em 1940, elas representavam apenas 9% dos universitários, em 1960 essa porcentagem subiu para 14% e, em 1970, para 42% [...]” (Machado, 2015, p. 73).

Neste sentido, a presença das mulheres nas universidades é inquestionável e só aumentou com o passar dos anos:

O Censo Demográfico de 2000 apontou que as mulheres eram 55% dos brasileiros com curso universitário. Em 2010, o Censo demonstrou que —o percentual de mulheres de 25 anos ou mais de idade com nível superior era 12,5% (praticamente o dobro em relação à década anterior) e no caso dos homens o percentual era de 9,9%. Além das mulheres serem a maioria das detentoras de diplomas universitários, também são elas a maioria das estudantes. Em 2012, eram 57% dos universitários, totalizando 7 milhões de estudantes. (INEP/Censo da Educação). Tais dados nos confirmam que não apenas são elas a maioria entre os formados como também são as que mais continuarão a se formar no futuro (Machado, 2015, p. 79).

Apesar do acesso à universidade para as mulheres ter iniciado e se expandido na época da ditadura, a Constituição de 1988 é que valorizou a Educação em seu 6º artigo, ao torná-la um Direito social do cidadão e não mais um destaque (Machado, 2015). Diante disso, percebe-se o árduo caminho que as mulheres, enquanto sexo, percorreram em busca de um direito que deveria ter sido constituído como fundamental por todos os seres humanos desde o princípio dos tempos. Felizmente, hoje a situação é diferente. Segundo o Censo da educação Superior, em 2021, o número de matriculados em licenciaturas nas universidades brasileiras correspondia a 72,5% de mulheres e apenas 27,5% de homens (IBGE, 2022).

A partir das informações trazidas neste capítulo foi possível conhecer a dificuldade que a sociedade brasileira teve ao longo dos tempos de reconhecer que as mulheres merecem ter garantidos os mesmos direitos que os homens. Também ficou claro que esta é uma trajetória permeada de estereótipos e preconceitos, que ainda estão presentes na atualidade, de forma velada e constituem a herança de um passado de luta e conquistas femininas.

Diante disso, o próximo capítulo discorrerá sobre o empoderamento feminino, trazendo a história de luta do movimento feminista até os dias atuais, bem como o conceito de empoderamento e o poder que tem para construir uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de que as mulheres possam conquistar os mesmos direitos que os homens e viver livre de preconceitos e estereótipo

#### **4 O MOVIMENTO FEMINISTA E A LUTA DAS MULHERES POR DIREITOS**

Como visto no capítulo anterior, para as mulheres, não foi fácil assegurar seu direito à educação, que, fundamentalmente, deveria ter sido, desde o início, uma garantia. Para

conquistá-lo, foi preciso que se desenvolvesse uma trajetória de luta e movimentos sociais para que se chegasse a atual democratização do ensino. Conforme Lino (1986), a mulher sofre discriminação por meio dos ideais que percorrem os espaços sociais e internaliza-os nas próprias mulheres.

Neste sentido, é notável que, em todas as épocas da civilização humana, a mulher esteve presente por meio das atividades que realizava, mas raramente essas atividades eram notadas com prestígio. Na Grécia antiga, a mulher realizava trabalhos que estivessem ligados à sua função primordial, que era a de reproduzir, ou seja, o trabalho doméstico e aquele ligado à produção da subsistência familiar. Enquanto isso, os homens estavam presentes em atividades que exigiam o raciocínio mental e a condução social (Lino, 1986).

Já na Idade Média, com exceção aos nobres, tanto homens quanto mulheres trabalhavam em diversas atividades para conservar a ordem social e privilegiar a nobreza. “Na Idade Média a mulher chegou a gozar de alguns direitos legais no que se refere às atividades profissionais e ao direito de propriedade e sucessão” (Lino, 1986, p. 18-19), ou seja, devido aos constantes afastamentos dos homens das propriedades por causa das guerras e viagens, as mulheres assumiam os negócios, o que exigia conhecimentos de contabilidade e legislação. Nas economias pré-capitalistas, anterior à Revolução Industrial, a mulher foi importante nos trabalhos ligados ao campo, à manufatura, às oficinas e aos mercados (Lino, 1986).

Nesta perspectiva, como destaca Lino (1986), mais tarde e quando ligado ao seu ofício, as mulheres puderam receber instrução profissional, o que lhes garantia alguma autonomia social. No entanto, segundo a autora, o trabalho não era um instrumento que garantia a ascensão social e o trabalho feminino, por sua vez, era considerado secundário em relação ao trabalho masculino, sendo mais importante para garantir o ócio das camadas dominantes.

Nessa medida, quando o valor dado ao trabalho começou a mudar, a mulher passou a ser menos quista no mercado de trabalho e o seu serviço tornou-se, veementemente, secundário na economia. Na idade moderna, a burguesia lutava para afirmar-se como classe dominante na Europa e a mulher dessa classe “[...] é mantida em ociosa ignorância transformando-se em objeto e não sujeito social” (Lino, 1986, p. 19). Neste sentido, Lino (1986) explana que é feita a divisão do trabalho nos quesitos sociais e sexuais, de forma que as profissões permitidas às mulheres tornam-se escassas. Assim sendo, as mulheres pobres sujeitam-se a atividades que não concorrem com o trabalho masculino e a salários humilhantes.

Diante disso, Lino (1986) afirma que o trabalho feminino é cada vez mais desvalorizado, uma vez que é constantemente afastado da preparação educacional e profissional. Deste modo, enquanto a mulher burguesa caminha para uma dependência financeira do masculino, a mulher

das camadas populares é explorada ao extremo, uma vez que seus salários são mais baixos. Lino (1986) refere que, com a invenção das máquinas, que permitiu o trabalho de mulheres e crianças, os homens acabavam desempregados, pois as fábricas preferiam pagar salários menores. Esse fato garantiu a hostilidade masculina em relação ao trabalho feminino, o que só melhorou com a associação de mulheres nos sindicatos trabalhistas.

Contudo, por meio da divulgação de ideais socialistas e de libertação, no século XIX, a causa feminina ganhou a importância para alguns escritores socialistas como Saint Simon, Fourier e Engels. No mesmo século, surgiram as primeiras organizações feministas que “reivindicavam a ampliação das possibilidades sociais, capacitação profissional, educação e direitos civis e políticos para as mulheres” (Lino, 1986, p. 21). No final do século, distinguem-se dois feminismos diferentes “[...] o que se calcava na reivindicação de direitos civis e políticos e o que vinculava a libertação feminina a libertação de toda sociedade apoiando-se nas teorias socialistas” (Lino, 1986, p. 21).

Diante disso, Rangel (2012) afirma que sempre houve uma perspectiva feminista, de forma que se as mulheres foram subordinadas em quase todos os tempos e lugares, organizavam uma maneira para manifestarem-se. Assim, a autora salienta que os primeiros escritos de caráter feminista datam de quinhentos anos atrás e os movimentos de ordem política de cerca de cento e cinquenta anos. Ademais, o movimento feminista acompanhou as grandes transformações da humanidade e, por causa disso, bem como de suas reivindicações, aos poucos, foi eliminando as barreiras legais que impediam a igualdade entre os sexos. A partir disso, é preciso apreciar o conceito de feminismo, que é “a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração [...] do patriarcado” (Garcia, 2015, p. 13) e, de acordo com Hanzen (2021), fator crucial para o empoderamento delas.

Neste sentido, o feminismo no ocidente desenvolveu-se em três grandes ondas e a primeiras delas ocorreu nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, lutando, principalmente, pela igualdade de direitos políticos e trabalhistas. Por isso:

[...] o feminismo compartilha a mesma origem do liberalismo e da democracia (enquanto ordem política na qual a cidadania é universal e direito de todos os membros adultos da comunidade.) Ele surge quando o individualismo (a ideia de que os indivíduos são por natureza livres e iguais entre si) alcança o nível de desenvolvimento de uma teoria universal de organização social (Pateman, 1983 apud Rangel, 2012, p. 42).

Ademais, “[...] considerava o Estado burocrático, o capitalismo e a família patriarcal como os três lados do triângulo de ferro da opressão das mulheres” (Deitz, 1994 apud Rangel, 2012, p. 42) e a família, segundo Rangel, não constituía um refúgio para as mulheres, pois

reproduzia piamente a ordem social estabelecida. De acordo com Novellino (2006) apud Rangel (2012), a primeira onda do feminismo foi considerada sufragista, quando as mulheres reivindicavam o direito de votar e serem votadas.

Como ressalta Rangel (2012), a segunda onda do feminismo ocorreu entre as décadas de 60 e 80 do século XX, de forma que as mulheres lutavam pela igualdade no campo dos costumes, discutindo questões como a violência, a sexualidade e o mercado de trabalho. Em conformidade com Costa (2005), as mulheres levantaram a questão do “pessoal é político”, o qual “[...] chama a atenção das mulheres sobre o caráter político da sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado, identificadas como meramente pessoais” (Costa, 2005, p. 2).

Por sua vez, a terceira onda começou na década de noventa e está em andamento até hoje, tendo, como objetivo, repensar as estratégias do movimento e a construção da sua imagem por intermédio dos meios de comunicação em massa. O movimento atual passa pela participação democrática e é descentralizado, buscando que suas integrantes eduquem-se coletivamente e consigam a independência por meio da tomada de decisões (Rangel, 2012).

Neste aspecto, Costa (2005) salienta que as primeiras manifestações feministas iniciaram na primeira metade do século XIX, principalmente, por intermédio da imprensa feminina, que era o principal meio de divulgação de tais ideias naquela época. Na segunda metade do século, as mulheres eram um expressivo quantitativo no total de trabalhadores das indústrias e algumas já lutavam em prol de melhores condições de trabalho, salários justos e contra os abusos que sofriam por conta de seu gênero. De acordo com Costa (2005), uma vez que os movimentos feministas no Brasil ocorreram simultaneamente à organização da classe trabalhadora, ambas ideias foram inspiradas em ideais anarquistas e socialistas. No entanto, Rangel (2012) assinala que “as pioneiras destas agrupações eram mulheres de orientação liberal e profissões de destaque, que possuíam fortes vínculos com políticos influentes” (p. 97), de forma que as suas reivindicações eram em vista de beneficiar o público feminino da elite, não estando associado às manifestações populares.

Mesmo assim, no final do século XIX e início do século XX, eram organizados muitos congressos de mulheres por grupos feministas, que discutiam e difundiam os direitos femininos. Duas organizações brasileiras merecem destaque: a criação do Partido Republicano Feminista criado por Leolinda Daltro, que buscava instigar as mulheres na luta pelo sufrágio, e a Associação Feminista, que era de caráter anarquista e com inspiração nas greves de operários em São Paulo no ano de 1918 (Costa, 2005).

Assim sendo, diante da conquista do voto pelas mulheres brasileiras em 1930, o movimento feminista desmobilizou-se, acompanhando a tendência que já ocorria na Europa, Estados Unidos e América Latina. Entretanto:

Em toda América Latina, as mulheres se organizaram em clubes de mães, associações de combate ao aumento do custo de vida, nas associações de bairros, nas lutas por demandas sociais (escolas, hospitais, saneamento básico, creches, transporte etc.), direito à terra e à segurança. No Brasil, as organizações femininas, sob a orientação do Partido Comunista Brasileiro, como a União Feminina criada para atender a política de "frente popular" estabelecida pela Terceira Internacional em 1935, e o Comitê de Mulheres pela Anistia em 1945, tiveram amplo poder de articulação e mobilização feminina (Costa, 2005, p. 3).

Como explana Ávila (2007) apud Rangel (2012), o movimento feminista ampliou suas mobilizações durante a ditadura militar, estando envolvido na redemocratização do país desde o início e ampliando a participação das mulheres na política informal e institucional. Neste sentido:

As mulheres surgiram na arena pública após 1975, como mães de desaparecidos políticos, trabalhadoras que recebiam salários menores, moradoras das periferias, enfim, por meio de seus diferentes papéis sociais. As que lutavam diretamente contra a ditadura, e que haviam sido exiladas, começaram a retornar (Gohn, 2007 apud Rangel, 2012, p. 98).

Na década de 80, o movimento feminista tendo ressurgido diretamente ligado aos movimentos sociais de esquerda foi se tornando independente dela ao criar suas próprias “[...] temáticas, terminologias, problemas, capacidades de recrutamento e mobilizações” (Rangel, 2012, p. 98). Naquela década, houve o surgimento das primeiras delegacias da mulher, conselhos de condições femininas e ONG’s, que fortaleceram o movimento. As deputadas do Congresso conhecida como Bancada Feminina ainda lutaram pela igualdade jurídica entre mulheres e homens e algumas mudanças ocorreram como a modificação de termos pejorativos às mulheres, a permissão para que se tornassem chefes de família, a normatização do atendimento ao aborto legal pelo SUS em 1998, a realização da esterilização em hospitais da rede pública em 1996, o Planejamento Familiar no mesmo ano, o reconhecimento da união estável, o salário maternidade, a licença gestante para trabalhadoras rurais em 1992 e a Lei Maria da Penha em 2006 (Rangel, 2012).

Já no ano de 1996, ao aproximar-se a época das eleições, o movimento feminista lançou uma campanha para estimular o processo de norma à candidatura de mulheres nas eleições municipais. Além disso, o objetivo da campanha também era conscientizar as mulheres sobre a importância da sua participação nos debates políticos para lutar contra as desigualdades sociais e assegurar seus direitos na lei. As feministas igualmente lançaram a palavra de ordem “Lugar

de mulher é na política”, visando a uma reforma com autonomia dos partidos políticos, pensando em uma perspectiva feminista e em abraçar as três esferas da expressão política: o Estado, os partidos e a sociedade civil (Rangel, 2012).

É importante também destacar a contribuição da trajetória e luta de algumas mulheres brasileiras, em especial, para o movimento feminista. Dentre elas, está Leolinda Daltro, que, por muitas vezes, foi ridicularizada e perseguida pela imprensa por causa das ideias que defendia. Ela era uma professora baiana, que defendeu condições de vida dignas para os indígenas. Leolinda buscava sempre chamar atenção para as injustiças que as mulheres sofriam e, para isso, costumava invadir espaços exclusivamente masculinos e expunha-se pessoalmente às críticas. Em 1910, protestando contra o seu alistamento eleitoral negado, ela criou, no Rio de Janeiro, o Partido Republicano Feminino, que tinha como objetivo instigar as mulheres para a luta pelo voto feminino. Em 1919, foi a primeira feminista a candidatar-se para o cargo de vereadora, mas teve seu registro negado (Garcia, 2015).

Outra feminista importante para a história foi Bertha Lutz, nascida em uma família de escolaridade elevada, foi educada na Europa e voltou ao Brasil em 1918, após ter se formado em Biologia. Logo que estava de volta, Bertha incorporou-se na luta pelo voto feminino e, em 1919, foi indicada pelo governo brasileiro a integrar o Conselho Feminino da Organização Internacional do Trabalho. Em 1922, também representou o Brasil na 1ª Conferência Pan-Americana da Mulher. Ela também criou o 1º Congresso Feminista e fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminista (FBPF), primeira entidade a ter reconhecimento nacional e internacional, que se propunha lutar pelos direitos políticos das mulheres e estreitar laços com outros países (Garcia, 2015).

Nesse cenário, a primeira proposta para o voto feminino era limitadora: apenas para mulheres solteiras e viúvas acima dos 21 anos e para as mulheres casadas apenas com a autorização de seus maridos. Já em 1932, o voto foi permitido a todas as mulheres brasileiras e o Brasil passou a ser o quarto país da América a conquistar esse direito. Em 1936, Bertha Lutz assumiu uma vaga na Câmara dos Deputados (Garcia, 2015).

Neste sentido, é importante ressaltar a atuação de Maria Lacerda de Moura, que nasceu em Minas Gerais em 1887. Ao formar-se na Escola Normal de Barbacena em 1904, começou a lecionar naquele local. No período, juntamente com as mulheres da região, iniciou um mutirão para a construção de casas para pessoas carentes, participando também da fundação da Liga Contra o Analfabetismo. Escrevia regularmente no jornal paulista *A Plebe*, principalmente, sobre pedagogia e educação, tornando-se importante conferencista no Brasil, assim como na Argentina e no Uruguai, ao tratar de vários temas, bem como os direitos femininos. Maria

Lacerda também se engajou no movimento operário e sindical, pois acreditava que a luta feminista era parte integrante da trajetória para a eliminação da exploração, injustiça e preconceito, por homens e mulheres (Garcia, 2015).

Perante às conquistas do movimento feminista, há de se pensar que a luta acabou e que o movimento não tem mais causas para defender. Isso não é verdade, pois, em pleno século XXI, ainda existem mulheres recebendo salários menores que os homens ao exercerem o mesmo cargo, pois, segundo o site do IBGE, em 2019, as mulheres receberam cerca de 77,7% do salário total que os homens receberam, ou seja, um quarto de salário a menos. Em relação a isso, as maiores disparidades salariais foram encontradas nos grandes centros urbanos, no sul e sudeste brasileiro. Além disso, a violência persiste em todos os lugares em que as mulheres estão e o preconceito e a estereotipação seguem vivos. A partir disso, destaca-se a importância de que as mulheres tenham poder para esse enfrentamento.

#### **4. 1 Modus de enfrentamento: o empoderamento feminino**

Atualmente, no Brasil, é muito frequente ouvir mulheres falando de si próprias e de outras mulheres como “empoderadas”. Assim sendo, é preciso compreender o que esse termo, de fato, significa. Em conformidade com Silva e Bógus (2021), empoderar-se significa tomar ou adquirir poder para si ou tornar-se mais poderoso. De fato, a palavra empoderamento tem uma estreita ligação com o quesito poder. Como explana Hanzen (2021), o empoderamento também é um sentimento de pertencimento na sociedade, de sentir-se aceito e valorizado.

Esse conceito, como explicam Silva e Bógus (2021), surgiu pela primeira vez na língua inglesa “empowerment” durante a Reforma Protestante que se iniciou no século XVI e alastrou-se pela Europa e Estados Unidos. Naquela época, Martinho Lutero começou a traduzir os escritos religiosos do latim para o alemão para facilitar o entendimento do povo e impedir que o clero interpretasse os escritos de acordo com seus interesses.

Assim, Baquero (2012) exemplifica a dificuldade de traduzir de modo fiel e digno o termo “empowerment” para a língua portuguesa, pois “empoderamento” é um anglicanismo, afinal de contas, o termo foi incluído nos dicionários recentemente. Atualmente, como referem Oacley e Clayton (2003) apud Silva e Bógus (2021), o termo está sendo utilizado muito, frequentemente, em políticas ou programas sociais e ainda “[...] acabou sendo trivializado, e que muitos que o utilizam talvez não conheçam a dimensão da tarefa que ele se propõe, devido à dificuldade de operacionalizar sua complexidade, que pode ser interpretada de diferentes maneiras” (Oacley; Clayton, 2003 apud Silva; Bógus, 2021, p. 337).

Nessa linha, Baquero (2012) afirma que, de acordo com a educação crítica, os educadores não podem “dar poder” aos indivíduos, mas podem ajudá-los a aumentar suas habilidades e recursos, para, enfim, ganhar poder sobre suas vidas. Neste sentido, Horochovski e Meirelles (2007) indicam que o empoderamento é um processo em que as pessoas, as organizações e as comunidades adquirem recursos que lhes proporciona ter visibilidade, influência, voz e poder de ação e decisão, equilibrando a estrutura social de poder.

Diante disso, o empoderamento é um termo que pode ser usado tanto na esfera individual quanto na coletiva, pois: “Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social” (Kleba; Wendausen, 2009, p. 736). Neste sentido, Horochovski e Meirelles (2007) assinalam a grande desigualdade entre os indivíduos e que é preciso reduzir a distância entre os menos e os mais empoderados.

Assim, essas relações de opressão e discriminação têm uma origem. Como direciona Cruz (2018), elas surgem das chamadas diferenças ‘naturais’, ou seja, biológicas, entre homens e mulheres, que são utilizadas para construir uma hierarquia social e distribuir diferentes papéis de acordo com ela. Neste aspecto, “a hierarquia é assim colocada como uma forma organizadora dos modelos classificatórios, como um modo de organizar o mundo, baseado no princípio do valor que confere significado às diferenças de valores de gêneros distintos” (Cruz, 2018, p. 103).

Cabe referir que a esfera do empoderamento de uma pessoa é ampla e, segundo Oacley e Clayton (2003) apud Silva e Bógus (2021), pode ser dividida em seis dimensões:

[...] as psicológicas (vinculadas às identidades e à autoimagem, à ideia de criação de espaço e à aquisição de conhecimentos); as sociais (expressas na liderança nas atividades comunitárias, nas ações por direitos, na inclusão social e na alfabetização, por exemplo); a organizacional (onde há uma identidade coletiva e o estabelecimento de uma organização representativa ou liderança organizacional); as culturais (com impacto na definição de normas e regras de gênero, e a possibilidade de recriação de práticas culturais); as econômicas (por meio da obtenção de segurança econômica, posse de bens e produtos e desenvolvimento de habilidades empresariais); e as políticas (com a participação em instituições locais, a negociação de poder político e o acesso a ele) (Oacley; Clayton, 2003 apud Silva; Bógus, 2021, p. 339- 340).

Neste sentido, como destacam Silva e Bógus (2021), assim como o termo *empoderamento* está sendo muito utilizado nos últimos anos, o termo *empoderamento feminino* ou *empoderamento das mulheres* também teve uma crescente popularização. Isso se deve à intensa produção em redes sociais e de campanhas midiáticas, feitas por empresas de variados

ramos. Esses debates e reflexões acerca do tema, conforme a autora, são resultado da luta dos Movimentos Feministas e outros movimentos de apoio à causa.

Como explana Sandenberg (2018), o empoderamento feminino:

No plano pessoal [...] se refere aqui ao processo da conquista da autonomia, da autodeterminação, enquanto no plano político diz respeito ao desenvolvimento da força política e social das mulheres como um grupo ou minoria. Mas um depende do outro, ambos trabalhando no sentido da libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero patriarcal (p. 18).

Batliwala (1994) apud Sandenberg (2018), por sua vez, aponta que é preciso, primeiramente, que as mulheres reconheçam a estrutura de dominação masculina e como ela solidifica a sua condição de opressão. Ainda Batliwala (2007) apud Silva e Bógus (2021) faz uma crítica à banalização do termo e destaca que ele está saindo do seu sentido e significado originais. A mesma autora ressalta que a “[...] retirada do foco no poder que o termo carrega em si, e assinala que ele tem sido usado de forma despolitizada por muitas agências de cooperação e desenvolvimento internacional, governos, empresas e ONGs, o que acabou por facilitar sua instrumentalização pelo neoliberalismo” (Batliwala, 2007 apud Silva; Bógus, 2021, p. 341). A estudiosa, ademais, aponta o papel das feministas do chamado Terceiro Mundo, que, na década de 80, insistiram que o poder deveria manter-se como foco principal desse conceito. Para ela, se não se propõe modificar as relações de poder da sociedade, não é possível o empoderamento.

Kabeer (1999) exemplifica que o sujeito desempoderado é aquele para o qual foi negada a capacidade de fazer escolhas e, para que se torne empoderado, ele precisa superar essa condição e fazer escolhas estratégicas em um contexto em que, antes, a possibilidade de escolher lhe havia sido negada. A autora destaca que, nas sociedades, onde a desigualdade de Gênero é menor, as mulheres têm mais liberdades e os custos para continuar a ser independentes e manter suas ações são menores do que em sociedades mais desiguais.

Diante desse ponto de vista, Kabeer (1999) ainda enfatiza a cultura como importante, pois influencia as mulheres em seu comportamento, valores e escolhas. Dessa forma, em modelos sociais em que a cultura influencia fortemente a capacidade de as mulheres fazerem escolhas, as desigualdades estruturais não podem ser resolvidas individualmente. Assim sendo, a responsabilidade é coletiva e o destaque é as organizações femininas e os movimentos sociais, que têm um papel fundamental para cumprir em relação à criação de condições para a mudança (Kabeer, 1999).

Sob essa ótica, a melhoria das condições financeiras, garantia de participação política e igualdade em relação à educação são fatores que não necessariamente levam ao empoderamento

das mulheres, mas constituem boas alternativas para a mudança de consciência. Diante disso, há uma constante preocupação em medir-se o nível de empoderamento feminino, a fim de calcular-se custos e benefícios, para recorrer a recursos para o investimento em políticas de desenvolvimento social. No entanto, não há uma concordância geral para que o empoderamento seja enfaticamente definido ou medido (Kabeer, 1999).

Sandenberg (2018) afirma que o empoderamento feminino é um processo que está acontecendo com a tomada de consciência e poder coletivo das mulheres. Deste modo, não é algo que possa ser dado, mas conquistado por meio do autorreconhecimento das desigualdades de gênero, agindo para modificar as estruturas sociais em busca de uma sociedade mais igualitária. A partir disso, como afirma a autora, isso não ocorre de forma instantânea ou linear, mas é um processo dado gradualmente, muitas vezes, permeado de incertezas e contradições.

