

ESPAÇO DELAS: NÃO ME KAHLO

A SPACE OF THEIR OWN: I WON'T KAHLO DOWN

Adriana Angélica Ferreira¹
Izabella Rodrigues Alves²

RESUMO: A nigeriana Chimamanda Adichie, em resposta a uma amiga de infância que lhe perguntou como criar a filha como feminista, escreveu um manifesto sobre o tema. No entanto, a autora admite que, ao se dedicar à criação da própria filha, percebeu que essa responsabilidade é mais difícil do que imaginava. Partindo da premissa de que é também tarefa da escola contribuir para a educação de jovens feministas e compartilhando da dificuldade apresentada por Adichie, em 2018 foi oferecida, no Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Minas Gerais –, uma disciplina optativa denominada *Espaço Delas*. Este artigo apresenta tal processo educativo, destacando suas potencialidades e dificuldades. Destinada às estudantes do Terceiro Ciclo, a disciplina buscava constituir-se como um espaço de construção coletiva, onde as questões que permeiam a adolescência pudessem ser discutidas sob a perspectiva das próprias envolvidas. Além disso, incentivava o acolhimento, a empatia, o protagonismo e a união entre as participantes, por meio de rodas de conversa e atividades diversas. O resultado dessa experiência contribui para a reflexão sobre a importância de investir na formação da consciência de gênero em contextos educativos.

Palavras-chave: Feminismo; Juventudes; Escola; Gênero.

ABSTRACT: Nigerian writer Chimamanda Adichie, in response to a childhood friend who asked her how to raise her daughter as a feminist, wrote a manifesto on the subject. However, the author admits that, when dedicating herself to raising her own daughter, she realized that this responsibility was more challenging than she had imagined. Based on the premise that it is the school's role to contribute to the education of young feminists and sharing Adichie's expressed difficulty, an elective course called "A Space of Their Own" was offered in 2018 at the Pedagogical Center – Basic Education School of the Federal University of Minas Gerais. This article presents this educational process, highlighting its potentialities and challenges. Designed for adolescents in the Third Cycle, the course aimed to establish a space for collective construction, where issues surrounding adolescence could be discussed from the perspective of those involved. Additionally, it encouraged support, empathy, protagonism, and unity among participating students through discussion circles and various activities. The results of this experience contribute to reflections on the importance of investing in the development of gender awareness in educational contexts.

Keywords: Feminism; Youth; School; Gender.

INTRODUÇÃO

As discussões de gênero, que colocam em evidência o lugar social historicamente atribuído às mulheres, ganham centralidade nos processos educativos contemporâneos.

¹ Adriana Angélica Ferreira, Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, adrianaruga@gmail.com

² Izabella Rodrigues Alves, Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, izabella.alvesr@gmail.com

Baseado numa experiência escolar envolvendo este tema, o presente artigo apresenta uma prática desenvolvida no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quando uma de suas autoras, ainda em processo de formação, participava como monitora do Programa Imersão Docente (PID), com a orientação de uma professora da instituição. Além disso, traz à luz reflexões teóricas relacionadas à importância de se contribuir para a formação da consciência de gênero em contextos educativos.

Faz parte das atribuições dos monitores do PID – programa cuja análise subsidia as produções deste dossiê –, entre outras atividades, a condução de um espaço de ensino denominado GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado), ministrado em dupla com os professores efetivos do CP ou sob sua supervisão cotidiana. As turmas de GTD são constituídas de acordo com diagnóstico feito pelos professores ou a partir da demanda dos próprios estudantes, que são agrupados em turmas menores, de até 15 integrantes, independentemente do ano escolar que estejam a frequentar no ciclo.

Na ocasião, ano de 2018, tanto a monitora quanto a professora efetiva do CP, ambas da área de Geografia, atuavam no segundo ano escolar do Terceiro Ciclo, ou seja, o oitavo ano. Os ciclos de formação humana na educação referem-se aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural pelos quais os indivíduos passam durante o seu processo de escolarização e aprendizagem. Cada fase do ciclo de formação, desde a infância até a fase adulta, exige abordagens pedagógicas específicas e adequadas às necessidades e potencialidades das/dos estudantes. O Terceiro Ciclo de Formação Humana do CP é composto pelas turmas de sétimo ano (7.º A e 7.º B), oitavo ano (8.º A e 8.º B) e nono ano (9.º A e 9.º B).

Corroborando as necessidades específicas, típicas das adolescentes do ciclo, por ocasião desse GTD, as educadoras perceberam um movimento de rivalidade entre algumas alunas, o que lhes causava preocupação. Sendo assim, iniciaram uma reflexão acerca de quais ações poderiam ser desenvolvidas para lidar com essa questão, tão presente no cotidiano escolar. Paralelamente, algumas estudantes sugeriram a criação de um GTD exclusivamente para "meninas", mediado pela professora efetiva, que já realizava um trabalho de bordado durante os intervalos escolares do almoço. Durante os encontros de bordado, observava-se que as narrativas sobre o universo feminino eram pautas constantes e que o desejo das alunas de expor as suas angústias e dúvidas era uma necessidade proeminente.

Nesse contexto, decidiram, por meio do compartilhamento da docência, criar um GTD, inicialmente denominado "Espaço Delas", com o objetivo de debater questões relacionadas ao gênero. Além disso, foi criado mais um grupo com a mesma temática, também conduzido por outra professora efetiva de Geografia e outra bolsista do PID. Este recorte temático foi escolhido com base no problema central da rivalidade feminina entre as alunas, revelando a necessidade de se debater, de forma fundamentada, os motivos de tal rivalidade. Para elucidar a compreensão sobre gênero, recorreram às reflexões de Shirlei Sales e Luiza Silva (2021), que explicam:

Gênero refere-se às dimensões das masculinidades e feminilidades. Por exemplo: ser delicada e dançar ballet seriam atributos femininos, enquanto jogar futebol seria masculino. Isso para pensar em alguns exemplos bastante comuns de distinção de gênero. Já a sexualidade se

refere à dimensão dos desejos, prazeres e afetos. Quando falamos em homossexualidades, heterossexualidades e bissexualidades, por exemplo, estamos tratando das sexualidades e não de gênero (SALES; SILVA, 2021, p.29).

Cientes de que, em algum momento, a abordagem também envolveria questões relacionadas à sexualidade, considerando especialmente a faixa etária das alunas, entre 13 e 14 anos, a oferta do GTD foi cuidadosamente planejada para abordar ambas as possibilidades. De fato, após o estabelecimento de uma relação de confiança, as adolescentes ampliaram significativamente a sua capacidade de análise, estendendo a percepção acerca do que significa ser mulher e criando uma interface com as questões dos seus desejos íntimos, bem como dos seus descontentamentos em relação aos abusos sexuais sobre os seus corpos.

Retomando o texto referenciado acima, suas autoras destacam a relevância da escola e do ciberespaço como locais propícios para a discussão sobre gênero com os jovens³, permitindo que essas questões sejam problematizadas. Aliado a isso, e considerando a dimensão formativa da escola, Geraldo Leão e Helen Cristina (2021) enfatizam a importância de os educadores repensarem as suas práticas, tornando-as mais acolhedoras às demandas das/dos jovens, inclusive colocando-as/os como protagonistas dessas ações.

