

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA  
SOCIAL**

**Vanessa da Costa Meirelles**

**“Mulheres e meninas”:**

o processo de identidade de jovens brancas ex-alunas de  
escolas particulares paulistanas

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**São Paulo**

**2022**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**Vanessa da Costa Meirelles**

**“Mulheres e meninas”:**

o processo de identidade de jovens brancas ex-alunas de  
escolas particulares paulistanas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Pescatore Alves.

**São Paulo**

**2022**

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*e-mail:* vanessameirelles@fabricacoes.org.br

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pela autora

M514m Meirelles, Vanessa da Costa.  
“Mulheres e meninas”: o processo de identidade de jovens brancas ex-alunas de escolas particulares paulistanas / Vanessa da Costa Meirelles – São Paulo, 2022.

235 p.: il.; 22 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cecília Pescatore Alves  
Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social.

1. Mulheres. 2. Identidade-metamorfose. 3. Educação. 4. Condição Sócio-Econômica 5. Gênero. I. Alves, Cecília Pescatore. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social. III. Título.

CDD

**Vanessa da Costa Meirelles**

**“Mulheres e meninas”:**

o processo de identidade de jovens brancas ex-alunas de  
escolas particulares paulistanas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para obtenção do título de  
MESTRE em Psicologia Social.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Cecília Pescatore Alves – PUC/SP

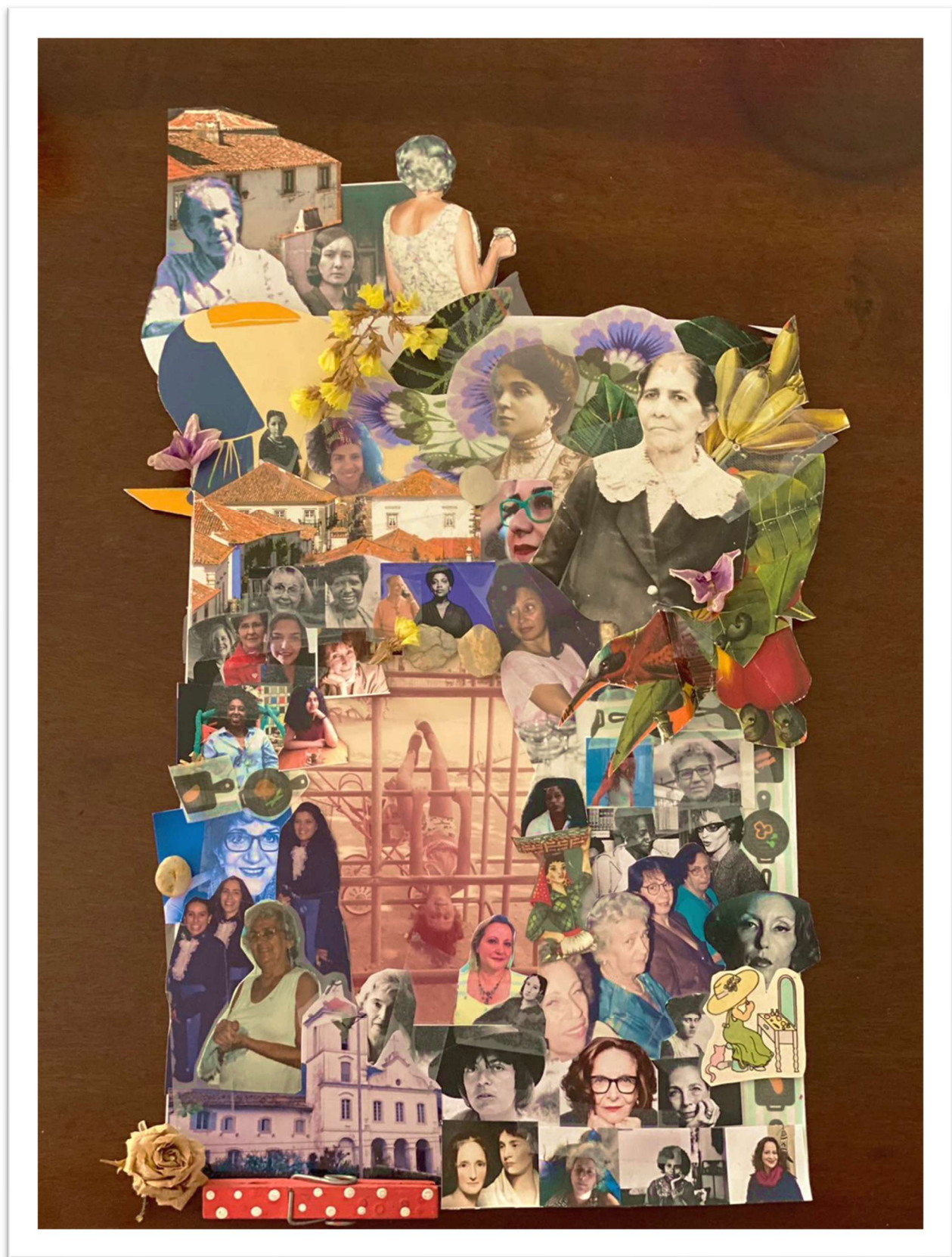
---

Profa. Dra. Carla Cristina Garcia – PUC/SP

---

Prof. Dr. João Luiz Muzinatti – UNESP/FASESP

Dedico essa pesquisa a todas as mulheres que me alimentaram e cuidaram de mim.



E aos homens que se dispuseram caminhar ao meu lado.

## **RECONHECIMENTO DE APOIO AO PROJETO DE PESQUISA**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo: 88887.372389/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – process number: 88887.372389/2019-00

## **AGRADECIMENTOS**

**À PUC-SP**, por mais uma acolhida.

**À CAPES**, pelo fomento à pós-graduação *stricto-senso* em meu país.

**Às amigas** - paciência e generosidade foram a tônica da caminhada.

**Às intelectuais de retaguarda** e seu estímulo ao diálogo com a vida.

**Àqueles** que, com amor, me fizeram avançar para fora da escuridão.

**Ao companheiro**, incansável, frente às muitas inquietações do percurso.

**Aos filhos** – pelo desejo de reinventar o mundo.

Respirar  
Refletir  
Refogar

Respirar  
Resistir  
Renovar

Respirar  
Ressoar  
Restaurar

REFAZER

Vanessa da Costa Meirelles

## RESUMO

MEIRELLES, Vanessa da Costa. “Mulheres e meninas”: o processo de identidade de jovens brancas ex-alunas de escolas particulares paulistanas. 235 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Este estudo buscou compreender o processo de identidade de jovens mulheres brancas ex-alunas de escolas particulares na cidade de São Paulo, mais especificamente, escolas de elite. Esta pesquisa convidou a enxergar as políticas identitárias produzidas e reproduzidas nas instituições incumbidas da transmissão - e do ensino - dos modelos e comportamentos socialmente adequados. O ponto de partida foi a reflexão sobre as origens da sociedade moderna e do feminismo através do tempo e das lentes de autores das temáticas educacional, psicológica e psicopedagógica; para a coleta de dados, a opção foi pela Narrativa de História de Vida de uma depoente – a jovem Sofia. Em grande medida, nessa investigação, as práticas escolares se revelaram como reprodutoras das condições para a reposição do hegemônico, individualizando e patologizando o fracasso daqueles incapazes de desenvolver as habilidades e competências exigidas ao longo da vida estudantil. O descompasso que leva ao adoecimento de meninas e mulheres é fruto das inúmeras tensões varridas para debaixo do tapete, ignoradas na busca sem fim de maximizar resultados; tudo em nome de pertencer a um mundo que cria exclusões para vender inclusão, em uma sociedade exausta, de um mundo de desempenho.

**Palavras-chave:** Mulheres, Identidade-metamorfose, Educação, Condição sócio-econômica, Gênero.

## **ABSTRACT**

MEIRELLES, Vanessa da Costa. "Women and Girls": the identity process of young white women, former students of private schools in São Paulo. 235 f. Dissertation (Master in Social Psychology) – Pontifical University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This study sought to understand the identity process of young white women, former students of private schools in the city of São Paulo, more specifically, elite schools. This research invited us to see the identity policies, produced and reproduced in the institutions responsible for transmitting - and teaching - socially adequate models and behaviors. The starting point was a reflection on the origins of modern society and feminism through time and the lens of authors from educational, psychological, and psycho-pedagogical themes; for data collection, the option was for the Life Story Narrative of a deponent – the young Sofia. To a large extent, in this investigation, school practices were revealed to reproduce the conditions for the replacement of the hegemonic, individualizing, and pathologizing the failure of those unable to develop the skills and competencies required throughout student life. The mismatch that leads to the illness of girls and women results from countless tensions swept under the rug, ignored in the never-ending quest to maximize results, all in the name of belonging to a world that creates exclusions to sell inclusion, in a burnout society.

**Keywords:** Women, Identity-metamorphosis, Education, Socio-economic condition, Gender.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cordelagem: O que fizeram as que sobreviveram? Fizeram Filhas. ....	19
Figura 2. Cordelagem: Viajar ou morrer!.....	20
Figura 3. Tudo, menos santas! - Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2020.....	24
Figura 4. Cordelagem - Durvalina e a cor do tempo.....	29
Figura 5. Cordelagem Trisabel.....	32
Figura 6. Figura de convite I, de Adriana Varejão, 1997 .....	43
Figura 7. Figura de convite III, de Adriana Varejão, 2005 .....	44
Figura 8. De(compondo) Shiva na Corda Bamba.....	45
Figura 9. Poema Água - Vanessa Meirelles, 2017 .....	47
Figura 10. Laróyè – Cordelagem: um ensaio fotoetnográfico .....	50
Figura 11. Cordelagem: Encruzilhada, quem lá habita?.....	52
Figura 12. William Penn, quacre fundador da colônia da Pensilvânia/EUA.....	55
Figura 13. El sueño de la razón produce monstruos - Francisco de Goya .....	57
Figura 14. Pressão? Onde? Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2021 .....	64
Figura 15. Quanto vale a indústria dos estimulantes?.....	68
Figura 16. Herência violada – Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2021.....	72
Figura 17. Sem nome .....	75
Figura 18. Desobecer ou desconstruir? Eis a questão! .....	79
Figura 19. Nem eu nem tu - nós! – Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2020.....	91
Figura 20. Entremeadas - Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2021.....	92
Figura 21. Sem nome .....	99

Figura 22. Muda ou morta? – Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2020 .....	100
Figura 23. Francisca? Chica? Chiquinha! .....	101
Figura 24. Ser Magra .....	103
Figura 25. Bolsinha, maquiagem e sapatinho .....	133
Figura 26. Mulherzinha .....	136
Figura 27. Cordelagem: Gente, o Papai Noel é loiro! (Vanessa Meirelles, 2022).....	144
Figura 28. Cordelagem: Espelho espelho meu .....	164
Figura 29. Cordelagem: Sem peso e sem nota.....	165
Figura 30. Sem nome .....	168
Figura 31. Shiva na corda bamba - Cordelagem de Meirelles, 2021 .....	170
Figura 32. Cordelagem: Ser ou não ser, eis a imposição? Vanessa Meirelles, 2022 .....	188
Figura 33. Cordelagem. Eu sou uma DEUSA! (Vanessa Meirelles, 2022) .....	194
Figura 34. Poema e Cordelagem: Cachinhos de fel. Vanessa Meirelles, 2020 .....	200

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abraps	Associação Brasileira de Psicologia Social
Ceatel	Centro de Estudos de Administração Hoteleira
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inanna	Núcleo transdisciplinar de investigações de sexualidades, gênero e diferenças da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
LabGEPEN	Laboratório de Gestão de Políticas Penais
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
Nepim	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade-Metamorfose da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAd	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UCLA	Universidade da Califórnia em Los Angeles
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>14</b>
1 Caminhos .....	16
2 Biografemas.....	17
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO I - INTERROGAÇÕES .....</b>	<b>40</b>
1 (Des)construir? (De)compor? Primeiras perguntas .....	41
2 É possível (re)pensar o destinatário da produção de uma mulher?.....	45
3 Quais mulheres? E quais palavras? Pensando em desnaturalizar o poder.....	48
<b>CAPÍTULO II - SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: APROXIMAÇÕES E CANSAÇO .....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO .....</b>	<b>70</b>
1 Recorrendo mais uma vez à história .....	71
2 Educação, Escola, Mulher e Currículo .....	77
3 Considerações sobre o Currículo.....	81
4 Mulheres e Educação: um capítulo à parte. ....	83
<b>CAPÍTULO IV - EXPLORANDO OS PILARES.....</b>	<b>96</b>
1 Sexo e gênero .....	97
2 Interfaces: sexo/gênero, raça e condição de classe.....	105
<b>CAPÍTULO V – ESTUDANDO IDENTIDADE(S): UM ITINERÁRIO, NOVOS PARADIGMAS .....</b>	<b>111</b>
1 Antecedentes.....	113
2 Passos e espaços de Silvia: um começo, um berço, muitos filhos .....	115
3 Referenciais teórico-metodológicos .....	117
4 Crescer para agradar? A quem?.....	120
5 Identidade é metamorfose - mudar para emancipar?.....	121
6 Costurando, Bordando e Cerzindo: a abordagem metodológica da narrativa de história de vida.....	125
7 Dos desafios às oportunidades: as pedras no meio do caminho.....	127
<b>CAPÍTULO VI – ENTREATOS – DA NARRATIVA À ANÁLISE.....</b>	<b>130</b>
<b>CAPÍTULO VII – LIÇÕES (DES) APRENDIDAS .....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
APÊNDICE 1 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	223

**PRIMEIRAS PALAVRAS**

---

**Conserva**

Substantivo feminino.

Substância alimentar conservada em ambiente fechado.

Preparação farmacêutica feita com plantas e açúcares.<sup>1</sup>

Mulheres de muitos povos, depois que deixaram de ser nômades, reunidas em torno da necessidade de transformar o meio para garantir a sobrevivência, deram novo significado às coisas da natureza, a ponto de não estarem mais dominadas por ela; aprenderam a conviver e a dominar técnicas que melhoraram tanto sua capacidade de pensar, como a de conservar nossa espécie. Adquirimos conhecimentos para saber como conservar um alimento e, durante o inverno, manter o nosso grupo aquecido e nutrido, quando da impossibilidade de coletar. Muitos supõem ter sido esse conhecimento uma dádiva da natureza. Carla Cristina Garcia<sup>2</sup> (2015)<sup>i</sup> nos faz ver que não foi bem assim: esse conhecimento é estruturado, pensado e produzido pelas mulheres desde que, segundo ela, “deixamos de ser macacas”. O processo de aquisição desse tipo de conhecimento foi científico, decorreu de acertos e erros e resultou em tecnologia, contribuindo para que a natureza fosse posta a nosso serviço.

Conservar um alimento é *Sophia*, a palavra grega utilizada para definir sabedoria; o conhecimento feminino, a ciência de manutenção do humano; transformamos a natureza e a nós mesmas no processo. (GARCIA, 2015)

Ciampa (1997) nos ensina a enxergar o ser humano como uma espécie humanizável; não se nasce humano, torna-se um ao longo da vida. O autor entende o processo de tornar-se humano, ou seja, essa jornada como:

[...] a progressiva e infindável concretização histórica do vir-a-ser humano, que se dá sempre como superação das condições objetivas existentes em determinadas épocas e sociedades. Ou seja, entendo que somos humanos porque passamos por uma “metamorfose humana”, possível graças à nossa natureza humanizável e que se dá em um mundo previamente humanizado [aquele em que a pessoa nasce, ou seja, a sociedade pré-existente, com suas normas, valores e um lugar social para esse indivíduo que nasce] (CIAMPA, 1997, p. 1)

De acordo com Garcia (2021), essa metamorfose parece depender diretamente do que Margaret Mead (2021)<sup>ii</sup> havia nomeado, há tempos, de “cuidado com o outro”,

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.dicio.com.br/conserva/>. Acesso em: 3 dez. 2020.

<sup>2</sup> Diversamente do que ditam as normas ABNT, esse trabalho apresenta, como posicionamento político, todas as autoras com seu nome seguido de sobrenome. Informações sobre sua trajetória enquanto pensadoras e produtoras de conhecimento estarão disponíveis ao leitor, ao final do trabalho, listadas como notas de fim.

ou seja, a tarefa civilizatória de mantermos o nosso bando vivo, de alimentarmos nosso próximo, de cuidarmos dele quando debilitado. Todo esse conhecimento estruturado, pensado e produzido pelas mulheres, permitiu que fizéssemos o humanizável acontecer.

Nas páginas que se seguem, apresento minhas memórias em conserva com muito daquilo que produzi e de como me comportei ao fazê-lo: meu primeiro alimento para essa investigação. O leitor ali encontrará pistas do que me levou à definição de meu problema de pesquisa, além das peculiaridades de quem viveu e experimentou as tensões presentes no espaço escolar de instituições de elite na cidade de São Paulo, tendo sentido, na própria pele, as contradições que esse lugar determina enquanto jovem e, mais tarde, como mulher.

## **1 Caminhos**

O que nos leva a investigar, no âmbito da academia, determinado problema? Certamente, as respostas variam bastante de pessoa a pessoa. No entanto, parece haver um denominador comum relacionado às trajetórias de vida de cada um, às histórias pessoais, interesses, formação escolar, profissão, entre outros, enfim, dimensões da vida não apenas interligadas, mas em constantes transformações.

Percorrer esse caminho, andar por essas dimensões foi a minha forma de começar a construir a investigação do trabalho aqui apresentado, a título de defesa pública da dissertação de mestrado, junto ao Programa de Estudos em Psicologia: Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi também no percurso desses trajetos que defini o título dessa investigação: “Mulheres e meninas: um estudo da identidade de jovens brancas, ex-alunas de escolas particulares paulistanas”.

Muita coisa se passou entre meus primeiros anos de vida e a chegada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. Experimentei êxitos e fracassos, conquistas e perdas, amores e dores, acertos e erros, afinal, a vida não é exatamente isto?

Mas há algo que me acompanha ao longo de minha existência, e que pode ser definido como “experimentar e ousar além do estabelecido”. Em outras palavras,

percorrer e explorar caminhos alternativos, não me submeter ao “é assim” e abraçar “o que pode ser diferente”!

Como é sabido, propor caminhos alternativos aos estabelecidos não é tarefa fácil, carrega riscos e danos. Nos contos de fadas, encontramos provas do que aconteceu com quem ousou andar fora da linha, explorando novas trajetórias. Em um dos diálogos entre Chapeuzinho Vermelho e sua mãe, lemos um exemplo desta ousadia:

Põe-te a caminho antes que o sol esquente muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão [...] a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer “bom-dia, vovó”, ao invés de mexericar pelos cantos. - Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se. (GRIMMSTORIES, [2021])

Inebriada pelas belezas encontradas fora do caminho recomendado, Chapeuzinho desobedece à mãe, penetra na floresta em busca de flores e, distraída, não percebe a presença do lobo. Faminta, a fera vê a oportunidade de almoçar a tenra criança e corre para a casa da vovó, ficando à espera de sua saltitante e rubra refeição. Chapeuzinho paga com a vida por sua desobediência. Em algumas versões, o nobre e valente caçador a salva, por vezes, antes de ser engolida, em outras, abrindo sua barriga após a bocada do bicho, libertando a jovem. Uma aventura com um desfecho conservador, bem à moda da autoridade exercida pelo homem europeu ocidental daquela época, personagem de muitos outros contos de fadas em que a mulher e a menina, segundo Norma Telles<sup>iii</sup> (2006, p. 176), estariam “sujeitas às formulações masculinas”.

No mundo acadêmico, o desejo de percorrer novos caminhos parece também trazer os seus riscos, especialmente quando se propõe sair de espaços que se apresentam hermeticamente fechados, não só pelo crivo e rigor científico, como pela reação a tudo que se pretende diferente.

## 2 Biografemas

[...] gosto de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei estes traços de biografemas; a fotografia tem com a história a mesma relação que o biografema com a biografia. (BARTHES, 2012)

“Nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia?”, cantavam para mim alguns dos meninos no corredor do colégio onde estudava, logo que chegamos - eu e

minha família - em São Paulo. Era o final da década de 70. A cor da minha pele não é preta, meu cabelo não era duro, mas era muito mais encaracolado do que todos ao meu redor. Em minha casa, não havia um pai, mas um padrasto, fato raro à época. Eu era filha de mãe recém-separada, em um país no qual o desquite era a única opção para a mulher na dissolução de um casamento. Advogada<sup>3</sup>, minha mãe trabalhava muito, e bem! Falava quatro línguas e, aos meus olhos, tinha os cabelos cor de fogo!