Nessa perspectiva, Sen e Grown (1987) apud Sandenberg (2018) pautam o empoderamento feminino por meio da ação coletiva e enfatizam que esse processo deve ser pensado não somente a respeito da desigualdade de gênero, mas também sob os termos de desigualdade étnica, racial, de classe, entre outras. Assim, Sandenberg (2018) destaca que o empoderamento feminino também é uma jornada pessoal e acontece quando “ [...] mulheres desejam, lutam por e conseguem trazer mudanças substantivas nas relações de poder em todos os âmbitos de suas vidas, sendo que, para tanto, é necessário que elas tenham consciência de sua posição de desvantagem em determinado contexto social ” (Sandenberg, 2018, p. 22).

Nessa linha, Cruz (2018) assinala que quando a mulher faz o reconhecimento da situação opressiva em que se encontra, ela passa a questionar atitudes e valores, que, em sua grande maioria, são internalizados pelo público feminino desde os primeiros processos de socialização na infância. A partir disso, conforme a autora, as mulheres precisam enfrentar as barreiras e a discriminação que as aflige, ou até mesmo o que antes ignoravam, tornando-se suas principais defensoras.

Assim sendo, por mais que o processo de reconhecimento como ser desempoderado e busca pelo empoderamento possa dar-se de maneira individual, ele é mais eficaz se feito de forma coletiva. Neste sentido, “[...] vários estudos têm demonstrado que, sem um processo paralelo de conscientização e de incentivo a ações coletivas, transformadoras, não se pode falar de empoderamento, pelo menos não em uma perspectiva ‘libertadora’” (Cornwall, 2014; Sandenberg, 2009 apud Sandenberg, 2018, p. 25).

Diante dessas atribuições, no Brasil, aos poucos, pode-se ver algumas mudanças. Observa-se o aumento de mulheres assumindo o posto de chefia ou provedoras das famílias, mesmo que elas tenham um companheiro, o que, de fato, ignora a hierarquia social. De acordo

com dados do IBGE de 2015, as mulheres também estão tendo filhos mais tarde (Cruz, 2018). Assim, é verídico que o caminho para a construção do empoderamento coletivo brasileiro ainda é longo, mas também está mais próximo do que em qualquer outra época. A expectativa é que esse processo continue ocorrendo e que, aos poucos, mais e mais mulheres possam libertar-se das amarras do patriarcado.

A produção acadêmica é muito importante para conscientizar as mulheres sobre o modo de vida que estão levando e se é isso que querem para o futuro, oferecendo caminhos para a transformação. Neste aspecto, a seguir será exposto um Estado do conhecimento acerca das principais publicações a respeito do empoderamento feminino e sobre o feminismo e sua relação com a escola, a partir de uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

## **5 EMPODERAMENTO FEMININO E EDUCAÇÃO: UMA PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO**

A escola é o lugar onde os seres humanos aprendem saberes elementares para a vida, mas, segundo Rodriguez (2016), ela não é apenas lugar de conhecimento, como também onde desenvolvemos juízos de valor, que, de forma implícita, guiam os fundamentos teóricos com os quais vimos e vivemos a vida. Por isso, essas visões acabam marcando as carreiras profissionais das mulheres. Por isso, é preciso que “[...] a educação deve desenvolver competências científicas, culturais, sociais e pessoais que fortaleçam a autoconfiança e que potencializem as capacidades das jovens melhorando a sua participação, tanto do ponto de vista social como do ponto de vista político” (Rodriguez, 2016, p. 95).

Nisso, a erradicação das disparidades de gênero depende da educação que é dada, de forma que cabe a escola, inicialmente, promover a igualdade. É o que sinaliza Rodriguez (2016) e complementa que a educação para igualdade deve iniciar o mais cedo possível e continuar durante toda a educação básica e no ensino superior. Sob tal ótica, as medidas tomadas pelo Conselho Europeu inspiram mudanças no Brasil, tais quais:

[...] promoção de disciplinas científicas, tecnológicas, de engenharia e de matemática junto do público feminino; campanhas de informação e motivação para escolha de profissões não estereotipadas; programas de formação em igualdade dos gêneros na formação de professores; supervisão de manuais e de materiais pedagógicos; criação de uma cultura escolar de igualdade e dos gêneros; iniciativas de consciencialização

para a igualdade dos gêneros destinadas aos pais; medidas de ação para melhorar as porcentagens de homens na educação infantil e de cuidados; paridade na educação para uma real igualdade dos gêneros e assistência financeira às famílias para apoiar a manutenção e a educação das jovens mulheres na escola. (Rodríguez, 2016, p. 96)

Sendo assim, a educação para a igualdade de gênero e para o empoderamento feminino não é algo que surtirá efeitos imediatos, mas é um processo que precisa ser iniciado o quanto antes. Em virtude disso, Rodríguez (2016) salienta a importância de uma educação que coloque as crianças e jovens no centro da aprendizagem dos princípios democráticos para a igualdade de gênero, até que não seja mais preciso escrever textos e leis para a garantia da igualdade entre os seres humanos.

Alterando o foco de análise para outro ponto central desta pesquisa, de acordo com Santos e Morosini (2021), a revisão bibliográfica de Estado do Conhecimento é muito utilizada em teses e dissertações, principalmente, nas ciências sociais, apesar de valorizarem a complementação por meio de pesquisas empíricas. Na área da educação, o Estado do Conhecimento está sendo amplamente utilizado nos últimos anos. Neste sentido, as autoras conceituam o Estado do Conhecimento como “[...] identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014 apud Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 70).

Do mesmo modo, Santos e Morosini (2021) complementam a ideia ao afirmar que o estado do conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que permite conhecer o que está sendo pesquisado em determinada área e em determinado tema. Dessa forma:

[...] pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira e também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. Em síntese, o estado do conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo (Bourdieu, 2004) de uma determinada área do conhecimento. Nesse sentido, o Estado do conhecimento nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico (Santos; Morosini, 2021, p. 125-126).

Assim sendo, o Estado do Conhecimento que será aqui apresentado tem como temática o Empoderamento feminino, perpassando também pelo Feminismo e ligações com a Educação. A plataforma escolhida para a realização da pesquisa foi a Banca de Teses e Dissertações (BDTD), que, segundo informações encontradas no próprio site, é um portal de busca que integra e divulga os textos completos de dissertações e teses defendidas em instituições

brasileiras de ensino e pesquisa, sem que haja nenhum custo para quem acessar. Oficialmente, foi lançada no ano de 2002 e:

[...] contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação (IBICT, 2002).

Certamente, até que se chegasse aos descritores mais coerentes com a área de pesquisa, muitos outros foram sendo cogitados. Os seguintes descritores foram pesquisados na plataforma com e sem a presença das aspas, na busca simples e avançada, como campo de busca título ou assunto, tendo, como conclusão, nenhum resultado encontrado ou resultados incompatíveis/insuficientes com a área de pesquisa: “educação não formal e as mulheres”, “educação não formal e a mulher”, “empoderamento da mulher”, “educação feminista”, “coletivo de mulheres”, “educação” e “feminismo”, “educação” e “mulheres”, “empoderamento feminino” e “educação informal”, “empoderamento feminino e educação”.

Desta maneira, os descritores que melhor apresentaram resultados dentro da plataforma escolhida foram “empoderamento feminino” e “feminismo e escola”. O tipo de busca realizado foi avançado, a partir do campo de busca “título”, como tipo de documentos a serem encontrados “teses e dissertações”, dentro do recorte temporal de 2011 a 2021, pois o interesse da pesquisa era selecionar os estudos da última década. A partir do descritor “empoderamento feminino” foram encontrados trinta e dois trabalhos e, no descritor “feminismo e escola”, foram encontrados cinco trabalhos totalizando trinta e sete trabalhos. A tabela, a seguir, exemplifica esses números:

Quadro 1: Relação de Descritores da pesquisa de estado do conhecimento

<b>Descritores (Palavras-chave)</b>	<b>Repositório</b>	<b>Nº de títulos encontrados</b>	<b>Nº de títulos utilizados</b>	<b>Campos pesquisados</b>
Empoderamento feminino	BDTD	32	11	Título
Feminismo e escola	BDTD	5	4	Título
Empoderamento feminino + Feminismo e escola	Total	37	15	Título

Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Desse quantitativo encontrado, vinte e dois trabalhos foram excluídos por motivos diversos: dois dos trabalhos por não possuírem resumo, nem na plataforma ou no corpo do trabalho, dezoito trabalhos por possuírem poucas semelhanças com a temática pesquisada e um trabalho por ter sido publicado em uma data anterior ao recorte temporal utilizado. A partir dos critérios de exclusão utilizados, a pesquisa contará com um total de quinze trabalhos para a revisão bibliográfica. Na sequência, a tabela mostra os títulos dos trabalhos que serão analisados:

Quadro 2: Lista de trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento

<b>Nº</b>	<b>LISTA DE TÍTULOS SELECIONADOS</b>	<b>REPOSITÓRIO</b>
4	Poesia negro-feminina: discurso poético e empoderamento em Elisa Lucinda	BDTD
9	Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento feminino: uma proposta de letramento crítico para o 9º ano	BDTD
14	Prática de leitura de canções: o empoderamento feminino	BDTD
15	Empoderamento feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental	BDTD

17	Que será que será: machismo e empoderamento feminino em letras de música de Chico Buarque	BDTD
20	Representação feminina nas HQs e a construção de identidade: a personagem Wonder Woman como símbolo de empoderamento feminino	BDTD
22	Corporeidade, consumo e identidades políticas: estratégias de empoderamento feminino negro realidades pelo coletivo das pretas na cidade de Vitória/ES	BDTD
Nº	<b>LISTA DE TÍTULOS SELECIONADOS</b>	<b>REPOSITÓRIO</b>
24	Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino: um estudo de caso em uma associação da Região Amazônica	BDTD
25	Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook	BDTD
26	“Mulheres mil” como política pública de inclusão social: uma análise do empoderamento feminino	BDTD
31	Identidade de gênero no espaço escolar : o empoderamento feminino através do discurso	BDTD
32	Primavera secundarista feminista : corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2)	BDTD
33	“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!": narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes	BDTD
34	A Marcha das Vadias e a escola : feminismo, corpo e (bio)política	BDTD

35	Educação física escolar e gênero: representações feministas radicais	BDTD
----	--	------

Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

No entanto, antes de serem escolhidos os trabalhos a serem utilizados, realizou-se a Bibliografia Anotada. Para isso, os dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações foram organizados em forma de tabela, anotando informações de todos os trabalhos encontrados, como a numeração da disponibilidade na Plataforma, o ano de publicação, o nome do repositório pesquisado, o nome do autor, o título do trabalho, o tipo de trabalho e o resumo presente. A tabela, a seguir, mostra um exemplo dessa organização:

Quadro 3: Relação de dados para a construção da bibliografia anotada (2022)

Nº	ANO	REPOSITÓRIO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	RESUMO
4	2021	BDTD	Justino, Maria Edilene	Poesia negro-feminina: discurso poético e empoderamento em Elisa Lucinda	D	Refletir sobre as questões de gênero é compreender que essa discussão é ampla, desafiadora e complexa, uma vez que coexistem disso relações sócio-históricas e culturais profundamente (...)

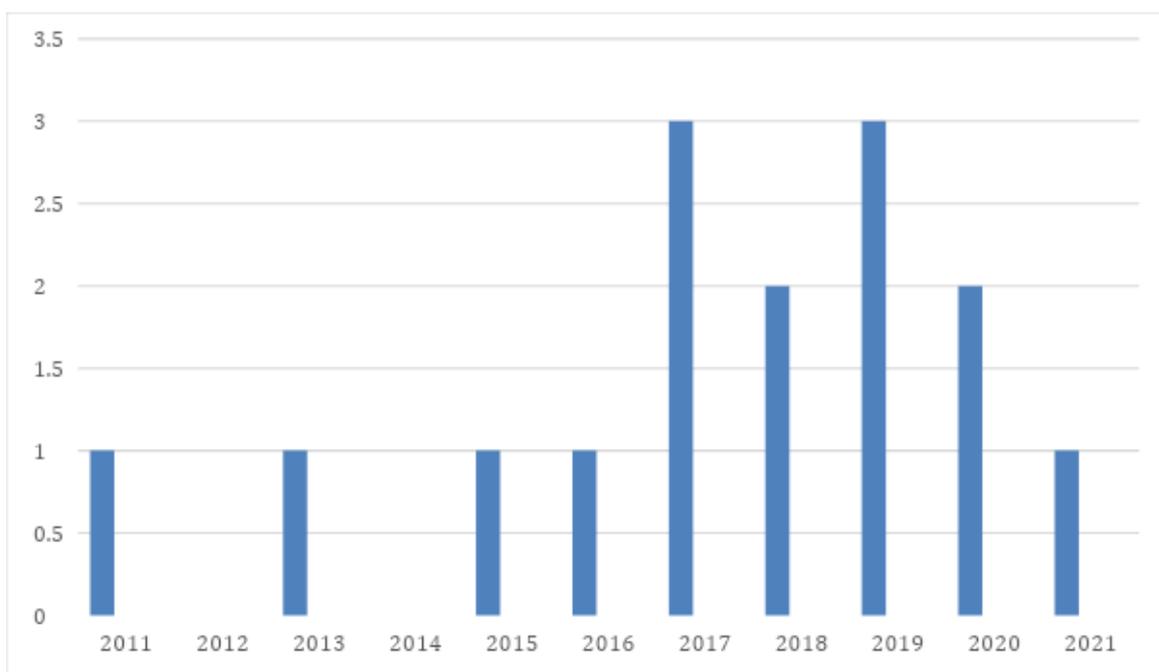
Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Após a leitura dos títulos e de uma leitura flutuante sobre o que tratavam, algumas vezes sendo preciso recorrer a leitura dos resumos para entender melhor a temática da pesquisa, como foi anteriormente abordado, realizou-se a exclusão dos trabalhos que não fariam parte do Estado do conhecimento. A partir da nova lista de trabalhos, iniciou-se a construção da Bibliografia Sistematizada, por meio de uma nova tabulação de dados. A formulação da nova tabela contou com o esmiuçar das informações, dentre as quais: a numeração dos trabalhos escolhidos a partir da bibliografia anotada, o ano de publicação, a instituição responsável, o nome do autor, o título

do trabalho, o nível da pesquisa, os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões dos trabalhos.

A partir da construção desta tabela, os dados obtidos nos trabalhos selecionados puderam ser melhor analisados. A organização e sistematização das informações pesquisadas tornou-se a peça-chave para que os primeiros apontamentos pudessem feitos. Em relação ao ano em que os trabalhos foram publicados, houve a seguinte soma: nos anos de 2011, 2013, 2015, 2016 e 2021 apenas um trabalho foi publicado em cada anos; nos anos de 2018 e 2020, dois trabalhos e nos anos de 2017 e 2019 três trabalhos foram publicados em cada ano. Já nos anos de 2012 e 2014, não houve registro de publicações. A partir disso, percebe-se que, no período de 2017 a 2020, foi quando houve o maior índice de publicações. O gráfico, em continuidade, mostra essa relação:

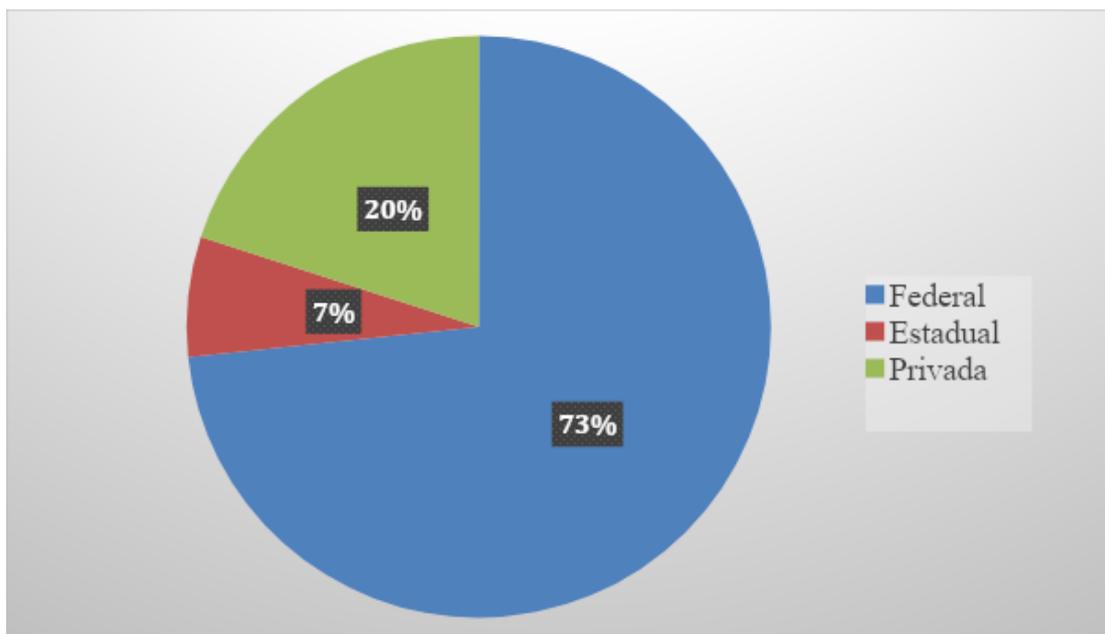
Figura 1: Distribuição das produções acadêmicas por ano de publicação



Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Em relação ao tipo de instituições provenientes das pesquisas, percebeu-se que, do total de publicações, doze eram de Universidades Públicas, sendo onze de Universidades Federais e uma de Universidade Estadual. Três das publicações eram de Universidades Privadas.

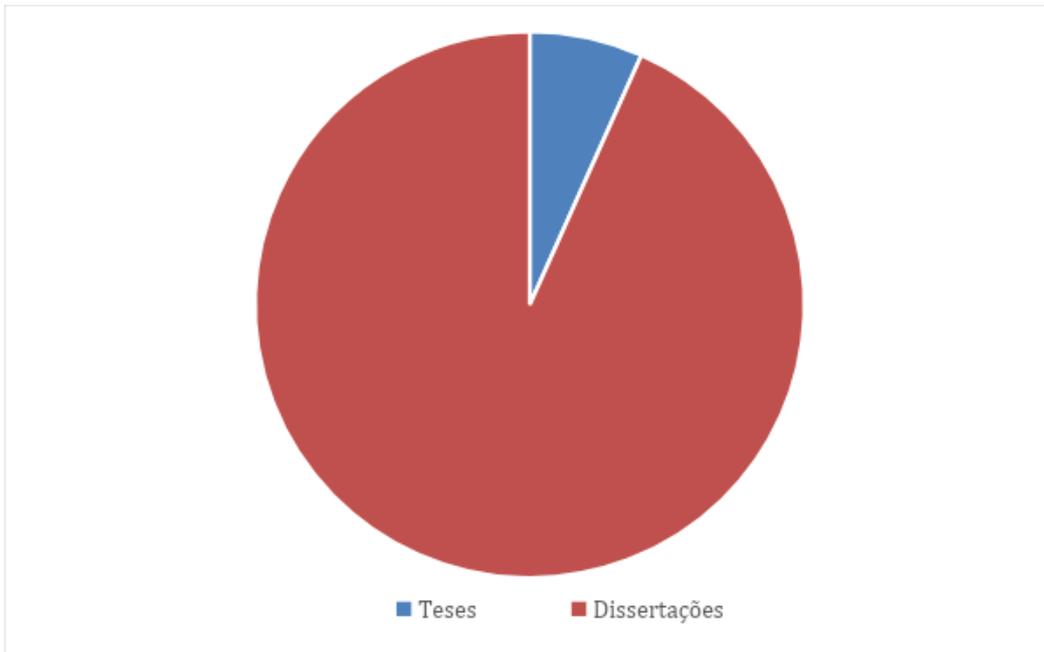
Figura 2: Distribuição das produções acadêmicas por tipo de instituição



Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Evidentemente, analisou-se também as publicações em relação ao seu nível. A partir da análise, identificou-se que a quantidade de dissertações é maior do que a quantidade de teses.

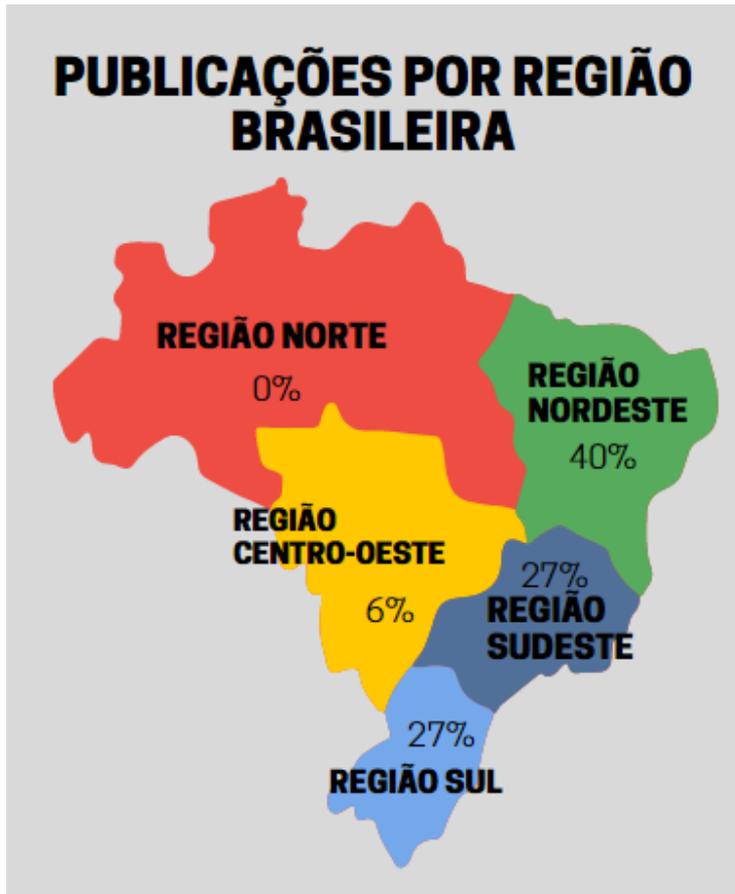
Figura 3: Distribuição das produções acadêmicas por nível de ensino (2022).



Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

A análise dos dados obtidos também se estendeu em relação às publicações por região brasileira. A partir disso, percebeu-se que a região que mais publicou foi a região nordestina com seis publicações. Em contrapartida, a região Norte não publicou nenhum trabalho em relação à temática pesquisada. Isso se deve em grande parte pelo baixo número de programas de mestrado e doutorado na região. Já as regiões Sul e Sudeste equipararam-se ao publicarem quatro trabalhos cada uma, enquanto a região Centro-oeste publicou apenas um trabalho.

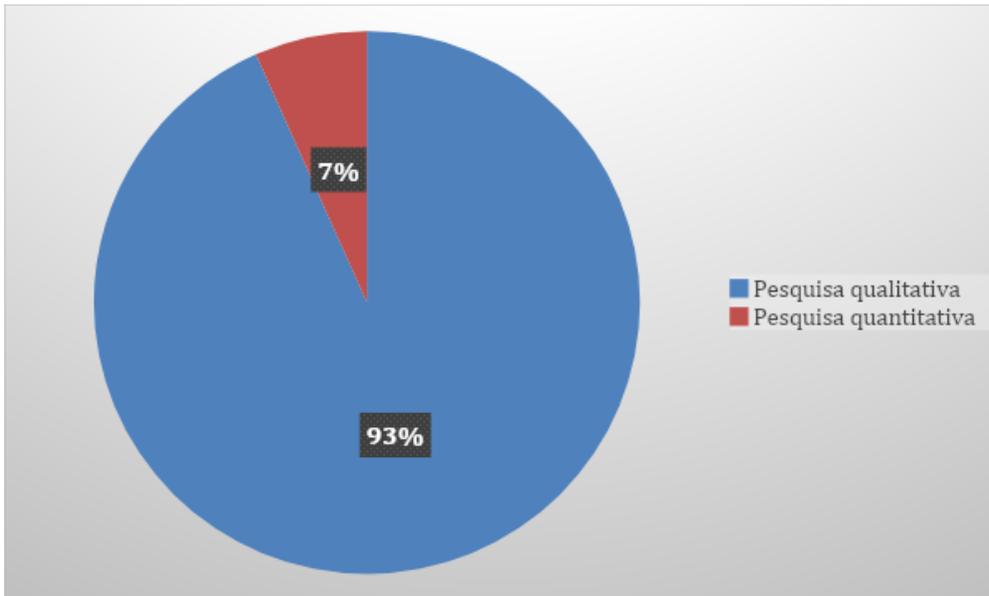
Figura 4: Distribuição das produções acadêmicas por região do Brasil



Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Já a respeito do tipo de pesquisa escolhida para a realização dos trabalhos, notou-se que catorze delas está baseada na pesquisa bibliográfica, enquanto apenas uma preferiu a pesquisa quantitativa. Assim, ao tratar-se das pesquisas em educação, este é um cenário bastante comum, pois a maioria opta por fazer um estudo bibliográfico inicialmente. Neste sentido, a maioria desses trabalhos utilizou não só a pesquisa bibliográfica, mas também a pesquisa de campo, como será visto posteriormente.