Partindo desses pressupostos, o GTD foi organizado e o próximo passo, devido ao limite de participantes por grupo, ou seja, 15 alunas, foi realizar uma seleção para identificar quais jovens seriam escolhidas para integrar a iniciativa. Ao final do processo de apresentação da disciplina, através da sua ementa e levantamento das interessadas, diferentes fatores foram avaliados para formar o grupo, norteados por critérios pedagógicos, psicológicos e sociológicos, sem desconsiderar a preocupação com a formação de um grupo diversificado, que contemplasse as diversas experiências sociais vivenciadas por essas alunas em outros contextos.

No que se refere ao aspecto pedagógico, optou-se por incluir tanto as alunas que demonstravam menor disposição para os conteúdos quanto aquelas que, por outro lado, possuíam um potencial argumentativo significativo, habilidades de leitura, pensamento crítico e envolvimento com as temáticas que envolvem o empoderamento feminino, visando fortalecer e enriquecer as análises nos encontros. Da mesma forma, também foram contempladas alunas que passavam por fases mais complexas de transformações psicológicas, próprias da adolescência, e que necessitavam de um apoio mais próximo e afetivo, especialmente no que se refere ao fortalecimento das suas autoestimas. Por fim, as variabilidades de cor/raça, religião, etnia e classe também foram critérios definidores. De acordo com Leão e Carmo (2021), essa é uma forma de valorizar a diversidade de perfis juvenis presentes na escola, pois essas diferentes condições influenciam a forma de

³ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como adolescentes as pessoas na faixa etária dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990). Por outro lado, o Estatuto da Juventude considera como jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). Apesar de o grupo de 13 a 14 anos estar formalmente incluído na adolescência, este texto opta pelo uso do termo "jovem" em alguns momentos para abarcar uma perspectiva mais ampla, reconhecendo que a transição entre adolescência e juventude é um processo contínuo, que carrega dimensões sociais e psicológicas alinhadas à vivência de pessoas nessa idade.

ser das/dos jovens dentro e fora do cenário escolar.

Outra motivação para a criação do GTD foi o cenário político vivido no Brasil em 2018. Naquele ano, marcado por uma eleição presidencial polarizada, havia uma divisão evidente entre os ideais de esquerda e direita, que influenciava diretamente o comportamento estudantil na escola. Essas atitudes refletiam o que as/os estudantes internalizavam diante dos debates presentes nas suas casas, igrejas, televisão e redes sociais, tais como Facebook, Instagram e Twitter. Um dos candidatos à presidência, amplamente divulgado na internet e televisão, apresentava posicionamentos marcadamente machistas e misóginos. Esse cenário despertou entre as alunas uma curiosidade crescente sobre o feminismo, levando-as a questionamentos como: O que significa ser feminista? Por que existe um movimento a favor e contra os discursos desse candidato? Por que ele representa uma ameaça para nós? Por que a existência da campanha que ficou conhecida como “Ele não”⁴? Essas indagações reforçaram a necessidade de criação de um espaço de escuta ativa e de contribuição à formação sobre gênero, sexualidade, além de buscar elucidar como decisões políticas impactam os direitos das mulheres na sociedade.

Ademais, desde 2016, ano que ficou marcado por um golpe político disfarçado de impeachment, que levou Dilma Rousseff a deixar a presidência do Brasil, as escolas e professores no Brasil enfrentam acusações de promoção de doutrinações ideológicas. Apesar dos debates jurídicos sobre a legalidade da interrupção de mandato de Dilma – e se esse episódio pode ou não ser classificado como golpe –, é inegável que esse impeachment inaugurou um período de ascensão de figuras políticas cujas trajetórias dificilmente poderiam justificar sua presença em cargos de alto comando da nação. Dentre as acusações de doutrinação ideológica, disseminadas em 2018, encontravam-se em alta as notícias falsas que acusavam as instituições de ensino básico de promover uma suposta “ideologia de gênero” ao abordarem em diferentes disciplinas e conteúdos questões de gênero com as/os estudantes. Essa desinformação gerou um clima de hostilidade, resultando na criação de grupos em redes sociais, mais especificamente no Facebook, destinados a denunciar professores que abordavam esses temas em sala de aula. Esse posicionamento de parte da população contrapunha os direitos conquistados em relação à liberdade de cátedra e a autonomia das escolas para incluir pautas de gênero em seus currículos, conforme garantido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de

⁴ A campanha #EleNão, resultou do repúdio ao candidato a presidente Jair Bolsonaro, que se espalhou por cidades brasileiras, culminando em manifestações contrárias a Bolsonaro em 114 cidades do país, no dia 29 de setembro de 2018. Também houve atos em diferentes cidades do mundo, como Nova York, Lisboa, Paris e Londres. As maiores manifestações aconteceram em São Paulo e no Rio de Janeiro, levando às ruas, estimativamente, cerca de 100 mil pessoas no Largo da Batata, em São Paulo, e 25 mil na Cinelândia, no Rio, no momento de pico do movimento (BBC NEWS BRASIL, 2018).

acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)
[...] (BRASIL, 2010, p. 5).

Outro tipo de perseguição enfrentada pelos professores, por parte da dita extrema direita brasileira, veio do movimento "Escola Sem Partido", organizado pela Associação Escola Sem Partido (ESP). Tal movimento buscava limitar a atuação dos professores tentando inviabilizar formações sobre política nas escolas, onde mais uma vez defendem ideias que contrapõem garantias de direitos, conforme assegurado nos princípios e fins da educação nacional, que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em específico ao seu Artigo 3, que sanciona:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

VII - valorização do profissional da educação escolar; (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário de ameaças à liberdade pedagógica em sala de aula, avaliou-se que o GTD também se configuraria como um espaço de resistência aos pensamentos conservadores que predominavam em parte da sociedade brasileira e que, infelizmente, ainda persistem. Em síntese, o GTD foi idealizado como uma forma de escuta ativa das estudantes que expressavam a necessidade de construir um pensamento crítico sobre as questões de gênero e sexualidade, somado ao compromisso docente com a valorização desses temas como eixos centrais de um currículo diversificado, voltado para a formação humana e integral das estudantes.

A seguir, serão detalhadas a proposta de trabalho e as conclusões observadas e registradas ao longo de cinco meses de encontros semanais.

METODOLOGIA

Como a oferta da disciplina do GTD partiu da necessidade de escutar as alunas, priorizou-se o formato de rodas de conversa como principal método de condução dos encontros, que aconteciam uma vez por semana, durante 1 hora e 20 minutos. Apoiados por suportes de textos, vídeos, livros e músicas, que de algum modo sustentavam os debates propostos para cada aula, as estudantes também foram incentivadas a trazer materiais que representassem a ideia do GTD, contribuindo com sugestões sobre temas a serem explorados. As rodas de conversa são reconhecidas por promoverem a escuta ativa e a participação dos envolvidos, principalmente quando se estabelecem em um ambiente de respeito e entendimento mútuo. Assim, um primeiro desafio enfrentado consistiu no estabelecimento de acordos tácitos entre todas do grupo, em especial aqueles relacionados à descrição quanto ao conteúdo das conversas, aspecto que será retomado em breve.