No processo de construção identitária da então jovem Vanessa, seria possível crer que foram essas diferenças - além de outras - que me tornaram “única” perante meus colegas? Foi a impossibilidade de identificar-me com meus pares que talvez tenha me levado, mais tarde, ao grupo de teatro que nascia no colégio, talvez uma das poucas opções existentes, com um sentido mais emancipatório? No palco, podia ser não só a “nega do cabelo duro” da música, como tudo o mais que quis e foi possível. “Pude me tornar as muitas ‘eus’ que cabiam em meu mundo até então encerrado pelo papel de filha de mãe desquitada, sem o pai em casa, carioca, recém-chegada do Rio de Janeiro, em um colégio de classe média alta de São Paulo”.

Quando concluí o último ano do colegial nos Estados Unidos, minha mãe me disse: “vá dar aulas”. Resultado: não fui. Quando pequena, reunia minhas bonecas e estudava, ensinando a todas o que eu aprendia na escola, mas, naquele momento, o conselho de minha mãe soou defasado. Encarnar a professora me parecia algo atrasado, me remetia às fotos antigas de mulheres enfileiradas na frente do grupo escolar na formatura do curso de normalistas, bordando suas próprias clausuras em meio a rendas, futricas e chás da tarde. Nesse mesmo período meu irmão cursava Economia na Federal do Rio de Janeiro e mais tarde se matricularia no curso de Direito.

---

<sup>3</sup> **Sandra Machado da Costa** é o nome de minha mãe. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro, filha de uma operária (descendente de portugueses) e um artesão da Casa da Moeda do Brasil (descendente de indígenas da cultura Tupi-guarani). Estudou no Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro, à época a única instituição de sua categoria, localizada em um morro: o Turano. Seguiu como aluna na UERJ, onde estudou sociologia. Formou-se advogada quando retornou de seus estudos na Itália, para onde foi como bolsista pela PRODEL. De lá, continuou a luta contra a ditadura. No Brasil, viu muitos de seus colegas presos, torturados e mortos. Mais velha e mais uma vez como bolsista, foi uma das primeiras mulheres divorciadas a serem convidadas a estudar direito canônico no Vaticano. Vive até hoje em Roma, cidade pela qual se apaixonou ainda jovem.

**Figura 1.** Cordelagem<sup>4</sup>: O que fizeram as que sobreviveram? Fizeram Filhas.



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Justo minha mãe! Sangue tupi-guarani nas veias, mulher militante quando ainda estudante de Direito, pulava os muros da faculdade nos anos 60 para escapar da polícia da ditadura militar. Justo ela, que havia caminhado na contramão desses lugares reservados às mulheres e se tornado, entre muitas outras, advogada!

<sup>4</sup> Cordelagem é uma técnica de produção de linguagem que enriquece não só a escrita formal dos textos acadêmicos, como passa, também, a ser fonte de inspiração para que novos e indizíveis pensamentos aflorem, apelando para a força criativa e a potência geradora de novas possibilidades que habitam em cada um de nós: a nossa criança é convocada a brincar. A cordelar! (MEIRELLES; ALMEIDA, 2021)

**Figura 2.** Cordelagem: Viajar ou morrer!



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Ao desembarcar no Brasil, após um ano de intercâmbio, em 1990, contrariando o conselho de minha mãe, decidi voltar a morar no Rio de Janeiro, cidade onde nasci. Ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na graduação de História e, ao mesmo tempo, comecei a graduação em Turismo. Queria abraçar esta área, que parecia nova e promissora para todos em nosso país, fugindo de um espaço que me parecia ultrapassado, o escolar. Em poucos anos, integrava a equipe de alguns hotéis da orla do Rio de Janeiro. Em 1994, quando o Brasil ganhou a sua quarta Copa do Mundo, vim a São Paulo estudar alemão e começar minha pós-graduação no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Centro de Estudos de Administração Hoteleira (SENAC/Ceatel). Nesse momento, sonhava em continuar meus estudos em Turismo na Suíça. Ganhava meu sustento trabalhando em um dos edifícios mais altos da cidade, o Terraço Itália, na primeira empresa de voo *charter*<sup>5</sup> do Brasil, a Air Vias.

<sup>5</sup> Vôos fretados são aqueles que contam com um modelo de operação não regular, sem horários ou destinos fixos.

Os ventos sopraram em outra direção e, para incrementar minha renda, aceitei o convite para dar aulas de inglês em dois institutos de idiomas na cidade. Foi ali o início do meu encantamento pelo espaço que se constrói entre o professor e os alunos. Os conselhos de minha mãe já não pareciam tão defasados. Em 1997, já coordenadora de um dos institutos, iniciei outras duas faculdades: Língua e Literatura Inglesa, na PUC/SP, e Português e Italiano, na USP. O casamento, na primavera do mesmo ano, impossibilitou-me avançar com as duas graduações; na escolha, ganhou a PUC, mais próxima do meu trabalho, da minha casa e do meu marido. A profusão de escolas no bairro e meu estágio em um colégio público na Avenida Paulista aumentaram significativamente meu interesse sobre as instituições de ensino regular.

Em 1999, comecei a trabalhar em uma escola infantil bilíngue, pioneira, à época, nesse setor. Muitas crianças, diversas faixas etárias e muitos desafios. Ufa! Nesse novo ambiente, minha decisão foi voltar a estudar - eu havia sido contratada por falar inglês, resultado da conclusão de meus estudos no exterior. Todo o resto me faltava. Como eu já cursava letras na PUC, decidi aprender sobre crianças nos cursos de extensão disponíveis. Lembro que, naquele ano, ainda não era exigida graduação em Pedagogia para os profissionais que atuavam na Educação Infantil<sup>6</sup>.

Nessa época, a teoria desenvolvida por Piaget (1973) imperava nas instituições escolares e na formação dos profissionais que nelas atuavam. Em um mundo no qual todos sabiam de cor suas descobertas, eu era um peixe fora d'água.

De forma prescritiva e compartimentalizadora, arrisco dizer que, muitas vezes, o mais difícil foi me deparar com o “encaixotamento de crianças” em fases pré e pós-operatórias. Percebi que a teoria piagetiana parecia contribuir para o “aprisionamento do olhar” de quem vivia a relação ensino-aprendizagem, ao invés de fundamentá-lo.

Piaget (1973) criou um campo de investigação centrado no desenvolvimento da criança, batizado de epistemologia genética, baseando seus estudos nas concepções infantis de mundo (tempo, espaço, movimento, causalidade física e velocidade). A partir dessa investigação, teorizou sobre o pensamento infantil, que, segundo esse

---

<sup>6</sup> Segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2017), 35,6% dos professores que atuam em creches estudaram só até o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Dentre aqueles que concluíram cursos universitários, apenas 89 fizeram doutorado, com maior concentração na região Sudeste (56 docentes). No Nordeste, apenas 6 alcançaram esse nível acadêmico.

cientista, passaria por quatro estágios de desenvolvimento<sup>7</sup>, desde o nascimento até o início da adolescência, quando atingiria sua capacidade plena de raciocínio. Piaget (1973) defendia a ideia de que, para preparar suas aulas, as professoras deveriam estar cientes sobre o estágio de desenvolvimento em que seu aluno se encontraria, o que, em muitas situações, provocou uma deturpação do que pregava o cientista, pois, ao se preparar para seu trabalho, o professor passou a pensar mais no lugar onde a criança supostamente estaria, ao invés de se concentrar naquele em que ela poderia chegar com o conhecimento.

Novata na área, eu pouco conseguia verbalizar sem ouvir um “mas você não é pedagoga”. Foi necessária resignação e, nesse momento, me voltei para os livros e para os sempre generosos professores de Educação Física, que me diziam para não desistir, para olhar para a tal “autonomia”.

Os corpos das crianças pequenas falavam uma linguagem que eu parecia entender, e a palavra “autonomia” era algo que, mesmo do arcabouço teórico piagetiano, não parecia interessar muito às pedagogas, que me excluía das rodas de saberes, nome dado aos encontros em torno da obra de teóricos consagrados na escola onde trabalhava. Enveredei por aí e decidi que também poderia aprender com eles, os alunos - talvez mais do que ensiná-los, segui-los. Mais tarde, aprendi que essa seria a distinção crucial entre o profissional que se acredita capaz de apenas ensinar e aquele que percebe que é vital aprender com seus pupilos. Como era de se

---

<sup>7</sup> De acordo com Piaget (1973), seriam quatro os períodos do desenvolvimento da criança, aqui apresentados de forma breve: **sensório-motor (0 a 2 anos)** - fase marcada pela exploração do meio físico, através de seus esquemas motores e pela incapacidade de representar os objetos mentalmente; **pré-operatório (2 a 7 anos)** - a criança passa a ser capaz de simbolizar objetos ausentes, estabelece diferença entre significante e significado, o que permite que haja distância entre sujeito e objeto, além de ser capaz de imitar gestos, mesmo na ausência do modelo; **operatório-concreto (7 a 11 anos)** - a criança apresenta estrutura de inteligência operatória concreta, capaz de realizar uma ação interiorizada, ou seja, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também em pensamento; porém, para isso, necessita de apoio de material concreto. Está apta a considerar o ponto de vista do outro, sendo que está saindo da fase egocêntrica. Por último, o estágio **operatório-formal (a partir de 12 anos)** - quando o jovem passa a ser capaz de discutir com seus pares, com seus pais e com seus professores, construindo os seus próprios argumentos, apoiados nas estruturas intelectuais de forma complexa e abstrata e de forma hipotética e dedutiva, indo além da realidade possível. Mais consciente de seu próprio pensamento, consegue refletir e raciocinar logicamente, formando conceitos abstratos como amor, felicidade, fantasia e sonhos. Dispensa o apoio de material concreto para formular hipóteses. Seria, segundo Piaget, impossível fazer uma criança aprender o que ela ainda não teria condições de absorver, a exemplo das crianças de cinco anos, que não compreendem o discurso sarcástico ou as de sete anos, incapazes de sustentar um argumento apoiado integralmente no raciocínio lógico.

esperar, as batalhas com meus pares eram muitas. Foi necessário respirar outros ares. Fiquei grávida e me desliguei da escola em 2003.

Com meu rebento ainda pequeno, optei por atender ao mercado corporativo, ou seja, empresas cujos funcionários precisavam de ajuda para aperfeiçoar sua comunicação em diversos idiomas. Foi interessante perceber que muito do que era aplicado ao público mais novo das escolas valia, também, para os adultos, que agora eram meus clientes! E pagava as contas.

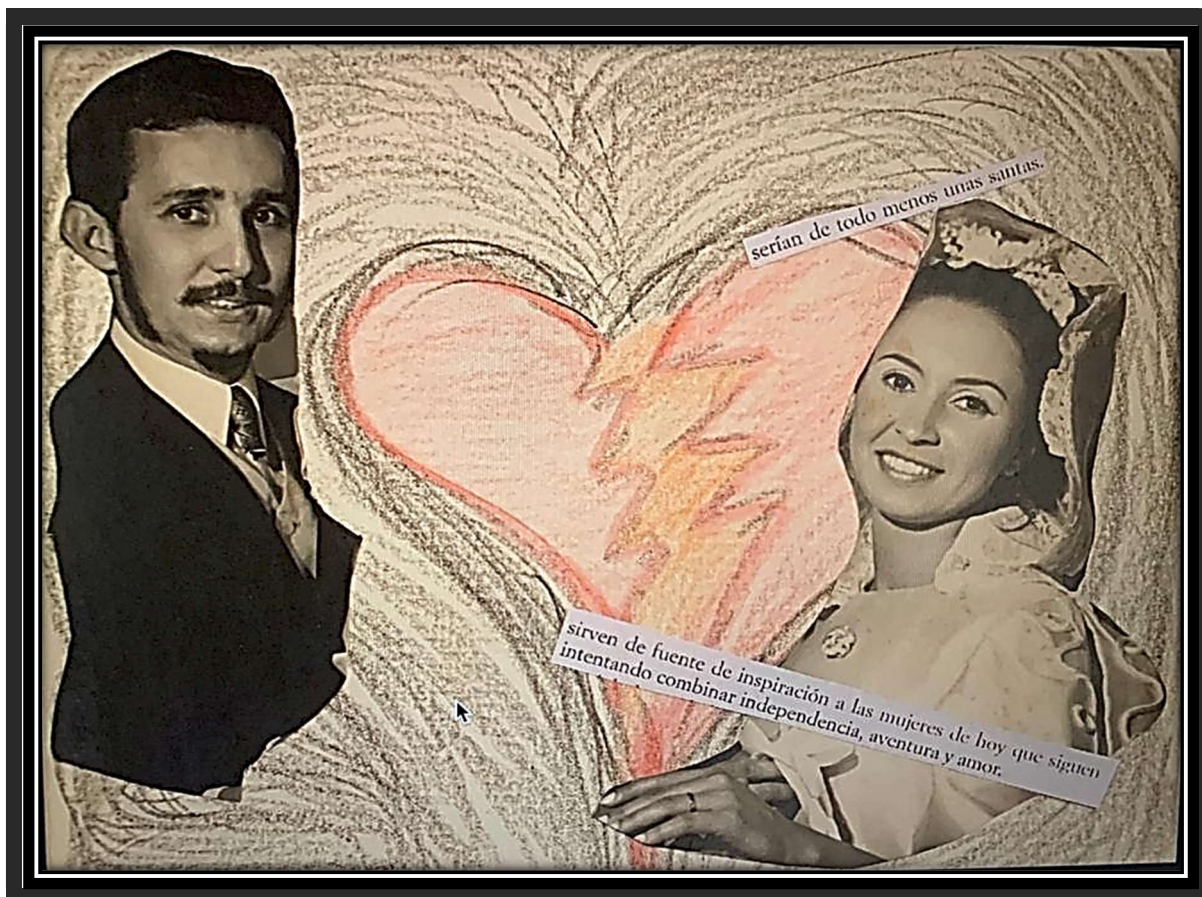
Passados alguns anos, com meu filho já maior, recebi uma proposta para voltar a trabalhar com crianças pequenas, agora em uma escola internacional. Foi o início do refino da sintonia fina da minha forma de enxergar o espaço em que crescem nossas crianças; minha própria ideia sobre educação foi modificada para sempre, minhas rotinas de trabalho nunca mais foram as mesmas. Preparei-me para os desafios que se apresentaram e voltei a estudar, agora com algumas inquietações na alma: “Para onde queremos caminhar com nossos alunos? Por que e como faremos isso?”

Ao longo dos anos em que ali trabalhei, me questionava frequentemente a respeito da melhor forma de prepararmos uma jornada em que houvesse espaço para a necessária aquisição e expansão de conhecimentos e o fundamental aprofundamento do nosso entendimento acerca dos mesmos. Algumas questões se impuseram: “Como construímos este espaço em conjunto com os alunos? Como elaboraria e ofereceria oportunidades que permitissem o desenvolvimento das potencialidades de cada um deles? Como entender quais seriam essas potencialidades, indo além do que estava prescrito nas leis e parâmetros educacionais vigentes? Qual o papel dos alunos nesta jornada? Qual o nosso enquanto professores? Como teoria e prática conversariam nesta caminhada? Seria possível escapar do modo massificado e banalizado de pensar a educação? Como fugiríamos das respostas vazias e do senso comum que nivelava e direcionava as ações na direção das respostas rápidas e fáceis, das receitas prontas? Como criaríamos as oportunidades para que nós e nossos alunos pudéssemos nos tornar autores de nossas biografias neste percurso? O que deveria ser enfrentado nesse percurso?”

Não era raro ouvir de alguns que “pensar muito não combina com mulher”. Parece que o excesso de atividades neuronais afetou mais do que minha carreira. Meu casamento desmoronou. Como minha mãe, precisei recomeçar a aprender a ser

uma mulher sem marido, em um mundo que já aprovara o divórcio, mas não as divorciadas.

**Figura 3.** Tudo, menos santas! - Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2020.



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Em 2007, incapaz de responder a todas as perguntas que me fazia sem criar mais atritos irreconciliáveis, interrompi minha carreira como professora titular na instituição de ensino em que trabalhava e ingressei como assistente em uma sala de aula da série inicial de Educação Infantil em outra escola. Foi também nessa época que recebi uma outra notícia difícil de digerir: a autonomia de meu filho estava ameaçada. Não só a moral e intelectual de que falava Piaget (1973), mas a de humano, capaz de viver dignamente em sociedade. Voltei aos livros.

Em 2010, já trabalhando em uma das escolas internacionais mais conservadoras e tradicionais de São Paulo, a semente da inquietação, que sempre me acompanhou, voltou a brotar. Ao visitar a sede do Instituto *High Scope*, nos Estados Unidos, emocionei-me com tão rico projeto, desenvolvido e pensado para atender às necessidades de crianças em risco por suas fragilidades socioeconômicas. Enxerguei, pela primeira vez, semelhanças entre aquelas crianças, de

vulnerabilidades tão à flor da pele, com as que trabalhava, cujas vulnerabilidades eram escondidas, por vezes, atrás do verniz do poder aquisitivo e da abundância de recursos. No enfrentamento das dificuldades, todas pareciam ter poucas possibilidades, a sensação era de vivermos em um mundo que reproduzia a exclusão para vender inclusão.

Movida por minha constante inquietação, ainda sem nome, fui à Argentina, com o objetivo de conhecer instituições que abraçaram os ideais de Reggio Emilia, cuja pedagogia atribuía aos adultos a tarefa prioritária da escuta e do reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, atendida e entendida em sua individualidade. Foi quando conheci o trabalho de Alícia Fernández<sup>iv</sup>, psicopedagoga argentina, de quem me tornei aluna e com quem aprendi, ao longo dos anos, que a clínica psicopedagógica está em nosso olhar, não na sala de atendimento, como costumava nos dizer, sorrindo. Continuei a busca pela criação de espaços nos quais os indivíduos pudessem exercitar diariamente a construção de si mesmos, onde pudessem se enxergar capazes aos olhos dos outros, possíveis e reais autores de seus projetos de si.

De acordo com Fernández, a autoria de pensamento “é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”<sup>8</sup>. A alegria de nos sabermos autores nesse processo vem da possibilidade de termos a consciência plena de que, em nossas ações cotidianas, nos espaços e tempos das instituições norteadas pelo aprender e pelo ensinar, somos sujeitos ensinantes e aprendentes, uns e outros se auxiliando na busca por ensinagens e aprendizagens realmente significativas. Em casa, meu aprendiz de autor seguia me estimulando a estudar mais. Os corpos das crianças, que inicialmente conversavam comigo, agora pareciam me ajudar a aprender com o corpo que eu havia trazido à vida; meus alunos me ensinaram a ser a mãe que meu filho precisava naquele momento. Seguimos aprendendo e ensinando uns aos outros.

Retornando dessa primeira viagem à Argentina, apresentei - em um seminário para professores - o início de minha pesquisa *Autonomy - a journey to your future* (MEIRELLES, 2010, p. 13), o que me valeu uma promoção. Saí da sala de aula e ingressei no Departamento de Suporte ao Ensino. Um mundo novo, com novas

---

<sup>8</sup> Anotações de aula - Alícia Fernández, Curso de Psicopedagogia Clínica, Buenos Aires, 2011.

dúvidas. Novas portas e janelas se abriram. Passei a trabalhar com pessoas que, em algum momento, por algum motivo, não aprendiam ou não conseguiam ensinar. Alunos, pais e professores frustrados, com medo, culpa ou vergonha por não corresponderem às expectativas postas aos que ocupam esse espaço de privilégio e opulência. Para trabalhar melhor, precisei conhecer pessoas que estudam “o aprender e o ensinar”, precisei buscar formas criativas de transformar obstáculos e dificuldades em oportunidades de novos aprendizados. Foi preciso olhar tudo o que tinha feito até então, de uma nova e desconhecida perspectiva. Foi preciso, mais uma vez, recomeçar.

O fato de trabalhar em uma instituição escolar que recebia pessoas das classes mais abastadas de São Paulo, que possuía recursos e equipamentos ausentes em muitas outras, e ainda com disponibilidade para investir na formação de seus docentes, me trouxe várias oportunidades de ampliar horizontes - e questioná-los. Entrei em contato com muito do que o mundo atual “produz” quando se trata de educação, e pude não só atender aos meus alunos, como saciar minha curiosidade profissional e a minha - ainda sem nome - inquietação. Foi possível estudar psicomotricidade - aquela tão mencionada pelos generosos professores de Educação Física do início de minha jornada! Fiz cursos de extensão em educação e movimento. Pude aprimorar, mesmo que compulsoriamente, meu entendimento sobre aprendizado e assuntos ligados ao conhecimento, em faculdades como a *Harvard Graduate School of Education*. Tudo parecia ir de vento em popa.