Figura 5: Distribuição das produções acadêmicas por tipo de pesquisa utilizada

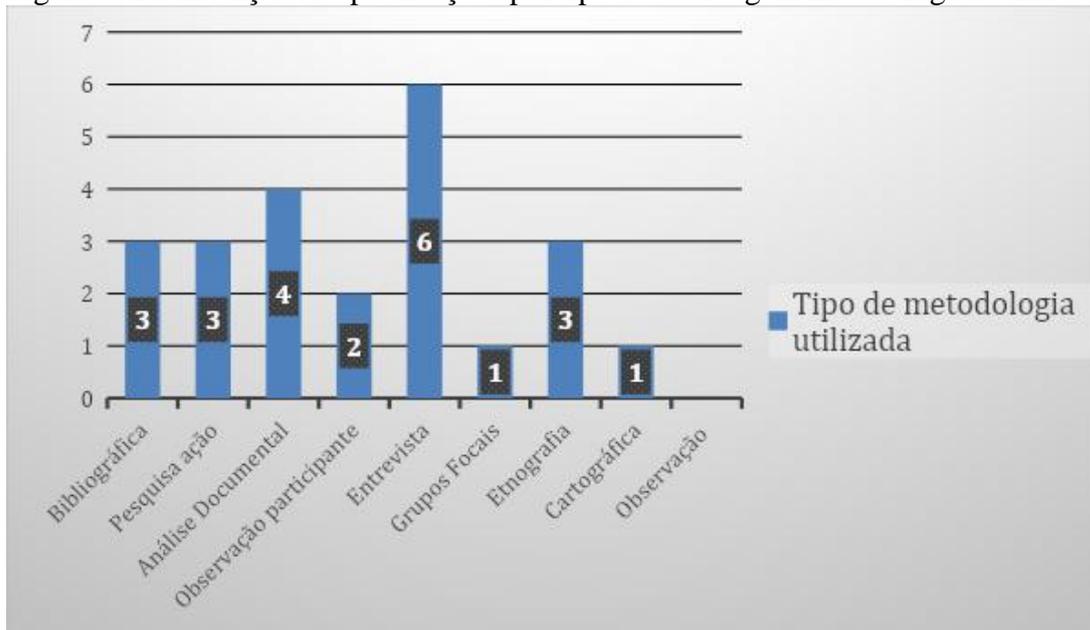


Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

No que se refere às abordagens metodológicas utilizadas, percebeu-se que, do quantitativo total de pesquisas analisadas, a abordagem que mais aparece é a entrevista, seis vezes, mais precisamente. Depois desta, está a análise documental que foi identificada em quatro trabalhos.

Nessa perspectiva, três das pesquisas analisadas contam apenas com a pesquisa bibliográfica como abordagem metodológica. Em relação a isso, esse tipo de metodologia empata com a etnográfica e a pesquisa-ação que também aparecem três vezes. Já a observação participante é ainda menos escolhida nesse cenário, apenas duas vezes. Menos que isso, estão os Grupos Focais, a Metodologia cartográfica e a observação que são citadas em apenas um trabalho cada.

Figura 6: Distribuição das publicações por tipo de abordagem metodológica utilizada



Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Dessa maneira, continuando a análise dos resumos dos trabalhos selecionados, pode-se encontrar inúmeras semelhanças entre as pesquisas. Em relação aos objetivos propostos pelas pesquisas, a maioria delas busca entender como a mulher é representada pela sociedade e pela cultura em diferentes eixos de análise, sendo eles redes sociais, gêneros textuais e musicais, pelas falas e comportamentos dos indivíduos dentro de instituições específicas, escolares ou não. Assim, as pesquisas em questão, dentro de um denominador comum, querem entender como a sociedade enxerga o sexo feminino e como o representa em seus meios.

A partir disso, as pesquisas também têm em comum o objetivo de proporcionar uma visão crítica e problematizadora sobre a maneira como a mulher é vista, como primeiro passo para o empoderamento. Este, por sua vez, é citado pelos trabalhos de duas formas diferentes: mostrando experiências que estão dando certo na realidade e que utilizam estratégias para empoderar mulheres ou trazendo caminhos para construir esse empoderamento feminino. Da mesma forma, as pesquisas evidenciam que não é possível empoderar ninguém, mas que as mulheres, sentindo-se inspiradas, podem vir a empoderar a si mesmas. As pesquisas, em sua maioria, também não deixam de abordar o feminismo e suas perspectivas para a libertação da dominação de gênero.

Destarte, os resultados expostos pelas pesquisas selecionadas apresentam, apesar da variação entre os temas propostos, muitas semelhanças entre si. Dentre elas, o fato de que a mulher ainda hoje é representada por diversos meios de comunicação de maneira estereotipada e sexualizada. Apesar desses resultados, a sexualidade das mulheres, principalmente, durante a

adolescência, ainda hoje é tratada como um tabu. Nisso, evidenciou-se também o domínio masculino sobre certas atividades e instituições, ou seja, a discriminação de gênero apresentou-se como um dos principais resultados das pesquisas.

Contudo, as pesquisas também mostraram que, a partir da união de mulheres, de diferentes idades ou não, foi possível construir um sistema de resistência à dominação masculina, à dominação de corpos por meio de regras, à rotulação e à estereotipação. A partir do engajamento delas numa causa comum, as pesquisas mostram o compartilhamento de conhecimento e a construção de estratégias para barrar o machismo. A partir disso, ficou claro que, para que o empoderamento feminino seja uma possibilidade real, é fundamental enfrentar os preconceitos de gênero e fazer esse processo de forma coletiva.

Desse modo, é preciso enaltecer as iniciativas propostas pelos trabalhos, pois, de formas diferentes e de acordo com suas condições, buscam o mesmo: construir uma sociedade, de fato, igualitária para homens e mulheres. Identifica-se esses elementos a partir da elucidação de gêneros textuais, formação de professores, estratégias trabalhadas nas escolas ou por meio de coletivos de mulheres, todas as pesquisas colaboram grandemente para o processo de expansão e valorização da educação feminista.

Neste sentido, a partir da análise feita sobre as publicações, percebe-se que todas elas, de alguma forma, tratam sobre o fazer educativo, assim é possível conceituar duas categorias segundo a tabela que segue:

Quadro 4: Relação das publicações selecionadas distribuídas por categoria

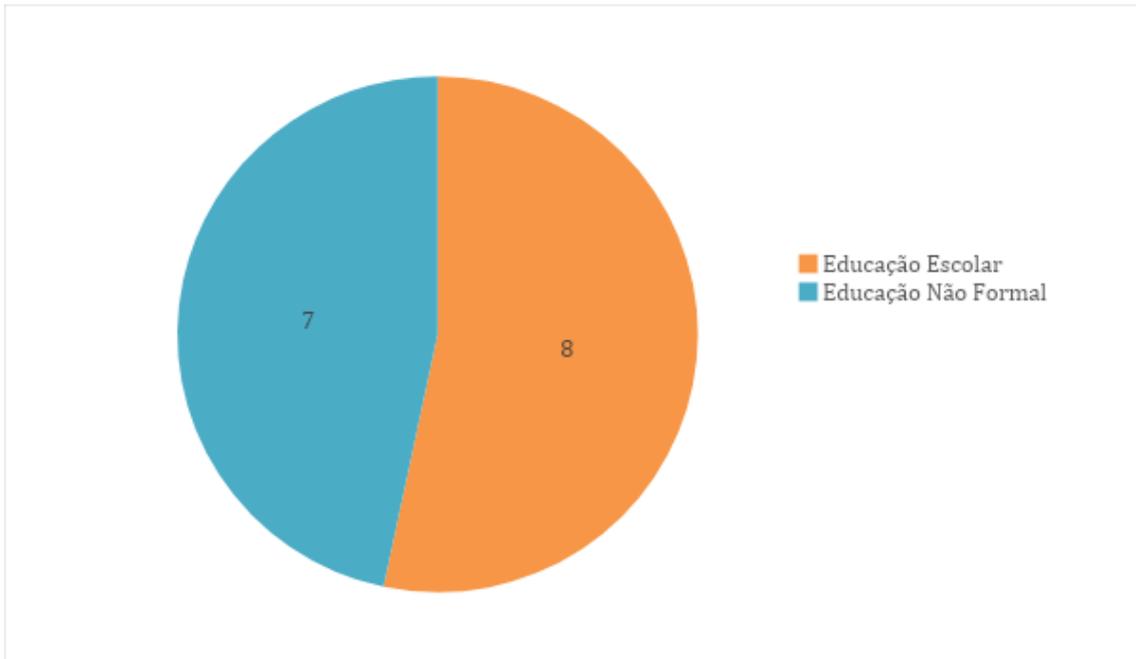
Nº	Publicações	Campo categórico
4	Poesia negro-feminina: discurso poético e empoderamento em Elisa Lucinda	Educação Não Formal
17	Que será que será: machismo e empoderamento feminino em letras de música de Chico Buarque	
20	Representação feminina nas HQs e a construção de identidade: a personagem Wonder Woman como símbolo de empoderamento feminino	
22	Corporeidade, consumo e identidades políticas: estratégias de empoderamento feminino negro realidades pelo coletivo das pretas na cidade de Vitória/ES	
24	Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino: um estudo de caso em uma associação da Região Amazônica	
25	Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook	

26	“Mulheres mil” como política pública de inclusão social: uma análise do empoderamento feminino	Educação Escolar
9	Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento feminino: uma proposta de letramento crítico para o 9º ano	
14	Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento feminino: uma proposta de letramento crítico para o 9º ano	
15	Empoderamento feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental	
31	Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso	
32	Primavera secundarista feminista: corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2)	
33	“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!”: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes	
34	A Marcha das Vadias e a escola: feminismo, corpo e (bio)política	
35	Educação física escolar e gênero: representações feministas radicais	

Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

A partir da tabela anterior, que divide as publicações entre as categorias *educação escolar* e *educação não formal*, é preciso atentar para a importância dessas duas formas de educar. O acesso à escola é a garantia de que o Estado está fazendo seu papel em oferecer um ensino gratuito e de qualidade para todos, enquanto a educação não formal, muitas vezes, acaba por atingir públicos e trabalhar assuntos que a escola acaba deixando em segundo plano. Assim sendo, o gráfico, na sequência, evidencia a quantidade de publicações em cada uma das categorias:

Figura 7: Distribuição das publicações por categoria



Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

A partir da análise do gráfico, é possível perceber que as publicações estão bem distribuídas entre as duas categorias, sendo que uma delas tem apenas uma publicação a mais que a outra. Sendo assim, dentro da categoria Educação Escolar, as pesquisas de uma forma geral mostram as tentativas bem-sucedidas de construção do empoderamento feminino dentro do ambiente escolar. Para isso, os pesquisadores observaram e evidenciaram diferentes abordagens, sendo elas: a prática de leitura e escrita crítica de textos sobre a temática, a utilização do diálogo e do discurso para resistência feminina, os movimentos estudantis em prol do empoderamento feminino e a análise das diferenciações de gêneros, que, muitas vezes, são presença constante nas escolas.

Novamente, as publicações que correspondem aos critérios elencados para a categoria Educação Escolar não se referem apenas ao lugar físico “escola”, mas representam o movimento de professores e, principalmente, estudantes de resistir contra a dominação de gênero. As iniciativas apresentadas pelas publicações mostram que o ambiente escolar também é lugar para que os temas sociais sejam debatidos e, de alguma forma, enfrentados, com o objetivo de construir uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

É evidente a importância de esmiuçar cada publicação que se encontra inserida dentro da categoria *Educação Escolar*. Nesta perspectiva, Lima (2020) apresenta uma proposta de formação de professores a partir do letramento crítico de letras de música que abordam o empoderamento feminino. A pesquisa elaborada por Jesus (2019) trata de uma temática muito semelhante, também analisando letras de músicas que têm, como temática, o empoderamento

feminino e escritas apenas por mulheres. Como produto, esta dissertação elaborou um caderno de formação para professores.

Já o estudo conduzido por Moura (2019) diferencia-se um pouco das pesquisas anteriores, pois aborda a construção de pontos de vista dos estudantes acerca do empoderamento feminino, mas em diferentes gêneros textuais. Essa proposta também aborda a formação de professores. Além disso, algo comum entre as três publicações é que abordam em seus resultados uma ampliação dos conhecimentos dos estudantes sobre a temática proposta.

No entanto, a pesquisa desenvolvida por González (2013) utiliza uma abordagem diferente. A autora analisa os discursos de professoras e professores sobre a representação das identidades de gênero, especificamente, o gênero feminino. Os resultados do estudo apontam para a dominação do gênero masculino, associando as mulheres à passividade. Apesar disso, nota-se a perspectiva de mudança por meio do discurso feminino presente no discurso das professoras, pois elas têm compreensão que a consciência linguística crítica é a chave da mudança.

Enquanto isso, o estudo de Moresco (2020) propôs-se a analisar as constituições políticas de estudantes secundaristas durante a Terceira Onda de ocupações de escolas públicas, entre outubro e novembro de 2016, em Curitiba/PR e em São José dos Pinhás/PR, região metropolitana da capital a respeito de temáticas como feminismo, corporalidade e sexualidade das alunas. O movimento foi uma forma de resistência às regras de controle dos corpos utilizadas pelas escolas e que conseguiu algumas mudanças em relação a isso.

A pesquisa de Athayde (2015) também estuda um movimento social conhecido como *A marcha das vadias* em Curitiba-PR e sua relação com a escola em geral, pois ela está presente dentro do espaço escolar, tanto alunas quanto professoras da escola participam da referida marcha. Dentro dessa perspectiva, a autora discorre sobre corporalidade e a dominação dos corpos, bem como sobre a construção de uma educação feminista.

O trabalho realizado por Nunes (2019), também se pautou na resistência de estudantes à dominação ocasionada por algumas regras escolares, bem como a narrativa de estudantes, mostrou que o recreio escolar é um espaço de circulação de saberes e de resistência dos diferentes tipos de gênero, sexualidade, raça, classe e religiosidade. Dessa maneira, esta pesquisa contribuiu para a percepção de que o diálogo entre as diferentes pessoas contribui para a formação de uma escola mais diversa, democrática e plural.

Por fim, o trabalho de Mello (2011) investigou as percepções de mulheres feministas e mulheres não feministas acerca de injustiças cometidas contra meninas nas aulas de educação física. A pesquisa observou falas discriminatórias das mulheres sobre os fatos ocorridos, o que

ilustra uma sociedade que relega às mulheres um lugar de passividade. A autora também destaca que esse cenário pode ser desfeito a partir de rebeldias e transgressões.

Diante disso, sabe-se que a escola não é uma instituição nova. De forma geral, a educação surgiu com os gregos e, no Brasil, a primeira experiência formal de ensino e aprendizagem ocorreu entre os jesuítas e os indígenas. Desde o seu início, a educação escolar seguiu o mesmo modelo tradicional, no qual, segundo Siqueira (2005), o professor é quem tem o domínio lógico dos conhecimentos, os quais serão sistematizados e transmitidos aos alunos. Conforme o autor, na escola tradicional, o estudante é um receptor e não há comunicação entre professor e aluno. Os conteúdos são passados como verdades absolutas e são desligados das realidades e experiências dos educandos.

Essa forma de educar veio se perpetuando durante os séculos até os dias atuais. No entanto, algumas escolas e professores propõem rupturas com esse modo de ensino, como é o caso das experiências escolares evidenciadas nas publicações trazidas neste estado do conhecimento. Elas trazem a escola ou mostram que ela está trabalhando com um tema extremamente atual e que faz parte do cotidiano dos alunos e, principalmente, das alunas. Como destaca Loss (2015), é importante que os professores e as escolas questionem o caráter etnocêntrico presente nos currículos escolares, promovam a construção de identidades e a interação com os outros, construam uma educação globalizada e empoderem grupos sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade.

Neste sentido, o ato de empoderamento feminino pode e deve começar na escola, pois:

[...] se uma pedagogia da liberdade traz o gérmen da revolta, nem por isso seria correto afirmar que esta se encontre, como tal, entre os objetivos do educador. Se ocorre é apenas e exclusivamente porque a conscientização divisa uma situação real em que os dados mais frequentes são a luta e a violência. Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; (Freire, 1967, p. 11).

Neste aspecto, o verdadeiro empoderamento feminino, que é tratado nas publicações como necessário para as mulheres viverem com dignidade, só poderá se desenvolver a partir da liberdade. Para isso, é preciso enfrentar as amarras da dominação de gênero, que, em pleno século XXI, ainda são muito presentes na sociedade brasileira. Isso pode ser facilmente evidenciado ao perguntar para cada mulher brasileira se alguma vez na vida já se sentiu diminuída ou sexualizada, simplesmente por conta de seu gênero, a resposta, na maioria esmagadora das vezes, será afirmativa.

É por causa dessa situação em que as mulheres encontram-se na sociedade, que elas não podem escolher calar-se. A luta por dignidade, liberdade e igualdade de gênero não pode esperar

e precisa também começar dentro da escola e perpetuar-se pelo restante da sociedade, até que o objetivo seja alcançado, pois, segundo Freire, “desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da condição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total” (Freire, 1974, [não-paginado]).

Considerando o outro foco de análise, a categoria Educação Não formal, apresenta as publicações que, de formas distintas, suscitam a educação feminista e o empoderamento feminino, bem como mostram que a educação não precisa ser edificada dentro do espaço escolar para surtir efeito. Em cerca de metade delas, o que mais se destaca é a união de um coletivo de mulheres em busca do mesmo objetivo. A outra forma que a educação não formal é evidenciada nessa categoria, por meio da análise de gêneros textuais, pois mesmo que não seja percebido, tudo o que é lido educa de alguma maneira.

Nessa perspectiva, Justino (2021), em sua pesquisa, reflete sobre a importância da poesia feminina negra a partir dos escritos de Elisa Lucinda, fazendo relações com o feminismo, os estereótipos, o empoderamento e outras questões de gênero. Oliveira (2018), em sua dissertação, trabalha numa lógica parecida ao analisar poemas, canções e outras obras artísticas, percebendo que a escrita desses textos desenvolve-se a partir da concepção do público receptor de uma determinada sociedade. O trabalho também analisou as músicas de Chico Buarque, buscando compreender as relações com questões de gênero na sociedade. Assim, o estudo mostra que a sociedade ainda carece de equidade entre gêneros e políticas em prol das mulheres.

Santos (2018) procurou, em sua publicação, perceber como a mulher é representada nas Histórias em quadrinho, levando em consideração o fato de que o gênero feminino tende a ser mostrado de forma estereotipada. Para isso, a autora analisou a personagem Mulher Maravilha. Enquanto isso, o trabalho de Silva (2017) pretendeu observar como a ação de grupos que discutem a temática do empoderamento feminino negro, a partir da valorização do cabelo crespo, interferiu no significado identitário de mulheres negras que estão ou já passaram pelo EJA. A análise foi feita a partir da rede social Facebook.

A pesquisa de Oliveira (2017) buscou compreender como as vivências na Associação de Mulheres *Cantinho da Amazônia (AMCA)* contribuiu para o seu empoderamento. A partir da análise, a autora verificou que as mulheres, a partir dos encontros e atividades, buscam melhorar em seu dia a dia, assim como na esfera profissional, pois o projeto também possibilita trabalho remunerado na associação. Neste ínterim, Oliveira (2017) frisa a importância de construir-se cada vez mais espaços de educação não formal, que contribuem muito para o aprimoramento dos indivíduos, principalmente, em relação ao empoderamento feminino.

Por sua vez, Carneiro (2017) é o único autor do sexo masculino dentre as pesquisas. Ele propõe-se a interpretar as relações entre corpo, consumo e identidade política dentro do Coletivo das Pretas, criado por mulheres negras em Vitória-ES. Nisto, o autor verificou a presença da história de opressão dos negros no cotidiano do coletivo e a busca por fortalecer a economia de empreendedoras dentro do coletivo. O estudo também traz a importância de construir uma política diferenciada que promova uma sociedade mais igualitária.

Ademais, Ferreira (2016), em sua dissertação, busca perceber a influência do *Programa Mulheres Mil* em relação ao empoderamento das mulheres participantes. O trabalho conceitua questões como a equidade de gênero e o empoderamento feminino. Desse modo, a pesquisa evidenciou que não houve contribuições do programa em relação ao empoderamento das participantes da pesquisa, de forma que procura fornecer subsídios para o aprimoramento do programa.

A partir da apresentação das pesquisas, Brandão (2004) apud Gomes, Silva e Silva (2016) expressa que a educação não se resume somente às práticas realizadas dentro das instituições escolares, mas também a todos os processos de formação dos indivíduos, em que trocas de saberes e que podem ser realizados em diferentes lugares. Desse modo, a educação não formal acaba por atingir, muitas vezes, a população que mais precisa dela, ou seja, as camadas populares, por apresentar uma forma de ensino diferenciada daquela que está presente nas instituições.

Naturalmente, como explicam Gomes, Silva e Silva (2016), essa forma de educação que também é conhecida como educação popular, que tenta romper com as metodologias tradicionais, que, por vezes, não consideram a visão de mundo dos educandos, seus saberes e o modo como vivem. Nisso, está a grande importância dos coletivos e, neste caso, o de mulheres, tão valorizado nas publicações utilizadas nessa categoria de estado do conhecimento, pois elas compartilham suas experiências e vivências, seus desafios e saberes, buscando construir conhecimento juntas. Neste sentido:

O empoderar-se começa no aumento das capacidades pessoais, passando pelas relações de grupo e organizações, culminando com o acesso a recursos e a estruturas de mudança. O processo de empoderamento deve estar atrelado ao gradual reconhecimento, por parte das mulheres, das estruturas de poder que estão presentes na própria vida delas e dos grupos a que elas pertencem e em sua liberdade de ação (Hanzen, 2021, p. 50-51).

Por meio desse processo de coletividade, é possível e provável que as mulheres consigam superar as amarras que ainda prendem-nas enquanto gênero, como citam algumas das pesquisas selecionadas para essa categoria de estado do conhecimento, as quais analisam

diversos gêneros textuais e evidenciam preconceitos e estereótipos. Como ressalta Sandenberg (2009) apud Hanzen (2021), mesmo com os progressos feitos, as mulheres continuam a enfrentar a discriminação, a exclusão e o preconceito, por mais que a igualdade entre gêneros seja um direito universal. Neste sentido, organizado pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento das Mulheres (UNIFREM) e o Pacto Global das Nações (UNGC) foram implantados os princípios para o empoderamento feminino, a fim de fomentar a participação efetiva das mulheres na sociedade:

1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível.
2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não-discriminação.
3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa.
4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres.
5. Apoiar empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das cadeias de suprimentos e marketing.
6. Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social.
7. Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero (UNIFREM, 2011, p.1).

Por isso a importância de construir coletivos de mulheres empoderadas, pois o empoderamento, neste sentido, significa:

Dar ou adquirir poder ou mais poder. O empoderamento significa uma ampliação da liberdade de escolher e agir, ou seja, o aumento da autoridade e do poder dos indivíduos sobre os recursos e decisões que afetam suas próprias vidas. A pessoa empoderada pode definir os seus objetivos, adquirir competências (ou ter as suas próprias competências e conhecimentos reconhecidos), resolver problemas e desenvolver seu próprio sustento. É, simultaneamente, um processo e um resultado (ONUMULHERES, 2017 apud Hanzen, 2021, p. 47).