As intenções educativas que norteiam o processo de ensino subsidiam as suas ações, ou seja, a metodologia de trabalho propriamente dita, e revelam muito da concepção que orienta o trabalho pedagógico, além de possibilitarem análises que fortalecem

teoricamente a produção bibliográfica sobre a educação de um modo geral. Nesse sentido, o presente texto dedicar-se-á, a partir de agora, à análise das ações encaminhadas por meio da disciplina optativa “Espaço Delas: Não me Kahlo”, que também se caracteriza por ações metodológicas sem, contudo, prescindir das análises propiciadas pelo movimento de pensar a educação, as discussões de gênero, a adolescência/juventude e o feminismo.

POR QUE O NOME NÃO ME KAHLO?

Inicialmente, o GTD chamava-se “Espaço Delas”. No entanto, uma das primeiras atividades realizadas foi, juntamente com as alunas, a escolha de um nome que representasse os interesses e valores do grupo. Algumas sugestões foram apresentadas, todas em conformidade com os sentimentos que expressavam o desejo das alunas de emitirem as suas opiniões. O nome mais votado manteve integralmente a proposição inicial, ou seja, “Espaço Delas”, seguido da expressão “Não me Kahlo”, numa explícita alusão à pintora mexicana Frida Kahlo.

É inegável que a artista se tornou um ícone pop amplamente reconhecido pelo movimento feminista, devido à sua postura política e à forma desafiadora com que enfrentou as normas sociais impostas à sua época. Segundo Corrêa e Costa (2018), estamos diante de uma mulher-artista que viveu inquietantemente e encontrou nos pincéis e nas telas a sua livre expressão – uma mulher cujas tormentas e intolerâncias vivenciadas não sucumbiram com o fim de sua existência.

Na escola, também é possível identificar a curiosidade que Frida Kahlo desperta entre as estudantes. Além do nome, a imagem estilizada da pintora – as suas monocelhas características, que se tornaram uma marca distintiva – foi incorporada à criação de um logótipo (**Figura 1**) para o GTD.



Figura 1: Logo utilizada para a representação do GTD

Fonte: Imagem digital criada por Péricles Brandão Pinto, professor da Rede Municipal de Belo Horizonte, especialmente para o GTD. Acervo pessoal das docentes Adriana Angélica Ferreira e Izabella Rodrigues Alves, 2018.

DIÁRIOS MODERNOS PARA MENINAS MODERNAS

Para a realização dos registros decorrentes das discussões coletivas sugeriu-se que as estudantes criassem um *bullet journal*, adaptando dessa técnica de organização de estudos, aquilo que poderia resultar em um caderno individual de memória desse momento escolar. Ao gosto de cada uma, os cadernos foram trazidos pelas estudantes.

Segundo o site Educa+Brasil (2018), o *bullet journal* foi criado pelo designer Ryder Carrol como uma forma de organizar a sua rotina pessoal e profissional. Posteriormente seu idealizador disponibilizou a técnica em um site, com dicas para os iniciantes, que, por meio da personalização das folhas de um caderno podem planejar melhor suas atividades, além de acompanhar e desenvolver seus hábitos. A técnica consiste em escrever a informação e ao seu lado inserir ícones que representem o seu significado e o andamento da tarefa idealizada.

No entanto, mais do que a realização de um registro de cumprimento de tarefas, os itens que compuseram o corpo do caderno foram elaborados coletivamente e contaram com a organização de páginas destinadas a temas, cuja escolha também foi realizada pelas estudantes, como por exemplo: 1- auto apresentação; 2- calendário dos meses; 3- calendário das emoções; 4- referências literárias de mulheres; 5- referências digitais utilizadas; 6- diferentes expressões artísticas e as mulheres; 7- música; 8- filmes; 9- mulheres na história; 10- identificação de situações de machismo; 11- mural de trocas; 12- projetos e metas; 13- calendário de gratidão; 14- empatia; 15- páginas secretas (segredos e desabafos).

Os cadernos acabaram assumindo um importante papel na dinâmica dos encontros, pois as alunas dedicaram-se a preenchê-los à medida que avançavam nas pesquisas e nos debates. Além disso, empenharam-se em personalizá-los de acordo com as suas preferências, explorando modelos visuais, tipos de letra e a criação de personagens para cada uma das páginas (**Figura 2**). Nesse período, começava a surgir entre as alunas do CP uma predileção pelo que tem sido conhecido como *lettering*, técnica artística que consiste no desenho de letras e palavras de forma visualmente atrativa. Esse aspecto foi muito incentivado, uma vez que promovia o desenvolvimento de uma estética pessoal das alunas e favorecia o método de organização das suas ideias e do conteúdo estudado.



Figura 2: Exemplos de títulos das páginas personalizadas do *bullet journal*

Fonte: Acervo pessoal das docentes Adriana Angélica Ferreira e Izabella Rodrigues Alves, 2018.

Uma das páginas do caderno era dedicada a um calendário de emoções, conforme o exemplo abaixo (**Figura 3**). Nesse calendário, as alunas mapeavam, para cada dia do

mês, as suas emoções, expressas por meio de sentimentos e sensações. Importante destacar a diferenciação entre os conceitos de sensações e sentimentos: o primeiro refere-se, por definição, a fenômenos relacionados com reações corporais causadas por um estímulo, enquanto o segundo está ligado a experiências subjetivas e individuais. A partir dessa compreensão, as alunas completavam o seu calendário com base numa legenda composta por palavras como tristeza, alegria, saudade, irritação, cansaço, ansiedade, entre outras.

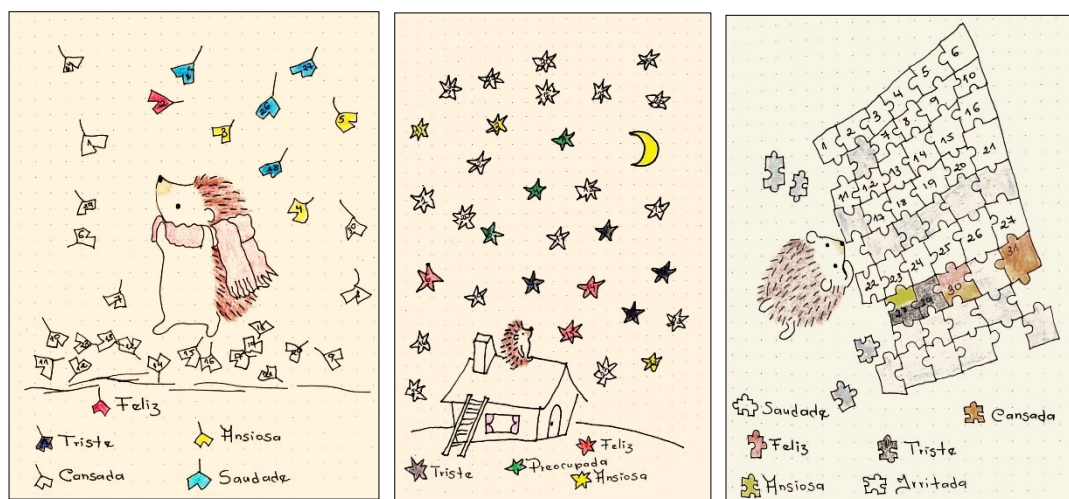


Figura 3: Calendários de emoções produzido no GTD

Fonte: Acervo pessoal das docentes Adriana Angélica Ferreira e Izabella Rodrigues Alves, 2018.