Porém, apesar de todas as oportunidades para saciar minha curiosidade, ao trabalhar em escolas internacionais, eu era, de certa forma, uma forasteira no meu próprio país. Ora me destacando com minhas ideias brasileiras, de quem cresceu aprendendo a usar a criatividade, a improvisar na lida da vida, ora entrando na fila com os outros latino-americanos, sentindo na pele o que é ser visto como um “não igual”; uma branca não tão branca como as brancas vindas de lá de cima do mundo. Com limões? Fiz algumas limonadas, lá fui eu aproveitar uma das situações criadas para credenciar internacionalmente o corpo docente; quase um “branqueamento” intelectual, como demandavam os clientes e suas famílias. Fui compulsoriamente inscrita no “*Making thinking visible*”, aprofundamento teórico e exploração prática de uma ferramenta de ensino desenvolvida em *Harvard*, especialmente para tornar o pensamento dos alunos visível a todos na escola. Em minhas zonas mais profundas,

a inquietação surgia mais viva que nunca! Durante as primeiras aulas práticas do curso, as professoras, minhas colegas, pareciam estar em um *show* de mágica - sorrisos, suspiros, gritinhos! O que vinha de fora reluzia mais que ouro!

Engraçado perceber que muito do que foi trazido pelos gringos para nos legitimar havia sido plantado lá por Paulo Freire, em seu exílio pelo mundo. Colhíamos os frutos do nosso bom e velho Brasil, pagando mais caro por ele, pois vinha encaixotado em outra língua e era vendido em dólares. Como gostava do trabalho que fazia, busquei evitar os atritos irreconciliáveis de outrora. O sociólogo Jessé Souza (2017) explica um pouco desse modo quase jeca de viver; endeusando o que chega pela alfândega, o *modus vivendi* de nossa elite do atraso.

Foi nessa época que meu pai, de quem herdei parte da inquietação ainda sem nome, me fez um convite: trabalhar com as quase cento e cinquenta professoras da rede municipal da cidade onde viveram meus avós; Conceição do Rio Verde, Sul de Minas Gerais, município, à época, com o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de todo o Estado, (2020) contrastando com o quinto lugar ocupado em produção de grãos! Uma reunião de muitas horas com a Secretária de Educação selou o acordo e, em 2014, a fagulha que faltava para o batismo - de fogo - de minha inquietação foi celebrada: nascia a FabricAções<sup>9</sup> - a sua Fábrica de Ações. Plantamos, ali, a semente do que veio a se tornar um grupo multidisciplinar, para atuar em projetos socioeducacionais pelo país. A princípio, o importante era dar vazão à necessidade de escutar profissionais em outros espaços escolares, distantes do meu, e vermos quais caminhos surgiam disso. O início do diálogo com a educação pública me permitiu enxergar semelhanças com o mundo que eu conhecia: o da opulência. O que antes era apenas uma sensação, foi se transformando em uma pergunta com contornos mais definidos: “De uma forma ou de outra, professores e alunos eram vistos e nomeados como inadequados para, assim, alimentarem a sede do sistema em reproduzir exclusão para vender inclusão?”

Voltei novamente aos livros e, na obra de Souza (2017), me impressionei ao encontrar argumentos sobre como a escravidão formou e caracterizou a sociedade brasileira. Dava-me conforto perceber que a nossa proposta na FabricAções

---

<sup>9</sup> Associação sócio-educacional, fundada por cinco amigos em 2014, cuja missão é gerir projetos cocriados com cidadãos socioeconomicamente fragilizados, buscando o desenvolvimento de tecnologias sociais que contribuam para a redução do hiato social existente no Brasil. Fonte: [www.fabricacoes.org.br](http://www.fabricacoes.org.br)

confrontava o que ele apontava como raiz para nossos males sociais, já que buscávamos pensar uma sociedade na qual alunos e professores seriam autores em seus processos de aprendizagem, independentemente das idades, indo além do que o senso comum havia reservado para eles. Voltamos todos aos livros, para confirmar o que, intuitivamente, já sabíamos sobre os programas de educação prescritivos e, juntos, confirmamos formalmente que essas abordagens sucateiam a energia criativa de indivíduos empreendedores de ideias e removem o espaço da imaginação (ABBOT, 1999), independente da condição socioeconômica.

Diante de tantas inquietações e experiências com crianças e jovens aprisionados aos rótulos e diagnósticos que lhes foram atribuídos, a busca pelo que eu imaginava acontecer na Academia, em uma pós-graduação *stricto sensu*, logo se colocou.

Alguns embates me empurraram com mais força na direção de encontrar uma alternativa ao que Alcía Fernández me ofereceu em vida, quando eu ainda era sua aluna: um espaço de autoria de pensamentos distantes do senso comum. Augusto, meu atual marido e companheiro de inquietações, me levou para conhecer o grupo de pesquisas do qual fazia parte, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade e Metamorfose (NEPIM) (2020), do Programa de Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Senti-me abraçada por todos e me surpreendi ao descobrir que a teoria inovadora, desenvolvida para estudar a identidade humana abordada pelo núcleo, havia nascido de um poema, fruto das inquietações do professor Antônio Ciampa, que, por sua vez, havia sido aluno de uma mulher também inquieta: Sílvia Lane<sup>v</sup>. Uma de suas ex-alunas descreve a mestra a partir “da inquietação com a qual percorre a Psicologia, sem medo, sem acomodação, sem receio do novo e sem receio de voltar ao velho”.<sup>10</sup>

Meus contatos com esse grupo de pesquisa ofereceram além do acolhimento dos colegas, o poder de me despertar para uma questão central: “identidade/metamorfose”. Achei interessante o termo metamorfose que, para mim, ainda remetia apenas ao inseto de Kafka.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Depoimento de Ana M. B. Bock, na contracapa do livro “Sílvia Lane”, de Bader Sawaia. (1995)

<sup>11</sup> “A Metamorfose” é um livro de autoria do escritor austro-húngaro Franz Kafka, publicado em 1915. Escrita originalmente em alemão, a novela conta a história do caixeiro-viajante Gregor, que um dia

Foi também nesse grupo que aprendi que para pensar todo esse cenário de rótulos e diagnósticos, criticamente, como me ensinou Santos (2020, p. 21), era “necessário saber a condição que foi dada à pessoa negra na constituição do capitalismo até a constituição do neoliberalismo nos dias atuais”. Claudio Ramos de Souza dos Santos (2020) foi o colega pesquisador que me apontou, pela primeira vez, com a paciência e a gentileza que lhe são características, o caminho necessário para que eu pudesse expandir minha reflexão sobre as mazelas de minhas atendidas/alunas, privilegiadas por serem brancas e ricas. Claudio me instigou a considerar uma nova forma de entender o outro lado desse mundo, desde os fatos enfrentados em minha profissão até seus efeitos. Isso aconteceu no dia em que ele se preparava para sua banca de qualificação e apresentava seu trabalho para o nosso grupo. Foi nesse momento quando Claudio, respondendo a uma pergunta minha, falou do sofrimento psíquico da mulher negra, transformada em ama de leite para os filhos da mulher branca. Eu, filha, neta e bisneta de fazendeiros, ainda vivia o devaneio da branquitude de que nos fala Schucman (2020), incapaz de colocar a lógica da opressão em xeque.

**Figura 4.** Cordelagem - Durvalina e a cor do tempo.



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

---

acorda metamorfoseado em um enorme inseto. Embora não goste do seu trabalho como caixeiro-viajante, o protagonista precisa dele para sustentar a família. Quando acorda transformado nesse inseto gigante, seu maior medo é perder o emprego.

Em minha arrogância, eu acreditava que poder amamentar os filhos da mulher branca traria à mulher negra um consolo e um alívio, por ter a possibilidade, inclusive, de dar vazão à sua produção de leite, em razão do parto de sua própria criança. Com doçura e paciência frente à minha ignorância à época, Santos (2020) me mostrou ser fundamental enxergar o lugar naturalizado como da pessoa negra na sociedade brasileira, fundada e sustentada pelo pensamento iluminista eurocentrado, que coloca o homem branco ocidental como detentor da razão. Essa afirmação me guiaria na busca por entender o que se passava com as sujeitas dessa pesquisa e também minha impotência frente ao seu sofrimento. Aprendi com Claudio que, além de Ciampa, autores que estudavam as estruturas de poder em nossa sociedade, como Lélia Gonzalez<sup>vi</sup>, tinham muito a me ensinar. Essa intelectual, em muitas de suas entrevistas, frisava que o importante é estarmos sempre atentos aos processos que ocorrem em nossa sociedade e trabalharmos para a transformação do real (GONZALEZ, 1984). Em seu livro “Lugar de negro”, publicado em 1982, Gonzalez trata do lugar natural atribuído aos diferentes grupos em nossa sociedade, denunciando aquele reservado às pessoas negras.

Após um semestre de participação nesse grupo de pesquisa, tomei coragem e, com a ajuda e incentivo de queridas amigas, redigi um projeto de pesquisa e participei do processo de seleção do programa. Devo confessar que não foi tarefa fácil, mas nada como um desafio e o amor de amigas e amigos para encará-lo de frente! As palavras de bell hooks<sup>vii</sup> (2020) explicam um pouco meus sentimentos daquele momento, assim como ela, eu “cheguei à teoria porque estava machucada [...] querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim” (p. 83). A aparente solidão que sentia frente aos muitos e diversos desafios - razão de vários de meus irreconciliáveis atritos com meus pares - encontrou seu espaço. Assim como hooks, “vi na teoria, na época, um local de cura” (2020, p. 83). Fui selecionada e ingressei no programa em agosto de 2019.

Importa ao leitor ter em mente que a investigação aqui tratada não se iniciou por razões diretamente ligadas ao espaço acadêmico, mas pela necessidade de elaboração da minha impotência frente aos desafios que se apresentavam em meu dia a dia, como psicopedagoga, em uma escola internacional na cidade de São Paulo, somados ao meu trabalho como coordenadora de projetos em uma Organização Não

Governamental que ajudei a fundar. Em ambas posições, a desigualdade se impunha em minha rotina profissional, ora pelas “faltas”, ora pelos “excessos”.

Lia Vainer Schucman<sup>viii</sup> faz um alerta aos que se pretendem investigadores desse campo de estudo e aponta para a importância de estarmos cientes “do lugar social e subjetivo de onde age, fala, observa e escreve” (SCHUCMAN, 2020, p. 25). Sou mulher cisgênera, heterossexual, branca, carioca e de classe média, cuja família migrou para São Paulo no final do século XX, na década de 70. Sou fruto de uma mistura de raças e credos - cristãos novos, brancos e população originária (cultura tupi-guarani)<sup>12</sup>, fui criada em um ambiente marcado pelos efeitos do genocídio de povos originários em nosso país. Usufruí das regalias do racismo à brasileira<sup>13</sup>, pois sou bisneta de fazendeiros que empregavam, na lavoura, mão de obra escrava e negra. Pela cor da minha pele, desfruto de privilégios de pertencimento racial. Vivi minha adolescência em espaços semelhantes aos que vivem as jovens com quem hoje trabalho. Foi deste lugar que exercitei meu olhar e minha escuta.

---

<sup>12</sup> Cultura formada pelas contribuições dos povos indígenas que falam a língua do tronco-linguístico tupi-guarani, termo que não designa uma nação, mas sim [...] que contempla um variado grupo de línguas indígenas encontradas na América do Sul (SENA, 2020).

<sup>13</sup> Racismo à brasileira, na fala de Preto Zezé é aquele que todo mundo admite que existe, porém, ninguém aceita que pratica (Fonte: <https://www.oxfam.org.br/noticias/racismo-a-brasileira-todo-mundo-admite-que-existe-ninguem-aceita-que-pratica/>), como ainda fazem alguns membros de minha família ao explicar o bom tratamento dado aos filhos das pessoas escravizadas para trabalhar na lavoura da nossa fazenda. Esse pensamento se apoia nas ideias de Gonzalez (2019), que entende o racismo como uma neurose cultural brasileira e que (p. 341) “se volta justamente contra aqueles que são seu testemunho vivo (os negros) ao mesmo tempo que diz não fazer isso”. Essa seria a democracia racial brasileira, segundo Gonzalez.

Figura 5. Cordelagem Trisabel<sup>14</sup>



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

<sup>14</sup> **Isabel Rodrigues Silva** era o nome de casada da minha trisavó. Nascida na cultura tupi-guarani casou-se ainda menina com João Pedro Rodrigues Silva - capitão português recém-chegado à região serrana fluminense, em meados do século XIX. Foi a primeira professora da minha família, carreira seguida por todas as suas 17 filhas mulheres.

## INTRODUÇÃO

---

Muito antes de pensar no mestrado, eu me vi diante de uma dupla negação: “não aprender e não conseguir ensinar” denunciava apenas parte das dificuldades presentes na rotina estabelecida entre alunos, pais e professores que, ao não corresponderem às expectativas postas pelo e no espaço escolar, viam-se incapazes de superá-las, apesar dos fartos recursos à sua disposição.

Posteriormente, outras questões, particularmente delicadas, se revelaram no contato com as jovens estudantes, entre elas, depressão, autoflagelação e até tentativas de suicídio. Nesse cenário, os livros não foram suficientes. Senti, cada vez mais, a falta de espaços semelhantes aos criados por minha mestra, Alícia Fernandez -, brechas para entender a realidade vivida pelas estudantes com quem eu atuava profissionalmente.

Meu contato diário com jovens mulheres revelava um cenário complexo: a busca por reconhecimento e emancipação no mundo em que vivem. Mundo, como nos diz Heloísa Buarque de Hollanda<sup>ix</sup>, “de profunda crise do capitalismo global, de falta de políticas efetivas de controle de uma crise ambiental sem precedentes, e marcado pelo desgaste inédito das formas da democracia representativa”. (2020, p. 1)

Aos poucos, trabalhar para elas se transformou em trabalhar com elas, abrindo-se o caminho para a aproximação por afeto. Assim como Marina Colasanti<sup>x</sup>, em sua obra *A Nova Mulher*, eu também tecia novas linhas para descrever esse sentimento, quando “descobri, no infinito reflexo de tantas e tantas outras mulheres, meu eu mulher. E floresci, comovida, num sentimento de irmandade” (1980, p. 9). Senti que estávamos ligadas indissolúvelmente umas às outras - nós, mulheres.

Como pesquisadora, me percebi diante de uma encruzilhada: ora ser didática, e usar o léxico que me é próprio e caro, por meio dos códigos que aprendi como mulher, ora corresponder às expectativas acadêmicas, com seus ritos, linguagens e demandas próprias. Carla Akotirene<sup>xi</sup> desafia a “rejeitar quaisquer expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escrita complexa na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais sob a sombra iluminista eurocêntrica” (2020, p. 19). Caminhei, não poucas vezes, ouvindo os apelos do que estava fora dos limites do que era considerado o trajeto natural, os mesmos de Chapeuzinho Vermelho! Outras vezes, perambulei no (des)caminho das normas que regem a Academia. Usei fontes usualmente estranhas a ela, buscando informações e conhecimentos produzidos em

outros campos do saber (literatura, desenhos, poemas, colagens etc.). Tudo na busca por identificar os desconfortos e desvendar os significados atribuídos aos mesmos por mulheres, jovens, brancas e ricas - pertencentes às famílias dos 10% mais abastados na distribuição de renda entre brasileiros - ex-alunas de escolas de elite, no município de São Paulo.

Souza Santos (1997) denomina de contra-hegemônicas as interrogações que fazem avançar o conhecimento, aquelas que têm a capacidade de introduzir a ordem do valor e da ética nos conceitos científicos, viabilizando o avanço na direção contrária da opressão, e do que está estabelecido como dominante. Partindo de seus ensinamentos, elaborei minhas indagações para essa investigação:

- a) quais as razões dos diagnósticos da não aprendizagem-ensinagem?
- b) seria a escola, para essa jovem mulher branca em formação, o espaço privilegiado de produção de novas possibilidades?
- c) o trabalho realizado pela escola estaria contribuindo para que essas jovens se construíssem como mulheres autoras da própria vida, (des)construindo o que lhes foi inculcado, forjando identidades singulares?
- d) como essas jovens eram vistas pelos educadores e pelos próprios pais?
- e) o que estes esperavam delas? Estariam em jogo disputas entre identidades pressupostas (social e culturalmente dadas) e identidades pautadas por autonomia e emancipação? Enfim, o que ocorreu nessas trajetórias de vida para levar ao descompasso entre o esperado e o realizável? Quais foram os efeitos deste desalinho nas vidas das jovens mulheres?

Para buscar respostas às questões postas, defini os pilares dessa dissertação: igualmente conceitos e categorias sociais – sexo/gênero, geração, raça e condição socioeconômica, a serem trabalhados nos capítulos apresentados mais à frente. Ao título dado a esse trabalho, segue a definição do problema de investigação, dos objetivos, da abordagem metodológica e do procedimento de coleta de dados. A articulação de todas as inquietações dadas por minha experiência de vida e profissional levou-me à seguinte definição do problema de investigação: “Como jovens mulheres, brancas, pertencentes às classes sociais mais abastadas da sociedade, vivenciam o processo identitário, a partir do confronto entre disposições socioculturais estabelecidas e os desígnios pessoais de autonomia, de emancipação?”

O passo seguinte à definição do problema foi levantar os objetivos da investigação.

O **OBJETIVO GERAL** foi assim definido:

- Compreender o processo de identidade de jovens mulheres ex-alunas de escolas de elite da cidade de São Paulo, brancas e que vivem em famílias privilegiadas, do ponto de vista socioeconômico.

A este **OBJETIVO GERAL** desdobraram-se os seguintes **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**:

- ✓ Levantar as expectativas - socialmente estabelecidas - relacionadas às mulheres, a exemplo da pressão para a reposição do que é naturalizado como hegemônico;
- ✓ Identificar as possibilidades de dissonâncias presentes entre estas expectativas e a busca de ruptura das mesmas;
- ✓ Estabelecer relações entre educação, sexo/gênero, raça (branquitude) e classe social;
- ✓ Identificar se existem estratégias regulatórias de adequação ao que se mostra hegemônico e/ou movimentos contrários ao socialmente esperado nas histórias de vida narradas pelas jovens.

Além de adensar conhecimento sobre os processos identitários dessa parcela da população, pensar a justificativa dessa pesquisa passa por entender que este estudo sobre identidade nos permitirá identificar, nos processos de metamorfoses, as políticas regulatórias ao movimento hegemônico e/ou com possibilidades emancipatórias.

Apresento, a seguir, a abordagem metodológica e o procedimento de coleta de dados; esclareço que ambos são desenvolvidos em capítulo à frente, no qual exploro, também, os referenciais teóricos adotados.

Quando percorremos os caminhos da investigação científica, particularmente nas ciências humanas e sociais, sabemos de antemão que, tanto a abordagem metodológica, como a técnica empregada para a coleta de dados dialogam com o que queremos compreender. Entendemos também, que os resultados - obtidos e analisados - aplicam-se, tão somente, ao que nos propusemos pesquisar. Assim, escapa de minha intenção qualquer generalização, até porque a validação da

investigação aqui realizada abre-se ao constante diálogo com pesquisadores e autores que trabalharam com temas e conteúdos afins. Nisso reside a riqueza da pesquisa nestas ciências e, como é meu caso, na psicologia social; nelas, a adoção de abordagens qualitativas é hegemônica.

A pesquisa qualitativa fornece indícios não passíveis de comprovação por números, mas sempre abertos a novas interpretações. Esta peculiaridade não exige do pesquisador do emprego de mecanismos que diminuam a presença de juízos de valor e idiosincrasias pessoais. Seu caráter é sempre exploratório e a validade dos dados obtidos e da análise realizada dependem da observância de regras e princípios norteadores de qualquer investigação científica.

Essa foi a abordagem metodológica adotada nesta dissertação.

Como afirmam Denzin e Lincoln (2006):

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social. Ela parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

De acordo com Bauer e Gaskell, (2002, p. 23) “[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações da realidade social”.

Para a coleta de dados, minha opção foi pela Narrativa de História de Vida, já consagrada em psicologia social.