Assim, após devidamente apresentadas e contextualizadas as categorias que fazem parte desta pesquisa de estado do conhecimento, é preciso olhar para o tema de pesquisa gerador, o fundador principal de todo o trabalho realizado. Para isso, o quadro, que segue, evidencia as aproximações e os distanciamentos entre a pesquisa e as teses/dissertações selecionadas:

Quadro 5- Relação entre as aproximações e distanciamentos entre os trabalhos e a pesquisa da autora

<b>TÍTULO-</b>	<b>AUTOR-ANO</b>	<b>APROXIMAÇÕES</b>	<b>DISTANCIAMENTOS</b>
Poesia negro-feminina: discurso poético e empoderamento em Elisa Lucinda	MARIA EDILENE JUSTINO-2021	-Discute sobre questões de gênero e empoderamento;	-Não trata da educação de forma direta; -Analisa gêneros textuais;
Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento feminino: uma proposta de letramento crítico para o 9º ano	ROBERTA BRITO LIMA-2020	-Ressalta práticas escolares para o enfrentamento da dominação de gênero e do machismo;	-Analisa gêneros textuais; -Não aborda a importância dos coletivos de mulheres;
Prática de leitura de canções: o empoderamento feminino	JOSENEINE SANTOS DE JESUS-2019	-Aborda a luta das mulheres contra o machismo e para construir o empoderamento feminino; -Cita práticas escolares de enfrentamento;	-Não cita a importância dos coletivos de mulheres; -Analisa gêneros textuais;
Empoderamento feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental	MARCIA OLIVEIRA MOURA-2019	-Aborda o empoderamento feminino;	-Trabalha com a formação de professores; -Não cita a importância dos coletivos de mulheres;
Que será que será: machismo e empoderamento feminino em letras de música de Chico Buarque	ANDREIA DOS SANTOS DE OLIVEIRA-2018	-Reflete sobre a sociedade injusta para as mulheres;	-Não aborda a importância dos coletivos de mulheres; -Analisa gêneros textuais;

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>APROXIMAÇÕES</b>	<b>DISTANCIAMENTOS</b>
Representação feminina nas HQSs e a construção de identidade : a personagem Wonder Woman como símbolo de empoderamento feminino	VALESKA DA GRAÇA DOS SANTOS- 2018	-Reflete sobre a estereotipação da mulher no mundo atual; -Cita a importância da construção do empoderamento feminino;	-Não aborda a importância dos coletivos de mulheres; -Analisa gêneros textuais;
Corporeidade, consumo e identidades políticas: estratégias de empoderamento feminino negro realidades pelo coletivo das pretas na cidade de vitória/es	GUSTAVO MARCHETTI CORRÊA CARNEIRO- 2017	-Coleta dados a partir de um coletivo de mulheres; -Cita a importância dos coletivos de mulheres para a construção do empoderamento feminino.	-Não aborda a educação escolar; -É escrito por um homem;
Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino: um estudo de caso em uma associação da Região Amazônica	KATIANE VARGENS DE OLIVEIRA- 2017	-Coleta dados a partir de um coletivo de mulheres; -Cita a importância dos coletivos de mulheres para a construção do empoderamento feminino.	-Não aborda a educação escolar;
Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook	KELLY CRISTINA DA SILVA- 2017	-Cita a importância da coletividade para discutir e construir o empoderamento feminino;	-Não aborda a educação escolar;

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>APROXIMAÇÕES</b>	<b>DISTANCIAMENTOS</b>
“Mulheres mil” como política pública de inclusão social: uma análise do empoderamento feminino	SILVERLI MARCIA FERREIRA- 2016	-Cita a importância dos coletivos de mulheres;	-Não aborda a educação escolar;
Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso	CAROLINA CONÇALVES GONZALEZ- 2013	-Aborda educação escolar; -Trabalha sobre a realidade injusta para as mulheres;	-Não cita a importância dos coletivos de mulheres; -Trata da formação de professores;
Primavera secundarista feminista : corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2)	MARCIELLY CRISTINA MORESCO- 2020	-Aborda a educação escolar; -Sinaliza a importância do enfrentamento a normas pré-estabelecidas para mulheres; -Cita a importância da coletividade para a construção do empoderamento feminino;	-Não aborda a educação não formal;
“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!": narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes.	HARIAGI BORBA NUNES, 2019	-Aborda a educação escolar; -Sinaliza a importância do enfrentamento a normas pré-estabelecidas para mulheres;	-Não aborda a educação não formal;

TÍTULO	AUTOR	APROXIMAÇÕES	DISTANCIAMENTOS
A Marcha das Vadias e a escola : feminismo, corpo e (bio)política	THAYZ CONCEIÇÃO CUNHA DE ATHAYDE – 2015	-Aborda a educação escolar; -Sinaliza a importância do enfrentamento a normas pré-estabelecidas para mulheres;	-Não aborda a educação não formal;
Educação física escolar e gênero: representações feministas radicais	TZUSY ESTIVALET DE MELLO- 2011	-Aborda a educação escolar; -Sinaliza os preconceitos sofridos por mulheres na atualidade em ambientes escolares;	-Não aborda a educação não formal;

Fonte: (Plataforma BDTD, 2022) Elaborado pela autora.

Em vista da organização dos aspectos em que as pesquisas selecionadas aproximam-se ou distanciam-se da pesquisa da autora, perspectivas podem ser percebidas. Dentre elas, o fato de que, ao contrário do que abordam as teses e dissertações selecionadas, a pesquisa não abordará apenas um modo de educação, mas ambos, ou seja, por meio da coleta de dados, será possível focar tanto a educação escolar quanto a educação não formal, a partir da temática do empoderamento feminino. Dessa forma, acredita-se que a futura pesquisa terá muito a contribuir e acrescentar aos estudos que já existem.

### 3 Achados do Estado do Conhecimento

A presente pesquisa buscou construir uma revisão bibliográfica a partir da metodologia de estado do conhecimento acerca da temática do empoderamento feminino. Para isso, pesquisou-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD, a partir dos descritores “empoderamento feminino” e “feminismo e escola”, tendo sido selecionadas quinze teses/dissertações. A partir dessa busca, foi possível conhecer quais são as principais

publicações que estão sendo escritas sobre a temática anteriormente mencionada, nos últimos dez anos.

Após concluídas as etapas de bibliografia anotada e sistematizada, iniciou-se o processo de categorização. A partir da análise das teses e dissertações, percebeu-se que oito delas constituíram-se dentro da perspectiva escolar, enquanto as outras sete abordavam questões de cunho não formal, como análises textuais e coletivos de mulheres. Assim, foram criadas duas categorias *Educação escolar* e *Educação Não formal*.

Após muitas leituras do resumo de cada uma das pesquisas, algumas reflexões puderam ser feitas. Percebeu-se que as publicações, em sua maioria, valorizavam a coletividade e a união das mulheres em uma luta comum: contra o preconceito, a discriminação e a dominação de gênero, bem como questionando os estereótipos criados a partir do corpo e mente feminina, criando um imaginário social sobre como é ser mulher e como a sociedade enxerga-a, principalmente, o público masculino. Notou-se que somente a partir do enfrentamento desses preconceitos é possível construir a solidez para o empoderamento feminino.

Desse modo, esta pesquisa vem a colaborar ao aproximar o que as pesquisas selecionadas para o estado do conhecimento têm em comum: o enfrentamento a uma sociedade machista para a construção do empoderamento feminino. Além disso, a pesquisa em questão também abordará a educação em seus dois eixos: formal e não formal, com o objetivo de ampliar as buscas e construir conhecimentos abrangentes e reflexivos.

## 6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como tema *o empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul: perspectivas históricas, sociais e educacionais*. A problemática de pesquisa pauta-se no seguinte questionamento: *De que forma os espaços escolares e de educação não formal estão contribuindo para construir a identidade do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul?* Para isso, o objetivo geral é *analisar nos espaços escolares e de educação não formal práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul*. A pesquisa torna-se importante por ser uma ferramenta para o enfrentamento à dominação de gênero e, por meio disso, viabiliza a construção do empoderamento feminino.

Assim sendo, ao longo do texto, serão apresentadas as escolhas metodológicas para atingir o objetivo proposto, bem como responder ao problema de pesquisa. É preciso dizer também que a metodologia proposta, neste texto, abordará: a pesquisa de Estado do

Conhecimento, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa qualitativa, bem como os instrumentos para coleta e análise dos dados. No final desta escrita, será apresentado o Produto Final da pesquisa, que é um requisito para os Mestrados Profissionais em Educação.

## 6. 1 PESQUISA QUALITATIVA

Ao referir uma pesquisa em educação, a qual se sabe que envolve indivíduos e suas diversidades, fica evidente a utilização da abordagem qualitativa na pesquisa. Ludke e André (1986) descrevem que Bogdan e Biklen (1982) apresentam características básicas que configuram a pesquisa qualitativa.

A primeira supõe um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada. Assim, foi utilizado o conhecimento prévio de quem realiza esta pesquisa somado aos conhecimentos que serão relatados pelos sujeitos que farão parte da coleta de dados, que se configura como uma característica básica da pesquisa qualitativa. Por meio da coleta de dados, as pessoas relatarão situações e acontecimentos, os quais foram fundamentais para a exposição do que foi pesquisado.

Outra característica da pesquisa qualitativa é uma maior preocupação com o processo do que com o produto, o que deixa transparecer a complexidade do cotidiano escolar. Com a realização dos questionários, é possível conhecer os motivos que cada profissional teve ao buscar formação por intermédio do Grupo de Estudo, bem como as superações alcançadas por ele. Avaliando cada um desses percursos, será realizada uma análise de dados, tendo, como foco, interesses amplos, que se tornaram mais diretos e específicos no decorrer da análise.

Por fim, Ludke e André (1986, p. 12) afirmam que, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”. Isso significa que, utilizando a pesquisa qualitativa, a postura do pesquisador é de compreender o ponto de vista do entrevistado para que, desta forma, consiga utilizar o que o participante propôs-se a falar.

Em suma, para Bogdan e Biklen (1982 apud Ludke; André, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nisso, esta pesquisa é qualitativa, pois, como explica Minayo (1994, p. 21-22): “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”.

Ainda como explica a autora, a pesquisa qualitativa utiliza dados que não podem ser quantificados e nem percebidos em forma de equações. Seu interesse maior é compreender como se dão as relações sociais. Para isso, é de fundamental importância a realização de uma pesquisa bibliográfica, que por intermédio da teorização fará a fundamentação necessária para a pesquisa.

## 6. 2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Esta pesquisa conta com a bibliografia de fontes secundárias, ou seja, a partir do levantamento de outras pesquisas na área que já foram publicadas em forma de artigos, livros, dissertações ou teses. É o que escrevem Marconi e Lakatos (2017) pontuando que a finalidade desse tipo de pesquisa é colocar o pesquisador a par do que já foi escrito sobre determinado assunto, permitindo que ele possa analisar e manipular essas informações. Por isso:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (Gil, 2002, p.45).

Nisto, a pesquisa conta com um primeiro momento que aborda aspectos sobre a educação não formal, utilizando autores como Brandão (2006), Brandão (2009) Gohn (2014). O segundo capítulo tem como temática dialogar com os *espaços escolares e construção da identidade feminina*. Para isso, são utilizadas autoras como Del Priore (2010), Beauvoir (1949), Lerner (2019). Já o terceiro capítulo explana sobre o empoderamento feminino e os fatores históricos e sociais para construir essas identidades. Nesse capítulo, os autores utilizados são Del Priore (2010), Vedana et al. (2020) e Hanzen (2021). Foi realizada também uma pesquisa de Estado do Conhecimento para ampliar e melhorar a teorização e perceber o que já tem sido feito sobre a área pesquisada.

## 6. 3 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Além da revisão bibliográfica mais usual, este estudo também conta com uma pesquisa de Estado do Conhecimento, como dito anteriormente, pois é uma excelente ferramenta para descobrir o que tem sido publicado sobre a temática escolhida nos últimos anos. Morosini e Fernandes (2014) conceituam o Estado do Conhecimento como um processo de “[...] identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica

de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014 apud Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 70).

Por sua vez, Kohls-Santos e Morosini (2021) complementam a ideia ao afirmar que o Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que permite conhecer o que está sendo pesquisado em determinada área e em determinado tema. Assim:

[...] pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira e também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. Em síntese, o estado do conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo (Bourdieu, 2004) de uma determinada área do conhecimento. Nesse sentido, o Estado do conhecimento nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico. Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125-126).

Neste sentido, a pesquisa do estado do conhecimento foi realizada no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores *empoderamento feminino* e *feminismo e escola*. Os filtros utilizados para a busca foram os seguintes: (correspondência da busca: qualquer termo), (idioma: português), (tipo de documento: teses/dissertações), (ilustrado: sem preferência) e (ano de defesa: de 2011 a 2021).

Desse modo, a primeira etapa realizada foi a Bibliografia Anotada. Essa etapa:

[...] consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos. Estes critérios são aqueles estabelecidos nos objetivos do estudo, os quais devem conter os descritores (palavras ou termos de busca), bem como os critérios de inclusão ou exclusão, como por exemplo, o período ou ano de publicação das pesquisas, área de conhecimento, países, etc. Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 132-133)

Após ter sido feita a busca, construiu-se uma tabela com todas as teses e dissertações encontradas, fazendo a exclusão dos trabalhos que não se encaixavam dentro da área de pesquisa e anotando informações sobre as publicações selecionadas, tais como a numeração da disponibilidade na Plataforma, o ano de publicação, o nome do repositório pesquisado, o nome do autor, o título do trabalho, o tipo de trabalho e o resumo disponível.

Já na segunda etapa, conhecida como Bibliografia Sistematizada, foi feita uma leitura flutuante dos resumos, procurando identificar informações pertinentes para a construção de outra tabela, a qual facilitaria a análise dos dados mais tarde. Como destacam Kohls-Santos e Morosini (2021), nessa etapa, é preciso fazer uma seleção mais direcionada em relação à temática de estudo e aos objetivos da pesquisa. Para isso, foram anotados a numeração dos trabalhos escolhidos a partir da bibliografia anotada, o ano de publicação, a instituição

responsável, o nome do autor, o título do trabalho, o nível da pesquisa, os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões dos trabalhos.

A partir da construção da bibliografia sistematizada é que se tornou possível fazer os primeiros apontamentos sobre a pesquisa, bem como construir gráficos e quadros que ilustravam as informações trazidas. Todas essas informações culminaram na construção da terceira fase realizada na pesquisa de estado do conhecimento: a Bibliografia Categorizada. Kohls-Santos e Morosini (2021) caracterizam-na como sendo uma etapa em que se cria blocos temáticos com o objetivo de agrupar os trabalhos em relação à temática que possuem, formando categorias. Por isso, as categorias criadas foram *educação escolar* e *educação não formal*. A partir da escolha delas, foi possível analisar as teses e as dissertações a partir desse viés e fazer reflexões teóricas sobre seus conteúdos. A partir disso, é preciso explicitar que a seguinte pesquisa passará pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Segundo o site oficial da Universidade Federal da Fronteira Sul, é:

[...] um colegiado interdisciplinar e independente que exerce um papel consultivo, educativo e deliberativo relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos. Sua atribuição fundamental é defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com a legislação vigente, com os princípios básicos da UFFS e com a defesa da vida, em sua diversidade (UFFS, 2022).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que toda pesquisa de dissertação que se vincula à coleta de dados com seres humanos precisa passar pelo Comitê de Ética para que parta para a fase de coleta de dados. O comitê, segundo o site oficial da Universidade Federal da Fronteira Sul, é regulamentado pela Portaria N° 2103/GR/UFFS/2022. Já a Resolução N° 42/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2022 aprova o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul. Assim, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e seguirá para o próximo estágio: a pesquisa de campo.

#### 6. 4 PESQUISA DE CAMPO

Este estudo realizou uma pesquisa de campo com indivíduos, visto que, segundo Koche (1997), o conhecimento científico surge diante da necessidade do homem de deixar sua posição de passividade, sem poder de ação ou controle sobre os fenômenos que ocorrem. Assim:

[...] a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência não de uma forma desordenada, esfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e a crítica do senso comum, mas sob o enfoque de um critério orientador, de um princípio explicativo que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se

estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos, unificando a visão de mundo (Koche, 1997, p. 29).

Koche (1997) assinala ainda que o conhecimento científico surge da investigação científica, a qual se inicia mediante o surgimento de dúvidas que não podem ser respondidas de maneira consistente com os conhecimentos que já existem. A partir disso, na pesquisa científica, evidencia-se a importância da escolha dos métodos a serem utilizados, pois, conforme destaca Alves (1981, [não-paginado]), “da mesma forma como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar aquilo que desejamos pegar.”

A partir disso, Marconi e Lakatos (2017) afirmam que a pesquisa é muito mais do que procurar soluções para problemas teóricos ou práticos ou mesmo buscar a verdade por meio de métodos científicos. Além disso, a pesquisa é “[...] um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento [...]” (Ander-egg, 1978 apud Marconi; Lakatos, 2017).

Deste modo, o presente trabalho também conta com uma pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2010) conceituam-na como a busca por conhecimentos a partir de um problema, para respondê-lo, a partir da comprovação ou não de uma hipótese. Esse tipo de pesquisa, segundo as autoras, consiste na observação de fatos e fenômenos da maneira como ocorrem e a coleta de dados a partir do registro, para posterior análise.

Sendo assim, como apontam Marconi e Lakatos (2010, p. 172), a pesquisa de campo interessa-se em estudar “[...] indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Ainda como explicam as autoras citadas, as vantagens desse tipo de pesquisa são o acúmulo de informações sobre determinado assunto, bem como a facilidade em obter uma amostragem de indivíduos, populações ou fenômenos.

A partir disso, essa perspectiva se constitui por meio da pesquisa qualitativa, que, conforme Gaskell (2002 apud Júnior; Silva; Mesquita, 2014):

[...] tem como pressuposto a ideia de que o mundo social não é um dado natural, mas algo construído pelas pessoas em suas vidas cotidianas em condições estabelecidas pelo contexto. Essas construções formam a realidade essencial das pessoas, ou seja, seu mundo vivencial. Nesse sentido [...] o emprego da abordagem qualitativa [...] para mapear e compreender o mundo dos respondentes [...]

Bogdan e Biklen (1982 apud Ludke; Andre, 1986) citam algumas características desse tipo de pesquisa. Dentre elas, está o fato de que o pesquisador precisa estar em contato constante e prolongado com o ambiente que está investigando, assim quanto mais situações vivenciar no

espaço que está estudando será melhor para a sua pesquisa. Os autores referem que os fenômenos que ocorrem em um determinado meio são altamente influenciados pelo contexto em que estão inseridos, o que explica a necessidade do pesquisador aproximar-se de seu objeto de estudo.

Nessa linha de raciocínio, uma pesquisa, para ser considerada qualitativa, como explicam Bogdan e Biklen (1982 apud Ludke; André, 1986), apresenta os dados coletados predominantemente de forma descritiva. Há muitas descrições de pessoas e acontecimentos, bem como transcrições de depoimentos, entrevistas etc. Isso se justifica pelo fato de que, nesse tipo de pesquisa, nada é considerado trivial e todos os aspectos da realidade têm a sua importância. Além disso, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao examinar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (Bogdan; Biklen, 1982 apud Ludke; André, 1986, p. 12)

Ainda conforme explicam os autores, na pesquisa qualitativa, há o interesse genuíno do pesquisador em capturar a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre o tema que está em foco. A atenção que o pesquisador oferece aos significados que as pessoas dão à própria vida e às coisas faz com que compreendam certos aspectos que passam despercebidos às pessoas que observam externamente.

Além disso, outra característica importante sobre a pesquisa qualitativa é que ela tende a seguir um processo indutivo, ou seja, os pesquisadores não buscam comprovar com evidências que as suas hipóteses iniciais estavam corretas. É o que afirmam Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e André (1986), os quais tencionam que a pesquisa vai sendo afinada de acordo com a precisão do pesquisador sobre os seus focos de análise. Por isso, na pesquisa qualitativa, o mais importante não é o produto, mas o processo.

De acordo com Bauer e Gaskell (2012, p. 23), a pesquisa qualitativa “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft”. Assim, nem a pesquisa quantitativa pode existir sem que haja a pesquisa qualitativa, pois ela se faz necessária para interpretar os dados coletados. Esse tipo de abordagem:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] (Minayo, 2015 apud Marconi; Lakatos, 2017, p. 31)

Nessa linha de raciocínio, Marconi e Lakatos (2017) evidenciam as ideias de Minayo (2014) quando afirma que a objetivação é fundamental para a pesquisa, pois, embora o

pesquisador não possa reproduzir a realidade, precisa buscar aproximar-se dela. Nisso, destaca-se a necessidade de diálogo entre o pesquisador e o objeto.

Perante os argumentos já apresentados, evidencia-se que os caminhos metodológicos do presente trabalho contam, inicialmente, com a revisão bibliográfica, que Marconi e Lakatos (2017) caracterizam como as fontes utilizadas para investigar o objeto de estudo, sendo “[...] realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações [...]” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 32). Nisso, destaca-se que, independentemente do método utilizado na pesquisa, é preciso levantar dados de diversas fontes.

A coleta de dados, no caso desta pesquisa, dá-se por meio de entrevistas. Ludke e André (1986) evidenciam que ela é muito utilizada nas Ciências Sociais e até mesmo em atividades não acadêmicas. Assim:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que torna particularmente útil, atingir informações que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (Ludke; André, 1986, p. 34).

Neste aspecto, o tipo de pesquisa utilizado nesta dissertação é de tipo semiestruturado, que Ludke e André (1986) caracterizam como um modelo de entrevista que se desenvolve por meio de um esquema previamente estabelecido, mas que permite que o pesquisador faça adaptações que considera necessárias. A partir disso, as autoras frisam que o entrevistador deve desenvolver a capacidade de ouvir com atenção e estimular os entrevistados a falarem, de forma natural, ou seja, sem intervir para que o rumo das respostas siga por determinada direção.

Sendo assim, o tipo de registro utilizado foi a gravação, que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 37), “[...] tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Finalizada a entrevista, foram feitas algumas anotações a respeito de nuances e informações captadas pelo entrevistador, as quais, porventura, passaram despercebidas na gravação, sendo que esta, posteriormente, foi transcrita.

Neste sentido, como explana o título da pesquisa, ela foi realizada no município de Itatiba do Sul que está localizado no extremo norte do estado do Rio Grande do Sul com uma área de aproximadamente 212,669 km<sup>2</sup>. É um município essencialmente agrícola que tem uma

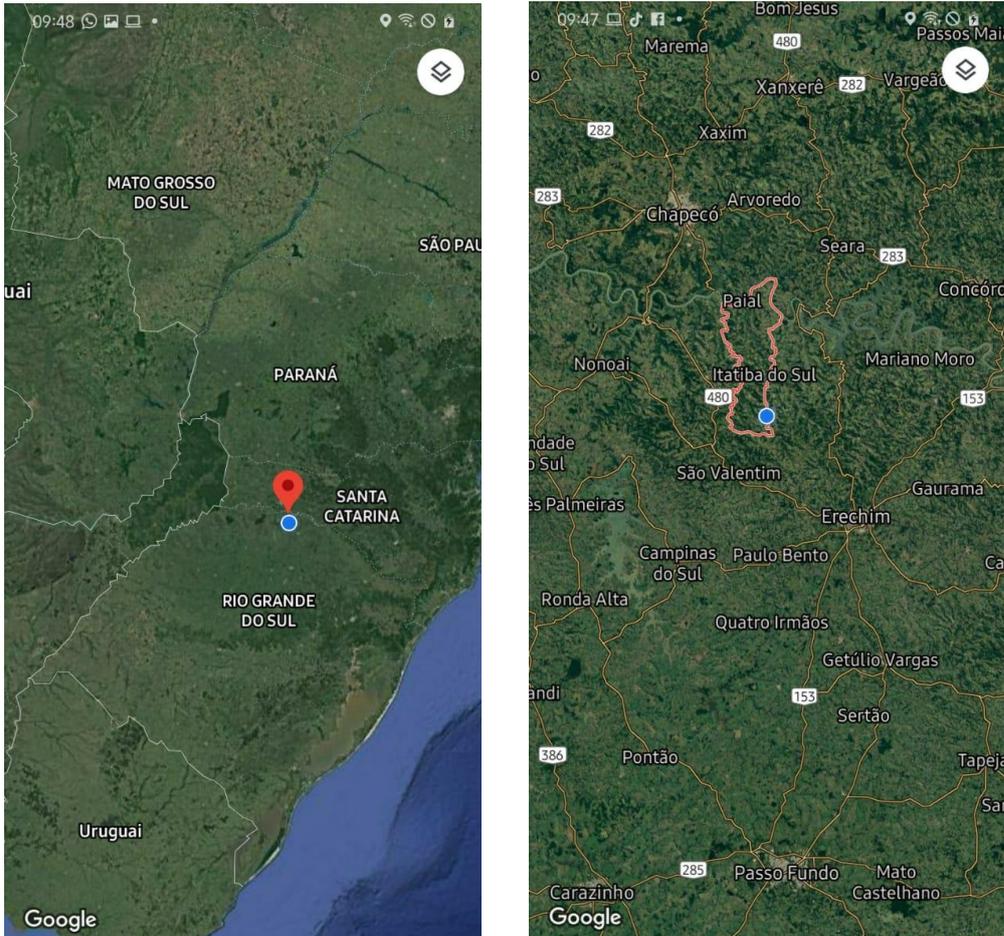
população aproximada de 3208 habitantes. Segundo dados, possui cerca de 99,2% dos estudantes de 6 a 14 anos escolarizados em cinco escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio (IBGE, 2022).

Figura 8- Vista aérea da cidade de Itatiba do Sul



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Itatiba do Sul

Figuras 9 e 10 – Mapa da localização de Itatiba do Sul (estadual e regional)



Fonte: Google Maps

Foram utilizados três tipos de coleta de dados. O primeiro foi em relação ao tipo de educação que as famílias dispensavam às meninas em diversas épocas e em que isso contribuiu ou não para a visão que elas têm hoje sobre o empoderamento feminino. Assim, foram entrevistadas duas mulheres nascidas na década de 30, duas mulheres nascidas na década de 60 e duas mulheres nascidas na década de 90. A análise posterior revelou quais as diferenças e semelhanças identificadas entre os três recortes temporais. A segunda coleta de dados consistiu em entrevistar três mulheres que participam do coletivo de mulheres de Itatiba do Sul, com o objetivo de saber como se dão os encontros do grupo, os assuntos abordados, a visão que têm sobre o empoderamento feminino e as ações que são tomadas pelo coletivo para promover o empoderamento feminino no município.

Por sua vez, a terceira coleta de dados entrevistou as gestoras das três escolas municipais de Itatiba do Sul: duas diretoras e uma coordenadora, buscando saber se as escolas em questão criam ações para trabalhar o empoderamento feminino em seus espaços e a visão que têm sobre esse conceito. O total de entrevistadas foi de doze mulheres. Como a identidade das

entrevistadas deve ser preservada, optou-se por designar a cada uma delas o nome de uma feminista importante para a história de conquistas das mulheres. Os nomes escolhidos são de escritoras de temáticas feministas e ativistas na causa. Alguns nomes homenageados são brasileiros e outros estrangeiros. São os seguintes: para as mulheres do coletivo, Bell Hooks, Marielle Franco e Beatriz Nascimento; para as gestoras, Olympe de Gouges, Nísia Floresta e Djamila Ribeiro; na pesquisa, por décadas, na de 30, Bertha Lutz e Chimamanda Ngozi Adichie, na década de 60, Mary Wollstonecraft e Leolinda Daltro, na década de 90, Angela Davis e Simone de Beauvoir.