O mural de trocas foi realizado através do preenchimento, por todas, dos cadernos umas das outras, partilhando conselhos ou narrativas que desejassem comunicar às colegas – fosse sobre a vida, sobre as relações estabelecidas naquele contexto ou sobre a pessoa a quem se destinava a escrita.

Após essa parte coletiva, preenchida à medida que as discussões avançavam, o caderno também continha uma seção dedicada ao registo pessoal secreto de tudo aquilo que cada aluna considerava importante, incluindo segredos que ainda não julgavam estar prontas para partilhar com o grupo.

A orientação para a elaboração dessa seção inspirou-se numa prática antiga, na qual adolescentes utilizavam diários, uma espécie de caderno individual, para expressar ideias e desabafos. O objetivo desta atividade era resgatar essa tradição. Tal como os diários antigos, que por vezes eram até fechados com pequenos cadeados, essa parte do caderno foi simbolicamente separada por um clipe e só seria partilhada se a aluna assim o desejasse e no momento que considerasse adequado.

A intenção era que as adolescentes guardassem os seus cadernos para, no futuro, ao revisitarem esses registos, poderem acompanhar o amadurecimento dos seus pensamentos num período marcante: a adolescência. Além disso, os cadernos representavam uma memória afetiva da escola, do ensino básico, do CP, das colegas e das professoras daquela época.

Em diversas entrevistas disponíveis na internet, o escritor e artista Ziraldo conta que, ao ser questionado por uma menina sobre o motivo de escrever apenas livros sobre meninos, decidiu dedicar-se com mais afinco ao público feminino. O livro *Meninas* (2016), aborda a infância das meninas, a sua transformação em mulheres, além de temas como amizade, amor, sonhos e desafios.

No entanto, o chamado atendido por Ziraldo – o de escrever mais sobre as meninas – não é tão recente. O livro *Uma Menina Chamada Julieta* (2009) surgiu muito antes do livro citado anteriormente e igualmente explora o universo feminino. E, antes ainda dessa obra, se dedicou às histórias em quadrinhos da *Julieta, a menina maluquinha* (2004). A razão de trazer o autor para este texto está relacionada ao diálogo sobre o processo de escrita dos diários. Atento a esse universo, Ziraldo introduziu, nas histórias em quadrinhos (HQ) da Turma do Menino Maluquinho, as aventuras de Julieta. Nessas narrativas, a personagem vivencia momentos em que ganha o seu primeiro sutiã, tem os seus escritos roubados pelo Menino Maluquinho e guarda seus segredos em um diário (GUIA DOS QUADRINHOS, 2004). Ela regressa à cena mais recentemente em obras que a colocam em um novo formato narrativo. As três obras a seguir representam essa incursão do autor: *Diário da Julieta - As histórias mais secretas da menina maluquinha* (2006), que recupera em muito os conteúdos da HQ; *Diário da Julieta 2 - As histórias mais secretas da Menina Maluquinha* (2018a), onde o *scrapbook* entra em cena e a personagem cola, com criatividade, bilhetes, fotos, adesivos, papelzinho de bala, como em um *scrap book*; E *Diário da Julieta 3 - O blog de férias da Menina Maluquinha* (2018b), que já inclui quadrinhos da Julieta e sua turma, com histórias que relatam publicações sobre as férias e os comentários dos amigos a esse respeito no formato de *blog*.

Esses exemplos evidenciam a aposta de Ziraldo no diário como uma forma de registo para as meninas, que, ao longo do tempo, reconhecem em livros como *Minha vida de menina*, da mineira Helena Morley e *O Diário de Anne Frank*, da própria Anne Frank, não apenas relatos pessoais, mas também processos íntimos e reveladores do seu cotidiano – das suas alegrias e tristezas, e no caso de Anne Frank, até mesmo dos horrores do nazismo.

Uma grata surpresa vivenciada no contexto do GTD foi perceber a adesão das alunas ao registo do que estava a ser vivenciado, mesclando o resultado de um processo coletivo com o diário pessoal. A interação entre os dois formatos não podia deixar de existir, pois muitos silêncios e sufocamentos que vieram à tona no final do GTD, passíveis de registo no diário final do *bullet journal*, também foram gestados na difícil descoberta do que significa ser mulher na nossa sociedade, por meio das pesquisas realizadas, que igualmente compuseram o caderno.

Ao final, também foi possível notar que as estudantes mesclaram várias possibilidades de registro, trazendo para dentro do seu *bullet journal* um pouco de memória, registros sistematizados das suas descobertas acadêmicas, predileções, técnicas de *scrapbooking*, fotos e prováveis segredos.

Ainda que o desuso dos diários por parte das meninas seja uma realidade, essa atitude também pode revelar que aquilo que antes só podia ser escrito e guardado a sete chaves, já pode ser falado e exposto no seu ciclo social. Mesmo enfrentando desafios para

alçarem cada vez mais as suas vozes no mundo corporativo, nas instâncias de poder, no seio familiar – predominantemente patriarcal em diversas sociedades –, na mídia etc., movimentos como o Me Too⁵, uma campanha internacional contra a violência e o assédio sexual, ganhou visibilidade e colocou em cena mulheres que não se calam diante dos abusos que sofrem.

Michel Foucault (2004), na sua obra tardia de 1983, ao dedicar-se ao estudo da estética da existência e ao domínio de si e dos outros na cultura greco-romana, contribui significativamente para a compreensão do processo denominado “escrita de si”. O seu texto continua a subsidiar os estudos teóricos das práticas da enunciação que sustentam, por exemplo, gêneros como a confissão, a autobiografia e o testemunho, direcionados, de alguma forma, a uma escrita pessoal acerca de si mesmo.

Dentre esses tipos de produções, o testemunho, historicamente, se caracteriza como um gênero literário, associado às narrativas que se originam a partir de eventos traumáticos. A conjuntura histórica da sistematização desse gênero emerge a partir dos estudos sobre a violência característica das ditaduras da América Latina no século XX e dos relatos da *Shoah*, ligada aos campos de extermínio de judeus da Segunda Guerra Mundial.

A experiência narrativa de mulheres na atualidade, verdadeiros testemunhos de eventos traumáticos, podem instaurar um alargamento do campo testemunhal da literatura e os seus estudos das práticas de enunciação, cujo processo de escrita pessoal tende a favorecer grandemente.

Recentemente, a história verídica de Gisèle Pélicot, de 72 anos, sensibilizou todos aqueles que foram alcançados pela sua narrativa ao tomarem consciência de como ela foi estuprada por 51 homens desconhecidos durante mais de 10 anos, numa situação em que era drogada pelo próprio marido, que filmava todo o ocorrido. Exemplos de eventos traumáticos vivenciados por mulheres são observados todos os dias nas grandes capitais e devem ser trazidos à existência por processos de escuta que os acolham e lancem essas vozes para o mundo, em busca de mais justiça e acolhimento.

Jeanne Marie Gagnebin (2006), ao se ocupar da análise dos relatos decorrentes da *Shoah* e suas repercussões na prática das ciências humanas, reconhece a dificuldade de tradução da experiência inenarrável do horror, que a Segunda Guerra levou ao auge. No entanto, defende que o exercício da palavra deve ser um dos campos de atividade do intelectual (como, por exemplo, nos espaços das universidades), que deve primar por uma memória ativa, que se comprometa com a transformação do presente.