Como afirma Alves,

[...] a narrativa da história de vida aparece como nos diz Queiroz (1987 p. 284), como uma possibilidade de “captar o que sucede na encruzilhada da vida social com o individual”. A marcha individual da formação da identidade, a partir das diversas relações na coletividade, torna-se, então, visível. Para tal investigação o método deve permitir captar a dinâmica do processo de identidade [...]. (ALVES, 2017, p. 34)

A ideia inicial era coletar todas as narrativas de história de vida pessoalmente. No entanto, questões ligadas à pandemia provocada pelo novo coronavírus - iniciada no Brasil, em março de 2020, e que perdura até o momento - impediram que isso fosse concretizado em sua totalidade. O término da chamada “primeira onda” abriu um intervalo - com algumas flexibilizações -, permitindo os dois primeiros encontros presenciais. O vínculo estava estabelecido, o que permitiu que continuássemos o trabalho de forma remota. A riqueza da narrativa então coletada contribui para inserir

a narradora na categoria de “sujeito típico” - aqui entendida, de acordo com Helena Kolyniak (1996)<sup>xii</sup>, como aquele “que de alguma forma concretiza uma determinada tendência, [...] definida pelo objeto da pesquisa em questão. [...] (Ele) se define a partir do empírico e não ‘a priori’”. Sofia, a mulher entrevistada para essa pesquisa, foi meu sujeito típico e, para a análise da sua narrativa de história de vida, segui o pressuposto de que:

Ao utilizar a narrativa como procedimento para o estudo do processo de identidade e defini-la como método de investigação e análise, o objetivo posto consiste em identificar os **significados** da história narrada e os **sentidos atribuídos** pelo narrador e isso ocorre, segundo Habermas (1987) através de um movimento dialético estabelecido entre a interpretação dos textos e o contexto sociocultural em que se produziu a fala. (ALVES, C., 2017, p. 38, grifos nossos)

Nessa dissertação, elaborei, no **CAPÍTULO I - Interrogações** - algumas questões sobre os lugares atribuídos às mulheres e o que é produzido por elas, em nossa sociedade, a partir de algumas incursões históricas.

No **CAPÍTULO II - Sociedade Moderna: aproximações e cansaço** - tratei de contextualizar o modelo de sociedade que, radicado na Reforma Protestante, no Iluminismo e na Revolução Francesa, contribuiu para a construção da Sociedade Contemporânea, cenário da narrativa coletada nessa dissertação. Neste capítulo, desenvolvi algumas considerações sobre a mulher neste modelo societário, cujo desempenho é mote da vida.

O **CAPÍTULO III - Educação, Instituição Escolar e Currículo** - foi elaborado de modo a contemplar a relação entre o processo educacional e a escola, *lócus* da explicitação dos valores e princípios que orientam as atividades docentes e discentes. Neste capítulo, incursiono também a questão dos currículos.

No **CAPÍTULO IV - Explorando os Pilares** - por meio de progressiva aproximação, alinhavo as noções relacionadas ao sexo/gênero, raça e condição socioeconômica.

Reservei o **CAPÍTULO V - Estudando Identidade(s): - um itinerário, novos paradigmas** - para a explicitação dos referenciais teóricos adotados e da abordagem metodológica escolhida para a coleta de dados: a narrativa de história de vida.

O **CAPÍTULO VI - Entreatos: - da narrativa à análise** - foi dedicado à Sofia, minha narradora. Nele, com o apoio da dialética, sob a ótica da Psicologia Social e,

especificamente, do processo identitário da jovem mulher Sofia, analiso o material coletado durante seis encontros.

Por fim, no **CAPÍTULO VII - Lições (des)aprendidas** - partilho com o leitor o que me foi possível concluir e (des)construir ao longo dessa caminhada, além de apontar possibilidades emancipatórias, recorrentemente negadas para mulheres e meninas em nosso tempo.

## CAPÍTULO I - INTERROGAÇÕES

---

Telles (2006) nos faz um alerta, ao comentar sobre os estudos de Duby e Michelle Perrot<sup>xiii</sup>: “a profusão de figuras femininas que inundaram os vários âmbitos da cultura nos últimos séculos seja [possivelmente] proporcional à retirada efetiva de mulheres da esfera pública e criadora”. Essa equação revela um descompasso e levanta uma questão: Mulheres que somos, pesquisadoras, estaríamos remando contra a maré em uma canoa furada? Estaríamos fadadas ao esquecimento, fruto do apagamento intencional de nossas ações e de nossa existência como produtoras de conhecimento e beleza? Para refletirmos sobre essas perguntas, Telles (2006) nos sugere a leitura de um trecho da matéria escrita em 1889, de autoria de Narcisa Amália<sup>xiv</sup>:

A pena obedece ao cérebro, mas o cérebro submete-se antes ao poderoso influxo do coração, como há de a mulher revelar-se [...] se os preconceitos sociais exigem que seu coração cedo perca a probidade, habituando-se ao balbucio de insignificantes frases convencionais? (TELLES, 2006, p. 177)

Telles (2006) aprofunda a reflexão sobre a intencional exclusão das mulheres das atividades criadoras e nos convoca a indagar sobre as nossas possibilidades de realização, “[...] diante de um cânone de criadores homens que [nos definem] como reprodutoras [...]” (p. 176), mesmo as brancas e ricas, sujeitas dessa pesquisa.

Interrogar sobre as brechas pelas quais nossas ações possam penetrar e germinar, veredas que nos facilitem a desconstrução e a decomposição desse discurso hegemônico naturalizado é o que proponho nesse trecho da dissertação. As palavras de Fina Birulés<sup>xv</sup> (1992, p. 17) parecem nos fertilizar a caminhada: “Se o que interessa não é o que somos, mas quem somos, então nossa identidade depende bastante do que somos capazes de fazer com nosso passado”. O que, juntas, faremos com o que fizeram conosco?

## **1 (Des)construir? (De)compor? Primeiras perguntas**

Quando o assunto é desconstruir e reinventar, as artes plásticas em geral nos fazem ver que há “potência epistemológica na arte, com agendas frequentemente pioneiras [...] muito pouco trabalhadas pela academia [...]”. (HOLLANDA, 2020, p. 6)

Presente no Brasil desde o Período Colonial, a arte em azulejos é, até hoje, uma das expressões mais fortes da cultura portuguesa pelo mundo; nas pinturas sobre cerâmica, temos imagens do comportamento de uma época. Durante o reinado de D.

João V<sup>15</sup>, essa arte passou a revestir paredes de palácios da burguesia, servindo de marca de distinção social e símbolo de seu poder.

Logo à entrada de suas residências, lá estavam as paredes de azulejos, com as imagens de

lacaio e guerreiros simpáticos dando as boas-vindas aos recém chegados em palácios [...] e jardins portugueses [...] indicavam, por vezes a direção que o convidado deveria seguir, com um gesto das mãos ou um apontar dos dedos. (PASCHOLATI, 2020)

Reproduzidos pelos jardins das colônias portuguesas pelo mundo, ficaram conhecidas como “figuras de convite”.

Quando nos deparamos com os óleos sobre tela de Adriana Varejão<sup>xvi</sup>, o que salta imediatamente aos olhos é a ausência da postura de boas-vindas, do pacato ser colonial, que abre os braços para seu opressor, ao lhe apontar o bom caminho a seguir. Em seu lugar, entram mulheres guerreiras, com armas junto ao corpo nu. Surgem tatuadas, em meio aos banquetes antropofágicos dos nativos do Novo Mundo<sup>16</sup>. (Des)convites?

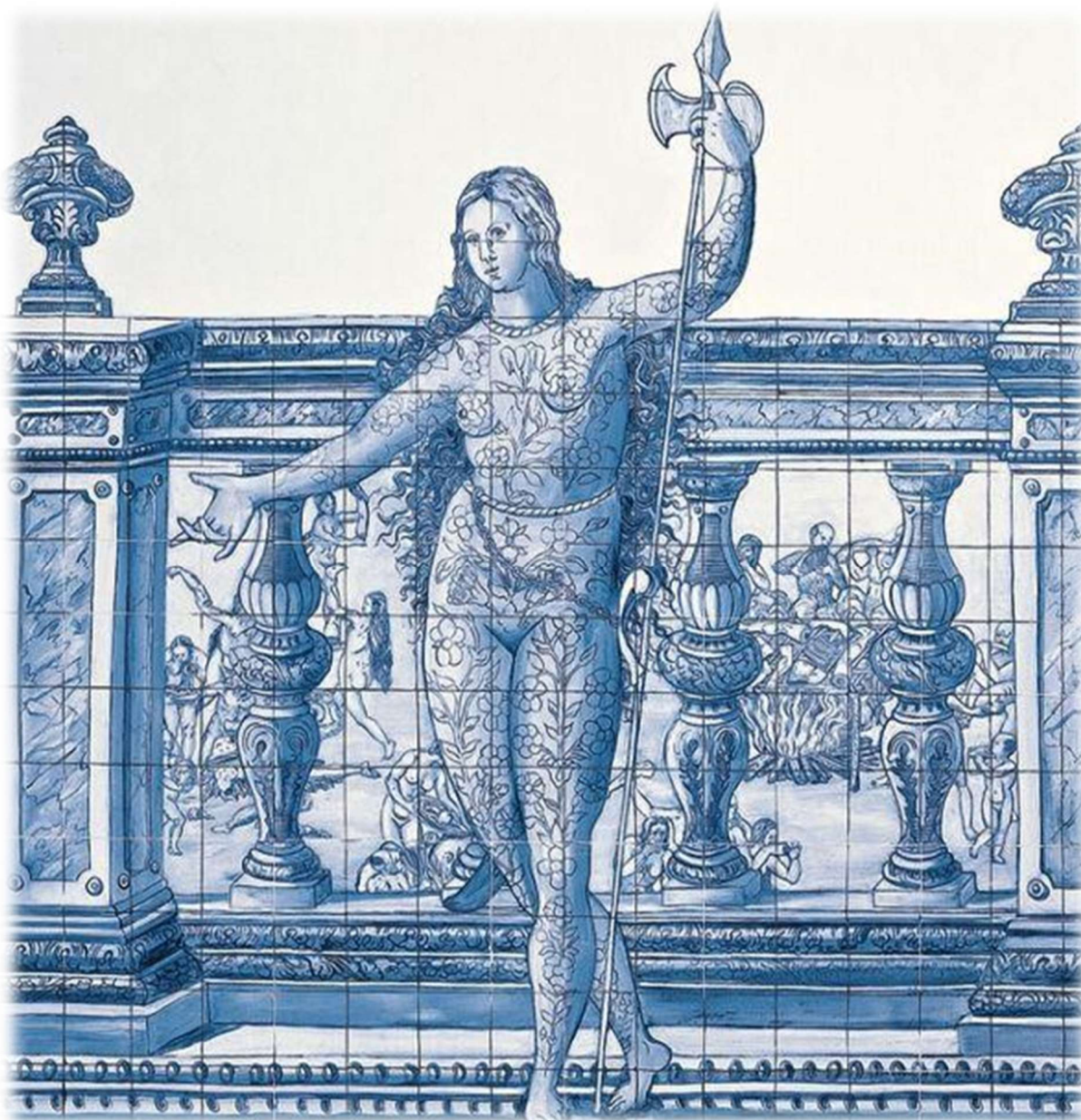
Escolhi dialogar com as obras *Figura de Convite I* (Figura 6) e *Figura de Convite II* (Figura 7), pela estreita relação que guardam com minha história de vida e prática profissional, ambas marcadas por uma certa (de)composição das imposições feitas pelo *establishment*. Nas obras de Varejão (2020), encontramos:

um jogo de substituição, tomando como referência cenas de canibalismo e imagens de mulheres de um antigo povo selvagem da Grã-Bretanha [...] mulher guerreira, tatuada, meio selvagem que remete à representação do outro, sempre imaginado como “selvagem”, em oposição à figura do europeu “civilizado”. (VAREJÃO, 2020, p. 396)

<sup>15</sup> Os azulejos portugueses. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2020/11/os-azulejos-portugueses/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

<sup>16</sup> Varejão revisita desenhos que retratavam pessoas nativas das Américas no início da colonização, cujos corpos eram representados com base na anatomia de povos europeus e não dos povos indígenas americanos, já que na maior parte dos casos, esses ilustradores desenhavam apoiados em relatos dos viajantes e não tinham sequer pisado nas Américas.

**Figura 6.** Figura de convite I, de Adriana Varejão, 1997



Fonte: <https://artrianon.files.wordpress.com/2020/06/a8c9403ba27cc45f7e5ba640920290dd.jpg>

Nota: Obras em óleo sobre tela, 200 x 200 cm. Coleção particular da autora.

Em entrevista sobre sua obra, Varejão respondeu que o maior sentido do seu trabalho era assumir, nas suas pinturas, o papel de agente da história. Parece que a ausência de alguém que nos indique o melhor caminho a seguir nos deixa livres para (re)inventarmos, (re)criarmos e trilharmos itinerários nunca antes percorridos, levando a lugares nunca antes visitados.

**Figura 7.** Figura de convite III, de Adriana Varejão, 2005



Fonte: <https://artrianon.files.wordpress.com/2020/06/adriana-varejao-03-copia-2.jpg?w=720&h=719>  
 Nota: Obras em óleo sobre tela, 200 x 200 cm. Coleção particular da pesquisadora.

Nessa dissertação, conduzi meu olhar por lugares antes não visitados; experimentei-os!

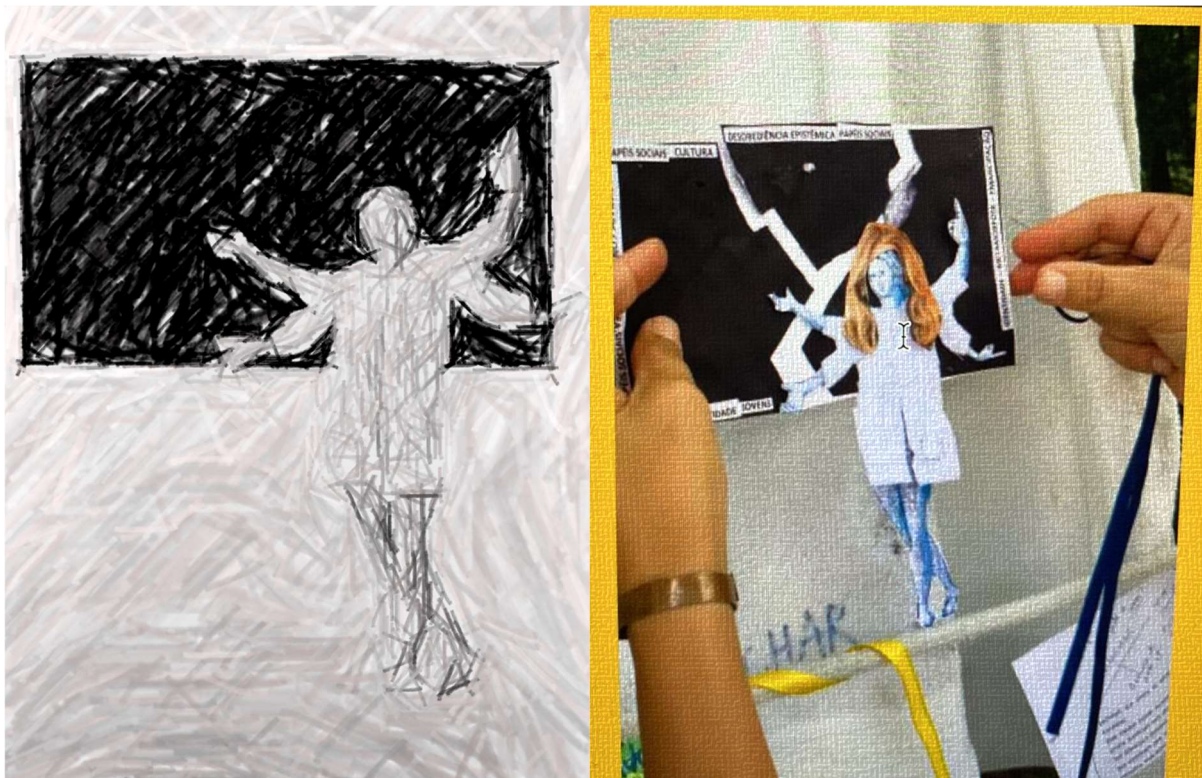
Introduzo, a seguir, algumas informações que considerei relevantes para a compreensão dos caminhos percorridos, com o objetivo de familiarizar o leitor sobre o que se pretendeu questionar em torno dos lugares destinados à mulher branca<sup>17</sup> e

<sup>17</sup> A mulher de que trato nessa pesquisa é a branca, socioeconomicamente privilegiada na sociedade brasileira, na cidade de São Paulo. Nessa passagem, refiro-me à mulher branca europeia.

dos mecanismos que as desqualificaram como produtoras de conhecimento, através dos tempos, bem como as verdades que daí surgiram.

O que somos convidadas a enxergar a partir do que vemos? Que caminho nos propomos a seguir, (de)compondo o que nos foi imposto por quem sempre se comportou - e foi tratado - como mais forte e mais inteligente do que nós?

**Figura 8.** De(compondo) Shiva na Corda Bamba



Fonte: Meirelles e Almeida. (2021, p. 11)

## 2 É possível (re)pensar o destinatário da produção de uma mulher?

Quando preparamos uma receita em nossas cozinhas, sabemos que o destinatário de nossa produção irá, geralmente, alimentar aos outros - e a nós mesmas. Quando nossa empreitada envolve o preparo de um trabalho de pesquisa, qual seria o destinatário do que pensamos, produzimos? Alguns diriam que esses outros seriam aqueles que nos são mais próximos, que estão no mesmo espaço que nós, como em uma mesa de almoço, onde a receita preparada na cozinha sacia a fome daqueles fisicamente presentes. Nossos pares. Mas será esse o único destinatário possível? Ou mesmo o único necessário?

Regina Leite Garcia<sup>xvii</sup> (2001) propõe algumas reflexões interessantes em torno desse tema, quando nos pergunta: “Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a ‘ler’ a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes os criticarmos?” (p. 13). A autora vai além, ao trazer para o debate o desafio da “socialização do resultado de [...] pesquisas e estudos [...] como articular conteúdo e forma?” (p. 13). Será que, a essa altura do campeonato, com as novas mudanças de regras no meio do jogo<sup>18</sup>, responsáveis por alterações fundamentais no destino dos recursos das principais agências de fomento à pesquisa do Governo Federal, estamos fadados a pesquisar apenas para a Academia e para essas agências, como forma de sobrevivermos aos desafios que nos são impostos pelas políticas de desenvolvimento da pesquisa em nosso país?

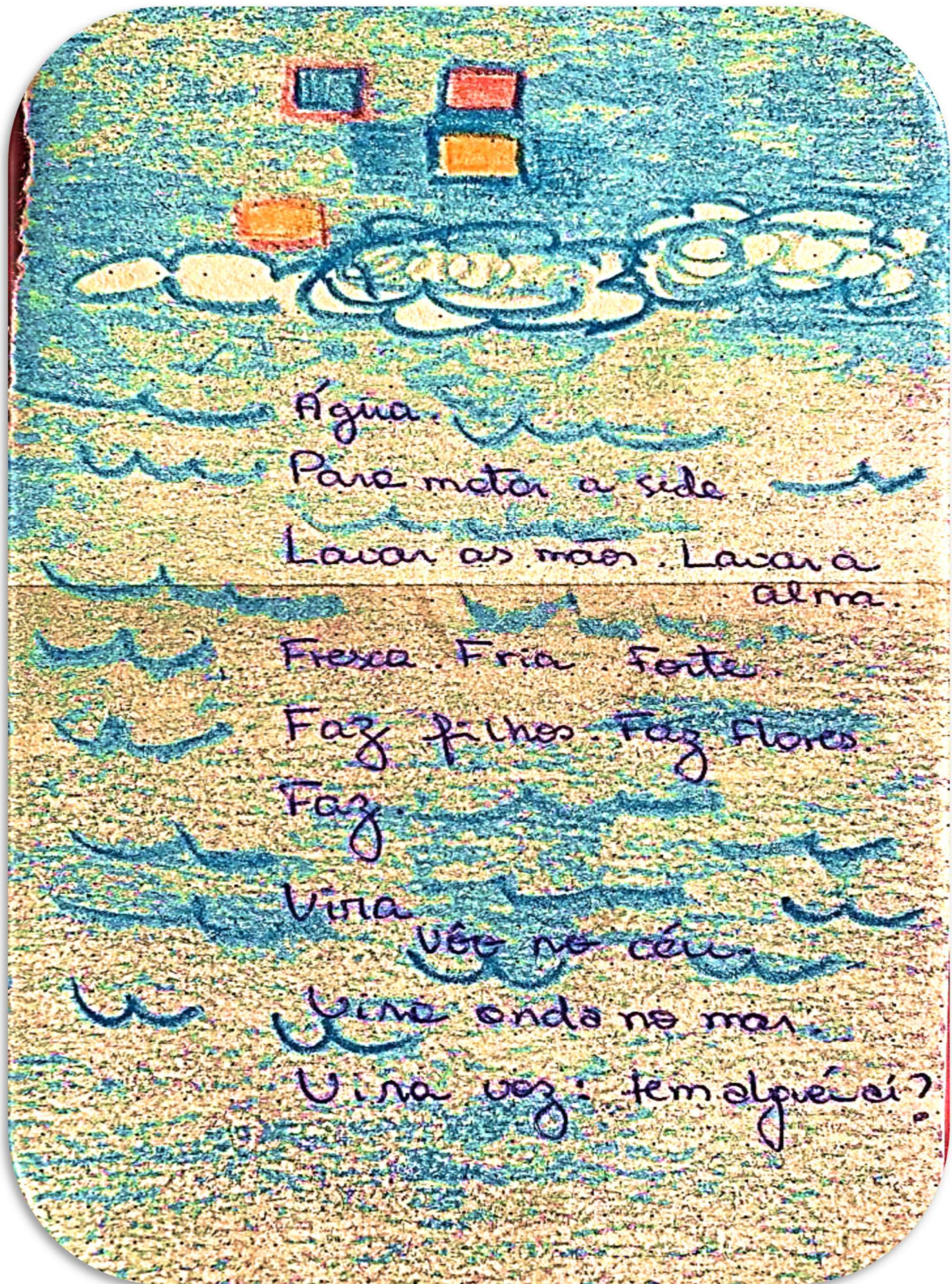
Garcia (2001, p. 19) continua: “Afim, para quem pesquisamos? E para quem escrevemos? Perguntas que acabam nos levando inclusive a questionar o papel do intelectual”. Tendo em mente o espaço escolar, a autora nos desafia:

Pesquisamos para a academia e para as exigências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente? Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/ consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? [...] Existe em nós uma preocupação em ampliar nosso auditório ou nos interessa apenas uma plateia seleta de iniciados? (GARCIA, 2001, p. 21)

---

<sup>18</sup> No âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), as mudanças remetem a uma portaria de março 2020 (Portaria 1.122), que estabeleceu as prioridades da pasta, “no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações”, para o período de 2020 a 2023. O texto define 25 áreas prioritárias de pesquisa, com forte viés tecnológico, e determina que essas prioridades sejam observadas por todas as entidades vinculadas ao ministério - entre elas, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), duas agências de fomento essenciais ao desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.