Deste modo, é preciso especificar que nenhuma das entrevistadas divulgou informações à pesquisadora sem antes assinar um Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLE), em que permitiu a utilização da gravação feita e das informações obtidas para a pesquisa, instrumento em que a pesquisadora comprometeu-se a não divulgar a identidade da entrevistada. A pesquisa também seguiu todos os preceitos éticos, de acordo com o Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, uma vez que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê a partir do parecer nº 6.673.084. Diante disso, o próximo passo foi a análise de dados.

## 6. 5 ANÁLISE DE DADOS

O método para a realização da análise dos dados é a de Análise de Conteúdo, que, conforme Bardin (2016), tem o objetivo de superar incertezas e enriquecer a leitura por meio de um olhar atento, que pretende esclarecer significados e elementos, que, em uma leitura branda, poderiam não ser compreendidos. Dessa forma, a autora pondera que o método de análise de conteúdo poderia ser aplicado a qualquer forma de comunicação e que tem duas funções, que poderiam coexistir, complementando-se:

- Uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.
- Uma função de “*administração da prova*”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (BARDIN, 2016, [não-paginado]).

Sendo assim, Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo em entrevistas é delicada e exige certo domínio e perícia. A análise de conteúdo, em conformidade com a autora, organiza-se em três etapas. A primeira delas é a pré-análise que “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]”

(Bardin, 2016, não-paginado). Essa fase é composta por atividades não estruturadas, as quais consistem na leitura flutuante do material e na escolha dos documentos que serão analisados. Nessa fase, as entrevistas foram analisadas e as falas que não se enquadravam com o objetivo da pesquisa foram separadas, de modo que, na etapa seguinte, permanecessem apenas os dados pertinentes. Para tal, a regra da exaustividade determina não deixar de fora nenhum elemento do *corpus* de análise. Há também a regra da representatividade, que indica que a análise pode ser sucedida em uma amostragem. Por último e não menos importantes, estão:

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios. [...] Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (Bardin, 2016, não-paginado).

Nesta perspectiva, cada entrevista foi atentamente lida e relida para que pudessem ser feitos apontamentos e significações a partir das respostas. A segunda fase, como determina Bardin (2016), precisa que a primeira tenha sido feita de forma correta, ou seja, ela nada mais é do que uma longa etapa de codificação, decomposição e enumeração. Nessa etapa, foi realizado um agrupamento de respostas que se assemelham a fim de construir um padrão de análise. Foram analisadas palavras que se repetiam e padrões de explicação sobre as perguntas feitas. Desse modo, foram construídas tabelas para separar os dados que se assemelhavam.

Por fim, está a terceira fase que a autora chama de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. Neste caso, os agrupamentos de respostas que se assemelham podem ser confrontados com aqueles que se diferenciam. Aqui, são anotadas as categorias selecionadas para o estudo dos dados coletados: uma delas chama-se *Um passado presente*, pois trata de preconceitos que continuaram a dificultar a vida feminina com os passar dos anos e permanecem no contexto atual; a segunda categoria chamada *Empoderamento feminino: participação e construção por mulheres*, trata sobre como as mulheres entrevistadas entendem o empoderamento feminino, bem como as ações que são feitas por elas, pelas escolas e pelo coletivo de mulheres para auxiliar nesse processo; e a terceira categoria do estudo intitula-se *Perspectivas no horizonte*, pois trata dos desafios que o município de Itatiba do Sul enfrenta em relação à questão de gênero, bem como algumas perspectivas de esperança para o futuro a partir das ações que estão sendo feitas.

Além disso, em relação à análise dos dados, cabe anotar que cada agrupamento precisa ser refletido e conceituado teoricamente. A partir disso, como explica Bardin (2016), o pesquisador pode realizar deduções, reflexões e interpretações a partir dos dados já selecionados e categorizados. Por meio desse processo, ele pode fazer com que os resultados

tornem-se válidos por meio da exposição de porcentagens, análises fatoriais, quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos. Por fim e nem por isso menos importante, está o produto final, uma exigência do Mestrado Profissional em Educação.

## 6. 6 PRODUTO FINAL

Como assinalam Sartori e Pereira (2019), o Mestrado profissional em Educação é reconhecido pela Portaria n. 80/1998 e participam juntamente com o Mestrado Acadêmico e o Doutorado da Pós-Graduação *stricto sensu*. Segundo Fischer (2003 apud Sartori; Pereira, 2019, p. 18-19), o objetivo do Mestrado Profissional “[...] é a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados”.

Assim sendo, a criação de Mestrados Profissionais em Educação no Brasil é relativamente jovem, tratando-se de “um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços [...]” (Fialho; Hetkowski, 2017 apud Sartori; Pereira, 2019, p. 20)

Ademais, Sartori e Pereira (2019) salientam que, diante da inexistência de Programas de Mestrado no Alto Uruguai Gaúcho, bem como frente à necessidade de formar profissionais com nível de Pós-Graduação, instituiu-se, em 2015, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Assim, segundo os autores, o objetivo da Universidade Federal da Fronteira Sul, no âmbito do PPGPE, é o de formar profissionais capacitados para atuar na educação básica e na educação não formal e democratizar o acesso à pós-graduação, articulando espaços de formação e pesquisa, bem como os saberes práticos e teóricos.

Neste sentido, como requisito para a obtenção do título de Mestre, o Mestrado Profissional em Educação exige a apresentação de um produto final, o qual “[...] não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado.” (Laitini; Oliveira; Anjos; Carvalho, 2011 apud Sartori; Pereira, 2019, p. 28).

Neste sentido, o produto apresentado pela pesquisadora foi um *e-book* sobre a temática do empoderamento feminino, que aborda a luta por direitos e por uma educação escolar para mulheres, a situação em que o gênero feminino encontra-se na atualidade e as atitudes que as

mulheres podem tomar para buscar seu empoderamento. O *e-book* foi apresentado em um Seminário de formação, realizado com a presença de mulheres residentes no município de Itatiba do Sul.

## 7 A DINÂMICA DO EMPODERAMENTO FEMININO EM ITATIBA DO SUL

Como foi visto nos capítulos anteriores, o empoderamento feminino não é algo que se consiga somente por querer. Sendo mais complexo, é um processo de recuperar o poder de decisão sobre a própria vida de forma integral, tendo assegurado os aspectos econômico, social, cultural, político e psicológico como direitos básicos. Dessa forma, o empoderamento feminino é mais uma luta coletiva, em que muitas buscam conquistar o poder para todas.

Relembrando a metodologia utilizada nesta pesquisa, o instrumento de coleta foi a entrevista, de modo que foram doze entrevistadas no total: três participantes do coletivo de mulheres, nomeadas Bell. H, Beatriz. N e Marielle. F; três gestoras, como os nomes de olympe. G, Nísia. F e Djamila. R; e seis mulheres separadas por década de nascimento: na década de trinta, Chimamanda. N e Bertha. L; na década de sessenta, Mary. W e Leolinda. D; na década de 90: Angela. D e Simone. B.

Quadro 6 - Classificação das entrevistadas por critério de seleção.

<b>Critério de seleção</b>	<b>Entrevistadas</b>
Coletivo de mulheres	Bell. H Beatriz. N Marielle. F;
Década de nascimento	Chimamanda. N e Bertha. L (dec 30) Mary. W e Leolinda. D (dec 60) Angela. D e Simone. B. (dec 90)
Gestoras das escolas municipais	Olympe. G Nísia. F Djamila. R

Fonte: Dados das entrevistas (Elaboração da autora), 2024.

Quadro 7 - Características das entrevistadas.

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Formação escolar</b>
Bell H	53	Agricultora	Ensino médio completo
Beatriz N	51	Técnica em enfermagem e vereadora	Auxiliar em enfermagem
Marielle F	52	Professora	Mestrado
Olympe G	35	Professora	Pós-graduação
Nísia F	33	Professora	Mestrado
Djamila R	49	Professora	Pós-graduação
Angela D	26	Professora	Mestrado Incompleto
Simone B	31	Professora	Pós-graduação
Leolinda D	61	Dona de casa	Ensino Médio Completo
Mary W	57	Professora aposentada	Pós-graduação
Chimamanda N	89	Dona de casa	Primário Incompleto
Bertha L	85	Agricultora	Primário Incompleto

Fonte: Entrevistas (Elaborado pela autora), 2024.

Neste sentido, este capítulo fará a análise dos dados coletados para a pesquisa. No primeiro subcapítulo “Um passado presente”, resultante da primeira categoria de análise do estudo, serão abordados alguns preconceitos e estigmas sociais que perseguem o sexo feminino ao longo dos tempos. Os relatos das entrevistadas possibilitam compreender que o machismo ainda é muito presente na sociedade e que certas crenças perpetuam-se de geração para geração. Já o segundo subcapítulo, resultante da segunda categoria de análise da pesquisa, intitulado “Feminismo e empoderamento feminino”, apresenta as formas com que as escolas municipais e o coletivo de mulheres tem construído práticas para fomentar o empoderamento feminino em seus espaços.

Enquanto isso, o terceiro subcapítulo “Perspectivas no horizonte”, que provém da última categoria de análise da pesquisa, mostra o que a sociedade pode esperar dentro dos próximos anos em relação ao empoderamento feminino, a partir dos esforços realizados ou não realizados

pelas famílias, espaços escolares e não-formais. Diante disso, evidenciam-se alguns desafios e possibilidades de mudança, os quais dependerão das estratégias implementadas hoje e nos próximos anos.

### 7. 1 *Um passado presente*

Há certos costumes e preconceitos sociais que levam muito tempo para desaparecer da sociedade; precisam que muitas gerações façam modificações nas suas atitudes para que a mudança se estabeleça. Esse é o caso do machismo, que ainda permanece nas relações humanas. Este capítulo foi descrito a partir das análises da primeira categoria da pesquisa e tem o nome de “Um passado presente”, pois analisa questões que permaneceram imbricadas no seio da sociedade durante os anos e ainda estão presente nos diversos contextos das mulheres de hoje, assim como incomodaram as mulheres há sessenta anos atrás. Além disso, também será apresentado o trabalho realizado pelo Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul.

São muitos anos de luta e resistência que as mulheres, dia após dia, buscam alcançar os seus direitos e a tão sonhada igualdade. Lino (1986) explicita que, no Brasil, a busca pelos direitos e igualdade da mulher teve início em 1920 e, a partir daí, estendeu-se e aumentou como movimento social. Silva, Bronzo e Brasil (2024) destacam que, na perspectiva de luta para que as mulheres conquistassem suas demandas e fossem devidamente reconhecidas pelas políticas públicas, houve algumas conquistas. Em 1932, as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto, mas essa conquista não se estendeu às mulheres negras e pobres.

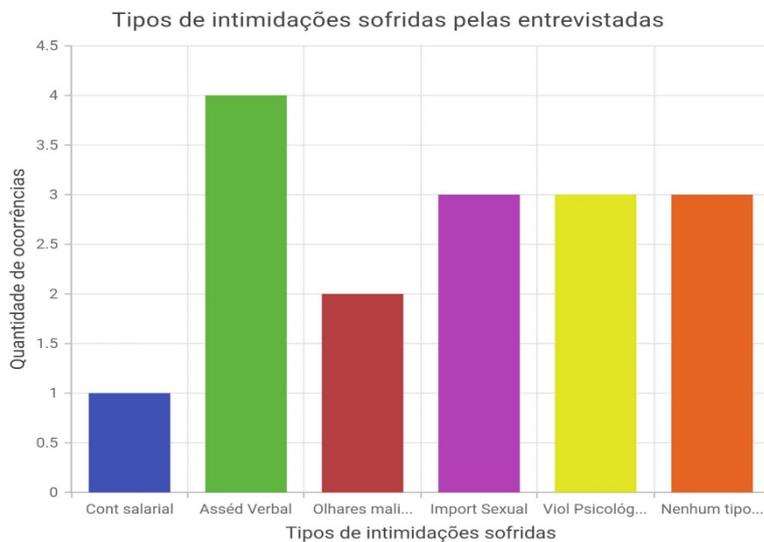
O feminismo brasileiro, de acordo com Castro, Roso e Gonçalves (2021), passou por momentos de grande ascensão seguido por períodos de “dormência”, por isso que são chamadas de “ondas feministas”. Nisto, um dos primórdios importantes foi a chamada “segunda onda” iniciada na década de 70 e que fez com que o movimento se tornasse heterogêneo no Brasil, passando a institucionalizar-se em distintos partidos políticos e governos. A partir daí, as questões envolvendo os direitos femininos e o termo “gênero” passaram a fazer parte de debates políticos e de políticas públicas. Apesar do que muitos acreditam, hoje ainda não há, de fato, igualdade de condições de vida entre homens e mulheres. Para destacar esse fato, nada melhor do que a pesquisa de campo, que traz a realidade à tona.

Assim, pode-se dizer que o mundo é um lugar difícil de viver, principalmente para as mulheres. O mundo foi modificado pelas relações humanas de forma que, na maioria das vezes, os homens sentem-se confortáveis e dominam, enquanto o sexo feminino sente-se estranho e deslocado. Diante disso, a tentação de dominar é a mais universal e irresistível que existe, dessa maneira o homem ordena, representa o papel do soberano, muitas vezes, descarregando todas

as frustrações de sua vida no lar. Enquanto isso, a mulher permanece presa na alienação e sem conhecer a liberdade, uma vez que “é natural que ela própria repita, recomece, sem jamais inventar, que o tempo lhe pareça girar sobre si mesmo sem conduzir a nenhum lugar; ocupa-se sem nunca fazer nada” (Beauvoir, 1949, p. 415). Isso porque as mulheres têm, conforme a sociedade patriarcal, o dever de zelar pelos pais, marido ou filhos, antes mesmo de cuidar de si próprias.

Nesse contexto, muitas vezes, as mulheres passam por situações humilhantes ou intimidadoras. Na pesquisa realizada nesta dissertação, entre as doze mulheres entrevistadas, houve catorze situações em que elas sentiram-se controladas ou intimidadas. Por outro lado, algumas entrevistadas alegaram nunca terem se sentido dessa forma. Destacando que não foram expostas opções de escolha para que as entrevistadas determinassem qual intimidação sofreram, de modo que cada uma relatou a sua experiência. O gráfico, na sequência, mostra os tipos de intimidações sofridas por elas: controle salarial, assédio verbal, olhares maliciosos, importunação sexual, violência psicológica e nenhum tipo de intimidação.

Figura 11 - Tipos de intimidações sofridas pelas entrevistadas



Fonte: (Dados coletados nas entrevistas, 2024) Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico, percebe-se que o assédio verbal é o que mais ocorre e refere-se às famosas “cantadas”, que estão presentes na vida das mulheres há séculos, mas ainda persistem nos dias atuais. A importunação sexual e a violência psicológica vêm logo a seguir em relação à quantidade de situações relatadas, apenas um ponto abaixo do assédio verbal. O trecho a seguir ilustra essa afirmação:

Uma vez, quando eu fazia ensino médio, no transporte, tinha um colega que se sentia no direito de me passar a mão (Olympe. G). [...] quando eu fui casada [...] uma das

coisas que ele me falava é que eu era uma pessoa [...] feia e [...] gorda e que ele não gostava de mulher gorda (Beatriz. N). [...] durante um debate sobre uma matéria, um prefeito de um dos municípios, gritou comigo, na lógica de me mandar calar a boca e que lá eram eles que controlavam aquele espaço (Marielle. F). Indo pra faculdade, um homem passou a mão na minha bunda (Simone. B).

Assim, o assédio sexual que hoje é criminalizado porque viola a dignidade da pessoa humana, ferindo direitos como “a liberdade, a intimidade, a vida privada, a honra e a igualdade de tratamento” (Silva, 2022, p. 8), tem sua origem no machismo estrutural e na cultura do patriarcado, com o objetivo de colocar a mulher numa situação de subordinada e inferior, objetificando-a e impedindo que tenha controle e divisão até mesmo sobre o próprio corpo. Enquanto isso, o homem encontra-se sempre numa posição privilegiada de poder e controle.

Com o mesmo percentual da violência psicológica e importunação sexual estão as mulheres que relataram não ter sofrido nenhum tipo de intimidação durante suas vidas. Com apenas um ponto a menos, está o aspecto “Olhares maliciosos”, pelos quais as entrevistadas revelam terem se sentido incomodadas. Apenas um relato destaca ter sofrido tentativa de controle salarial pelo cônjuge.

Em relação às situações retratadas pelo gráfico, as entrevistadas revelam sentir-se usadas, com nojo, revolta, medo e, em certo caso, no qual a violência psicológica acontecia cotidianamente em sua casa até mesmo depressão, que levou a uma tentativa de suicídio. Esse comportamento masculino visto nos dias atuais não é novo, mas um reflexo de uma maneira de enxergar a mulher que sempre existiu. Neste sentido, “ser macho” é visto como um elogio, ao mesmo tempo que o termo “fêmea” designa apenas um homem castrado. Assim, pode-se dizer que o modo como boa parte dos homens ainda trata o sexo feminino, de forma humilhante e desumana, tem a ver com a maneira que o mundo enxergou cada um dos sexos. “O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (Beauvoir, 1949, p. 13). Essa citação de Simone de Beauvoir destaca que a mulher fica sempre em segundo plano para a sociedade patriarcal, de modo que homem estando em evidência, o restante pouco importa.

Desta forma, a intimidação dá-se porque muitos homens sentem-se no direito de tratar o sexo oposto como lhe aprouver, não sentindo necessidade de compreender ou respeitar. Essas não são atitudes que nasceram no século XXI, mas desde o início da civilização humana, na qual a mulher sempre foi vista como sujeito passivo. Nisso, desde cedo, as meninas vão aprendendo, até mesmo nas histórias infantis, que devem esperar o príncipe encantado, o salvador. Enquanto o homem é representado como aquele que salva, a mulher é aquela que está presa na torre e espera ser salva. E isso não só no mundo de faz de conta, pois, com o tempo, a menina descobre-se “[...] limitada, dominada pelo universo masculino: por mais alto que se

leve, por mais longe que se aventure, haverá sempre um teto acima de sua cabeça, muros que lhe barrarão o caminho” (Beauvoir, 1949, p. 44). Até hoje, é mais difícil para as meninas livrarem-se dos estigmas sociais. Invariavelmente, as mulheres continuam vinculadas ao ideal de pureza e maternidade.

Neste sentido, além de enfrentar toda uma educação que molda a mulher para ser passiva e submissa, a mulher também é muito relacionada à maternidade, como sendo a sua principal função na terra. Beauvoir (1949) sublinha que a sociedade encara o ato de a mulher não ter filhos como um erro contra a existência humana, pois ela não cumpriu o seu compromisso. Na maioria das vezes, a mulher acredita que deve ser mãe, porque ouviu, desde pequena, que esse era seu dever e tinha muitas bonecas para “cuidar”. Em relação a isso, foram mostradas duas imagens<sup>1</sup> às entrevistadas, (uma representa a mãe cuidando dos filhos e a outra a mulher trabalhando no escritório, ou seja, num emprego de grande poder).

Figuras 12 e 13 - Representação da mulher cuidando dos filhos e da mulher trabalhando no escritório.

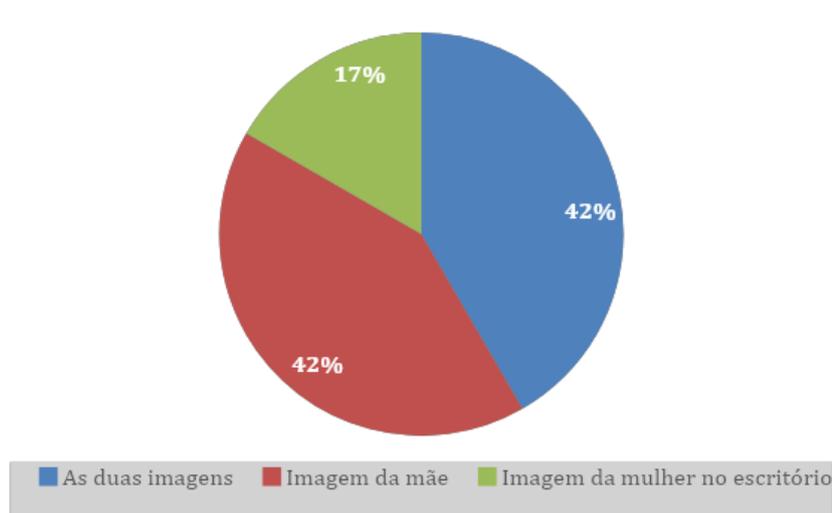


Fonte: Site Mundo Carreira (2023) e Globo.com (2023).

As entrevistadas tiveram que escolher qual das duas imagens representaria melhor as mulheres. O gráfico, a seguir, ilustra o percentual de escolha delas:

---

Figura 14 – Índice de representação de papéis sociais femininos



Fonte: (Dados coletados nas entrevistas, 2024) Elaborado pela autora.

Deste modo, percebe-se que a maioria das entrevistadas escolheu a imagem da mãe ou as duas imagens mostradas. Isso indica que elas não conseguem desassociar o papel de mãe em relação à mulher, pois se não escolheram apenas a figura que representava a mãe, tampouco escolheram apenas a figura que representava a mulher no escritório. Nisso, apenas duas mulheres escolheram somente a figura da mulher trabalhando no escritório para representar o sexo feminino., o que reflete como a sociedade e as próprias mulheres enxergam a representação de seu gênero. Em conformidade com (2011), a mulher nos séculos passados era considerada com capacidade intelectual inferior, com músculos menos desenvolvidos, sendo relegado a ela apenas o papel de reprodutora, sendo que hoje ainda se carrega uma herança, como destaca Beauvoir (1949), de que a maternidade é o destino fisiológico da mulher e que ela tem uma “vocação natural” para ser mãe.

Nessa perspectiva, não é apenas como mãe que a sociedade enxerga a mulher, porque ela também é vista como objeto sexual, principalmente, pela parcela masculina da população. Evidencia-se essa constatação ao observar como as mídias sociais utilizam o corpo feminino para chamar a atenção do público. Em consonância com Oliveira (2018), numa sociedade machista, o desejo sexual feminino parece servir para despertar o interesse sexual masculino, no entanto, as mulheres têm a escolha de quererem ou não serem sexuais.

Diante disso, mostrou-se, nos diálogos, quatro figuras<sup>2</sup> sexualizadas de mulheres que já foram e ainda são utilizadas pela mídia. Uma delas era provinda de uma propaganda de cerveja, a outra de uma fantasia sexual de enfermeira, a outra de uma anime e a última da super-heroína Mulher Maravilha:

Figuras 15, 16, 17 e 18 - Representações midiáticas da sexualização do corpo feminino.



Fonte: Site Exame (2023), Filmelier (2023), Estante Virtual blog (2023) e Magazine Luiza (2023).

Pediu-se às entrevistadas para que dissessem o que pensavam sobre a utilização do corpo feminino pelas mídias dessa forma. Nenhuma das entrevistadas concordou ou gostou da forma como as mulheres estavam sendo representadas nas imagens, no entanto, cerca de metade das entrevistadas atribuiu a culpa dessa sexualização às próprias mulheres, alegando que estavam sendo vulgares, desvalorizando-se, deixando-se levar pelo dinheiro, fama ou querendo “aparecer”, conforme destacam as falas a seguir:

Então, elas não estão preocupadas com o que o pessoal vai falar delas ou o que o pessoal vai pensar. Elas recebendo pra isso, tudo bom (Mary. W). Por estar usando essas roupas, eu acho. É por isso que fica feio [...] na condição da mulher (Leolinda. D). Eu não sei se querem aparecer, porque tem o corpo bonito (Chimamanda. A). Eu penso que, por muitas vezes, as mulheres também deixam se levar pela fama, pelo dinheiro, e aí é onde a gente é usada. E acaba denegrindo nossa imagem (Beatriz. N). Mulher que é mulher pode ser coberta com outra roupa e ser bonita da mesma forma que essa aqui que fica se expondo (Bell. H). Eu acho que aquelas que se vestem assim porque querem aparecer. Querem mostrar o corpinho (Bertha. L).

Assim, Oliveira (2018) ressalta que, muitas vezes, as próprias mulheres são cúmplices da situação que vivenciam, enquanto os homens são parceiros e defendem-se entre si. Beauvoir (1967, p.3) já afirmava “há uma espécie de irmandade entre os homens, enquanto as mulheres

nem se reconhecem como vítimas do mito do ‘eterno feminino’. E isso as torna meio cúmplices e meio vítimas da realidade forjada por elas”. Adotada essa compreensão, há que se pensar que, para livrarem-se da opressão, primeiro, as mulheres devem identificar-se na condição de oprimidas.

Sendo assim, também houve entrevistadas que compreenderam o real significado da sexualização do corpo feminino:

Eles ainda seguem com aquela questão machista de que se vai mostrar, tem que mostrar tudo (Olympe. G). Eu acho que tem sido imposto pelas mídias[...] a busca daquela beleza escultural, né? E eu acho que elas vão bem além, é meio que mais fantasiosa mesmo essas imagens, porque eu acho que a maioria das mulheres, elas não têm o corpo como essas, né? Acho que é uma minoria. Então, eu acho que eles buscam realçar uma beleza que, muitas vezes, buscam fantasiar na própria mente deles e é uma forma de vulgarizar o corpo da mulher, né? Porque eu acho que é como uma questão de venda (Nísia. F). Essas imagens são utilizadas para representar as mulheres pela estrutura patriarcal, sexista que a gente vive (Marielle. F). Pra vender o produto e... Acho até pra ter mais mídia, para pessoas assistirem mais [...] Além do corpo, das curvas, ela tem muito mais a mostrar (Simone. B).