Nesse sentido, o conceito de testemunha é ampliado por Gagnebin e passa a abrigar aqueles que, de alguma maneira, se propõem a ouvir a narração do outro, cuidando para que a circulação de sua voz aconteça:

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras

⁵ Movimento fundado em 2006, pela ativista norte-americana pelos direitos civis Tarana Burke. Se tornou viral em 2017, quando a hashtag #metoo levou milhões de pessoas a compartilharem suas histórias de abuso, dizendo "eu também". O depoimento da criadora do Me Too, relata o começo de tudo e o fato de que ela também sofreu abusos, justificativa para o nome do movimento (ME TOO, 2025).

levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, p.57).

Tomando os devidos cuidados com a mobilização daquilo que foi concebido na obra foucaultiana referida acima, considera-se importante apontar para a relevância do papel da escrita como exercício do pensamento sobre si – pertencente à esfera do cuidado de si e ao jogo entre o conhecer e o cuidar. Em Foucault, esse exercício de registro do pensamento é interpretado por intermédio de duas formas de escrita: o *hypomnemata*⁶ e a correspondência. Em concordância com Foucault, acredita-se que a escrita de si assume um lugar importante, que de alguma maneira pode ser redentor do eu traumatizado, que, ao registrar o seu pensamento por meio de *hypomnemata* ou de uma correspondência a um terceiro, pode configurar-se como um elemento de cura do eu feminino machucado por toda espécie de violência.

QUANDO KAHLAR

Uma das principais preocupações em relação ao GTD era construir, juntamente com as alunas, um espaço seguro de troca, devido aos relatos pessoais que porventura pudessem ser partilhados. O grupo foi constantemente orientado quanto à importância de preservar a confidencialidade dos segredos narrados por quaisquer integrantes durante os encontros. Enfatizou-se o cuidado e o zelo para com as informações ali trocadas, evitando firmemente o seu repasse aos estudantes que não participavam do GTD. O esforço realizado surtiu efeito, uma vez que não chegou até as professoras nenhum problema relacionado a "fofocas" entre as alunas e demais discentes da escola.

A *drag queen* Rita Von Hunt, ao explicar sobre gênero como performance, numa palestra disponível na internet, remonta à origem da palavra "fofoca" como resultado de uma manobra da Igreja Católica durante o período de caça às bruxas, cujo apogeu ocorreu entre os séculos XVI e XVIII. Von Hunt (2002), ao resgatar a produção de Silvia Federici (2019), intitulada *Mulheres e caça às bruxas*, cujo um dos capítulos é dedicado à fofoca, tradução de *gossip*, explica que tal palavra em inglês e em alemão era utilizada para designar amigas. No entanto, como a Igreja buscava desarticular o estabelecimento de alianças entre mulheres, passou a defender o argumento de que a reunião de muitas mulheres estava relacionada à bruxaria, e as mulheres envolvidas nessas reuniões deveriam ser queimadas. Desse modo, o termo "fofoca" passou, desde então, a designar a conversa considerada maledicente que as mulheres têm entre si. Essa explicação ajuda a compreender que até mesmo a designação discursiva do termo demonstra a relação de poder sobre as mulheres, pois continua a pautar a prática feminina do disse me disse, frequentemente identificada entre as adolescentes no ambiente escolar.

Foi na tentativa de evitar esse tipo de conversa maledicente que termos como

⁶ *Hypomnemata* é uma palavra grega que significa um lembrete, uma nota, um registro público, um comentário, um rascunho, uma cópia, entre outras traduções.

sororidade e empatia para com a dor do outro foram tratados. Ambos sustentados por um verdadeiro pacto de não revelação do teor das discussões pessoais realizadas no coletivo.

ESCUTANDO QUEM FALA SOBRE FEMINISMO

Diante da riqueza da temática e da ampla disponibilidade de informações e inúmeros materiais a ela relacionados, cujo advento da internet facilitou o acesso, foi necessário realizar escolhas do ponto de vista metodológico para a composição do cronograma das aulas e das suas dinâmicas. Além da difícil tarefa de selecionar e priorizar as temáticas de cada debate, é importante ressaltar que a discussão também era inusitada para as proponentes, que nunca haviam vivenciado momentos como esse nas suas trajetórias escolares e/ou pouco se tinham dedicado a ele enquanto docente e professora em formação.

Nesse sentido, vale a pena uma observação honesta relacionada a possíveis reduções e equívocos que este relato possa apresentar. Longe de constituir o resultado de estudos acadêmicos sobre o tema, ele insere-se no âmbito da experiência. Assim, a proposição do GTD se valeu da crença no fato de que a prática educativa é um vir a ser, fruto de um processo no qual o "mestre ignorante", nos termos expostos por Rancière (2024), se disponibiliza a romper com os seus pressupostos e permite-se ser tocado por aquilo que vai se constituindo na experiência da travessia das aulas, como compreendido a partir de Larrosa (2015).

Tal qual indagam Shirlei Sales e Luiza Silva (2021, p. 34) acerca do modo como as poesias, narrativas visuais, músicas e séries podem construir pontes de diálogo e conhecimento sobre relações de gênero com as juventudes, também se questionou quais gêneros textuais poderiam colaborar na composição do corpo teórico do GTD. Um critério adotado inicialmente foi o de selecionar textos e livros sobre a temática que tivessem uma abordagem juvenil no tratamento das questões de gênero. Esse material tornou-se uma ponte de diálogos e "pílulas formativas" para o grupo. Autoras como a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e a brasileira Márcia Tiburi foram mobilizadas com essa finalidade. Por exemplo, entender o que significa patriarcado, a partir da obra de Tiburi, *Feminismo em comum: Para todas, todes e todos* (2018), representou um grande desafio acadêmico para as estudantes.

Desde o início, ficou claro que priorizar o diálogo com as mulheres era um pré-requisito para a seleção da bibliografia a ser estudada. Porém, a despeito da existência de referências clássicas sobre o tema, que circulam no meio acadêmico e adentram os estudos culturais sobre as discussões de gênero, tais como Judith Butler, Simone de Beauvoir, entre outras, a opção foi trazer para a análise mais pormenorizada autoras que já tinham um lastro na trajetória das estudantes e cuja linguagem fosse formulada para tal público.

O livro *Sejamos todos feministas*, de Adichie, transcrição da sua palestra do TEDxEuston de 2012, serviu como ponto de partida para os trabalhos. Escrito numa linguagem muito acessível, o livro aborda as questões de gênero vivenciadas pela autora e os questionamentos que ela formulou ao longo da sua vida, especialmente a partir das suas experiências em Lagos, onde passou grande parte da sua trajetória. A autora convida

os leitores a refletirem sobre como as mulheres enfrentam diariamente desigualdades estruturais e culturais – principalmente em alguns países onde as restrições aos direitos das mulheres são recorrentes –, evidenciando a necessidade de repensar as relações de gênero na sociedade. Ela faz um convite à empatia, à posição de se colocar no lugar das mulheres e a criticar os padrões de desigualdade que se perpetuam no mundo, mas, sobretudo, mostrando possibilidades de reescrever essa história de forma mais inclusiva.