Figura 9. Poema Água - Vanessa Meirelles, 2017



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

### 3 Quais mulheres? E quais palavras? Pensando em desnaturalizar o poder

Pois bem, além da tarefa de pensarmos sobre os lugares que ocupamos e todos aqueles onde queremos estar, no destinatário do que produzimos e nos papéis que desempenhamos nessa trajetória, é fundamental pensarmos, também, na linguagem que nós, mulheres, usamos para comunicar o que criamos. Ao assumirmos o papel de pesquisadoras, recebemos, também, a tarefa de ajustarmos nossa linguagem, escolher palavras para falar e escrever - tudo ao mesmo tempo, agora!

Seria possível fugir, ou mesmo nos afastarmos do lugar em que fomos colocadas, expropriadas de nossa condição de produtoras de conhecimento crítico das contradições encerradas no discurso que naturalizou o masculino como universal? Seria possível, ao pesquisar, basear minha autoridade em uma linha de pensamento feminino, como ensina Garcia (2015, p. 11), “reivindicando uma genealogia de mulheres pensadoras que nunca se interrompeu”, cujas ideias impressas no mundo e em si, através dos tempos, permitiram articular filosofia e política ao mesmo tempo, como movimento social. Palavras que bordam, costuram, aproximam e remendam, no intuito de recriar novas linhas para urdir um novo tecido? As ideias de Telles (2010) me apontavam algumas possibilidades, ao tratar da definição do “humano produtor da linguagem padrão falada pelos cidadãos: [...] o homem branco, heterossexual, cristão e proprietário dos bens de produção” (p. 188). As mulheres brancas e todas as pessoas que não correspondessem às características do padrão masculino descrito acima estariam na categoria selvagem, seres “primitivos, mais próximos à natureza e à animalidade adjetivada como negativa” (p. 188). Essa ideia, repetida ao longo dos séculos, naturalizou-se e gerou os estereótipos que hoje conhecemos, perpetuados e renovados através dos tempos.

Segundo Luisa Muraro<sup>xviii</sup> (2013, p. 27), há uma tendência de supervalorizarmos a capacidade da língua, da linguagem “[...] de representar com nomes, conceitos e pensamentos aquilo de que temos uma ideia ou experiência [...]. Que lindo para quem sabe falar e usar da norma culta, não? Parece que o mundo pode ser refeito com palavras!” (tradução minha)<sup>19</sup>. E para quem não sabe?

---

<sup>19</sup> [...] de representar con nombres, conceptos y razonamientos aquello de lo que tenemos idea o experiencia, se lo que sea [...] Qué hermoso para quién sabe hablar y sabe hablar culto! Parece que se pueda rehacer el mundo con palabras!

Djamila Ribeiro<sup>xix</sup> (2020, p. 14) entende “a linguagem como mecanismo de manutenção de poder”. Telles (2010), por sua vez, se apoia no pensamento de Barthes, em que “a língua é o objeto em que se inscreve o poder”. (p. 189)

A literatura escrita por mulheres, em especial nos séculos XVIII e XIX faz parte justamente da tentativa de destituir a língua dos mecanismos de poder coercitivo estabelecido e opor-se aos estereótipos culturais. (TELLES, 2010, p. 190)

Na busca por uma linguagem condizente com todas as demandas acima, e também as acadêmicas, fui presenteada com um artigo de Audre Lorde<sup>xx</sup>, datado de 1978: “*Uses of the Erotic: The Erotic as Power*”. Ao discorrer sobre o poder por detrás do conhecimento profundo e irracional de uma mulher, esta autora nos convoca a entrarmos em contato com tudo aquilo que, ao longo dos tempos, foi suprimido e se transformou em um misto de sentimentos impronunciados e não reconhecidos. Assim, fomos “ensinadas a suspeitar desses recursos, demonizados, insultados e desvalorizados pela cultura ocidental” (LORDE, 2021, p. 68). O erótico em nosso mundo parece ter se confundido com seu oposto, o pornográfico, a sensação sem o sentimento, uma coisa “trivial, psicótica e plastificada” (p. 68). Teria sido essa uma confusão planejada? Projetada? Lorde esclarece que toda opressão necessita desconfigurar as fontes de poder na cultura daquele que pretende oprimir, anular “tudo o que pode fornecer energia necessária à mudança” (p. 67) e, assim, garantir sua perpetuação.

Vejo-me aqui diante de uma encruzilhada; por um lado, o desejo de ser didática, de usar o léxico que me é próprio e caro por meio dos códigos que aprendi em minha vida de mulher; por outro, percebo que a expectativa acadêmica tem seus ritos, linguagens e demandas próprias. Como ir além das plastificadas linguagens do que se pretende intelectual? Intercambiar ideias entre mentes? Desenhar e construir as pontes que unirão o acadêmico ao orgânico na desconstrução do discurso que assume, de forma intencional, o masculino como norma, como regra, como hegemônico? Lorde avança:

Nunca é fácil demandar o máximo de nós mesmas, de nossas vidas, de nosso trabalho. Encorajar a excelência é ir além da mediocridade estimulada pela sociedade [...] sucumbir ao medo de sentir e trabalhar no limite é um luxo ao qual apenas os sem propósitos podem se dar, e os sem-propósitos são aqueles que não desejam guiar seus próprios destinos. (LORDE, 2021, p. 68)

Na encruzilhada<sup>20</sup> dessa pesquisadora, venceu a com propósito.

**Figura 10.** Laróyè – Cordelagem: um ensaio fotoetnográfico



Fonte: Meirelles e Almeida. (2021, p. 19)

<sup>20</sup> Através do tempo histórico, em várias sociedades, a tradição reconhece as encruzilhadas como locais de encontro com o outro mundo “dos espíritos e das assombrações”, o que levou à edificação de uma grande variedade de monumentos nesses espaços, dos menires às capelas. Os astecas acreditavam que as encruzilhadas eram assombradas pelas mulheres mortas de parto. Em muitas regiões da África, o cruzamento de caminhos é um local sagrado quando assim preparado, servindo quer de ponto de contacto com os deuses através dos feiticeiros quer de local de homenagem, onde são colocadas oferendas. Dessa maneira podem ver-se livres das más energias que possam assolar sua aldeia e os seus habitantes. A encruzilhada guarda grande relação com os rituais de fecundação da Natureza e da mulher, sendo aí colocadas as primeiras colheitas, além de ser também o espaço em que mulheres terminam o período de aleitamento dos seus filhos e a proibição de manterem atividade sexual durante o resguardo. Esta tradição dos espíritos das encruzilhadas foi levada pelos negros africanos para as Américas, onde ainda hoje se mantém viva tendo Ellegua, Legba, Esu Elegbara ou Exu como espírito das encruzilhadas. Na mitologia ocidental, a encruzilhada é também um ponto de encontro com o destino: no mito de Édipo foi em uma encruzilhada o lugar em que o jovem matou o seu verdadeiro pai, Laio, determinando toda a sua vida futura e a sua desgraça. A encruzilhada existe também simbolicamente no íntimo dos seres humanos, no cruzamento de emoções e sentimentos díspares e nas decisões a tomar. Na Grécia, Hécate era a deusa das três cabeças, protetora das encruzilhadas por ser a senhora do céu, da terra e do inferno, comandando assim o nascimento, a vida e a morte. Os romanos prestavam homenagem aos seus lares, nas encruzilhadas, onde construíam altares e outros monumentos de adoração, bem como bancos para que as pessoas pudessem parar e refletir. Das tradições da Europa medieval ficaram as crenças das encruzilhadas como locais onde se encontram as bruxas e os espíritos malignos e daí a construção de capelas, oratórios, alminhas, estátuas de santos e da Virgem e cruces. Estaríamos diante de uma tentativa de reescrever a tradição que até ali se fez em ações e pensamentos? Ou seria o medo do desconhecido o que alimenta esse comportamento? As seguintes fontes estão disponíveis em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/35318>; <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/A-performance-do-candombl%C3%A9-uma-encruzilhada-no-exterior-BRASIL1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Muitas foram as vezes em que me encontrei, sem palavras, em pé em uma encruzilhada - partilhei algumas delas nesse trabalho. Foi com minha avó, Dulce<sup>21</sup>, que aprendi, ainda menina, o respeito à dimensão mágica desses espaços, na cidade onde eu, minha mãe e ela nascemos, o Rio de Janeiro. Lugares construídos entre os caminhos do sagrado e o nosso mundo na Terra, a encruzilhada me apresentou à tradição e me mostrou que aqueles, que lá habitavam, percorriam conosco os caminhos da vida. Nunca foi apenas um lugar de passagem para mim. Antes de avançarmos, importaria saber quem lá habita? Penso que sim.

Katya Souza Gualter<sup>xxi</sup> (2014), em sua tese de doutorado sobre a Senhora da Encruzilhada, responde, com a figura da Pombagira<sup>22</sup>.

[...] Quem lá habita? A Pombagira encarna o estereótipo da prostituta, mas também o da mulher que se rebela contra a dominação masculina e a opressão social sobre as mulheres na sociedade machista. Associada aos lugares marginais e perigosos, seu lugar de trânsito preferencial é a encruzilhada. (GUALTER, 2014, p. 37)

Para Gualter, a encruzilhada envolve um cenário “de trocas, mudanças, perdas, ganhos, confusões e reencontros” (2014, p. 37). Podemos entender a encruzilhada como um ponto de encontro entre diferentes mundos? Encontro com outras de nós que também somos nós? Sinto que sim e peço passagem - Laróyé<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> **Dulce Machado da Costa**, minha avó materna e minha madrinha de batismo, como eu e minha mãe, nasceu na cidade maravilhosa, no dia 16 de janeiro de 1921. Dulce era a mais velha dos três filhos de Ligia e Arnaldo: Dulce, Dinarte e Daguimar. Dizia minha avó que sua mãe era uma mulher de lindos olhos verdes. Frágil. Morreu de desgosto, contavam: “A pneumonia a consumiu. Morreu de amor”. Deixou três órfãos, separados tão logo retornaram do enterro de sua mãe. Dulce seguiu com o pai para a casa dos avós paternos em uma vila no bairro do Sampaio, subúrbio da cidade. Dalí só saiu casada, quis ser enfermeira, como o pai. Pôde ser operária em uma fábrica de remédios. É possível que a convivência com esse pai, enfermeiro, tenha despertado nela o gosto por zelar pelo outro - na família, desde sempre, esse parece ter sido o papel que melhor desempenhou. Todos, quando em aflição, lá iam ter: eram sempre recebidos com empadinhas e doces feitos em seu tacho: O tacho da Duduca nome da loja que abriu em Copacabana na década de 70. Minha avó fez de suas impossibilidades uma alternativa: Dulce fez-se doce! Em casa, em sua loja, em minha vida. Fez com açúcar, banha e amor o que talvez lhe tenha faltado na infância - instrução. Foi mestra de forno e de fogão. Foi enfermeira da alma dos que a buscavam - por conselhos, por rezas, por colo, por pão. Enquanto des-enformava bolos e empadas, formava a filha e os netos: fez aí dois advogados e uma professora. Embalou 4 gerações e pode-se dizer, produziu conhecimento sobre si e sobre todos enquanto se (des) fazia mãe, mulher e menina.

<sup>22</sup> A Pombagira é uma entidade feminina cultuada no Brasil, predominantemente na religião conhecida como umbanda. Junto com o seu correspondente masculino, Exu, é mensageira mediadora entre o mundo visível dos homens e o mundo da invisibilidade e da natureza.

<sup>23</sup> Em ritos afro-brasileiros, Laróyé é uma saudação à chegada de Exu e Pombagira na Terra, como ensina Yalorisa do Ilé asê oju bééré Yemonja, Regina de Yemonjá àqueles que frequentam seu terreiro, ou como é nomeado em São Paulo, a sua roça.

**Figura 11.** Cordelagem: Encruzilhada, quem lá habita?



Fonte: Meirelles e Almeida. (2021, p. 15)

Ainda de pé na encruzilhada, após trabalhar com o que denominei de interrogações, passo, a seguir, a contextualizar a sociedade moderna para, então, adentrarmos nas quatro categorias que fornecem o contexto dessa dissertação: sexo/gênero, raça, geração e condição social. Foram trabalhadas separadas e/ou conjuntamente, de modo a fornecer informações e conceitos que permitiram vislumbrar algumas das interfaces com as mulheres jovens, brancas, pertencentes às elites socioeconômicas dessa investigação, e considerando o *lôcus* de pertinência enquanto ex-alunas de instituições educacionais ditas de excelência.

**CAPÍTULO II - SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:  
APROXIMAÇÕES E CANSAÇO**

---

---

A modernidade é a era em que nossa existência social depende do olhar dos outros: somos quem conseguimos fazer que os outros acreditem que somos.

(Contardo Calligaris, 2017)

Entender a sociedade brasileira contemporânea, modelo societário no qual vivem jovens adultas brancas, privilegiadas do ponto de vista socioeconômico e ex-alunas de “escolas de elite”, impõe a incursão - não exaustiva - no que levou à sua constituição, no que se relaciona com sua gestação, consolidação e constante atualização. As origens dessa sociedade remontam à Reforma Protestante (séculos XV e XVI), ao Iluminismo (séculos XVII e XVIII) e à Revolução Francesa (século XVIII), ocorridos na Europa, cada um contribuindo, ao seu modo e tempo, para a emergência do processo de industrialização e para as transformações significativas em todos os âmbitos da vida pessoal e coletiva da sociedade ocidental.

Resultado de discordâncias com o catolicismo e certos costumes da igreja católica, a Reforma Protestante do século XVI, segundo Carvalho (2018) é compreendida pelos estudiosos laicos como uma via alternativa para a liberdade, uma nova maneira do povo se relacionar com Deus e com outros membros da sociedade, menos subordinada e com maior participação na história. Por outro lado, os defensores da autoridade suprema do Papa a interpretaram como uma corrupção da ordem, resultando na desestabilização da autoridade do pontífice e do seu poder em disciplinar seu rebanho, com significativos desdobramentos políticos, culturais e econômicos, a exemplo do que explica Garcia (2015), ao tratar do precedente aberto pela Reforma Protestante, que abriu as portas à interrogação das muitas mulheres sobre seu lugar no mundo, e as fez interrogar com força “Por que não as mulheres?” (p. 30). Outro exemplo foi a *Religious Society of Friends*, ou Sociedade dos Amigos, na Inglaterra, que no século XVII, ao não estabelecer diferenciações sociais entre seus seguidores, permitia que mulheres buscassem Educação Superior, participassem da vida política, viajassem desacompanhadas e pregassem para um público misto, além de contribuírem na administração das igrejas. Garcia (2015, p. 30) arremata que “os *quakers* [como ficaram conhecidos] admitiam que o Espírito Santo pudesse expressar-se por meio delas”. Suas ideias, ousadas para a sociedade absolutista inglesa da época, os colocaram na mira de Carlos II, levando muitos a emigrarem para o Novo Mundo (BRITANNICA ESCOLA, 2022). Fundaram, na Costa Leste, o estado da Pensilvânia, onde, não por coincidência, foram assinadas a

Declaração da Independência e a Constituição dos Estados Unidos. Foram eternizados nas caixas de aveia, pelo mundo afora.

**Figura 12.** William Penn, quacre fundador da colônia da Pensilvânia/EUA



Fonte: <https://cdn.britannica.com/s:575x450/68/142368-004-D1CB9037.jpg>

Ideias como as descritas acima se enraizavam pela Europa, mas tiveram dificuldades em germinar e florescer em países onde a Igreja Católica ditava as regras, como Portugal e Espanha<sup>24</sup>, onde, mesmo em escolas laicas, as meninas cresciam e eram educadas para serem esposas e mães exemplares, reforçando o(s) estereótipo(s) de gênero.

Ao mesmo tempo em que a Reforma Protestante abre fissuras na suprema autoridade religiosa do Papa, permite às mulheres cultas criticarem sua sujeição aos códigos religiosos. Viana (2006) nos aponta sua forte relação com o capitalismo, e afirma que, quando comparado ao catolicismo, com seu “comunitarismo e condenação da usura”, o protestantismo e seus valores se mostram fundamentais não só para o desenvolvimento das atividades capitalistas, como para a própria acumulação do capital. Movidos pelo ascetismo, ou seja, pela disciplina e o autocontrole estritos do corpo e do espírito como caminho imprescindível em direção a Deus, à verdade ou à virtude, “a religiosidade ao mesmo tempo em que cuidava da alma também garantia o desenvolvimento da ação social racional”. (p. 41)

<sup>24</sup> Em 1910, 65,8% das mulheres espanholas eram analfabetas contra 40,8% de homens. Em Portugal, em 1911, a taxa de analfabetismo feminina situava-se nos 77%.

Em um período de profundas mudanças - econômicas, religiosas e sociais - na Europa Ocidental, segundo Jardimino e Lopes (2021), é possível perceber nos escritos dos reformadores a preocupação com as mudanças no campo educacional - para eles, elemento basilar do desenvolvimento e do progresso social na Europa. Entretanto, é importante considerarmos o alerta de Garcia (2015, p. 25, 30): “essa nova pauta não rompeu totalmente com a misoginia herdada [...] ouvia-se os ecos medievalistas que consideravam a mulher um ser inferior”, portanto, excluída desse mundo que se fazia novo. Ainda segundo Garcia (2015, p. 30), “cultura e educação eram um bem escasso entre as mulheres” e a maioria daquelas que puderam questionar o *status quo*, (p. 34) “as ricas e bem posicionadas não chegaram a formular uma crítica à sociedade que as oprimia”, incapazes de enxergar as outras formas de opressão, (p. 34) “diferenciada de acordo com outras clivagens sociais<sup>25</sup>”.

Quanto ao Iluminismo, sua contribuição foi decisiva para a continuação do processo iniciado ainda no Renascimento, em que a apreensão/explicação do mundo através de categorias religiosas foi substituída pela “razão”. Segundo Morin (2005),

[...] a ciência torna-se a produtora do autêntico conhecimento, ou seja, da verdade. (Propiciou) grande desenvolvimento das ciências físicas, químicas e biológicas. Impôs-se então a ideia de que o universo seria totalmente inteligível. [...] A Razão guia a humanidade na direção do progresso e, assim, o Progresso torna-se a lei inexorável da história. [...] O futuro ganha a aura de radioso e o próprio humanismo avança com base em dois aspectos: 1) [...] considera-se o homem como sujeito do universo e que, por isso mesmo, deve dominá-lo; 2) todos os seres humanos têm a mesma dignidade. Seja quem for, merece o mesmo respeito. (MORIN, 2005, p. 24, 25)

---

<sup>25</sup> Garcia escreve sobre a petição das criadas, datada de 1647: “é nosso desejo fechar as portas de nossas cozinhas de oito da manhã até nove da noite todas as segundas e terças feiras de cada mês, a não ser que algum acontecimento justifique mantê-las abertas [...], mas nossas Damas são tão boas que encontram pretexto em qualquer coisa para nos prender com um simples dia de chuva [peticionamos] que tenhamos permissão para nossa privacidade, pegar nossos casacos e tomarmos o rumo que quisermos”. (GARCIA, 2015, p. 34, 35)

**Figura 13.** El sueño de la razón produce monstruos - Francisco de Goya



Fonte: Exposição INGOYA – Madrid, dez. 2021.