Neste sentido, os homens contribuem em grande parte para manter essa cultura de sexualização e objetificação do corpo feminino, por consumirem e incentivarem esse tipo de conteúdo. Beauvoir (1949) afirma que ao homem sempre foi permitido e incentivado socialmente, que satisfizesse seus desejos sexuais, enquanto para a mulher restava a castidade, uma vez que os órgãos sexuais femininos sempre foram vistos como tabu. Sob essa ótica, grande parte das entrevistadas alegam que os homens procuram esse tipo de conteúdo para satisfazer-se sexualmente e que as empresas de propaganda utilizam a imagem do corpo da mulher como objeto para chamar a atenção dessa parcela do público em específico. Além disso, algumas delas destacam que os corpos femininos que são mostrados nessas imagens são sempre de mulheres que estão dentro do padrão corporal estipulado socialmente, e que pouquíssimas mulheres chegam perto de obtê-lo, ou seja, além de o corpo feminino estar sendo objetificado, também estimula a aceitação do corpo padrão e a rejeição do corpo real.

Desse modo, são problemas reais, dentre muitos outros, que as mulheres enfrentam cotidianamente na atualidade. Essa realidade é fruto de uma cultura que vem sendo passada de geração para geração, sem que as pessoas deem-se conta do fato. São preconceitos enraizados na mente das pessoas, pois, desde a infância, ouvem e presenciam situações preconceituosas e machistas. Como exemplo também se pode citar o fato de que ainda, em muitos lares brasileiros, são as mulheres que ficam encarregadas do serviço doméstico. Este é um costume cultural machista que as entrevistadas reconhecem e detalham, que, desde pequenas, foram criadas dessa forma.

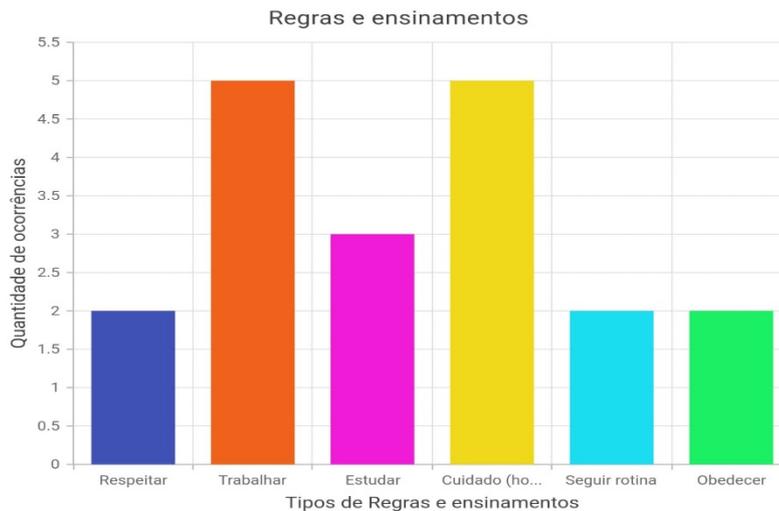
Sendo assim, foram escolhidas duas entrevistadas nascidas na década de 30, duas nascidas na década de 60 e duas nascidas na década de 90, com o objetivo de perceber se alguns hábitos culturais mantiveram-se ou modificaram-se com o passar dos anos. Das seis entrevistadas, apenas uma (nascida em 1999) afirmou que não era tão cobrada a fazer serviços domésticos. As demais alegaram que, quando crianças, era exigido delas que cuidassem da casa, de irmãos menores e fizessem comida:

[...] a gente ia buscar com os baldes e enchendo os panelões na casa pra de noite, quando os pais voltassem do serviço, do trabalho na roça, ter água pra eles poderem se lavar. E também pra lavar louça, pra limpar a casa, pra fazer comida. E lembro também que a gente era encarregada de lavar louça, de secar, de guardar, de varrer a cozinha, de passar pano. Eu me lembro assim que a idade aproximada de que eu fazia isso e que se eu não fizesse, eu apanhava, era em torno de 5 a 6 anos. E eu também tinha que cuidar das minhas irmãs [...] porque se eu não cuidasse, ou tipo, deixasse cair, se bater, coisa assim, eu que apanhava (Mary.W, 1968). Olha, cuidava minha irmãzinha, cuidava do fogão ou limpava, os serviços que tinha [...], botar lenha no fogão, cuidar minhas irmãzinhas, buscar água no poço, era longe, tinha um riozinho que corria né. Ia buscar com os baldinhos a água e ainda levava minha irmãzinha pequena né, na ida levava no colo na volta ela chorava, eu tinha os baldinhos, tinha que botar no pescoço (Chimamanda. A, 1934). Tinha que ficar, limpar a casa [...] cozinhar feijão, tinha que cuidar para quando eles voltavam para dar o almoço. E eu fazia tudo. Eu ajudava as minhas irmãs quando eu podia (Bertha. L, 1933). Tinha que cumprir tarefas domésticas e ajudava também na roça. Uma função que minha mãe me ensinava, eu tinha que aprender a função do meu pai e do meu irmão também (Simone. B, 1993). (Trechos das entrevistadas).

Além de fazer todo o serviço doméstico, as entrevistadas contam que precisavam trabalhar na roça, dobrando sua carga de trabalho. Neste sentido, Hanzen (2021) aponta que: “No caso das mulheres rurais, a esfera familiar é o seu paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o patriarcado se perpetua da porteira para dentro, é ali o embrião da sua resistência, onde elas começam seu processo de identidade feminina igualitária” (p. 44). Por isso, a resistência sobressai-se a partir da sobrecarga da mulher. O trabalho doméstico é desgastante e ingrato, no sentido de que todo o trabalho de um dia tem que ser refeito no próximo “[...] não tem a impressão de conquistar um bem positivo e sim de lutar indefinidamente contra o Mal” (Beauvoir, 1949, p. 224). Isto porque o trabalho doméstico tem que ser igualmente repetido, dia após dia, para que se obtenha resultado.

Neste sentido, ao tratar-se sobre o desgastante trabalho que é o serviço doméstico, as entrevistadas relatam que, quando crianças/jovens, tinham regras e ensinamentos que precisavam cumprir. O gráfico, na sequência, mostra quais eram as regras e a quantidade que foram citadas pelas entrevistadas. As regras e ensinamentos são os seguintes: Respeitar, trabalhar, estudar, ter cuidado com meninos/rapazes/homens, seguir a rotina familiar e obedecer.

Figura 19 – Distribuição dos tipos de regras e ensinamentos familiares para as meninas



Fonte: Dados coletados nas entrevistas, 2024) Elaborado pela autora.

Observa-se que trabalhar e ter cuidado (precaução) em relação a pessoas do sexo masculino, no sentido negativo da palavra, são as regras mais cobradas para as meninas pelas famílias, com cinco pontos cada uma. Eles representam valores passados de geração para geração, que se mantiveram ao longo dos sessenta anos em que a pesquisa dedicou-se a estudar, conforme aponta o relato a seguir: “Queridos dos nossos pais, mal sabiam escrever, praticamente analfabetos. Então, eu digo, assim, que eles eram muito sábios” (Leolinda D). Essa condição evidencia que, mesmo tendo pouco estudo, as famílias procuravam passar para seus filhos certos valores que consideravam importantes para a vida.

Em seguida, com três pontos, está a regra de estudar, o que revela que as famílias das entrevistadas preocupavam-se com esse quesito. Na sequência, com duas ocorrências cada, estão as regras: respeitar, obedecer e seguir uma rotina. Isso revela que, ao longo do tempo, as famílias continuaram se preocupando em passar ideais e valores para suas filhas, bem como manter uma relação de hierarquia no seio familiar entre os mais velhos e os mais novos.

Diante disso, as entrevistadas também relataram que o tratamento que lhes era dado pelos familiares e a seus parentes homens foi o mesmo. Apenas uma das entrevistadas declarou que o tratamento dado pelos pais para ela e para seu irmão foi diferente. Segundo ela, o irmão tinha mais liberdade para sair de casa e ganhava mais dinheiro do pai quando saía. Isso se evidencia na vida adulta, pois de acordo com Beauvoir (1949), o menino é estimulado pela família a sentir-se superior e a valorizar a sua virilidade. Por sua vez, a menina é criada para a passividade, enquanto o menino é criado para ser livre no mundo.

A partir disso, evidenciou-se que as entrevistadas também viveram algumas dificuldades em suas vidas, exclusivamente por serem do sexo feminino. Algumas delas revelam terem se sentido frustradas e sobrecarregadas por terem que cuidar da casa e dos filhos

sozinhas. Outras destacam que as dificuldades passadas durante a vida relacionaram-se com o julgamento da sociedade:

Uma cobrança é a questão de ser mãe. Eu não quero ter filhos [...] mas a família do meu marido cobra muito. Porque mulher tem que ser mãe (Simone. B). [...] engravidei logo. Não sabia nada, quando vi estava grávida. Meu Deus do céu, quando a mãe descobriu, chorei, chorei, depois me deu depressão porque aquela vez quando uma moça casava grávida falavam mal que só pra ver. Que era uma vagabunda, uma puta (Chimamanda. A). Eu sofri [...] Preconceito. Porque eu deixei as crianças e saí estudar. E eu deixava as crianças em casa. De dia com a empregada e de noite com o pai delas. Eu ficava o mês inteiro fora. Quando eu comecei em Ijuí, ouvia as piadinhas dos cunhados. Que eu estaria colocando “chifres” no marido, QUE eu sairia pra aprontar (Mary. W).

Entende-se que esses julgamentos sociais fazem parte do sistema de opressão sofrida pelas mulheres, uma vez que se dá quando “um grupo social é posto em desvantagem a partir do uso das desigualdades por razões culturais, raciais ou sexuais, sendo, portanto, a opressão definida enquanto uma relação de submissão de um grupo sobre o outro a partir dos elementos mencionados” (Mello, 2011, p. 81). Neste aspecto, apenas uma das entrevistadas revela não ter sofrido nenhuma dificuldade durante sua vida.

Nesta perspectiva, como é possível ver a partir das respostas das entrevistadas, o município de Itatiba do Sul tinha e ainda tem seus problemas quando se trata da igualdade entre os sexos. No entanto, também há iniciativas que estão sendo construídas para melhorar a vida das munícipes. Uma delas é o Coletivo de Mulheres que foi criado, por volta de 1988 e, desde então, vem realizando ações com e para as mulheres.

Neste sentido, é válido ressaltar a importância dos coletivos, pois, ao estar inserido no grupo, o sujeito sente-se parte indissolúvel da comunidade, não tendo espaço para hierarquias. Como expressa Cardoso (2019), os coletivos de mulheres, muitas vezes, encontram-se como “[...] uma alternativa para o desmonte e o enfraquecimento das instituições representativas das categorias profissionais pela política institucional. Essas organizações têm contribuído para a perpetuação da memória das mulheres [...]” (Cardoso, 2019, p. 29-30). Assim, uma vez que se juntem em grupos sólidos e fortes, as mulheres adquirem mais resistência para lutar pelo que almejam do que se estivessem sozinhas.

No caso do Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul, a entrevistada Breatriz. N participa e atua no coletivo há 28 anos, enquanto Bell. H participa desde 2014. Elas ressaltam que, no coletivo, são realizadas ações formativas para que as participantes possam repassar o conhecimento recebido em suas comunidades. As principais temáticas discutidas, no coletivo, são sobre tentar ajudar outras munícipes que se encontram incapacitadas de participar por serem submissas aos maridos. Além disso, são realizados trabalhos de artesanato e:

[...] busca muito pela igualdade de gênero. A gente discute muito e busca muito o fortalecimento do SUS, uma saúde ampla. A gente tem vários temas onde a gente trabalha. A gente busca o fortalecimento do conhecimento das mulheres sobre políticas, de a gente estar sempre assídua dentro das mudanças políticas. A gente faz várias atividades na regional e também nos municípios, tratando da saúde da mulher (Beatriz. N).

A partir das falas das entrevistadas, é possível perceber que o objetivo central do Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul é concentrar um grupo de lideranças femininas, a fim de que possam inspirar e convidar outras mulheres para o grupo a partir do seu próprio exemplo. É um fato que as mulheres sozinhas são fortes, mas, em um grupo maior, essa força multiplica-se e fica mais fácil lutar pelos seus direitos dessa forma.

A partir desta análise, evidenciou-se que, apesar do alto grau de machismo e reprodução de comportamentos presentes na população itatibense, ela também apresenta uma incidência de conscientização por parte das mulheres e algumas atitudes em prol da mudança de cenário. Esses preconceitos são percebidos por intermédio de intimidações, estereótipos e regras verticalmente estabelecidas ao longo dos tempos.

Assim, percebe-se que a maioria das mulheres entende o preconceito sofrido e procura lutar contra ele. Neste sentido, o próximo capítulo abordará questões referentes ao empoderamento feminino e o feminismo, buscando perceber se as mulheres compreendem esses termos, de que forma tiveram conhecimento sobre eles e se utilizam-nos em seu dia a dia, auxiliando na construção do empoderamento feminino no local em que vivem.

### *7.2 Empoderamento feminino: participação e construção por mulheres*

O feminismo é um movimento de mulheres unidas para conquistar e manter seus direitos, bem como a plena igualdade de gênero. Este subcapítulo, que se constituiu a partir da segunda categoria de análise desta pesquisa, chama-se Empoderamento feminino: participação e construção por mulheres, pois evidencia o trabalho de mulheres para melhorar a própria vida e de suas companheiras, por meio de ações em seu dia a dia e em seus ambientes de trabalho. À luz dos referenciais teóricos pesquisados, se mostrará o que a mulher itatibense entende e pensa sobre conceitos como feminismo e empoderamento feminino, bem como as ações que o município de Itatiba do Sul tem feito para levar conhecimento sobre essa temática aos seus cidadãos.

Nisso, o sexo feminino já conquistou muitos direitos e o respeito merecido, mas ainda muito tem a ser buscado. Desta maneira, essas conquistas só foram possíveis devido aos movimentos sociais feministas. Sabe-se, conforme já referido, que os primeiros escritos de

cunho feminista têm datação de aproximadamente 500 anos, enquanto movimento político organizado cerca de 150 anos. Dessa forma, o movimento feminista, apesar de ser protagonizado por mulheres, sempre procurou defender direitos que beneficiariam toda a população como melhorias nas escolas e postos de saúde.

Neste sentido, em relação às entrevistadas, metade delas, quando questionadas sobre o termo feminismo já sabia o que significava:

[...] para mim, o feminismo está muito ligado à questão de protagonismo. Ele é um processo pedagógico, quando a mulher se reconhece enquanto sujeito e ela luta pela igualdade de condições, sejam elas sociais, econômicas ou políticas. É um momento em que a mulher se torna protagonista da sua história e ela faz a denúncia da discriminação que ela sofre, da falta de oportunidades, da desigualdade que existe entre homens e mulheres (Marielle. F).

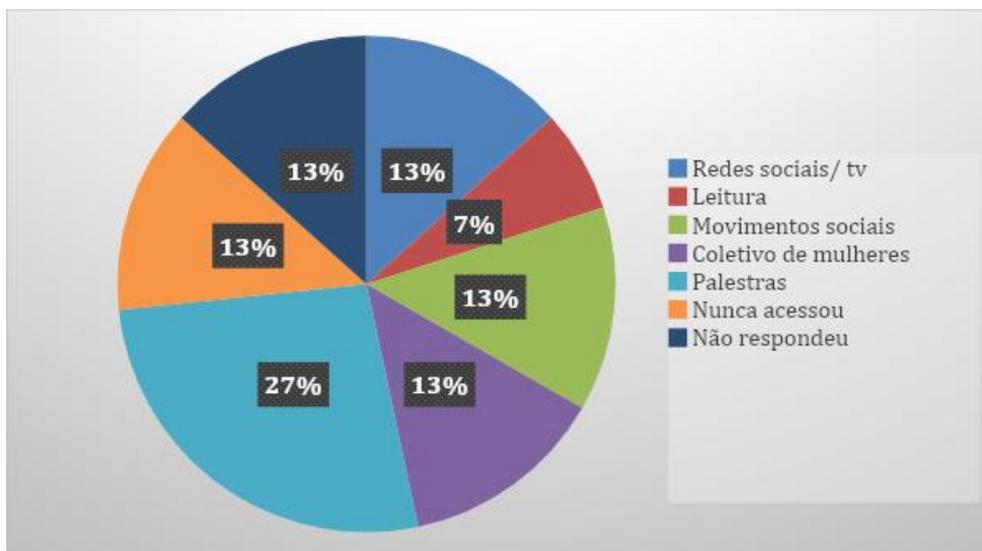
Essa fala é inspiradora e mostra o poder e força feminista, quando as mulheres ajudam umas às outras e estão atentas às injustiças sofridas. No entanto, a outra metade das entrevistadas não sabia o que significava o termo “feminismo”, ou entendia a questão da luta das mulheres por direitos, mas não conhecia essa palavra, de modo que algumas delas acreditavam que feminismo era o contrário de machismo. Sendo assim, três das entrevistadas, após uma breve explicação da entrevistadora sobre o termo, compreenderam o seu significado e outras duas, mesmo depois da explicação, continuaram sem compreender. Uma delas não quis responder.

O feminismo seria o excesso de ideia de se sobrepor, a mulher se sobrepor ao homem? (Mary. W). Negócio de feminismo é negócio de sexo tu quer dizer? (Chimamanda. A). O que eu vou te dizer agora? Quer ser mais, assim, mais que o homem? (Leolinda. D). O feminismo é que a pessoa se... Me dá uma dica que eu já estou meio... (Bell. H). Eu vi na TV às vezes que fala de feminismo. Falta um pouco de caráter, sei lá. (Bertha. L).

Essa falta de conhecimento sobre o termo feminismo pode dar-se pelo fato de que o movimento feminista atual mudou: “já não ‘queima sutiã’, raramente faz passeata e panfletagem, o que não significa dizer que tenha perdido sua radicalidade, abandonado suas lutas, se acomodado com as conquistas obtidas ou mesmo se institucionalizado” (Costa, 2005, p. 1). Pelo contrário, nos últimos anos o movimento feminista foi amplamente divulgado, de modo que hoje pode-se dizer que existem vários feminismos com diversos pontos de vista, modos de organização e prioridades. Para Garcia (2015), o feminismo nada mais é do que a tomada de consciência das mulheres de forma coletiva, acerca da exploração, opressão e dominação realizada pelo patriarcado. Neste sentido, o próprio mercado capitalista acaba por interferir e deturpar a imagem deste e de outros conceitos importantes.

Na sequência, perguntou-se às entrevistadas se participavam ou apoiavam algum tipo de manifestação ou conteúdo feminista. Nenhuma das entrevistadas revelou acompanhar, de forma cotidiana, conteúdos feministas, mas a maioria alegou já ter participado ou tido acesso a algum conteúdo desse gênero. O gráfico, em continuidade, mostra de que forma as entrevistadas acessaram conteúdos feministas, por meio de redes sociais ou televisão, da leitura, dos movimentos sociais, do coletivo de mulheres, palestras, bem como as entrevistadas que revelaram nunca ter acessado ou não responderam à pergunta.

Figura 20- Tipos de acesso a conteúdos feministas.



Fonte: Fonte: Dados coletados nas entrevistas, 2024) Elaborado pela autora.

Pode-se perceber que a maioria das mulheres participantes da pesquisa (cerca de 27%) revela ter acessado o conteúdo por meio de palestras. Em segundo lugar, com 14%, estão as redes sociais e televisão, os quais revelam um bom aparato para se ter acesso a informações. Logo após, com 14%, estão os movimentos sociais e coletivo de mulheres, o que aponta a atuação da educação não formal no município. Com essa mesma porcentagem também estão as mulheres que não responderam à pergunta ou revelaram não ter tido acesso a conteúdo feministas. Ainda com apenas 7%, estão as entrevistadas que revelam terem tido acesso a conteúdos feministas por meio da leitura.

Assim, pela observação do gráfico, verifica-se que é variada a forma como as mulheres itatibenses tiveram acesso aos conteúdos feministas. Diante dessa ideia, é importante frisar que o movimento feminista não é algo que ficou no passado. Pelo contrário, hoje, milhões de mulheres do mundo inteiro uniram-se à causa e fazem a sua parte, na busca pela tão sonhada igualdade entre os sexos.

Dentro do feminismo também existe uma vertente chamada de empoderamento feminino. Esse termo é bastante conhecido nos dias atuais e muitas pessoas são estimuladas por outras compreensões e o entendem de forma equivocada, devido à grande propagação do termo de forma indevida pelo marketing e as redes sociais. Em consonância com Lara (2016), o marketing geralmente utiliza o estereótipo da mulher bonita e forte, não porque seja a definição de empoderamento feminino, mas porque deseja vender um produto.

Diante disso, perguntou-se as entrevistadas o que elas entendiam por empoderamento feminino. Apenas uma delas citou que o empoderamento feminino significa a mulher ter poder de escolha. O restante revela conhecer brevemente o conceito. Nesse ínterim, entre as entrevistadas, há a forte crença que empoderadas são as mulheres que podem fazer e estar onde quiserem, sem empecilhos, além de acreditarem que o poder feminino é algo que a mulher desenvolve por si só, a partir da vontade de ter poder. No entanto, como pontua Jesus (2019), o empoderamento feminino não é apenas ter sucesso na vida pessoal e profissional, pois o problema é de ordem estrutural. Dessa forma:

[...] o empoderamento implica o reconhecimento das restrições sociais a que a categoria (as mulheres, no caso desta tese) está submetida e da necessidade de reversão dessa situação por meio de mudanças em ambientes social e político, e em contextos mais específicos ou individuais (aumento de autoestima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc) (Cortez; Souza, 2008 apud Mageste, 2018, p. 57).

Diante disso, duas das entrevistadas citaram a sororidade como aspecto importante na busca pelo empoderamento feminino “E isso acontece quando uma mulher dá a mão para outra e quando a gente compreende que o nosso lugar é onde a gente se sente bem, onde a gente é capaz e onde a gente pode estar empoderando outras mulheres (Marielle. F). A forma de não falar da outra, de se colocar no lugar da outra (Simone. B)” (trechos das entrevistadas). Assim, conforme Mageste (2018), o empoderamento feminino é um processo de mudança nas construções identitárias e busca por novas identidades, de forma que o processo que auxilia uma mulher, igualmente, contribuirá para o processo de outras mulheres, passando do individual para o coletivo.

Desse modo, as respostas das entrevistadas também revelam que elas são favoráveis ao empoderamento feminino, desejando isso para as mulheres em geral e acreditando que algumas já o tenham alcançado. Em continuidade, questionou-se as entrevistadas sobre como contribuem em seu cotidiano para promover o empoderamento feminino da sociedade. A grande maioria revelou contribuir nesse aspecto, sendo que uma parcela revela conversar com amigas que precisam de ajuda nesse sentido e incentivando familiares:

Eu acho que sempre conversando com as mulheres, talvez expressando o nosso conhecimento sobre o assunto (Angela. D). Eu sempre digo também que ele (filho) tem que buscar o que ele almeja e que ele tem que respeitar as mulheres. Que não pode ser machista, tem que ser uma pessoa que respeita todas as mulheres (Djamila. R). Eu sempre aconselho as pessoas com quem eu falo de fazer o que elas acham melhor pra elas (Mary. W). a gente conversa com a neta, mas ela é mais livre do que a filha também (Leolinda. D). Eu, particularmente, todo momento que eu posso falar sobre empoderamento feminino, falar algo para que nossas mulheres possam estar mais empoderadas, eu faço isso (Beatriz. N). Eu dou conselho para as minhas amigas, as vezes que vêm reclamar comigo de alguma coisa, eu sempre dou conselhos, que não é para ficar atrás de outras pessoas. [...] e eu também vou no coletivo de mulheres e eu dou força para outras mulheres, que as vezes elas ficam tristes com alguma coisa, ou algumas mulheres queriam estar lá no coletivo de mulheres, onde que eu estou, mas os maridos não deixam, não dão dinheiro para elas, para irem até esses locais (Bell. H). Dou conselho. Se tinha alguma que eu conheci que elas ficavam só em casa, eu dizia para ela, “você não tem o mesmo direito do teu marido?” (Bertha. L).

Por sua vez, outra parcela das entrevistadas revela auxiliar na construção do empoderamento feminino em seus ambientes de trabalho:

Na minha profissão, acredito que bastante fazendo com que as mulheres que trabalham junto comigo [...] se sintam importantes, que elas reconheçam o seu valor, que elas entendam que são importantes no mundo (Olympe. G). No meu trabalho, estou sempre buscando pessoas para trabalhar com mulheres. Por exemplo, para trabalhar palestras, tragam relatos que são vistos e lembrados por mulheres que passaram por situações. E a gente busca, com isso, fortalecer e dar mais esclarecimento e definição, àquilo que a mulher deve buscar para se defender e para ser atuante naquilo que o coletivo busca formalizar (Beatriz. N). Na minha militância partidária, abrindo espaços e fazendo com que outras mulheres ocupem o espaço da política (Marielle. F).