Essa leitura inicial forneceu subsídios para futuros momentos de reflexão durante os encontros e diversas passagens do livro foram frequentemente retomadas para enriquecer as discussões. Tais passagens serão mencionadas ao longo deste trabalho em diferentes circunstâncias, consoante ao modo como foram analisadas.

Durante os primeiros encontros, que marcaram a leitura do livro, um dos pontos destacados com maior sensibilidade pelas professoras, especialmente tendo em vista a urgência de debater os conflitos sociais na escola, foi a questão da rivalidade entre as mulheres, frequentemente influenciada pela maneira como os homens as percebem, explicada por Adichie (2015) da seguinte forma:

Perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com o que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece. Não ensinamos os meninos a se preocupar em ser “benquistos”. Se, por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva ou ser agressivas ou duras, por outro, elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões. Em todos os lugares do mundo, existem milhares de artigos e livros ensinando o que as mulheres devem fazer, como devem ou não devem ser para atrair e agradar os homens. Livros sobre como os homens devem agradar as mulheres são poucos” (ADICHIE, 2015, p.27).

Esse tema é particularmente recorrente entre adolescentes, pois as meninas, desde muito cedo, manifestam uma preocupação com a sua própria aparência para agradar os meninos, submetendo-se, por vezes, a um ranking de beleza criado por eles. Mesmo que o contrário possa acontecer, percebe-se que a pressão estética pela beleza sofrida pelas meninas é muito maior. Essa disputa de poder criada entre mulheres está profundamente enraizada na nossa sociedade e acaba sendo reproduzida e reforçada no espaço escolar.

Aqui, podemos adentrar à discussão relacionada à performatividade de gênero. Para Judith Butler (2003), o gênero corresponde a uma repetição estilizada de atos ao longo do tempo e é performativo, pois só pode ser reconhecido quando realizado, ou seja, quando desempenhado e identificado pelos seus papéis característicos. Ele, portanto, continua a definir comportamentos estilizados, reiteradamente associados ao que é considerado masculino e feminino. Diante dessa estilização, ser menina é condicionado por atos como saber sentar-se de pernas fechadas, usar determinadas roupas, até mesmo escrever diários (como já mencionado neste texto) e, neste caso, também se submeter a um ranking de beleza definido pelos meninos. Isso também se aplica aos meninos, que são marcados por atos que lhes negam o direito de chorar, de usar determinadas cores, ou lhes permite sentar-se de pernas abertas, cuspir durante as práticas esportivas, entre outros.

No âmbito dessas discussões, algumas alunas compartilharam vivências semelhantes, de mulheres que conheciam, relatando situações de submissão aos homens, o que, por

vezes, gerava até mesmo ciúmes entre elas.

Vários atos que, como exposto, compõem a performatividade de gênero, nos termos de Butler, foram constantemente levantados no GTD, visto que interferem no modo e na intensidade com que as meninas estão sujeitas a olhares externos, especialmente os masculinos.

Algumas meninas compartilharam desabafos sobre a proibição imposta pelas suas famílias de usarem roupas mais curtas, com a justificativa de que isso poderia atrair olhares masculinos. Também houve reações de contestação, em que algumas alunas afirmaram que, mesmo se sentindo pressionadas a recuar no seu desejo de escolher o que vestir, consideravam importante manter a sua liberdade de escolha. Vale ressaltar o depoimento de uma estudante que destacou o fato de que a sua mãe, desde que se tornou mais madura, se recusava a usar o cabelo comprido, alegando que esse tipo de cabelo não era propício para a sua idade. Esse relato exemplifica o quanto a performatividade de gênero dita o comportamento feminino em função da idade, classe social, tempo histórico, entre outros fatores.

A reflexão sobre este tema também possibilitou um momento de debate acerca do poder e da liberdade de decisão sobre os corpos das mulheres, e até que ponto isso está naturalizado culturalmente.

PRECISAMOS FALAR SOBRE ABUSOS E MEDO

Outro ponto muito discutido foi a objetificação do corpo feminino. É comum, na adolescência, surgir curiosidade em relação ao corpo e ao contacto físico. Como esses temas são frequentemente tratados como tabu em casa, parte das/os adolescentes tende a expressar essa curiosidade no ambiente escolar, muitas vezes nas aulas de Ciências, quando outros canais de fala não existem. Ficou nítido que, apesar dos esforços da escola e dos professores, das famílias e dos psicólogos para abordar e mediar essas situações, a problemática ainda exige atenção contínua dos adultos. Em específico, nesse grupo de meninas, algumas enfrentavam problemas relacionados ao contacto físico indesejado.

Mesmo sabendo o quão delicado pode ser esse tipo de assunto e sua abordagem, realizou-se o debate sobre como ainda é naturalizado ou omitido, na nossa sociedade, a permissividade dos olhares e dos toques masculinos sobre o corpo da mulher sem a sua autorização, ou seja, o quanto ainda são omitidos os abusos que as mulheres sofrem ao longo das suas vidas, seja no ambiente familiar ou público.

A partir dessa brecha, avaliou-se como oportuno trazer a discussão acerca do abuso por meio do estudo da biografia de uma mulher brasileira cuja história de vida ficou marcada por violência doméstica e julgamentos machistas. A escolhida foi a cantora Elza Soares, que, em 2015, lançou o seu 32º álbum de estúdio denominado *A Mulher do Fim do Mundo*, cujas temáticas musicais exaltam o lugar feminino.

Elza Gomes da Conceição teve a sua vida marcada também por abusos e violências cometidas pelo seu companheiro, o famoso jogador de futebol Manoel Francisco dos Santos, mais conhecido como Garrincha. Visitar a biografia da cantora foi um momento muito especial para o grupo, que pôde conhecê-la para além da opressão a que foi vítima, adentrando na melodia da sua voz única e na sua música de protesto, através das canções

do álbum que foram analisadas. Por exemplo, a canção *Maria da Vila Matilde*, um samba de breque de Douglas Germano, discorre sobre a violência doméstica contra as mulheres no Brasil e, de algum modo, incentiva-as a denunciarem qualquer forma de violência através do telefone 180, repetindo um refrão que afirma: “Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim” (GERMANO, 2015).

Um momento muito gratificante para as educadoras proponentes do GTD aconteceu nessa aula, quando uma estudante, ao final da leitura da biografia e da exibição de vídeos com os depoimentos de Elza Soares, ao ouvir a menção do nome de Garrincha, disse, inusitadamente: “Meu Deus, o Brasil tem um estádio com o nome desse homem”, se referindo ao Estádio Nacional de Brasília.

Aqui cabe destacar o momento mais difícil desse processo para as professoras do GTD, uma vez que ao escutarem os relatos de medos e abusos vivenciados pelas adolescentes se reconheceram nessa comunidade de destino, que envolve toda mulher que sofre os mesmos problemas, riscos e perigos. Durante cinco meses conviveram com relatos que lhes conferiram um misto de tristeza e revolta por cada adolescente e por toda mulher que vivencia o medo como algo inerente ao seu ser, desde o momento em que é socializada como tal. Reviver esses medos, muito mais latentes nas adolescentes ainda em processo de fortalecimento das suas formas de defesa, lhes fizeram reviver os passos apertados que já tiveram de dar em espaços públicos, a troca de roupa por peças pouco adequadas ao clima brasileiro – na vã tentativa de evitar ser assediada na rua – entre tantos outros exemplos. Reviver medos foi uma tônica dessa experiência educativa, que ao mesmo tempo que lhes transformava as angustiaava sobremaneira.