O homem, até então subordinado a categorias religiosas de explicação da vida e do mundo, foi convidado, com o iluminismo, a passar para outra subordinação: a do saber, do conhecimento e da razão. Segundo Ziegler e Gabatz (2017), a época das luzes foi um movimento cultural, impulsionado pelas muitas elites intelectuais do território europeu dos séculos XVII e XVIII, cujo objetivo era revelar novos paradigmas através do uso da razão, na direção contrária da herança medieval e sua explicação do mundo pela fé e dogmas em um processo que revelou, entre muitas tendências, um conhecimento mais aprimorado da natureza, “com novas perspectivas críticas no

campo social, no campo histórico, nos modos de produção e nas relações entre as pessoas”.<sup>26</sup>

Entretanto, friso o que nos ensina Garcia (2015) sobre esse novo paradigma: “ele não se estendia às mulheres” (p. 25). Poucas eram aquelas cujo acesso à educação era permitido. As filhas dos homens cultos<sup>27</sup> eram uma exceção a essa regra - muitas puderam ser educadas segundo as ideias humanistas e, posteriormente, fizeram uso contra hegemônico desse conhecimento, “produzindo numerosos tratados e debates [que duraram séculos] sobre a natureza e os deveres dos sexos, nomeadas *Querelles de femmes*” (p. 26). Para essas mulheres, fazer uso da razão, em lugar da fé, na busca pelas verdades por trás da existência humana trouxe a possibilidade de esclarecer suas dúvidas, fugindo à inquestionável tradição.

Na França do século XVII, a Marquesa de Rambouillet abriu seus salões para outras mulheres se reunirem e discutirem, entre outros assuntos, a reforma da linguagem. Esses encontros tinham um caráter (GARCIA, 2015, p. 31) “profundamente intelectual [...] e contribuíram para modificar, ainda que parcialmente, a atitude da cultura masculina em relação às mulheres, o que se pode comprovar pela série de livros publicados nesse período”, como, por exemplo, *O Grande dicionário das preciosas*, de Somaise e *O círculo das mulheres sábias*.

Garcia (2015), apoiada no pensamento de Elizabeth Badinter<sup>xxii</sup>, nos ensina que as mulheres que frequentaram esse salão foram as primeiras a “questionar o papel dos homens na sociedade; [eram] mulheres da aristocracia e alta burguesia, solteiras, independentes economicamente” (p. 32). Defendiam, o direito ao amor e ao prazer sexual, (p. 32) “o acesso à mesma educação intelectual dada aos homens [além de] questionarem a instituição do casamento e os papéis de esposa e mãe como destino da mulher”. Porém, até os dias de hoje, (p. 35) “se conhece muito mais a reação patriarcal contra esse fenômeno do que as obras produzidas por essas mulheres [a exemplo] do conjunto de peças de Molière, em especial *As preciosas ridículas*”, o que

---

<sup>26</sup> Os indivíduos nas sociedades modernas: características, conceitos e significações.

<sup>27</sup> “Filhas dos homens cultos” era a forma como Virginia Woolf nomeava as mulheres que puderam ser educadas pelos homens humanistas de suas famílias, e se rebelaram contra os que as preparavam para uma sociedade que barrava sua entrada em outras esferas que não aquela naturalizada como “da mulher”. (GARCIA, 2015, p. 26)

nos impele a trazê-las conosco em nossos escritos e tornar suas ações<sup>28</sup> conhecidas também nesse século.

A Revolução Francesa, com seu tríplice ideário - Liberdade, Igualdade, Fraternidade (no sentido de solidariedade) -, teve um papel fundamental para a constituição da sociedade atual; contribuiu para “libertar os homens dos grilhões da servidão”<sup>29</sup>, para afirmar, ainda que de forma abstrata, a igualdade inerente à condição humana e reafirmar a solidariedade como princípio das relações de trocas sociais. Enfim, forneceu as bases para a “nova ordem”, com importantes consequências nos processos de construção das identidades - individuais e de grupos de pertinência.

Garcia (2015), mais uma vez, nos ensina algumas importantes lições

apesar da misoginia presente no pensamento filosófico da maior parte dos intelectuais da época, toda mudança política que supôs a Revolução Francesa, teve como consequência o nascimento do feminismo e ao mesmo tempo sua absoluta rejeição e violenta repressão [...] o que caracterizou a razão ilustrada [sendo] utilizada para irracionalizar seus usos ilegítimos, neste caso, patriarcais. (p. 40)

A contribuição de dois intelectuais foi de suma importância para a articulação da defesa dos princípios de igualdade e cidadania; suas ideias serão vistas em profundidade no capítulo III. São eles: o filósofo Poulain De La Barre (2018) que em 1673 escreveu “Sobre a igualdade entre os dois sexos” e Mary Wollstonecraft<sup>xxiii</sup> que, entre outras obras clássicas, escreveu, em 1786, “Reflexões sobre educação de filhas”, analisando as restrições educacionais que mantinham jovens mais preocupadas com sua aparência do que com seu intelecto. Em 1790, Wollstonecraft<sup>30</sup> publica a “Reivindicação dos direitos da mulher”, livro em que, segundo Garcia (2015, p. 46), “lança as bases do feminismo moderno advogando pelo igualitarismo entre homens e mulheres, independência econômica e a necessidade da participação política e da representação parlamentar”.

Pensando ainda em Revolução Francesa, segundo Hobsbawn (1982), aquela chamada de Grande Revolução de 1789-1848 foi o triunfo da indústria, mas da

<sup>28</sup> Segundo Garcia (2015, p. 35), “é importante ressaltar que as ideias das preciosas sobre a língua francesa inspiraram a compilação do Dicionário da Academia Francesa [e foi utilizado por homens], como Voltaire por seu caráter de racionalidade “

<sup>29</sup> A intenção era libertar um grupo muito pequeno de homens, mesmo entre os brancos.

<sup>30</sup> Mary Wollstonecraft, segundo Garcia (2016, p. 47) “é radicalmente moderna, uma vez que planta as raízes de dois conceitos fundamentais que o feminismo ainda maneja no século XXI: a ideia de gênero [...] e a ideia de discriminação positiva ou ação afirmativa” que seriam os mecanismos sociais para compensar a suposta inferioridade natural das mulheres.

capitalista, da igualdade e liberdade, porém, para uma pequena parcela da população, em particular a “sociedade burguesa liberal” (p. 17), coroando com êxito as economias do Estado Moderno de uma região específica do mundo<sup>31</sup> - muito diferente da ideia de universalidade de valores e conquistas, ensinada em livros de história pelas escolas do mundo.

Em suas origens, essa nova ordem contribuiu não só para a acumulação de capital, mas também para a definição dos contornos finais, nunca definitivos, do capitalismo. Traduzindo o pensamento de Bresciani, a professora Edileusa Santos Oliveira<sup>xxiv</sup> (2007) escreve que, nesse cenário, o isolamento de cada pessoa em seu próprio mundo esfriou as relações humanas e alimentou o egoísmo, sentimento que impedia [gradualmente] de enxergarem além dos interesses pessoais, diminuindo a capacidade de todos vislumbrarem os interesses comuns aos grupos (p. 277) “o outro é um obstáculo a ser superado”.

Cabe destacar que a igualdade, na acepção original da Revolução Francesa, significou a constituição do indivíduo livre e soberano, no sentido de alguém que podia circular livremente no mercado de trabalho e nas relações interpessoais. Essa concepção original foi decisiva para que a industrialização se desenvolvesse. Diversamente do trabalho servil, o indivíduo ganhou a liberdade de oferecer livremente sua força de trabalho em um mercado competitivo e impessoal. Este aparente ganho significou, de fato, um outro grilhão, agora relacionado ao poder de ser substituído a qualquer momento (BERMAN, 1995). É necessário avançarmos tendo sempre em mente que esses indivíduos constituídos livres e soberanos, com essa possibilidade de viver como iguais entre seus pares, eram os homens, brancos e burgueses. (GARCIA, 2015)

Nova Ordem... Novos Tempos que, conforme Carvalho (1997), seriam controlados pela maneira (p. 128, 142) “racional, impessoal, cronométrica e veloz dos ponteiros afinados aos relógios do trabalho industrial e produtivo”. As novas formas de pensar, agir e sentir dos homens e mulheres dessa época refletiam sua busca por distinção, por diferenciação, necessidade logo atendida pelo mercado que emerge como fornecedor de bens, como dito anteriormente. Esse aumento de consumo desses produtos capturou a todos e, de certa forma, os aprisionou na eterna (p. 128)

---

<sup>31</sup> Parte da Europa e alguns trechos da América do Norte.

“oscilação de estilos e modismos [...] a personalidade torna-se mais dinâmica e cambiante, hedonista e amoral”. Esse autor adverte a respeito do que passou a marcar a instância psíquica de cada ser humano: o registro da tensão, da rapidez, do que era superficial e efêmero (p. 128, 130), “da hiperestesia e da experiência solitária e imediata [...], o fluxo vertiginoso desse novo mundo” (p. 130) “quantitativo, racional-industrial técnico moderno” abala a segurança subjetiva dos que aí viviam. A partir desse cenário do novo modelo societário, é possível pensar a humanidade - agora atomizada - diante de múltiplas possibilidades de ser, estar e pensar. As consequências destas muitas possibilidades nas subjetividades logo surgiram nesse novo mundo que, de acordo com Berman (1995, p. 15), ao mesmo tempo em que prometia “aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor”, ameaçava destruir tudo o que se conhecia até então sobre a humanidade e o que ela havia construído.

Vera Lucia Valsecchi de Almeida<sup>xxv</sup> (2002) lembra que:

Viver em um mundo não totalmente moderno, porque ainda habitado por valores e significados característicos do período anterior, constituiu-se, para muito literatos novecentistas, em fonte de inquietação e objeto de reflexão. Da tinta de suas penas e no tecido construído no entrelaçamento de dramas pessoais e questões sociais, vemos fluir muitos dos temas e conteúdos que passaram a comandar a vida dos homens, da sociedade e da cultura. (2002, p. 15)

Há que se considerar que a concepção original de individualismo, fruto dos processos e reformas antes mencionados, ganhou, mais recentemente, outro sentido, relacionada ao “culto do eu”, ao narcisismo.

O narcisismo - sinônimo de apaixonar-se por si mesmo - corresponde, segundo Jappe (2020), ao comportamento de quem frequentemente se contempla no espelho e faz de seu aspecto exterior alvo de constante admiração, podendo indicar traços de egoísmo e convencimento exacerbados (p. 138), características de pessoas “por demais convencidas de suas qualidades, que [querem] fazer o mundo, e sobretudo a vida dos outros, girar em volta de si”. O termo narciso é utilizado por leigos para se referir a quem se comporta dessa forma, porém, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID)<sup>32</sup> (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014,

---

<sup>32</sup> Em termos médicos, o transtorno de personalidade narcisista é caracterizado por um padrão generalizado de grandiosidade, necessidade de adulação e falta de empatia. O tratamento indicado é a psicoterapia, associada ou não, ao uso medicamentoso - a depender de orientação profissional. Trocando em miúdos, trata-se de um dos vários tipos de transtornos de personalidade, uma

p. 37-64), um dos requisitos para o diagnóstico do transtorno de personalidade narcísica é a grandiosidade da autoestima e uma percepção exagerada de suas habilidades, em grande parte das vezes acompanhada pela fantasia de ser sempre superior aos demais; para que o diagnóstico seja confirmado, o segundo requisito é que esses indivíduos esperem que os outros reconheçam essas suas qualidades da forma como eles a enxergam, ou seja, grandiosas.

Uma das frases de Oscar Wilde (1998, p. 35), no romance “O Retrato de Dorian Gray” serve de exemplo: “Viva a vida magnífica que palpita em seu ser! Não permita que se perca coisa alguma. Esteja sempre à cata de novas sensações. Nada tema... Um novo hedonismo<sup>33</sup>. É isso que nosso século deseja”.

As versões mais recentes do “culto do eu” desenvolveram-se com a intensificação dos valores modernos/capitalistas, em sua nova face que, longe de negar mecanismos e processos da modernidade (sociedade moderna), acirra-os. Segundo Alves e Iwata (2017), o que temos é um período marcado pelas consideráveis mudanças na economia e na política e pelas transformações radicais na forma das pessoas se relacionarem, particularmente dos indivíduos no mundo ocidental e dos países capitalistas orientais, em sua maioria, apresentando um certo sentimento hedonista, buscando dar vazão, em grande medida, à sua autorrealização. As empreitadas que visam atender ao bem coletivo são cada vez mais escassas na contemporaneidade, a vida é pautada pelo que importa ao indivíduo e seus projetos sobre si. Para estes autores, “a individualidade, que passa a ser uma fatalidade, e não mais uma escolha” torna esse ser, ao mesmo tempo, o centro de seu mundo e o único culpado por suas faltas, por seus erros, tudo (ALVES; IWATA, 2017, p. 133) “retratado sob a mira de holofotes” revelando acertos e mazelas com a mesma intensidade. Narcisismo, desempenho e meritocracia caminham lado a lado e, sob as condições reinantes a partir do século XXI, encontram-se inseridos na “sociedade do desempenho”, termo cunhado por Han (2019), para designar o mundo do excesso de produtividade e de positividade reinantes.

---

condição mental em que as pessoas desenvolvem um senso inflado de sua própria importância, associado a uma necessidade de atenção e admiração excessivas e, por isso, na maioria das vezes, relacionam-se de forma conturbada com outras pessoas. Por detrás dessa aparente confiança, está uma frágil autoestima, vulnerável à menor crítica. As comorbidades, ou seja, as doenças que se desenvolvem por associação a esse perfil são: depressão e anorexia. Esses indivíduos também estão mais sujeitos ao uso abusivo de substâncias psicoestimulantes.

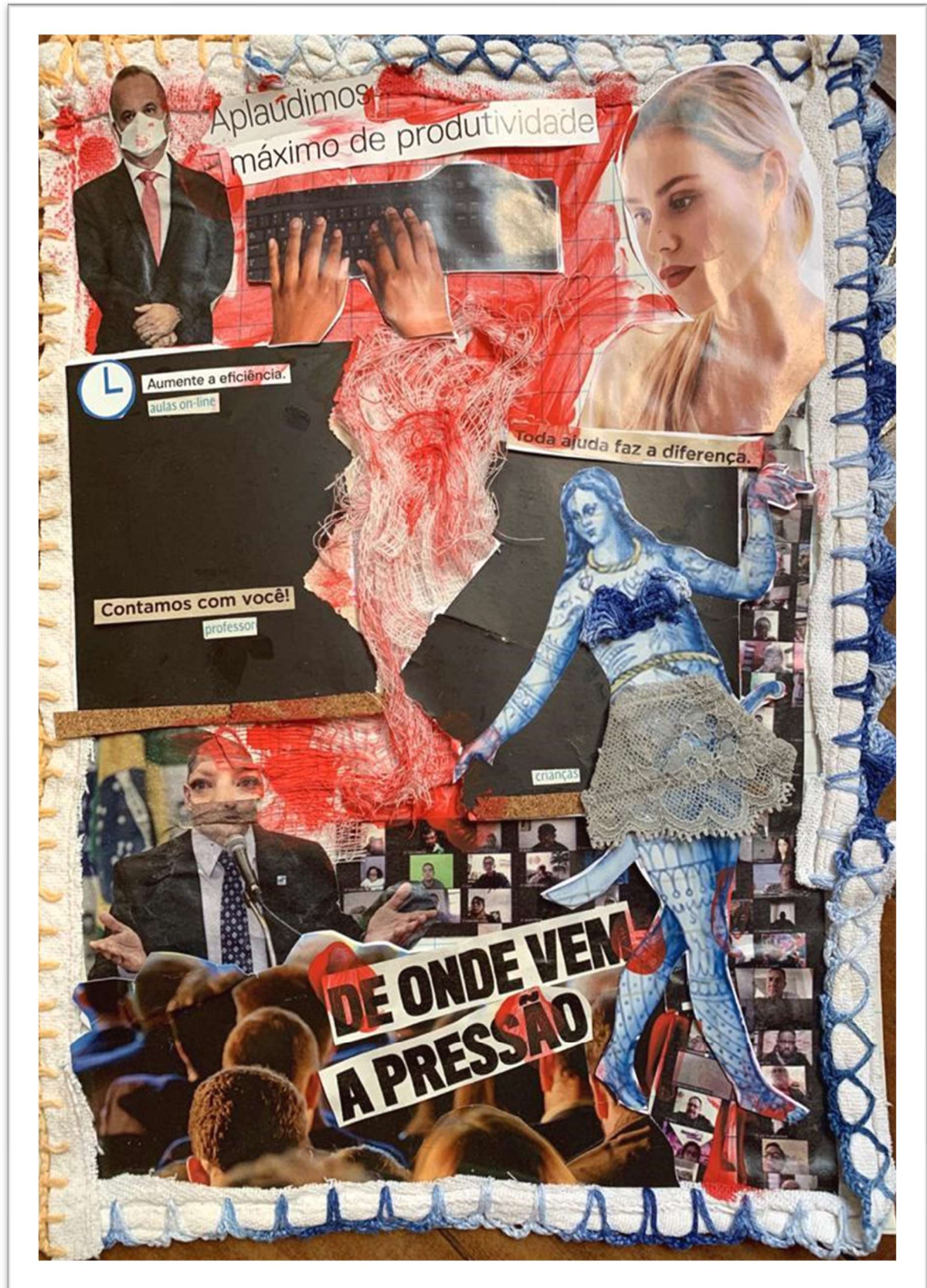
<sup>33</sup> Dedicção ao prazer como estilo de vida.

---

Referindo-se ao filósofo sul-coreano, o professor Carvalho (2018) afirma “tratar-se de um dos pensadores mais ativos e assertivos da contemporaneidade cuja proposta se articula na leitura crítica e precisa dos tempos atuais combinada ao diagnóstico também preciso do que nos trouxe até aqui e do que nos mantém nesse estado de permanente cansaço”, nas palavras de Han (2019, p. 27), com “a alma consumida”, ou seja, sucumbindo ao “imperativo do desempenho como um novo mandato” da nossa sociedade.

Segundo o próprio Han, o que temos é a substituição de paradigmas disciplinares, da obediência pelo “desempenho” (2019, p. 25), contribuindo, assim, para elevar a produtividade como um todo (p. 25): “a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever” pois, a partir de determinado nível de produtividade, a negatividade da sanção, da punição pela regra não cumprida, pela meta não alcançada, tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. É isso que torna “o sujeito de desempenho mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência” (HAN, 2019, p. 25), pois ele sanciona a si próprio na eterna busca por cumprir as infundáveis metas, estabelecidas por ele mesmo. Paralelamente, vale lembrar que, sob a perspectiva de Han (2019), Sofia, quem comigo partilhou sua história de vida, nos permite compreender o sentido de ser um sujeito de desempenho “uma empresária de si mesma” (p. 23), através de sua narrativa. Ainda de acordo com Han (2019), o sujeito do desempenho é alguém que atinge o esgotamento na eterna busca pelo eu-ideal, em uma guerra consigo mesmo. Imerso em uma crise, não encontra gratificação suficiente no que produz; a coação de desempenhar força-o a trabalhar, estudar, produzir cada vez mais, o que o impede de chegar ao ponto de descanso, de meta cumprida, pois há sempre um novo objetivo, sempre um novo primeiro lugar a ser alcançado, infinitamente. Para Han (2019), a sociedade em que vivemos não é mais da disciplina, dos castigos impostos por terceiros para que cumpramos nossas tarefas, mas sim uma sociedade de desempenho, cujos habitantes não são mais os sujeitos da obediência da sociedade disciplinar, mas sim de desempenho e produção.

Figura 14. Pressão? Onde? Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2021



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

A professora de filosofia Pâmela Bueno Costa<sup>xxvi</sup> (COSTA; NOYAMA, 2017) reconhece em sua sala de aula esses indivíduos e escreve, com Noyama, sobre o modo de vida do século XXI e o adoecimento do homem, em razão de sua relação com seus estudos, seu trabalho e a economia. Segundo esses autores, o que Han nomeia de positividade é, na verdade, (p. 311) “o diagnóstico de um processo planejado de inibição das diferenças, e que [...] pode ser entendido como uma tentativa de eliminar a alteridade e evitar os processos dialéticos”. Trocando em miúdos, o sujeito de desempenho cresce em um mundo onde a construção de sentido em torno da vida não passa mais pelos embates, pelos choques e pelas contradições, pois ele concentra em si, tudo o que acredita ser necessário, ele se basta. Nesse processo, o que é diferente dele é evitado, sua vida é um mergulho dentro de si, está envolto em si mesmo, o diferente lhe é insignificante, por vezes, inexistente.