Dessa forma, o empoderamento feminino como prática educativa às mulheres permite a ampliação da visão crítica e autonomia das mulheres, à medida que desenvolvam a escuta sensível, a dialogicidade e ação e reflexão. Também permite que as mulheres aprendam a administrar as adversidades, enfrentando as situações vividas e buscando uma nova compreensão acerca da realidade (Durand *et. al*, 2021).

Além disso, evidencia-se a necessidade de incentivar os estudantes a promoverem os direitos iguais entre os sexos e, principalmente, as meninas a entenderem a importância da igualdade de gênero e do empoderamento feminino. Levando em conta que, muitas vezes, as mulheres são silenciadas pela cultura do patriarcado, trazer discussões sobre o empoderamento feminino para a sala de aula é dar voz a essas falas silenciadas e suscitar reflexões sobre quem é a figura feminina na atualidade (Moura, 2019).

Incentivando os alunos, as meninas principalmente, a lutar pelo que elas almejam, pelo que elas sonham (Djamila. R). E tento sempre incentivar, principalmente as estudantes, que agora têm um vínculo mais próximo da cooperativa escolar, de sempre tentar incentivar elas a buscarem os seus sonhos [...] eu sempre procuro estimular e chamar elas para que elas também sejam protagonistas nesse sentido. Que elas também tomem a guia dessa própria atividade, do destino que elas querem ter, de como elas querem se colocar (Nísia. F). No meu cotidiano, eu procuro fazer do

empoderamento uma prática das minhas atividades, seja como professora lá na sala de aula, colaborando para que as meninas [...] compreendam o seu papel na sociedade, lutem pelos seus direitos (Marielle. F).

Uma das entrevistadas igualmente destacou que auxiliar no empoderamento feminino é também não caluniar outras mulheres. Por isso, como refere Freire (1979), o sujeito constrói seu empoderamento quando evolui sua consciência ingênua para uma consciência crítica, realizando a práxis e abandonando posturas reativas ou receptivas, de modo a agir com liberdade de acordo com sua capacidade social e pessoal.

As três gestoras de escolas municipais foram questionadas a respeito das ações que são desenvolvidas na escola para fomentar o empoderamento de suas estudantes e funcionárias. Em relação às estudantes, as gestoras explanaram que as escolas trabalham poucas propostas, especialmente na semana do dia oito de março e que os temas, geralmente, giram em torno do combate à violência contra mulher. Elas destacaram que não há ações específicas sobre o empoderamento feminino, mas que é importante pensar sobre isso, a fim de promover algumas propostas no futuro.

Em relação às funcionárias das escolas, uma das gestoras destacou que as únicas práticas realizadas a esse respeito são verbais, no sentido de encorajar e valorizar. As outras duas gestoras explicam que não há práticas relativas ao empoderamento feminino com funcionárias nas escolas em que trabalham. Questionadas a respeito do porquê não haver práticas nesse sentido, uma das gestoras destacou que, provavelmente, nunca se parou para pensar a respeito, por talvez pensar que, por se tratarem de professoras, elas já teriam um empoderamento em si. A segunda gestora explanou que a causa é por não se ter buscado pessoas que entendam do assunto para darem uma palestra às funcionárias. E a terceira gestora, por sua vez, afirmou que o problema é a sobrecarga da gestão, que acaba deixando algumas coisas de lado por ter muito trabalho a desenvolver.

Mais uma vez, a não atentar para isso, né? É algo que vem toda aquela questão de que era para ser assim, alguém nos dita que deve ser assim, a gente planeja desta forma e a gente não agrega novos projetos (Olympe. G). Porque talvez falte a gente ir atrás de pessoas que nos dão esse tipo de formação (Djamila. R). Primeiro, porque eu acho que tem muita coisa pra fazer na escola. É cômico, né? Ter que falar isso, mas é uma sobrecarga quem trabalha na gestão e coordenação, que tem que toda hora estar apagando fogo, né? E aí tu não determinas a real energia para o que realmente pudesse fazer a diferença dentro do espaço escolar (Nísia. F).

Assim, Lima (2020) contribui nessas reflexões ao indicar que a escola como um reconhecido ambiente de socialização precisa promover debates e atividades que conscientizem a não perpetuação de desigualdades. Neste sentido, a escola, como um aparelho ideológico do

Estado, contribui para a perpetuação do “papeis sociais”, mas ao mesmo tempo pode servir para desenvolver uma consciência crítica nos estudantes em relação às questões de gênero.

Visando ampliar as reflexões, três das entrevistadas que frequentam o Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul foram questionadas a respeito das práticas realizadas naquele espaço que fomentam o empoderamento feminino. As entrevistadas consideram o espaço do Coletivo como fundamental para a construção do empoderamento feminino do município, pois é ali que as mulheres reúnem-se, conversam e ajudam-se mutuamente. Uma das entrevistadas disse o seguinte:

Nenhuma mulher se empodera sozinha, isolada, na sua casa, no seu ambiente de trabalho ou em sua vida social. O empoderamento, como eu falei antes, ele acontece quando uma mulher dá mão à outra. E é no coletivo que isso se constrói, quando, na roda de conversa, a gente consegue colocar os nossos sentimentos, as nossas necessidades e também consegue vibrar com as nossas conquistas (Marielle. F).

Diante disso, percebe-se que o empoderamento feminino é um processo complexo no qual comunidades, instituições e os próprios sujeitos angariam recursos para que possam ter voz, influência, poder de decisão e visibilidade. Desse modo, não há como desassociar processos individuais dos coletivos, pois os dois são necessários. Nisto, deve-se reafirmar que o empoderamento das mulheres é ao mesmo tempo um processo e o resultado do processo (Silva; Bógus, 2021). Diante dessa compreensão, uma das entrevistadas cita a importância das instituições:

[...] o sindicato, é um lugar onde a gente observa muito isso, as rodas de conversa em grupos participativos. Então, o coletivo fortalece a luta da mulher e é essencial para o empoderamento feminino. [...] compreendo que é um espaço de muita importância para as mulheres do nosso município. Por mais que a gente tenha avançado, a gente tem muito preconceito ainda. É muito difícil para as mulheres itatibenses ocupar alguns espaços e nós somos muito rotuladas a partir do olhar e da análise dos homens. Então, esse preconceito inibe também muitas mulheres a disputar e ocupar espaços, mesmo que eu considero que a gente tenha avançado muito nos últimos tempos aqui no município (Marielle. F).

Neste sentido, observa-se o empoderamento como um processo de conquista da autonomia e autodeterminação, bem como da libertação da opressão patriarcal (Sandenberg, 2005). As entrevistadas destacam, ademais, a importância dos movimentos sociais, que conquistaram muitos direitos para as mulheres ao longo dos anos, e ainda continuam na luta, pois há muito a ser feito. Costa (2005) exemplifica a essencialidade dos movimentos sociais nessa dinâmica ao citar alguns como: a luta das mulheres pelo direito a terra, o qual era, frequentemente, usurpado por empresas de agro exportação, as mulheres negras que se uniram ao Movimento Negro Unificado, ajudando a cunhar ações de consciência antirracista, a união das lésbicas aos homossexuais para lutar contra a homofobia, as estudantes que militaram nos

movimentos estudantis e as mulheres que tomaram a frente para resistir contra a ditadura militar.

Desse modo, sem a organização social, política e econômica, atualmente, as mulheres provavelmente não teriam conquistado a cidadania e os direitos que têm hoje. O movimento que, inicialmente, lutava pelo sufrágio, obteve essa primeira conquista em 1932. Já nas décadas de 60 e 70, iniciou-se o ato “O pessoal é político”, em que as mulheres pautavam as injustiças e discriminações sofridas pelo seu gênero e promoviam reflexões e soluções em relação aos preconceitos vivenciados. Por sua vez, a terceira onda que ainda reivindica pautas da segunda onda, bem como outras, especifica que não há nada de natural em tentar justificar a dominação masculina sobre as mulheres (Pereira; Pina; Silva, 2022).

Neste sentido, identificou-se que as mulheres itatibenses têm alguns conhecimentos sobre o feminismo e empoderamento feminino, bem como desejam contribuir para fortalecer a construção do processo de igualdade entre homens e mulheres. Algumas ainda sabiam pouco ou não sabiam como explicar seus conhecimentos sobre o assunto. Mesmo assim, nota-se algum esforço no município, através do coletivo, grupos, instituições, entidades e das próprias mulheres em buscar saber mais sobre os assuntos abordados e conversar sobre eles. O próximo subcapítulo abordará possíveis desafios levantados por esta pesquisa e que o município poderá enfrentar ao longo dos próximos anos, bem como boas perspectivas e ações feitas por instituições sociais e que têm gerado bons frutos para a comunidade.

### *7.3 Perspectivas no horizonte*

O nome escolhido para esta categoria deve-se ao fato que, nela, serão abordados alguns desafios que o município enfrenta, bem como algumas perspectivas esperanças. Eles provêm de ações que já estão sendo realizadas e outras que ainda não foram planejadas. Neste capítulo, percebe-se que os preconceitos enfrentados pelas entrevistadas quando eram crianças são semelhantes aos preconceitos que as meninas de hoje também enfrentam. Isso sugere uma realidade difícil de ser modificada e que pode precisar de novas estratégias para surtir o efeito desejado.

Neste sentido, sobre as tarefas que os seus familiares homens tinham quando elas eram crianças/adolescentes, procurou-se saber se eram as mesmas que as tarefas femininas na casa. Todas as entrevistadas responderam que os homens não tinham as mesmas tarefas que as mulheres e que as tarefas deles não incluíam serviços domésticos. Algumas das entrevistadas citaram que, eventualmente, eles “ajudavam” em algum serviço doméstico, mas o fato era raro.

Não. Nunca ninguém ajudou. Eles saíam da mesa e eles iam deitar. E nós continuávamos. E não podia fazer barulho, porque daí o pai queria dormir. (Mary. W). Eles não faziam nada de serviço dentro de casa [...] Era tudo nós (Chimamanda. N). Não faziam. Serviço de mulher [...] não faziam (Leolinda. D).

Neste aspecto, Silva *et. al* (2022) exemplificam que o gênero constitui o caráter das relações sociais, baseando-se nas diferenças entre os sexos para constituir relações de poder. Assim, as diferenças entre masculino e feminino vão muito além da anatomia, estabelecendo papéis e performances diferentes na sociedade.

Cabe referir que todas as seis mulheres entrevistadas viveram o contexto da infância/adolescência no meio rural. A partir disso, elas contam que, apesar de os serviços domésticos serem responsabilidade feminina, os serviços rurais eram tarefa para todos. Isso demonstra a jornada dupla de trabalho das mulheres:

Com certeza não, porque o meu irmão seguia . W). Não faziam. [...] Era tudo nós. Eu tinha as minhas (tarefas) de fazer em casa. Quando ia na roça eram todos o mesmo serviço (Chimamanda. N). Tipo da casa. Serviço de mulher. Lavar a louça. Secar a louça. Varre casa. Não faziam (Leolinda. D). O meu irmão era mais assim [...], coisa de homem como lavar. [...] o meu pai não ajudava de fazer a limpeza da casa, ou lavar roupa, nunca (Bertha. L). Meu pai e meu irmão apenas trabalhavam na roça [...] era eu e a minha mãe na casa. Mas a gente tinha que fazer as dos homens também. A gente foi na roça, ajudava (Simone. B). (Trechos das entrevistadas).

Diante desses relatos, entende-se que as entrevistadas desde pequenas já eram atarefadas e, muitas vezes, com jornadas duplas de trabalho. Atualmente, isso é comum na sociedade brasileira, conforme destaca Hanzen (2021), as mulheres têm tido lugar enquanto chefes de família e nos negócios, mas não devido a uma tomada de consciência sobre gênero, mas sim pela necessidade de força de trabalho. Neste sentido, se não houver redistribuição de forças de trabalho, de modo que os homens também sejam responsáveis pelos serviços domésticos, difícil são as chances de um empoderamento feminino real.

Além disso, as entrevistadas foram questionadas a respeito das regras e ensinamentos, se homens e mulheres (filhos do casal) tinham que seguir as mesmas regras ou eram diferentes de acordo com o sexo de cada um. Duas das entrevistadas revelaram que as regras eram as mesmas para ambos. Três entrevistadas declararam que os meninos não tinham regras “Ah, o meu irmão podia fazer tudo. Ele nunca teve regras [...] porque ele era homem (Simone. B). [...] pros meus irmãos eu nem lembro se eles falavam alguma coisa, acho que não (Chimamanda. N). Não, eles nem tinham regras (Mary. W).” Ainda uma das entrevistadas explanou que a única regra que os meninos/rapazes recebiam era pra não brigar quando saíam, enquanto as meninas tinham regras claras e um aviso claro “para se cuidarem”.

Diante dessas considerações, entende-se que os meninos tinham mais liberdade do que as meninas. Isso, de fato, até hoje não deixa de ser verdade de forma que o menino encontra a sua frente um destino incerto e livre, em que ele poderá fazer escolhas. Ser marido e pai não são papéis com que eles se preocupam muito. Enquanto isso, a menina continua a ser preparada para ser “[...]esposa, mãe, avó; tratará da casa exatamente como fez sua mãe, cuidará dos filhos como foi cuidada” (Beauvoir, 1949, p. 45). Além disso, as meninas até os dias atuais têm instruções claras e são prevenidas contra muitos infortúnios, porque somente por serem mulheres correm mais perigo.

Entende-se que os desafios para acabar com o machismo e estabelecer uma real igualdade entre os sexos é uma questão para toda a sociedade. A escola precisa, pois, fazer sua parte, criando condições para que todos manifestem-se e, assim, sejam percebidas as contradições e anseios da sociedade. Além disso, cabe “ampliar as ideias sobre o trabalho cultural. Abranger o homem, as suas relações, as discriminações raciais, sexuais, etárias, a moral, o poder, a dominação” (Brandão, 2007, [não-paginado]). Assim sendo, pediu-se para que as gestoras entrevistadas sugerissem atividades e propostas que possam ser desenvolvidas nas escolas, que possam auxiliar na construção da igualdade entre os sexos.

Na educação infantil, etapa fundamental para a educação básica, que, de acordo com a LDB (Lei nº 9394/96) “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, uma das entrevistadas sugeriu que se trabalhasse as profissões com as crianças, para que entendessem que não existe trabalho de homem e trabalho de mulher, de forma que cada um pode ser o que quiser. Além disso, ela também sugeriu “que chamassem mulheres que foram prefeitas, vereadoras, que são donas do estabelecimento, agricultoras que tomam conta da propriedade pra mostrar pras crianças, [...] que as mulheres são importantes no processo”. Essa sugestão destaca a oportunidade de os estudantes conhecerem mulheres influentes e bem-sucedidas na sociedade, identificando que o sexo feminino é capaz de destacar-se tanto quanto o masculino.

Já na etapa do ensino fundamental, as gestoras sugeriram que se fizesse uma ampliação do conhecimento dos estudantes e uma retomada histórica sobre alguns termos como feminismo, machismo e empoderamento feminino. Além disso, destacaram a importância de trabalhar com jogos e brincadeiras sobre esses assuntos:

Que eles pudessem verificar que por mais que homens e mulheres são iguais. O fenótipo. Algumas, claro, questões anatômicas diferentes. Mas a gente tem diferenças. Em força, em outras coisas [...] Então eu acho que desde fazer brincadeiras nas escolas [...], pra eles terem essa consciência de diferença, às vezes, de força, de tratamento.

Só que aí falta muita empatia, [...] e como eles são seres em construção, eles têm essa dificuldade de se colocar no lugar do outro e sentir o que o outro sente (Nísia. F).

Diante disso, espera-se que a escola, como local próprio de estímulo para o desenvolvimento de habilidade e letramentos, seja também um espaço para discussão sobre a igualdade social, étnica e de gênero. Desta forma, pensa-se, na escola, como um lugar de transformação em relação ao empoderamento feminino, pois é lugar especial para trabalhar sobre os direitos civis e humanos, que devem garantir os princípios de igualdade e o exercício da cidadania (Lima, 2020).

Nessa perspectiva, as entrevistadas também citam a essencialidade de compartilhar materiais feitos por mulheres como livros e buscar palestrantes mulheres para falar com os estudantes, assim como figuras que se destacam na sociedade, como, por exemplo, prefeitas, para que os alunos entendam que tanto homem, quanto mulheres têm a mesma capacidade intelectual.

Desse modo, questionou-se as entrevistadas sobre os desafios que enfrentam na escola enquanto gestoras e educadoras, sendo mencionado que, desde a educação infantil, alguns preconceitos de gênero são reproduzidos:

Que os meninos falam, sou homem, eu não posso chorar. [...] eles falam que as meninas não podem jogar bola, não podem subir, não podem correr. Algumas coisas, por exemplo, estão brincando de casinha. O menino não vai lavar roupa porque quem lava roupa é a mulher. Eles falam isso. Quem lava roupa na minha casa é a mãe. Quem faz comida é a mãe (Olympe. G).

A partir disso, pode-se perceber como se dão as relações familiares, pois as crianças só reproduzem o que veem e escutam. Segundo Silva *et.al* (2022), a partir das experiências vividas quando criança e da convivência e identificação com adultos é que os meninos desenvolvem o seu caráter, personalidade e o modo como veem o mundo, internalizando os valores com os quais vão agir e interagir em sociedade. Verifica-se, pois, que, desde cedo, os homens são ensinados pela família, escola, religião e comunidade sobre qual é o modo de agir condizente com o seu sexo.

No ensino fundamental, por sua vez, as entrevistadas explicam que esses casos também acontecem, de modo que os meninos, muitas vezes, não querem que as meninas participem de algumas atividades. Entretanto, nessa fase, os preconceitos de gênero já estão mais ampliados, de modo que ocorrem casos de assédio. Isso ocorre, pois, os processos e ensinamentos internalizados na infância tendem a ser repetidos durante toda a vida. É dessa forma que os homens entendem a agressividade como característica natural do masculino e tendem a utilizá-la para justificar condutas sexistas. As as entrevistadas contam:

Seguido, temos que resolver os conflitos ali entre os meninos, as meninas, eles, muitos ainda, tudo depende da estrutura da família, enxergam a menina como um objeto, um objeto sexual, e não é isso. Tentam muitas vezes passar a mão na menina e elas vêm nos contar (Djamila. R). Muitos casos de bullying, até hoje pela manhã a gente já teve relatos que acabam ofendendo, fazendo piadas maliciosas. [...] De assédio? [...] Teve alguns casos, assim, tipo de “Ah, fulano de tal veio correndo, me abraçou e botou a mão no meu seio”, ou coisa assim (Nísia. F).

Diante disso, constata-se que os preconceitos de gênero não surgem apenas na vida adulta, mas as crianças e adolescentes vão presenciando situações e falas machistas durante suas vidas, internalizam e reproduzem em outros contextos. Quando elas veem essas atitudes dentro da família, elas passam a acreditar que são atitudes normais e inserem-nas em seu dia a dia. Por isso, enfatiza-se a importância da escola, no sentido de agir na contramão desse movimento. Segundo Ubisse (2024), a escola precisa implantar políticas de prevenção e combate, realizando investigações imparciais, apoio às vítimas e desenvolvendo projetos de educação sexual. O autor destaca com veemência a utilização de palestras sobre consentimento e limites pessoais, para que os estudantes desenvolvam habilidades sociais e emocionais, no sentido de prevenir o assédio.

Deste modo, Silva *et.al* (2022) sinalizam que uma vez que o aprendizado de comportamentos sexistas é uma construção histórica, identifica-se a necessidade de ações preventivas relacionadas a crianças e adolescentes. Desse modo, é preciso desmistificar crenças pertencentes ao ideal de desigualdade de gênero e a criação de novas condutas nas relações sociais.

Sigolo, Gava e Unbehaum (2021) sublinham a fragilidade de políticas públicas em relação à temática “gênero” e o “corte de gastos” nesse sentido que limita os recursos empregados na educação e impede que sejam feitos muitos projetos que poderiam discutir sobre a diversidade sexual, a identidade de gênero, as discriminações de gênero e suas implicações na política e no mercado de trabalho. Explicam igualmente sobre questões de currículo, como é o caso na Base Nacional Comum Curricular, documento homologado em 2017 e que suprimiu de seu texto termos como “gênero” e “orientação sexual” por indicação do MEC.

Diante disso, ressalta-se como fundamental que outros espaços sociais não-escolares desenvolvam trabalhos no sentido de combater o machismo e a violência contra a mulher. Uma vez que os sujeitos constroem e reproduzem estruturas sociais, entende-se também como responsabilidade das instituições e espaços não escolares que assumam o compromisso de “[...] de tornar o ser humano apto a refletir e agir frente às adversidades e acontecimentos cotidianos de modo crítico, autônomo e reflexivo” (Oliveira, 2017, p. 29). Por isso, evidencia-se também a importância dos movimentos sociais de mulheres que sempre lutaram para conquistar a

igualdade entre os sexos. Por meio desses movimentos é que as mulheres enfrentaram o cenário de injustiças a que eram submetidas no passado e buscaram seus direitos, bem como melhorias na saúde, educação, segurança etc (Bonalume; Isayama, 2020).

Neste sentido, sobressai-se o coletivo de mulheres de Itatiba do Sul, que, conforme as entrevistadas, foi essencial para melhorar aspectos sociais e pessoais de suas vidas, de acordo com os relatos:

[...] através do coletivo de mulheres que eu me formei como pessoa, me capacitei, busquei algo melhor para a minha vida, consegui me libertar. E, hoje, sou grata a tudo isso. Me sinto muito orgulhosa e foi através disso que, hoje, eu posso estar como vereadora representando as mulheres do meu município. (Beatriz. N) [...] antes de eu começar a participar desse coletivo de mulheres, eu era mais tímida. [...] Eu não tinha coragem de me expor no grupo. E depois que eu comecei participando desses grupos, que eu comecei a interagir com as pessoas e comecei a ser menos tímida (Bell. H).

Frente a esses relatos, é possível perceber a importância que ações de educação não formal têm na vida das pessoas, no sentido de abrir portas e trazer novos conhecimentos. Em conformidade com Souza (2017, p. 76): “Essas iniciativas situam-se na contramão do capital, reverberando, assim, que outros horizontes existem, são possíveis e já se configuram”. Tais iniciativas, além de ajudar os sujeitos a desenvolverem-se individualmente, também procuram fortalecê-los em forma de grupo e mostrar que juntos são mais fortes.

Assim, diante das reflexões realizadas, viu-se que o município de Itatiba do Sul tem muitos desafios a enfrentar como o fato de que as relações sociais machistas e papéis de gênero continuam acontecendo nos diversos espaços públicos e privados. Percebeu-se que as mulheres vivenciam essa cultura em suas vidas e que ela não acontece apenas na fase adulta, mas também na infância e adolescência, uma vez que são identificados comportamentos e falas machistas nas escolas. Neste sentido, o Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul mostra-se como uma esperança nesse cenário, de forma que tem realizado um bonito papel na luta contra o machismo e na construção da igualdade entre os sexos e no empoderamento feminino. Diante dessa constatação, percebe-se que essas ações devem transbordar os muros e adentrar nos diferentes espaços, para que a transformação social possa realmente acontecer. Os desafios são muitos, mas há boas perspectivas no horizonte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é preciso lembrar o objetivo principal desta pesquisa: analisar nos espaços escolares e de educação não formal, práticas que contribuem para a construção identitária do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul. Diante disso, revisitar alguns conceitos trazidos anteriormente: que a educação formal, geralmente, é a mais aceita pela sociedade (Garcia, 2009), porém não é a única, pois não existe um único modo de educação, mas educações (Brandão, 2007). Assim, muitas vezes, a educação não formal acessa lugares que a educação formal não alcança, pois a educação não formal é menos burocrática e hierárquica (Simson, Gohn e Fernandes, 2007).

Neste sentido, os movimentos sociais fazem parte desse modo de educação e, nisso, pode-se citar o movimento feminista que ocorreu em três grandes ondas e conquistou direitos e dignidade para as mulheres (Rangel, 2012). Já o empoderamento feminino, cuja palavra “empowerment” surgiu na reforma protestante (Baquero, 2012), significa a luta coletiva para aumentar o poder e a autonomia dos indivíduos (KLEBA; WENDAUSEN, 2009). Na atualidade, o conceito de empoderamento tem sido utilizado de forma errada e banalizado (Bógus, 2021). Ainda é preciso recordar a luta das mulheres por educação, uma vez que, no passado, as mulheres eram educadas somente para realizarem o papel de mães e esposas (Cambio, 1999). O acesso à universidade também demorou para acontecer, de modo que somente homens podiam cursar disciplinas no ensino superior. Atualmente, o sexo feminino ocupa o maior número de matrículas nas universidades (Machado, 2015).

Quanto à pesquisa realizada em Itatiba do Sul, ela mesma foi escrita por meio de três categorias de análise. A primeira delas foi nomeada *Um passado presente*, pois trata de preconceitos que continuaram a dificultar a vida feminina com os passar dos anos e permanecem no contexto atual. Enquanto isso, a categoria dois, chamada *Empoderamento feminino: participação e construção por mulheres*, aborda como as mulheres entrevistadas entendem o empoderamento feminino, bem como as ações que são feitas por elas, pelas escolas e pelo coletivo de mulheres para auxiliar nesse processo. Já a terceira categoria do estudo intitula-se *Perspectivas no horizonte*, pois trata dos desafios que o município enfrenta em relação à questão de gênero, bem como algumas perspectivas de esperança para o futuro a partir das ações que estão sendo feitas.