Mas, se o medo é uma marca da existência das mulheres, esse não pode se converter em recusa ao enfrentamento das situações de opressão das quais são vítimas. Nesse sentido, se retomou a leitura do livro de Adichie (2015), na tentativa de refletir coletivamente o motivo pelo qual o feminismo não é algo a se temer.

Tendo em conta os receios que pairavam naquela ocasião sobre o movimento feminista, devido ao período eleitoral já descrito, avaliou-se que era necessário desvendar as razões pelas quais os homens ainda se sentem ameaçados pela ideia de feminismo. Para Adichie, o medo dos homens tem sua origem na insegurança: “Acredito que essa ameaça tenha origem na insegurança que eles sentem. Como foram criados de um determinado modo, quando não estiverem ‘naturalmente’ dominando, como homens, a situação, sentirão a autoestima diminuída” (ADICHIE, 2015, p.43).

Partindo dessas ideias, os diálogos propostos, se pautaram na compreensão de que o feminismo é um movimento que luta pela igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, desafiando a violência de gênero e os estereótipos. E que também se faz importante reconhecer a interseccionalidade do feminismo, que se conecta com outras lutas por justiça social, como as de raça, classe e orientação sexual.

Nesse âmbito, também se discutiu que a crença na igualdade de gênero não é algo conflitante com a crença religiosa ou preceitos culturais tradicionais. Esta era uma dúvida permanente de algumas meninas, uma vez que, nas suas igrejas, eram ensinadas a serem submissas aos homens.

De forma didática, foi possível recuperar o próprio exemplo que Adichie (2015) menciona na sua obra, ao explicar que pertence à cultura *igbo*, que tem uma visão

machista e estereotipada das mulheres, mas que a despeito de possuir muitas críticas a esses costumes do seu povo, não abandona as suas raízes culturais.

Inspiradas na leitura da biografia de Elza Soares, uma atividade foi proposta ao grupo. Cada integrante do GTD deveria selecionar a biografia de uma mulher inspiradora, a ser apresentada coletivamente, aprofundando assim o conhecimento sobre mulheres que marcaram a história.

Como todo ramo capitalista de produção de mercadorias, o meio editorial não ficou imune ao movimento feminista e um *boom* de livros com a temática foi disponibilizado no mercado nacional mais recentemente. Dentre estas obras, livros como os indicados abaixo se dedicam à apresentação de mulheres cujas trajetórias merecem ser resgatadas por meio de suas biografias. Assim, *Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes* (FAVILLI et al., 2017), *As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo* (IGNOTOFSKY, 2017), *Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil* (SOUZA; CARARO, 2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (THOMÉ, 2017) foram a fonte consultada para a realização da tarefa solicitada. Algumas estudantes não se detiveram nessas fontes e recorreram à internet para realizarem suas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GTD “Espaço Delas: Não me Kahlo” teve como principal objetivo constituir um espaço formativo para as adolescentes do Centro Pedagógico da UFMG em 2018, atendendo às suas necessidades de discutir questões de gênero. A criação do grupo tornou-se urgente a partir da observação, por parte dos educadores, de um cenário de rivalidade feminina entre as estudantes do oitavo ano do Terceiro Ciclo naquela ocasião. Além disso, foi impulsionada pela própria demanda das alunas por um espaço seguro e acolhedor, onde pudessem partilhar experiências, angústias e medos, ao mesmo tempo em que reconheciam e valorizavam as suas potencialidades como jovens mulheres.

Com base no compromisso da escola em ouvir e dar voz às demandas juvenis, considerando as expectativas dos jovens em relação à instituição e reconhecendo a importância dessas perspectivas (LEÃO; CARMO, 2021), o GTD foi concebido como um espaço de escuta ativa. Seu principal objetivo foi fomentar discussões sobre gênero, sexualidade, política e os direitos das mulheres na sociedade, colocando as próprias estudantes como protagonistas desse processo.

Para tal, adotou-se uma abordagem metodológica baseada em rodas de conversa, mediadas pelas professoras, que a cada encontro introduziam uma temática voltada à formação sobre gênero. As aulas foram construídas a partir de “pílulas disparadoras”, utilizando uma linguagem acessível ao universo juvenil, por meio de textos, vídeos, notícias, livros e músicas, garantindo uma conexão significativa com a realidade das estudantes. A estruturação das aulas e debates teve como referência teórica autoras como Judith Butler (2003), Chimamanda Ngozi Adichie (2015) e Márcia Tiburi (2018), cujas obras nortearam as discussões e reflexões ao longo do processo.

Para ilustrar o trabalho desenvolvido, o presente texto apresenta algumas das temáticas abordadas nas aulas e sua contextualização, destacando aquelas que foram centrais para a formação do grupo. Entre elas, estão a história de Frida Kahlo e sua

relevância para o movimento feminista na arte, a trajetória de vida de Elza Soares e sua luta contra os abusos do marido, além da análise do livro *Sejamos Todos Feministas* (2015), de Chimamanda Adichie, que sustentou a discussão sobre questões de gênero.

Também foi elaborado um produto com o objetivo de registrar as aulas de forma que as alunas pudessem sistematizar as discussões de maneira afetiva. Partindo desse pressuposto, foi proposta a criação de um *bullet journal*, que incluiu páginas de organização geral, como calendário anual, autoapresentação, projetos e metas, além de espaços para registrar mulheres de referência na história, músicas, filmes, situações de machismo, bem como segredos e desabafos.

De maneira especial, foi possível perceber como esse GTD foi essencial para o desenvolvimento humano das adolescentes e para suas relações de sociabilidade na escola. Ao final dos encontros, observou-se um avanço significativo no comportamento do grupo dentro da escola, superando o desafio pedagógico anteriormente representado pelos conflitos de rivalidade feminina entre elas. A intenção foi fomentar laços de empatia e sororidade, possibilitando que desenvolvessem uma visão mais crítica sobre o papel que lhes é imposto pela sociedade e como isso repercutia nas suas ações no espaço escolar, tanto na sociabilidade entre elas quanto nas interações com os demais alunos.

Algumas impressões das adolescentes sobre o processo, socializadas na última aula, merecem uma transcrição quase literal, pois evidenciam o quanto essa experiência foi formativa para as alunas:

- “Gostei muito do GTD. Acho que devia ser uma matéria obrigatória”.
- “No início achava que ia ser um GTD só relacionado ao feminismo, mas a proposta foi diferenciada. O ruim é pensar que está acabando, pois a gente ainda tinha muita coisa pra discutir”.
- “Achei que ia ser clichê, mas foi da hora. Super recomendo. Da porta para fora o mundo é machista e aqui não. Ninguém aqui colocou regras pra gente seguir”.
- “Eu já vim achando que ia ser legal. O que mais gostei foi das duas primeiras aulas, onde falamos sobre a gente como mulher e ouvimos as colegas”.
- “Foi um GTD de aprendizagem para fechar o ciclo na escola”.
- “Gostei quando escrevemos nos cadernos uma das outras”.
- “Gostei porque as coisas que falamos aqui não são coisas que falamos para todos. Tive segurança para falar dos abusos que já vivi e para criar formas de enfrentamento”.
- “Foi bom para esclarecer que o assédio não é normal”.