Desempenhar *ad aeternum* também nos empurra na direção de construirmos os mecanismos de suporte para essa tarefa e nos transforma, também, em uma sociedade do *doping*<sup>34</sup>, do consumo exagerado de medicamentos que prometem a superação de qualquer tipo de adversidade física ou emocional. Nosso século inaugura a era das patologias neuronais: depressão, síndromes de hiperatividade e esgotamento profissional (síndrome do *burnout*), entre outros transtornos dessa ordem. (HAN, 2019)

Analisando o gradual aumento do número de diagnósticos médicos referentes ao transtorno de hiperatividade no Brasil, Assunção Jr. sugere algumas reflexões: “nunca, em momento algum da história, fomos tão condescendentes em considerar hiperativas crianças que talvez sejam única e exclusivamente crianças comuns. (ASSUNÇÃO JR, 2019, p. 49)

Para este autor, esse cenário tem três possíveis origens complementares: a primeira delas na prática dos profissionais da área da saúde, para quem “[...] ficou muito mais fácil o estabelecimento de diagnósticos simplistas [...] utilizando escalas e checklists destinados a diagnósticos de rastreamento<sup>35</sup>, como se fossem para diagnósticos clínicos”. (ASSUNÇÃO JR, 2019, p. 49, 50)

---

<sup>34</sup> *Doping* é a substância química ilegal que, ministrada num atleta, aumenta e melhora seu desempenho físico numa competição. Fonte: <https://www.dicio.com.br/doping/>

<sup>35</sup> Teste de rastreio, segundo o Dr. Augusto Teixeira, são os exames que “servem como triagem para determinadas doenças e têm um caráter preventivo. Estes exames são o que chamamos de prevenção secundária. Ou seja, detectam determinadas patologias ou alterações em seu estágio

A segunda viria da prática dos profissionais da área da educação; estes, à luz dos diagnósticos, não precisariam “[...] questionar seus modelos de ensino e objetivos a serem atingidos” (ASSUNÇÃO JR, 2019, p. 50) e contribuiriam com a crescente individualização e patologização das crianças e de seu comportamento.

Por último, a mudança no comportamento das famílias, aparentemente

[...] perdidas no que devem (ou não devem) fazer, consideram mais fácil, e até mesmo mágica, a solução a partir de pílulas maravilhosas que alteram o padrão de funcionamento infantil e, conseqüentemente, acenam (só nas suas cabeças) com crianças adequadas e boazinhas. (ASSUNÇÃO JR., 2019, p. 50)

Han (2019) escreve sobre esse mundo, a sociedade do *doping*, e faz uma comparação com o antigo *doping* cerebral (p. 69) que, visto como negativo, foi substituído pela “expressão positiva de *neuroenhancement*” ou melhoramento cognitivo (2019, p. 69), prática defendida por cientistas considerados sérios, confiáveis, que argumentam sobre a irresponsabilidade por parte dos especialistas, em não recomendarem a utilização de tais substâncias.

No recente documentário *Take your pills*<sup>36</sup> (2018), Alison Klayman captura a percepção de alguns usuários desses medicamentos psicoestimulantes. A primeira delas a dar seu depoimento é Delaney (2018), uma jovem mulher, aluna do ensino médio de uma escola dos Estados Unidos da América do Norte: “*Adderall*<sup>37</sup> e o *Instagram* estão de mãos dadas para eu ser uma aluna perfeita - você quer ser bonita e magra, então...” Leigh (2018), a segunda mulher a partilhar suas ideias sobre as práticas de *neuroenhancement* também é jovem e foi recém-admitida no curso superior de uma universidade, também nos Estados Unidos da América do Norte:

---

inicial, antes de o indivíduo apresentar sinais ou sintomas”. Fonte: <https://draugustoteixeira.com.br/entenda-exames-de-rastreamento/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

<sup>36</sup> Tome suas pílulas, traduzido do inglês - Take Your Pills - é um documentário americano, dirigido por Alison Klayman. Explora os diversos pontos de vista profissionais, além da opinião de usuários de medicamentos psicoestimulantes, desde os que o fazem regularmente sob supervisão de médicos psiquiatras e/ou neurologistas, até pessoas que compram o fármaco no mercado negro. Um dos efeitos colaterais de um desses medicamentos é descrito como “ser incrível em tudo”.

<sup>37</sup> Aderrall é o nome fantasia da combinação de quatro sais de anfetamina, comercializada pela SHIRE. Segundo Ramirez (2021), esse remédio é estimulante do Sistema Nervoso Central e tem na sua composição dextroanfetamina e anfetamina. Este medicamento é muito usado em outros países para o tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da narcolepsia, mas seu uso não é aprovado pela Anvisa e, por isso, não pode ser comercializado no Brasil. O uso desta substância é altamente controlado, pois tem um alto potencial de abuso e vício, só devendo ser usado por indicação médica, e não exclui a necessidade de outras terapias. Este remédio aumenta os níveis de atividade cerebral; por esse motivo, vem sendo utilizado de forma ilegal por estudantes, a fim de melhorar seu desempenho nas provas. Fonte: <https://www.tuasaude.com/anfetamina-adderall/> Acesso em: 6 jan. 2022.

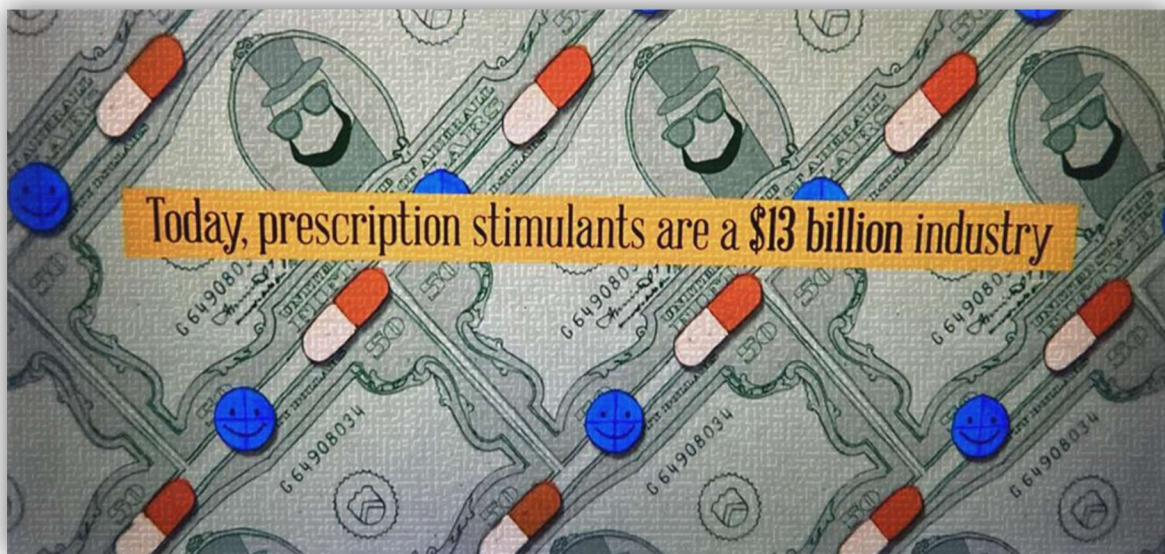
“Obviamente, se você receber algo que irá maximizar as coisas boas da sua vida, se você conseguir tudo que puder, é claro que você vai querer [...] por que eu quero ser a melhor, a mais inteligente, a mais rápida”. A mais magra? A mais bonita? Antes de filmar os profissionais da área médica, a diretora Klayman (2018) lança na tela algumas interrogações: “O desejo de sucesso está deixando nossos filhos doentes? Os alunos sentem a pressão de mais expectativas de trabalho - e os professores também?” Wendy Brown<sup>xxvii</sup> é convidada a partilhar suas ideias sobre o assunto no curta e tece uma importante reflexão sobre o tema em seu depoimento para esse mesmo documentário, (*Take your pills*, 2018), alertando aos espectadores de que o problema hoje não é um menor número de postos de trabalho ou de vagas nas escolas, mas sim que “vivemos em uma ordem hipercompetitiva onde a competição não é só para chegar, mas a competição não tem fim”.

Brown explica que “todo ser humano agora precisa se entender como uma pequena parte do mundo, da sociedade, com um capital humano próprio, o que geraria uma gama de sentimentos que vão da ansiedade diária ao desespero pela incapacidade de garantir a produção e manutenção do perfil ideal desse capital”. Os pais estão terrivelmente preocupados, desde o momento em que seus filhos nascem, com “qual será o valor do [seu] capital humano” e investem em tudo o que seus recursos podem comprar, desde produtos *Mozart Effect*<sup>38</sup> até imersões em mandarim, combinadas a aulas de esportes, como golfe e esgrima. Brown conclui que, uma vez que o indivíduo entre no sistema escolar, universitário ou de trabalho, essa preocupação leva, inexoravelmente, à criação das estratégias para que se cumpra com o necessário e se atinja as metas da vez, sendo o uso de medicamentos como Aderall, uma delas. Não importa quem os ofereça, “sejam os próprios pais dos alunos, seus colegas ou médicos qualificados para tal”. Como anunciado na imagem abaixo: A prescrição de estimulantes é, atualmente, uma indústria de 13 bilhões de dólares. (tradução minha)

---

<sup>38</sup> Produtos como CDS e outros similares, produzidos e comercializados com base na propagação da ideia de que ouvir as obras de Mozart levaria a uma melhora na capacidade atencional, nos níveis de inteligência e como consequência, no capital humano (TAKE your pills, 2018).

**Figura 15.** Quanto vale a indústria dos estimulantes?



Fonte: Take your pills (2018)

Independente dos relatos acima tratarem da realidade em um outro país, o que expôs o médico Assunção Jr. nos leva a crer que, em certa medida, não estamos tão distantes do cenário retratado no documentário. Os conteúdos nele trabalhados não são estranhos à educação e às instituições escolares, aqui denominadas de “elite” em nosso país - muito pelo contrário -, e nem aos consultórios médicos que os tratam. Benjamin (2002), já no início do século XX, escreveu sobre “uma sociedade produtora de mercadorias [...] um mercado colonial para bens culturais” (p. 148). Ora, não seria essa espécie de nova medicina o equivalente às quinquilharias europeias consumidas outrora em nossos litorais pelos povos originários? Estaríamos usando produtos criados para os problemas que os outros povos criaram para aplacar suas mazelas, doenças criadas em seu hemisfério e globalizadas com o nosso, o Sul Global? Precisávamos mesmo de espelhos no mundo em que nossos ancestrais viviam quando os portugueses aqui aportaram?

Assim, penso ser possível analisarmos a nossa realidade social em termos de (des)aptidões individuais, atribuindo à pessoa do aluno o fracasso e o mérito por seus feitos - ele será sempre fruto de seu empenho e dedicação - ou a falta deles. Tudo isso contribui para a individualização e patologização do desempenho escolar abaixo das expectativas, o que torna mais fácil a produção e venda de tratamentos que continuem evitando entendermos e enfrentarmos as causas por detrás dos sintomas - para o sujeito de desempenho que cresce nesse mundo em que a existência não

passa mais pelos embates, pelos choques e pelas contradições e cuja vida é um mergulho dentro de si. O tratamento precisa também seguir essa lógica, ele precisa ser individualizado. Essa prática reforça as abordagens que, em um primeiro momento, operam de forma excludente, mesmo quando anunciadas como inclusivas<sup>39</sup>.

No capítulo que se segue, foram objetos de análise a educação como processo e a escola, como instituição. A abordagem adotada foi histórica e conjuntural e incluiu a exploração da questão do currículo.

---

<sup>39</sup> Um exemplo da prática que propõem a inclusão e gera exclusão pode ser conhecido no artigo de Faustino *et al.* (2019). Os autores problematizam e refletem sobre a normalidade no espaço escolar e a criação de microexclusões na Educação Matemática Inclusiva.

**CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR E CURRÍCULO**

---

Falar sobre educação e instituição escolar significa estabelecer vínculos entre um processo (educação) e uma instituição (escola). Isto porque a educação extrapola, como é sabido, o espaço escolar, envolvendo práticas desempenhadas por pais, familiares, amigos, coletividade e, mais recentemente, pelos meios de comunicação.

De geração em geração, são transmitidos não apenas os conhecimentos socialmente estabelecidos e valorizados como também posturas, afetos, experiências. A educação tem um caráter informal, diverso do assumido por instituições educacionais (escolas), onde geralmente existe uma divisão metódica em disciplinas e um currículo, tudo organizado de acordo com o nível de conhecimento e a faixa etária de seus alunos, dos quais é exigida a obediência às suas regras. (CASCAIS<sup>xxviii</sup>; TERÁN, 2011)

## 1 Recorrendo mais uma vez à história

As origens da instituição escolar ocidental remontam à Grécia Antiga, ano 2000 a.C. Dirigida aos homens livres e não estrangeiros, tinha por objetivo oferecer uma formação ampla de conhecimentos práticos e filosóficos, preceitos éticos e religiosos. Com a submissão da Grécia aos romanos, 1200 anos depois, as escolas - para homens, tidos como verdadeiros cidadãos - passaram a contemplar conteúdos relacionados ao desenvolvimento da capacidade crítica, através de disciplinas como Filosofia, Política, Cálculos matemáticos e Artes em geral. À época, os professores eram filósofos. (VIEIRA, 2018)

Ao longo da Idade Média, entre os séculos V e XV, a educação formal era assunto exclusivo da Igreja Católica; as instituições escolares passaram a ter como alunos apenas a elite religiosa (clérigos), inexistindo para os demais. Os professores eram religiosos e as aulas eram ministradas em anexos às catedrais e mosteiros. De acordo com Diel (2017), os mosteiros eram os grandes centros civilizadores na Idade Média, onde os noviços e seus mestres se alternavam entre o trabalho e as orações - o *ora et labora* -, prática que não os privava da leitura e do estudo, privilégio de poucos homens do clero e da nobreza, cuja “influência e poder extrapolavam os aspectos puramente religiosos e espirituais”. (DIEL, 2017, p. 405)

De acordo com Garcia (2015), a escritora Cristine de Pizan<sup>xxix</sup> representou, em vida, o que era negado a muitas outras mulheres dessa época, sua independência financeira - “de sua pluma saiu a renda com a qual pode sustentar seus três filhos

pequenos quando da morte do marido” (p. 27). Era também editora e, em 1405, escreveu “A cidade das mulheres”, que “questionava a autoridade masculina dos grandes pensadores e poetas que contribuíram para formar a tradição misógina” (p. 27). Além de enfrentar as acusações dirigidas a todas as mulheres entendidas como “desobedientes, invejosas, mesquinhas, embusteiras, faladoras, orgulhosas, luxuriosas, perigosas” (p. 27), Pizan propõe um espaço para todas elas, reivindicando uma genealogia de mulheres de capacidades e qualidades excelentes ao longo da história. Sua cidade era um espaço seguro para as mulheres, cujas relações eram organizadas pelo direito, e lá habitavam desde as guerreiras Amazonas até as mulheres ilustres da Antiguidade (GARCIA, 2015). Além de alçar a todas ao nível de cidadãs, Pizan propõe que (p. 29) “a ternura, o cuidado com as pessoas e [...] a ocupação com as tarefas domésticas” fosse digno de consideração e valor.

**Figura 16.** Herência violada – Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2021



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

---

De acordo com Oyèrónkẹ Oyěwùmí<sup>xxx</sup> (2004) o início da Idade Moderna (Século XV) inaugurou um período definido por uma série de processos históricos, “incluindo o tráfico atlântico de escravos e instituições que acompanharam a escravidão e a colonização europeia da África, Ásia e América Latina”. Segundo a autora, a ideia de modernidade “evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de estados-nação e o crescimento das disparidades regionais no sistema mundo”. (p. 1)

Como tratado no capítulo anterior, e ainda sobre a modernidade, Silva (2017) escreve a respeito da laicização da economia e da política da Europa, com o favorecimento da razão e mudanças na ideia de autonomia, segundo esse autor, oriundas do deslocamento da visão de mundo em que a Igreja deixa de ser centro da vida e o elemento agregador universal.

Pela periodização histórica convencional, a incorporação do Brasil ao mundo ocorreu no início da Idade Moderna. Durante quase trezentos anos, este país viveu sob a condição de colônia (1530/1822) e, segundo especialistas (historiadores, economistas e sociólogos), contribuiu para alimentar o mercantilismo, ou seja, as práticas econômicas executadas pelos Estados absolutistas europeus durante a Idade Moderna, no período do feudalismo. Quem saía ganhando com este sistema econômico? Exclusivamente a burguesia e a nobreza. (BLAYNEY, 2004)

Com o crescimento econômico, não tardou para que os donos do poder econômico (entenda-se proprietários das pessoas e dos meios que geram a produção) passassem a exigir conhecimentos até então confinados aos religiosos, a exemplo, saber ler, escrever e contar, enfim, saberes fundamentais para a produção e negociação dos bens produzidos. Interessava-lhes, também, uma força de trabalho mais esclarecida, que pudesse aprender a se comportar nesse novo espaço, a dar conta das demandas que esse novo mundo exigia, com sua nova divisão sexual do trabalho e seu novo modo de produzir, segundo Miriam Waindenfeld Chaves<sup>xxxii</sup>. (2015)

Assim, durante grande parte do Período Colonial no Brasil, a educação formal foi assumida pela Igreja Católica, exclusivamente pela Companhia de Jesus (ordem jesuítica).

De acordo com Ribeiro,

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. (RIBEIRO, 1993, p. 15)

No Brasil, os ares do iluminismo se fizeram presentes, no panorama educacional, com o Marques de Pombal, que passou a responder pelos interesses portugueses no Brasil, com a morte de D. João V. Como administrador, passou a educação para as mãos do Estado. Conforme Maiara Cristine Correa dos Santos<sup>xxxii</sup> (2021),

a reforma mais conhecida de Pombal se deu na educação colonial, onde o ministro perseguiu a Ordem dos Jesuítas. Esta perseguição foi institucionalizada através da Lei da Plena Liberdade dos Índios<sup>40</sup> (1755), que retirava dos Jesuítas a tutela dos indígenas aldeados, bem como a não escravização dos indígenas sob qualquer pretexto. (SANTOS, 2021)

A “separação” entre Estado e religião não significou, nesse país, a vitória dos ideais iluministas (Revolução Francesa). Significou **Liberdade** para o trabalhador vender sua força de trabalho em um mercado impessoal, **Igualdade** formal e abstrata (todos são iguais, mas alguns mais iguais que outros) e **Solidariedade** (substantivo feminino mais conhecido quando utilizado como sinônimo de união, irmandade, afeto de “fraternidade”).