Percebeu-se, por meio dos relatos coletados nas entrevistas, que as mulheres nos dias atuais sofrem diversos tipos de intimidações: importunação sexual, assédio verbal, psicológico,

bem como formas de controle. Isso se deve ao fato de que muitos homens se sentem no direito de intervir na vida de outras mulheres como se elas não fossem sujeitos como eles, mas objetos, sem vontade própria. A causa desse fenômeno pode ser atribuída ao machismo estrutural, que sempre possibilitou que os homens sentissem orgulho de si mesmos, bem como o acesso ao poder, mas não lhes ensinou a respeitar o sexo feminino como um igual, considerando-o inferior. Diante destas considerações, é fundamental que os meninos e rapazes sejam educados de forma diferente, para que os homens das próximas gerações não continuem perpetuando os mesmos erros.

Neste sentido, os relatos das entrevistadas igualmente revelaram que elas ainda não conseguem desvencilhar-se da ideia de que mulheres devem ser mães. Mesmo que não acreditem que as mulheres efetivamente precisem ser mães, elas continuam atribuindo como principal característica das mulheres, não a independência financeira, o trabalho intelectual, mas sim a maternidade. Essa é uma das principais características da sociedade machista: a de acreditar que por ter os atributos biológicos para gerar uma vida, todas as mulheres necessariamente precisam fazê-lo. É necessário pensar em outros aspectos para definir o papel social da mulher, bem como garantir que ela possa escolher o que deseja para sua vida, sem que sofra com pressões de outros que não vão arcar com as consequências de suas escolhas.

Além disso, observou-se que, no quesito da objetificação das mulheres, muitas delas acreditam que a culpa por gerar esse tipo de estereótipo é das próprias mulheres que se sujeitam a aparecer com “pouca roupa” em propagandas em troca de fama e dinheiro. Assim, evidencia-se que apenas algumas mulheres dão-se por conta de que a sexualização do corpo feminino, utilizando-se dele como objeto para a satisfação masculina, é um reflexo da cultura machista, pela qual a sociedade está impregnada. Desse modo, a utilização do corpo feminino nas mídias por meio de mulheres reais ou ficções é comum nos dias atuais, mostrando que ainda há pessoas produzindo e consumindo esse tipo de conteúdo, mas poucos refletem acerca do que ele representa.

Ademais, a presente pesquisa mostrou que grande parte das mulheres já entrou em contato com conteúdos feministas ou já ouviu falar a respeito de feminismo. Uma parte delas que entendeu que esse conceito significa a luta feminina por direitos iguais para ambos os sexos, defende o movimento e revelou fazer parte ou apoiá-lo de alguma forma. No entanto, parte das entrevistadas revelou ter saberes distorcidos a respeito do feminismo, o que significa que, muitas vezes, o termo é tirado de contexto pelos veículos midiáticos e por pessoas que não concordam com as articulações feministas, bem como pelo capital em geral, o qual não apoia a organização de movimentos sociais.

Além disso, a pesquisa identificou que a grande maioria das entrevistadas não possuía o real entendimento sobre o conceito de empoderamento feminino. Não se esperava nada diferente, pois, diante da utilização do termo de forma errônea pela mídia e pelo marketing, as pessoas começaram a associar a palavra empoderamento feminino à ideia de que é algo simples e uma questão de querer para torna-se. É importante esclarecer que diferente do que a maioria da população acredita, o processo de empoderamento não é nada simples e precisa superar inúmeros fatores sociais, bem como do engajamento coletivo para que possa efetivar-se. Trata-se, pois, de um processo que precisa ser constantemente mantido, na realização de mudanças necessárias e na manutenção do que já está progredindo.

Assim, sugere-se a importância de que todos estejam unidos e engajados no processo, construindo ações, encorajando pessoas, nos diferentes espaços que ocupam. O envolvimento dos governos e de políticas públicas é fundamental para o sucesso na jornada, por isso, cita-se com satisfação a iniciativa do sindicato do município de Itatiba do Sul, com apoio da administração municipal de criar um Coletivo de Mulheres em suas dependências. Uma vez que não é suficiente a participação em palestras, a leitura de materiais etc; as mulheres precisam de um lugar para poder encontrarem-se e discutir temas que as desagradam, mudanças que necessitam, para estarem de mãos dadas, encorajando-se mutuamente e trocando experiências, pelo fato de que não há como lutar sozinha que os coletivos de mulheres existam.

Nesta perspectiva, o Coletivo de mulheres de Itatiba do Sul é uma bonita fonte de inspiração para todos: criado já faz muitos anos, ainda hoje permanece forte, com participantes assíduas e desenvolvendo ações para melhorar a vida das itatibenses. As participantes da pesquisa destacam a importância desse espaço em suas vidas e a mudança que ocorreu nelas depois que começaram a frequentar os encontros e a conhecer outras mulheres. O ato de encontrar outras semelhantes, trocar ideias, falar sobre suas experiências e pensar alternativas para diversos problemas, fez com que se tornassem mais comunicativas, fortes e resilientes; demonstrando o tamanho do poder da coletividade.

Sendo assim, a pesquisa ainda mostrou que, apesar da passagem dos anos, as famílias continuam tendo uma separação errônea, mas clara, entre o que é masculino e feminino: incentivando seus filhos a acreditar que o serviço doméstico é tarefa exclusiva das mulheres e que os meninos não precisam de regras. Esse modo de educação reflete na escola, onde, por intermédio dos relatos, ficou claro que as crianças e adolescentes trazem de casa muitos preconceitos e estereótipos. Desse modo, as escolas municipais têm enfrentado questões de machismo que vão desde falas preconceituosas na educação infantil, até o assédio sexual entre os adolescentes.

Diante das considerações feitas, os desafios no processo são muitos. Percebe-se que o machismo está impregnado nas diferentes esferas públicas e privadas. Por isso, as atitudes que estão e serão tomadas são decisivas para modificar aos poucos, um futuro próximo. Sob essa ótica, o que está sendo feito precisa continuar e ser ampliado: as famílias e instituições precisam conscientizar-se e aos poucos modificar as estruturas do machismo estrutural; as escolas e iniciativas de educação não formal necessitam amplificar suas ações. Para que o empoderamento feminino, de fato, aconteça é preciso que se estabeleçam ações concretas, que as falas transformem-se em atitudes. Afinal, o empoderamento feminino não é questão de querer, é sinônimo de trabalho coletivo e construção. A partir disso, outras pesquisas precisam ser desenvolvidas para que o trabalho possa continuar: sugestões sobre o que pode ser realizado e o que a legislação nacional, estadual e municipal diz sobre a questão de igualdade entre os sexos.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, Almerindo Janela. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: Esteves, Antonio. J; Stoer, Stephen. R. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.
- Alves, Rubem. Pescadores e anzois. In: Alves, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense. p. 92-107, 1981.
- Amaral, Maísa Maria Baptista Prates do. **Questão de gênero e MST**: Os coletivos de auto-organização das mulheres no Espírito Santo. 2018. 156. f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 30 ago. 2018. Disponível em:  
[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10857/1/tese\\_12520\\_Maisa%20Prates%20do%20Amaral.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10857/1/tese_12520_Maisa%20Prates%20do%20Amaral.pdf)
- Athayde, Thayz Conceição Cunha de. **A Marcha das Vadias e a escola : feminismo, corpo e (bio)política**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- Baquero, Rute Vivian Angelo. (2012). Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr.
- Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- Bauer, Martin. W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- Beauvoir. Simone de. **O segundo sexo**: A experiência vivida. 1949. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- Beauvoir. Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 1949. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- Bonalume, Cláudia Regina. Isayama, Helder Ferreira. Movimentos sociais de mulheres e o direito ao lazer. **Revista Brasileira de estudos do lazer**. v. 7, n. 3, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/leticia/Downloads/gabrielabaranowski,+2+-+ok+Movimentos+sociais.pdf>
- Brandão, Carlos Rodrigues. Da turma de alunos à comunidade aprendente. In: Simson, Olga Rodrigues de Moraes Von; Park, Margareth Brandini; Fernandes, Renata Sieiro. et. al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itáú Cultural, 2007.
- Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Primeiros Passos. 49 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- Brandão, Carlos Rodrigues; Fagundes, Maurício César Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em revista**. Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul. /Set, 2016.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. 470 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496709/CF88\\_EC77.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496709/CF88_EC77.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 07 jan 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

Brasil. lei nº 9394/96. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – lei nº 9394/96**, de 20 de Dezembro de 1996.

Brennan, Barrie. Reconceptualizing non-formal education. In: **Internacional Journal of Lifelong Education**, vol 16, n. 3, may/june, 1997, p. 185-200.

Cambi, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

Cardoso, Sintia Araújo. **Lute como uma mulher negra: do Sindoméstico ao Coletivo de Mulheres Creuza Maria Oliveira**. 2019. 146.f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34347/1/DISSERTACAO%20%20Sintia%20Araujo%20Cardoso%20-%20PPGNEIM.pdf>

Carneiro, Gustavo Marchetti Corrêa. **Corporeidade, consumo e identidades políticas: estratégias de empoderamento feminino negro realidades pelo coletivo das pretas na cidade de Vitória/ES**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

Castro, Fernanda Francielle de. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

Castro, Vanessa Soares de; Roso, Adriane; Gonçalves, Camila dos Santos. O feminismo não é entregue de bandeja: saberes e práticas de um Coletivo feminista estudantil. **Revista Estudos Feministas**. v. 29, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n265655>.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Site Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim**, 2022. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim>. Acesso em: 26, Nov. 2022.

Costa, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista gênero**, v. 5, n. 2, 2005.

Durand, Michelle Kuntz *et. al.* Possibilidades e desafios para o empoderamento feminino: perspectivas de mulheres em vulnerabilidade social. **Possibilidades e desafios para o empoderamento feminino**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/KKfcDmSpk9NVBG9y3KpSTyr/?format=pdf&lang=pt>.

- Ferreira, Silverli Márcia. **“Mulheres mil” como política pública de inclusão social: uma análise do empoderamento feminino**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- Freire, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- Gadotti, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Institut International des Droits de 1<sup>o</sup> Enfant**, p. 1-11, 2005.
- Garcia, Carla Cristina. **Breve histórico do feminismo**. 3.ed. São Paulo: Claridade, 2015.
- Garcia, Valeria Aroeira. A educação não-formal como acontecimento. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1610464>
- Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Google. 2023. Itatiba do Sul. [s.l.]: **Google Maps**. 2023.
- Gomes, Marineide Pereira; SILVA, Yanatasha Fernandes Ferreira da; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação não-formal: diálogos com a educação popular em Freire: o caso do grupo de leigos católicos Igreja Nova**. 2016.
- Gonzalez, Carolina Gonçalves. **Identidade de gênero no espaço escolar : o empoderamento feminino através do discurso**. 2013. 173 f., Dissertação (Mestrado em Linguística)— Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- Hanzen , Márcia. **Raiz de roça: empoderamento feminino e capital social na agricultura familiar**. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.
- Horochovski, Rodrigo Rossi; Meirelles, Giselle. (2007). Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., Florianópolis. Anais... Florianópolis, UFSC, pp. 485-500.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características do município de Itatiba do Sul/RS**. Brasil: IBGE, 2022.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mulheres brasileiras na educação e no trabalho**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Casa Civil, 2019.

Acesso em: 03 fev. 2023. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>

IBICT-Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Sobre a BDTD**.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2002. Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 05. Nov. 2022.

Jesus, Joseneide Santana de. **Prática de leitura de canções: o empoderamento feminino**.

2019. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de

Sergipe, Itabaiana, SE, 2019.

Júnior, Annor da Silva; Silva, Priscilla Oliveira Martins da; Mesquita, José Marcos Carvalho de. As dimensões teórica e metodológica do grupo focal no contexto da pesquisa qualitativa.

In: \_ Souza, Eloisio Moulin (org). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 125-154. Disponível em:

<https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/939/1/livro%20edufes%20Metodologias%20e%20anal%C3%ADticas%20qualitativas%20em%20pesquisa%20organizacional.pdf>

Justino, Maria Edilene. **Poesia negro-feminina: discurso poético e empoderamento em Elisa**

Lucinda. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Paraíba, João pessoa, 2021.

Kabeer, Naila. Recursos, agência, realizações: reflexões sobre a medição do empoderamento das mulheres. **Desenvolvimento e mudança**, v. 30, n. 3, pág. 435-464, 1999. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-7660.00125>

Kleba, Maria Elisabeth; Wendausen, Agueda. Empoderamento: processos de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, pp. 733-743.

Koche, José Carlos. O conhecimento científico. In: Koche, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Lara, Bruna de; Rangel, Bruna; Moura, Gabriela; Barioni, Paola; Malaquias, Thaysa. **#Meu amigo secreto: Feminismo além das redes/ [Não me Kahlo]**. – 1. ed. – Rio de Janeiro, 2016.

Lima, Roberta Brito. **Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento feminino** : uma proposta de letramento crítico para o 9º ano. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

Lino, Sonia Cristina da Fonseca Machado. **As ideias feministas no Brasil**. 1986. 129 f. Dissertação (Mestrado)- Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1986.

Loss, Adriana Salete. Desafios a educação básica: a educação integral. In: Loss, Adriana Salete. et. al. **Formação continuada de gestores das escolas públicas**: educação integral em jornada ampliada. Tubarão: Copiart, 2015.

Louro, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Ludke, Menga; Andre, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Machado, Monica Sapucaia. **As mulheres brasileiras e o acesso à educação superior**: conquista de autonomia ou reafirmação da desigualdade?. 2018. 217 f. Tese (Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Mageste, Giselle de Souza. **#EMPODERAD@S**: um estudo sobre construções identitárias de mulheres que discutem empoderamento feminino na internet. 2018. Tese (Doutorado) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 27 jun. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA8FEN/1/gizelle\\_de\\_souza\\_mageste.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA8FEN/1/gizelle_de_souza_mageste.pdf)

Marconi, Marina de Andrade. Lakatos, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Mello, Tzusy Estivalet de. **Educação física escolar e gênero**: representações feministas radicais. 2011. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

Minayo, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Moresco, Marcielly Cristina. **Primavera secundarista feminista** : corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2). 2020. 221 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Morosini, Marília Costa; Nascimento, Lorena Machado do; Nez, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e inovação**. v. 8, n. 55, 2021.

Moura, Marcia Oliveira. **Empoderamento feminino**: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

Nunes, Hariagi Borba. **“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo**: as sapata, os viado, as bixal!”: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Oliveira, Andreia dos Santos de. **Que será que será: machismo e empoderamento feminino em letras de música de Chico Buarque**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Ingles; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Oliveira, Katiane Vargens de. **Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino: um estudo de caso em uma associação da Região Amazônica**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 19 dez. 2017.

Pereira, Fernanda Morato da Silva; Pina, Selma Cristina Tomé; Silva, Francielli Cristina Fidellis da. Cidadania Feminina: ensaio sobre o movimento social feminista. **Ciência ET Praxis**, v.13, n. 26, 60–71, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/4822>

Princípio de empoderamento das mulheres: igualdade significa negócios. Genebra: UNIFREM/ONU, 2011. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/>. Acesso em 28/10/2020.

Rangel, Patrícia Duarte. **Movimentos feministas e direitos políticos das mulheres: Argentina e Brasil**. 2012. 223 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2012.

Rodrigues, Liliana Maria Gonçalves. Transgredir para empoderar: o empoderamento das jovens mulheres pela educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, p. 91-98, 2016. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1357/1/LilianaRodrigues.pdf>

Sandenberg, Cecília. M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. In: \_ Inclusão Social, Diferentes olhares sobre o empoderamento das mulheres. Brasília: **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)**, v. 11, n. 2, 2005. Jan/ jun.

Santos, Pricila Kohls; Morosini, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**. v. 33, maio./ago. 2021.

Santos, Waleska da Graça. **Representação feminina nas HQSs e a construção de identidade: a personagem Wonder Woman como símbolo de empoderamento feminino**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

Sartori, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

Severo, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não-escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015. 265 f. Tese (Doutorado)- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 21 ago. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf>

Sigolo, Vanessa Moreira; Gava, Thas; Unbehaum, Sandra. Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual. **Cadernos Pagu**. Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/jgB4hTT5v4S8q5F9kcPLVMn/#>

Silva, Barbara Correia. **O assédio moral e sexual contra a mulher na segurança pública e forças armadas**. Trabalho de conclusão de curso. Goiânia, 2022.

Silva, Mônica de Cássia Costa; Bronzo, Carla; Brasil, Flávia de Paula Duque. Movimento feminista negro, ação coletiva e incidência em políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**. v. 32, ed. 2, 2024.

Silva, Andrey Ferreira da *et al.* Elementos constitutivos da masculinidade ensinados/apreendidos na infância e adolescência de homens que estão sendo processados criminalmente por violência contra a mulher/parceira. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/N5NZMqyRYxh763Fq3pPfgS/>

Silva, Helly Cristina da. **Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizdos na rede social Facebook**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Silva, Marcelle Ivie da Costa; Bógus, Lúcia. Empoderamento feminino: conceitos e debates em torna da popularização do tema. In: Chaia, Vera et. al. **Ciências Sociais Contemporâneas: objetos de pesquisa**. São Paulo: EDUC, 2021.

Simson, Olga Rodrigues de Moraes von; Gohn, Maria da Glória; Fernandes, Renata Sieiro. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

Simson, Olga Rodrigues de Moraes von; Park, Margareth Brandini; Fernandes, Renata Sieiro. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: Simson, Olga Rodrigues de Moraes von; Park, Margareth Brandini; Fernandes, Renata Sieiro. et. al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

Siqueira, Mauro Torres. Representações e apropriações do ensino tradicional, por professores alfabetizadores da escola pública. 2005. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2005.

Souza, Helaine Pereira. **Coletivo Cultarte: limites e possibilidades para autonomia e empoderamento de mulheres no antigo quilombo do Cabula**. 2018. Tese (Doutorado)- Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Univeridade Federal da Bahia, Salvador-BA, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26548/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Helaine%20Pereira%20de%20Souza%20%28depositar%29%20%281%29.pdf>

Souza, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Teixeira, Raimundo Nonato. A alfabetização de jovens e adultos: a abordagem de Paulo Freire. **Multítemas**. Campo Grande-MS, n. 31, p. 49-59, set. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/leticia/Downloads/754-Texto%20do%20artigo-1673-1787-10-20160506.pdf>

Telles, Antonia Marlene Vilaca. **História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015 .

Trilla, Jaume. **La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social.** Barcelona: Ariel, 1996.

Ubisse, Ássia Pedro. **Análise do impacto do assédio sexual no processo de aprendizagem das alunas do ensino secundário: caso da Escola Secundária do Noroeste 1 (2020-2023),** 2024.

**APÊNDICE A**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFS**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**O EMPODERAMENTO FEMININO NO MUNICÍPIO DE ITATIBA DO SUL:  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS.**

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa *O empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul: perspectivas históricas, sociais e educacionais*.

*Desenvolvida por Letícia Maira Capelletto, aluna do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Erechim, sob orientação do professor Dr. Almir Paulo dos Santos e coorientação da professora Dr. Sinara Munchen.*

O objetivo central do estudo é: *Identificar nos espaços escolares e de educação não formal práticas que ressaltam a identidade do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul.*

O convite a sua participação é *em vista das conquistas das mulheres no último século, ainda hoje nos encontramos de certa forma em situação desigual em relação aos homens, os quais nos mantem em permanente dominação de gênero. Assim, diante da necessidade de libertação, está como alternativa o empoderamento feminino, que precisa ser construído de dentro para fora, por cada uma de nós, dentro de um coletivo*

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícito no Termo.

A sua participação consistirá em Responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. O seu relato será gravado para posteriormente ser transcrito pela pesquisadora. Após a pesquisadora transcrever as respostas da entrevista, a gravação será excluída. O total de entrevistadas será de 12 mulheres.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente TRINTA MINUTOS.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Somente a pesquisadora terá acesso as gravações e após transcritas, as mesmas serão apagadas.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

autorizo gravação             não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de

- Receber uma cópia digital do e-book que será escrito como produto pela pesquisadora;
- Contribuir para a construção coletiva do empoderamento feminino;

A participação nesta pesquisa poderá causar riscos como revisitar lembranças que causem desconforto emocional, bem como desconforto, vergonha, estresse, cansaço, aborrecimento, quebra de sigilo e anonimato, possibilidade de constrangimento, interferência na sua rotina diária.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 75945123.1.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação:

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 98404-6607

e-mail: capellettoletciamaira@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Povoado Tozzo, RS 137,  
CEP 99760-000 – Itatiba do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil)

**Inserir da seguinte forma:** “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.ufs@ufs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Título:** O empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul: perspectivas históricas, sociais e educacionais.

**Objetivo Geral:** Identificar nos espaços escolares e de educação não formal práticas que ressaltam a identidade do empoderamento feminino no município de Itatiba do Sul.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco Introdutório</b>	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	Informar a entrevistada sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento da entrevistada para o sucesso da pesquisa; Certificar a entrevistada da confidencialidade das suas informações; Solicitar à entrevistada autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco História Familiar</b>	Identificar como foi a criação familiar da entrevistada.	Pedir à entrevistada como foi sua criação familiar, os ensinamentos que recebeu enquanto menina, as regras e tarefas que tinha na infância e adolescência. Perceber se a entrevistada tinha irmãos ou outros familiares do sexo masculino e identificar o tratamento dado a eles, por eles a elas, a diferenciação de tarefas na família.	
<b>Bloco Conceitos</b>	Perceber se a entrevistada conhece alguns conceitos citados; Identificar se a entrevistada já foi vítima de alguns destes conceitos (negativos) e se contribui participando de outros (positivos).	Questionar a entrevistada através de perguntas que remetam a alguns conceitos como Dominação de gênero, Estereotipação feminina, sexualização feminina, Patriarcado, Feminismo e empoderamento feminino, ;Perguntar se a entrevistada participa de movimentos como o feminismo e o empoderamento feminino;	
<b>Bloco sobre o coletivo de Mulheres</b>	Conhecer o Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul e as atividades que realizam.	Pedir que a entrevistada fale sobre as atividades que são realizadas no coletivo e a temática das mesmas; indagar sobre como a entrevistada se sente participando das atividades e se houve alguma contribuição das mesmas para sua vida privada; Pedir para entrevistada se a mesma acha que as atividades realizadas no coletivo de mulheres contribuem para o	

		empoderamento feminino e de que forma.	
<b>Bloco sobre a educação escolar</b>	Identificar as práticas realizadas na escola que contribuem para o empoderamento feminino;	Indagar a entrevistada sobre as práticas realizadas na escola que contribuem para a construção do empoderamento feminino de suas estudantes, funcionárias e professoras.	

## APÊNDICE C

### PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

Bloco de perguntas comuns a todas as entrevistadas:

- 1- Em alguma situação envolvendo homens você já se sentiu controlada ou intimidada?
  
- 2- Qual das imagens a baixo você acha que melhor representa as mulheres? O que você acha sobre isso?



Fonte: Site Mundo Carreira (2023) e Globo.com (2023).

- 3- As imagens a baixo são comuns na atualidade.



Fonte: Site Exame (2023), Filmelir (2023), Estante Virtual blog (2023) e Magazine Luiza (2023).

Por que você acha que as mulheres são utilizadas desta forma? O que você pensa sobre essas imagens?

4- Você já ouviu falar sobre feminismo? O que você acha sobre? Você participa de alguma ação de cunho feminista?

5- Você sabe o que é o empoderamento feminino? O que você acha sobre isso? De que forma você colabora para promover o empoderamento feminino em suas ações cotidianas?

Bloco de perguntas sobre a história familiar:

1- Em que ano você nasceu?

2- Como foi sua criação familiar enquanto menina:

- a) Quais tarefas você tinha que cumprir?
- b) Que ensinamentos recebia?
- c) Que regras tinha que seguir?

3- Você teve familiares homens? Se sim, responda:

- a) Quais tarefas eles tinham que cumprir? Eram as mesmas que as suas familiares mulheres?
- b) Que ensinamentos recebiam? Eram os mesmos que das suas familiares mulheres?
- c) Que regras tinham que seguir? Eram as mesmas que das suas familiares mulheres?

4- Você sente que foi tratada da mesma forma que seus irmãos homens, por seus familiares? Se não o que foi diferente?

5- Há alguma dificuldade que você considera que tenha vivido somente por ser mulher?

Bloco de perguntas sobre o Coletivo de Mulheres de Itatiba do Sul:

1- Em que ano o coletivo foi criado?

2- Há quanto tempo você participa do coletivo?

3- Quais atividades são realizadas no coletivo? Qual é a temática das mesmas?

4- Como você se sente participando destas atividades? Elas contribuíram com sua vida privada de alguma forma? De que forma?

- 5- Você acha que as atividades realizadas no coletivo, contribuem para o empoderamento feminino? De que maneira?

Bloco de perguntas sobre a educação escolar:

- 1- A escola realiza práticas para fomentar o empoderamento feminino de suas estudantes? Se sim, quais? Se não, por que não realiza?
- 2- A escola realiza práticas para fomentar o empoderamento feminino de suas professoras e funcionárias? Se sim, quais? Se não, por que?
- 3- Que tipo de atividades seriam importantes realizar na escola para promover o empoderamento feminino e a igualdade entre os sexos?
- 4- Quais os desafios que vocês encontram como educadoras nas relações entre meninas e meninos?