Esse processo revelou-se significativo para a formação das identidades e para o autoconhecimento das participantes enquanto jovens mulheres. As temáticas abordadas motivaram as alunas a refletirem sobre o presente, conectando situações cotidianas vivenciadas com outras mulheres em seu entorno, como mães, irmãs, tias, amigas, entre outras. Essa associação não apenas aprofundou os seus questionamentos sobre o presente, mas também as encorajou a projetar os seus futuros, pensando no que desejam para si mesmas. Além disso, o projeto buscou emponderá-las de forma mais ampla, incentivando-as a tornarem-se o que desejarem ser, em todas as dimensões das suas vidas (LEÃO; CARMO, 2021).

As repercussões do GTD não se limitaram às participantes do grupo. O envolvimento e as discussões promovidas também despertaram o interesse dos alunos do

mesmo ano escolar, que manifestaram às professoras o desejo de participar do GTD ou de ter um espaço formativo semelhante voltado para eles sobre esse eixo temático. Alguns chegaram a propor que fosse realizado conjuntamente com as colegas. Essa demanda remete ao título da obra de Adichie (2015), *Sejamos Todos Feministas*, que reforça a importância da participação masculina nesse debate. Tal posicionamento representa uma ruptura com a ideia de que apenas as mulheres podem ser feministas ou de que esse tema lhes é exclusivo. Adichie (2015) desafia esse paradigma, destacando que, para construir um mundo mais justo e inclusivo, é fundamental educar os meninos de maneira diferente, incentivando-os a engajarem-se nessas questões. Afinal, o machismo também limita suas possibilidades de ser, impondo estereótipos sobre o que a "masculinidade" deve significar.

Ademais, o GTD consolidou-se como uma forma de resistência em um ano marcado por intensas lutas coletivas, especialmente diante do contexto eleitoral, em que diversas pautas essenciais estavam sendo ameaçadas por um candidato e seus apoiadores. Nesse sentido, o GTD tornou-se um espaço de acolhimento, fortalecendo os posicionamentos em defesa de uma educação humanizada. Tratou-se de uma reafirmação de que movimentos como “Escola Sem Partido (ESP)” e o discurso contra a chamada “ideologia de gênero” não silenciariam o compromisso pedagógico com a formação crítica.

No que concerne à prática docente, o exercício da docência partilhada revelou-se essencial. A parceria entre uma professora experiente e outra em processo de formação evidenciou a relevância das trocas, dos olhares complementares e da construção conjunta de saberes. Tal prática, cujos resultados mostraram-se significativos na vida das alunas envolvidas, demonstrou a importância de um currículo que transcenda os conteúdos tradicionais, incorporando outras dimensões da vida dos estudantes.

O GTD revelou grande potencial para ser replicado nos semestres subsequentes no Centro Pedagógico ou em qualquer escola que valorize esse tipo de formação. A síntese dos resultados obtidos foi possível por meio dos registros elaborados ao longo das atividades, permitindo uma reflexão crítica acerca das práticas desenvolvidas. Outras pautas urgentes emergiram ao longo dos debates, como a trajetória do feminismo e suas conquistas, além das questões étnico-raciais, especialmente durante a discussão sobre a história de Elza Soares.

De modo geral, este trabalho destaca a importância de criar espaços de acolhimento juvenil nas escolas, onde os estudantes possam refletir sobre questões que atravessam suas vivências. Reafirma-se a necessidade de resistência e luta por um currículo construído de forma colaborativa, que seja inclusivo e contemple a formação integral das/dos alunas/os, abordando temas essenciais como gênero, classe, raça, política e outras formas de desigualdade presentes na sociedade.

Espera-se que o relato dessa experiência inspire outros educadores a adotarem práticas pedagógicas sensíveis e comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BBC NEWS BRASIL. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. **Portal de Notícias**, 30 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.852, 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre o direito dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 28. jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BURKE, T. Começo. **Site Me Too**. Disponível em: <https://metoomvmt.org/get-to-know-us/history-inception/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CORRÊA, M. D. F.; COSTA, G. D. Artes de si e o feminino transfigurado em Frida Kahlo. In: XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), 2018, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] v. 1. 2019. Disponível em: <https://www.sinteseeventos.com/site/redor/G13/GT13-19-Maria.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

EDUCA+BRASIL. Bullet Journal: como o método pode ajudar na organização dos seus estudos. **Site**, 01 de abr. 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/bullet-journal-como-o-metodo-pode-ajudar-na-organizacao-dos-seus-estudos>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FAVILLI, E. et al. **Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes**. 1. ed. Cotia: VR Editora, 2017.

FEDERICI, S. **Mulheres e caça às bruxas**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, M. 1983 - A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.144-162.

FRANK, A. **O Diário de Anne Frank**. Passo Fundo: Editora UPF, 2010.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GERMANO, D. [Compositor]: Maria da Vila Matilde (Porque Se a da Penha é Brava, Imagine a da Vila Matilde). In: SOARES, E. **Mulher do fim do mundo**. São Paulo: Selo Circus, Natura Musical, 2015. 1 CD. Faixa 3.

GUIA DOS QUADRINHOS. *Julieta - A Menina Maluquinha n° 1. Banco de dados e acervo de capas de gibis, 2007*. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/julieta-a-menina-maluquinha-n-1/ju005100/47107>. Acesso em: 01 mar. 2025.

IGNOTOFSKY, R. **As cientistas**: 50 mulheres que mudaram o mundo. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2017.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEÃO, G.; CARMO, H. C. Juventudes e escola. In: LEAL, Á.; Nonato, B.; CORREA, L.; NONATO, S. (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e educação. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2021.

MORLEY, H. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

SALES, S. R.; SILVA, L. C. S. Juventudes e relações de gênero. In: LEAL, A., NONATO, B.; CORREA, L.; NONATO, S. (org.). **Juventude Brasileira e Educação**. Belo Horizonte. Ed. Fino Traço, 2021. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-relacoes-de-genero-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SOUZA, D. P. de; CARARO, A. **Extraordinárias**: Mulheres que revolucionaram o Brasil. 1. ed. Porto Alegre: Seguinte, 2017.

THOMÉ, D. 50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer. 1. ed. Galera: Rio de Janeiro, 2017.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: Para todas, todes e todos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VON HUNTY, R. **Gênero como Performance**. **You Tube**, 29 abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JmFG6zUiSfA>. Acesso em: 28 fev. 2025.

ZIRALDO, R. A. **Julieta, a menina maluquinha**. Rio de Janeiro: Globo, n. 01, dez. 2004.

_____. **Diário da Julieta** - As histórias mais secretas da menina maluquinha. 1. ed. Rio de Janeiro: Globinho, 2006.

_____. **Uma Menina Chamada Julieta**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **Meninas**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

_____. **Diário da Julieta 2** - As histórias mais secretas da Menina Maluquinha. Rio de

Janeiro: Globinho, 2018a.

_____. **Diário da Julieta 3** - O blog de férias da Menina Maluquinha. Rio de Janeiro: Globinho, 2018b.