No período chamado de Brasil Império, em 1827, é criada a primeira Lei Geral de Educação, há propostas de reformas, mas que não passam de Promessas [...]. Inspira-se na cultura europeia, com modelos de educação transplantados [...]. (ALVES; COBRA, 2013, p. 139)

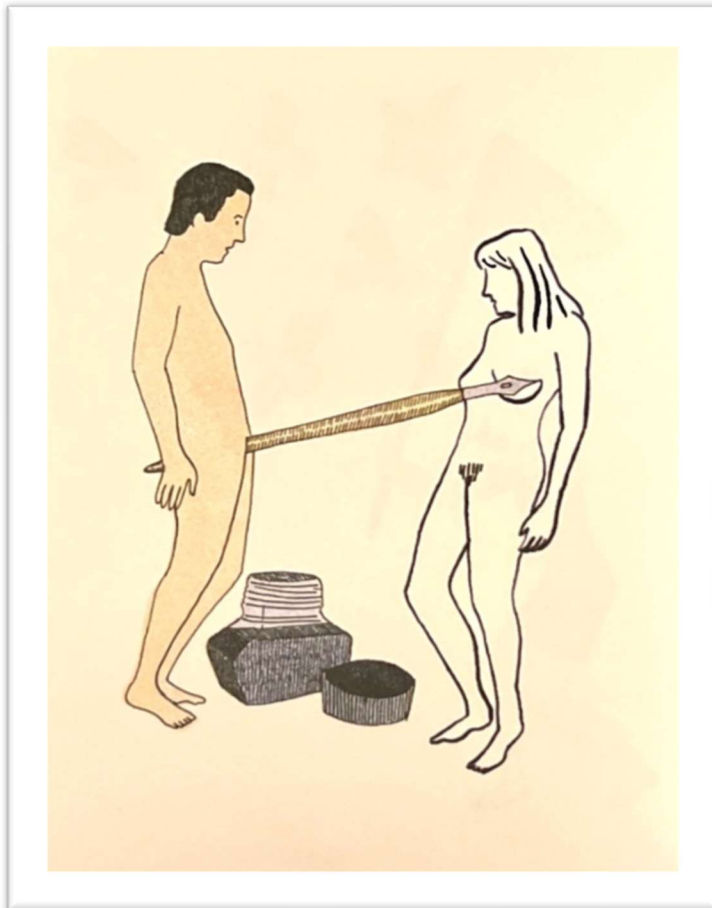
Segundo Vieira e Farias (2011), a referida lei estimulava a privatização das escolas ao autorizar a criação de instituições sem licença. Paralelamente, definia o método de ensino e criava as escolas de meninas, estabelecendo os conteúdos que

<sup>40</sup> **Valquíria Kyalonã**, do povo Xukuru (PE), é estudante de licenciatura em História, pela Universidade Federal do Estado. Refletindo sobre o uso constante da palavra índio, diz que “indígenas são aqueles que levam no corpo e na alma o seu território, onde quer que estejam” e que “o uso recorrente do termo ‘índio’ representa um processo de não reconhecimento dos povos que existiam antes mesmo do que chamamos de ‘Brasil’”. Por isso, a adoção do termo ‘indígena’, que significa ‘natural do lugar que se habita’, tem sido indicada como definição mais correta para se referir aos povos originários. Fonte: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/resistencia-indigena-entenda-porque-o-termo-indio-e-considerado-pejorativo>

seriam ensinados às alunas “[...] em 1832, o Brasil contava com cento e sessenta e duas escolas de meninos e apenas dezoito escolas de meninas [...]”. (ALVES; COBRA, 2013, p. 140)

Assim, o que se consolidou, foi o autoritarismo, matriz de desigualdades de toda ordem, a exemplo das econômicas, sociais, educacionais, raciais, de sexo/gênero etc. Esse autoritarismo era (e continua sendo) androcêntrico<sup>41</sup>, atribuindo ao masculino a representação da humanidade, nas palavras de Garcia (2015, p. 15), “o homem como medida de todas as coisas”.

**Figura 17.** Sem nome



Fonte: Marion Fayolle<sup>xxxiii</sup>. (2019, p. 55)

Vive-se em um país do “Você sabe com quem está falando?”, conforme DaMatta (2020), dito que reafirma, sob as mais variadas maneiras, a hierarquização

<sup>41</sup> A distorção provocada pelo androcentrismo vai muito além do apagamento das mulheres como produtoras de conhecimento, com consequências em áreas como a medicina: “popularmente sabe-se que os sintomas do infarto [do miocárdio] são dor e pressão no peito além de dor intensa no braço esquerdo. Nas mulheres os sintomas [são outros] dor abdominal, náuseas e pressão no pescoço”. (GARCIA, 2015, p. 16)

de indivíduos e grupos sociais, o lugar de cada um no sistema social, um país no qual o analfabetismo foi, por muito tempo, um “projeto”, conforme Darcy Ribeiro (2015). Em entrevista dada a Fernando Rossetti, do jornal Folha de São Paulo, em 16 de julho de 1995, afirmou:

Metade dos alunos de São Paulo não completa a quarta série do primário. Quer dizer, saem de fato analfabetos, marginais. Porque é só na quarta série que se aprende a estudar, se aprende a escrever uma carta, se aprende a procurar um emprego em anúncio de jornal, se aprende a fazer uma conta. Então, na realidade, o que o Brasil chama de alfabetizado é diferente do que o mundo chama de alfabetizado. Chama alfabetizado quem desenha o nome. É uma grande mentira. (RIBEIRO, 1995)

Partindo do pressuposto de que a política educacional se constitui como uma política de identidade, é possível afirmar que ao longo da história brasileira, o poder público (des)considerou a educação como política mediadora de emancipação, priorizando projetos incapazes de inaugurar ações transformadoras em uma sociedade fundada nas estruturas de dominação e apropriação. (ALVES, 2017)

Como afirma Larrauri (1998), conhecer a história ajuda a pensar sobre ela; essa recomendação nos permite aprofundar e compreender o que se entende por Educação, levando em consideração as ideias e teorias existentes, que se constroem no dia a dia do fazer escolar.

A premissa aqui é que nada é “natural”, tudo é impermanente, como as estações do ano e, por isso, as verdades nomeadas de científicas podem - e devem - , quando necessário, ser questionadas, afinal, são o produto de contendas perpetradas em diversas esferas da sociedade e da cultura. Mais que isto, cumpre desconstruir a fragmentação dessas verdades e assumir o desafio de sua complexidade, que, para Morin, passa a ser uma

[...] palavra problema e não uma palavra solução [...]; geradora de um pensamento que reconhece um princípio de incompletude, de incerteza [...] multidimensional [...] a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar [...] e o pensamento complexo, por sua vez, não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo. (MORIN, 2015, p. 6)

Meyer (2013, p. 13) encoraja essa abordagem de maneira que estimule o que nomeia de “desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas”, particularmente em espaços como o escolar, cenário no qual transitou, por muitos anos, a interlocutora dessa pesquisa.

Como seres de temporalidade, olhamos para o passado para pensar/agir no presente e projetar o futuro; passado, presente e futuro concebidos como “círculos que não se fecham” (MANCHEVSKI, 1994). É com este significado que a temporalidade nos permite desenhar, a partir do passado e do presente, os caminhos futuros.

Seria possível navegarmos nas águas do passado histórico em um híbrido de avião e máquina do tempo, fazendo o caminho, caminhando? Idas e vindas como o mar, que vai e volta nas beiras entre água e areia, sob os olhos atentos de Ogum Beira Mar<sup>42</sup>. Trajetória elíptica, para percorrer as contradições, às vezes espiralada, para acompanhar as metamorfoses - não mais as de Kafka, mas as de Ciampa, sobre identidade humana.

Maria Helena Souza Patto<sup>xxxiv</sup> alerta para a importância de, ao pesquisar, nos esforçarmos para “apreender a realidade total e concreta, mesmo que [saibamos] não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada” (2015, p. 34). Para essa autora, o pesquisador deve estar empenhado em integrar “aos estudos dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infraestrutura econômica e social”. (2015, p. 34)

Foi nesse cenário, de ideias e de teorias que, integradas à premissa de que nada tem uma essência física natural, contribuíram não só para pensar a educação, como para desconstruir certas verdades nomeadas de científicas, “verdades” que podem e devem ser questionadas. Isso porque são, como já afirmado antes, produto de contendas em diversas esferas sociais e culturais.

## **2 Educação, Escola, Mulher e Currículo**

Atuar no contexto dessa sociedade emergente significava corresponder às novas expectativas postas no mundo que se construía moderno. A classe social em ascensão - burguesia - carecia de instituições que ensinassem aos indivíduos que atuariam no novo mundo fabril o comportamento e valores desejados. É nesse

---

<sup>42</sup> Ogum Beira-Mar é o orixá fiel guerreiro de Yemonjá, vigia as ondas do mar como um soldado no reino dessa mãe. Para entrar no mar, é a Ogum Beira Mar que pedimos licença. Regina de Yemonjá, Yalaorisa do Ilé asè oju béèrè Yemonja (2022) convida a uma reflexão “além de ser uma Deusa Maternal é preciso pensarmos que Yemonjá é também uma Guerreira e Guardiã feminina quando se apresenta como Yemanjá Ogunté”.

momento, que a escola surgiu como instituição que se incumbiria da transmissão dos novos modelos sociais e de ensino dos comportamentos socialmente adequados para grupos diferentes e perseguindo suas próprias finalidades. A cada um seria ensinado uma atividade diferente, condizente com sua função, cada qual estando assim apto a ocupar seu espaço e desempenhar a contento na aurora do novo mundo. Burguesia e capital ditariam as regras dali para frente, fazendo uso da razão em lugar da fé, fugindo à inquestionável tradição religiosa e monárquica. A instituição que surge se propunha laica, mas não neutra; de acordo com Charlot, “no espírito dos fundadores da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política” (CHARLOT, 1979, p. 12). Trata-se, assim, de parcialidade, “[...] na medida em que transmite, sob sua forma explícita, ou por intermédio dos modelos de comportamento, os ideais e ideias políticas e, notadamente as da classe dominante”. (p. 19)

Charlot discorre sobre a ocultação dos sentidos sociais da educação, a partir daquilo que ocorre na rotina escolar, realidade mascarada pela significação cultural. Para tanto, esse autor retoma o trabalho de Romme e revela dois polos:

[...] de um lado uma escala social das profissões e funções, classificadas segundo o grau de inteligência e o tipo de instrução que pressupõe, de outro lado, uma escala cultural dos conhecimentos e dos progressos do espírito humano, que tem por limite apenas as capacidades de cada um (1979, p. 33)

#### Bourdieu e Passeron veem a escola

não como um ambiente mediador e justo com relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas como uma instituição carregada de parcialidade onde as diferenças são reafirmadas e toma-se partido por um discurso dominante e tendencioso. (BOURDIEU; PASSERON, 1992)

Ao se referir à instituição escola no advento da sociedade burguesa, Saviani (2017) a vê como “grande instrumento de construção da ordem democrática [...] para transformar súditos em cidadãos [...] redentora da humanidade” (p. 654). Nela, seriam formados os indivíduos para o exercício da cidadania. E o que seria ser um cidadão? Saviani responde:

Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção. (2017, p. 654)

Residiria, na própria gênese, a contradição entre educação e instituição escolar? Saviani nomeia de paradoxo o que aconteceu e reforça a ideia de que, ao

enunciar esse objetivo - o de formar cidadãos -, o que se pretendia era uma escola que “forme pessoas que saibam ocupar seu lugar na sociedade, [...] disciplinadas, ordeiras [...]” (2017, p. 654-655). Em resumo, “que sejam submissas e conformadas”.

**Figura 18.** Desobedecer ou desconstruir? Eis a questão!



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Quais foram, em sua gênese, esses ideais? Patto explora a ideia de que os sistemas nacionais de educação, enraizados na ideia de nação constituem “obra da burguesia de 1789, [...] porta-voz dos interesses do povo, tomado como sinônimo de nação” (2015, p. 46). Ou seja, os sistemas nacionais de educação vieram dar conta da nova ordem social.

Para Patto,

de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do Iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia [do século XIX]. (PATTO, 2015, p. 47)

É possível desenhar a árvore genealógica do surgimento da escola como “instituição redentora da humanidade” de que nos fala Saviani, instituição que, para

este autor, viabilizaria a desejável igualdade, revelando a ideologia de que nos fala Charlot e que, segundo Patto, “foi a mola propulsora para a efetivação de redes públicas” (2015, p. 47). Apoiando-se nas ideias desenvolvidas por Zanotti a respeito da missão da educação escolar, Patto lembra que:

a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento mãe que atingirá o resultado procurado. A escola [...] será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. (2015, p. 47 *apud* Zanotti; 1972, p. 21)

O verbo “fundir”, utilizado pela autora, merece atenção; é como se tratássemos de metal em alta temperatura e que, em segundos, e ao atingir o ponto de fusão, dissolvesse o individual e tornasse tudo uma só massa, única e homogênea, redimindo a humanidade de suas misérias.

No entanto, a realidade estava longe dessa expectativa de redenção e, a princípio, a escola não correspondeu ao que seus idealizadores esperavam. A lei que tornou a escola universal e obrigatória não foi pensada com a participação das classes populares, o que explicaria seu aparente desengajamento para que essa norma fosse cumprida. À falta de interesse, somaram-se as próprias contradições que a marcha do nacionalismo trouxe consigo. Portanto, é possível afirmar que, até pelo menos 1870, a escola não foi, segundo Patto, “uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho”. O chão da fábrica, por si só, era um espaço de ensino do ofício na prática. A maior demanda da nova ordem pelo ensino à nova classe que surgia, de “atitudes compatíveis”, em especial aquelas que viabilizassem aumento da produção, e isso se conseguia com “disciplina rígida, [...] mão de obra mais dócil, como as mulheres e as crianças e [...] ação vigilante e cobradora de intermediários que garantiam a disciplina do trabalhador”. Se houve um momento em que burgueses e trabalhadores haviam lutado ombro a ombro contra o inimigo comum - a nobreza, essa havia ficado no passado - à medida em que passa o tempo a nova divisão, segundo Patto “se expressa basicamente entre capitalistas e proletários”. (2015, p. 40, 48, 49).

Todos os que haviam despertado do sonho do século XVIII e da aurora do XIX - sonho no qual a burguesia era porta-voz dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade - acordaram em um cenário dividido entre personagens perdedores e vencedores, com um *script* que seria aprendido na escola. A maior lição? A

obediência. No espaço escolar, surge um documento nomeado de “currículo”, termo proveniente do latim *curriculum* que remete a tempo corrido, e que também pode significar corrida, ou percurso.

Como se deu a seleção dos conhecimentos específicos a serem incluídos nos currículos das escolas através dos tempos? O que foi entendido como necessário aos seres humanos que ali estudariam? O que foi selecionado como fundamental que aprendessem? Quem era responsável por essa seleção? O que foi entendido como prioritário? E, principalmente, o que ficou em segundo plano, ou mesmo foi descartado?

### 3 Considerações sobre o Currículo

[...] conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]  
(Demerval Saviani, 2008, p. 16)

Quando buscamos uma definição para currículo, encontramos em Saviani (2008) que ele corresponde ao que é concebido como essencial para ser desenvolvido pela escola, de modo a permitir a esta instituição ser chamada como tal, em sua especificidade. Cabe salientar que a palavra “currículo” deve ser pensada no plural e através dos tempos. Épocas específicas, sociedades distintas e grupos de interesse no interior de uma mesma sociedade contemplam diferentes grades curriculares.

Através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (CABRAL; FERREIRA; COLOMBI, 2002, p. 122). Importante frisarmos que a política educacional aqui é entendida como política de identidade, como nos ensina Cecília Pescatore Alves<sup>xxxv</sup> (2017, p. 1), “considerando a escola se revela como uma instituição de socialização, espaço em que se processam identidades”.

A mesma política curricular - aqui também entendida como política de identidade - produz efeitos nas salas de aula, definindo os papéis, funções e posições de professores e alunos, além de estabelecer a forma como deverão se relacionar entre si e do que será entendido como sucesso e fracasso (WALKERDINE, 1984). Entender como operam esses elementos passa por perguntar o que faz com que escolas ensinem um determinado conhecimento em detrimento de outros; o que estabelece a relevância e legitimidade de alguns conteúdos, ao mesmo tempo em que

lança outros ao esquecimento? Young (1971), em sua obra, demonstra a relação entre os conhecimentos mais valorizados pelas escolas e professores e o interesse dos grupos dominantes, ou seja, quem detém o poder determina o que é válido e legítimo e a forma como será organizado e distribuído pelos sistemas educativos. Para Young (1971), currículo se vincula ao poder na sociedade e à ideologia dominante, tema analisado em profundidade por Apple (1982), ao tratar da relação entre currículo e reprodução cultural e econômica. Importante refletirmos sobre o termo “tradição seletiva”, Apple explica a questão da seletividade na escolha dos conteúdos curriculares, ou seja

Efetivamente, [...] aquilo que as escolas transmitem na cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos, compreendendo noções científicas, competências, formas de expressão, mitos e símbolos socialmente mobilizadores. (FORQUIN, 1993, p. 16)

O currículo surge como elemento fundamental e basilar, como símbolo do projeto social dos grupos no poder, para fabricar seus “objetos epistemológicos” através de um léxico próprio, partes do “mecanismo de instituição e constituição do real, atribuindo ações e papéis específicos” aos que aí se encontram hierarquicamente: professores, diretores, supervisores etc., que, por sua vez, geram um outro tanto de documentos - diretrizes, guias, livros didáticos, grades curriculares etc., amplificando e capilarizando o alcance do texto principal, a verdade da elite dominante. (CABRAL; FERREIRA; COLOMBI, 2002, p. 122)

Essa reflexão nos dá suporte para avançarmos na compreensão do currículo como um dos dispositivos da pedagogização das relações sociais, que, segundo Chaves (2015, p. 1152) “implicou [desde sua origem] a substituição do governo da casa para o governo do Estado”. Ora, entendendo o Estado como androcêntrico e patriarcal, é possível entender a gradual supressão dos conteúdos entendidos como inferiores, pois, associados ao mundo doméstico, como a costura e o bordado, e a universalização dos superiores conhecimentos nomeados como masculinos, pois são resultado da produção de conhecimento fruto do uso da razão, a exemplo da matemática.

Portanto, desnaturalizar os conteúdos curriculares significa partir da certeza de sua não neutralidade, tanto no processo de seleção do que será ensinado, como no

que se refere à exclusão das tradições culturais de classes e grupos subordinados e a desigual distribuição do conhecimento escolar.

#### 4 Mulheres e Educação: um capítulo à parte.

Aos homens se instruíam, para desenvolver o intelecto.  
Às mulheres se educava, para formar o caráter.

Nísia Floresta (*apud* GOMEZ, 2014).

A educação se impõe como fio condutor, quando pensada através das mulheres, da sua atuação social, da forma como são criadas, que apreendem e transmitem os códigos culturais de nossa sociedade. Ressalto que a presença de mulheres no espaço escolar ocidental formal foi praticamente nula durante os últimos séculos; esta afirmação, pensada a partir de Charlot (1979), explicita que a educação de mulheres “é política” (p. 11). Entendê-la assim permite vislumbrar muito do que acontece com as jovens adultas, entre nós e na atualidade. A não neutralidade política da escola, se revela “[...] na medida em que transmite, sob sua forma explícita, ou por intermédio dos modelos de comportamento, os ideais e ideias políticas e, notadamente as da classe dominante”. (CHARLOT, 1979, p. 19)

Elaine Showalter<sup>xxxvi</sup> (2002, p. 15) aponta para o fato de que “mulheres de todos os tempos, foram educadas - e orientadas - para seguirem as normas de conduta”. Por ser rica e branca, ocupando duas posições de poder em seu mundo, seria possível às jovens mulheres de nossa sociedade romperem com as regras e seguirem “seu próprio caminho?”<sup>43</sup> (2002, p. 15). Garcia, apoiada no pensamento de Saffioti, constata uma realidade em que, apesar de sua possível emancipação econômica, as mulheres continuariam presas à casa e à família “pois os preconceitos dos quais deveriam se libertar são sociais [...] padrões culturais forjados em outras estruturas que persistem na nova [...]”. (GARCIA, 2021, p. 3)

No Brasil dos tempos coloniais, o lugar da mulher na educação era, na verdade um “não-lugar”!

Sob a ação catequética-missionária dos jesuítas - Companhia de Jesus - foi criada uma rotina centrada em exercícios diários, com a finalidade de converter os seres ditos sem alma que habitavam o Novo Mundo. Importa separar, aqui, catequese

---

<sup>43</sup> Tradução nossa de “su própria senda”.

de instrução; esta era desenvolvida nos colégios da Companhia de Jesus, especialmente para os que seguiriam a carreira religiosa. (SILVA, 2010)

Das mulheres brancas, como nos mostra Ribeiro (2000), era esperado o aprendizado dos meandros dos cuidados da casa, do marido e dos filhos. Na América<sup>44</sup> de Gonzalez (2019), vivíamos a continuação do que era praticado em Portugal, território onde a Igreja Católica ditava as regras e, mesmo em escolas laicas, as meninas<sup>45</sup> cresciam e eram educadas para serem esposas e mães exemplares, reforçando o(s) estereótipo(s) de gênero, como escreve Pérez Garzón:

[...] os valores de obediência e de sacrifício foram a norma inculcada às meninas na sua educação, sempre com a Virgem Maria e as santas como exemplo a seguir, e com as monjas como educadoras frente ao Estado e à escola pública. (PÉREZ GARZÓN, 2011, p. 211)

Ao analisar os escritos do Pe. Manoel da Nóbrega, Chambouleyron apresenta, voltado a um mundo em que se fazia “[...] necessário ordenar, regrar e hierarquizar a nova sociedade que se instalava no Novo Mundo, à imagem da sociedade mãe - a ‘portuguesa’” (CHAMBOULEYRON, 1996, p. 39). Apoiado nas cartas de Nóbrega, compiladas por Leite, Chambouleyron nos revela que os documentos salientavam a “urgência de se enviarem do Reino moças para casarem com os cristãos que, em sua grande maioria, estavam amancebados com suas escravas”<sup>46</sup>. (LEITE, 1954, p. 120 *apud* CHAMBOULEYRON, 1996, p. 40)

As mulheres resumiam-se aos seus corpos e aos papéis reprodutores da hegemonia da família branca burguesa. Como aponta Lerner, esses corpos eram

<sup>44</sup> Elaborando um olhar crítico e criativo sobre “um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias e brancas”, Gonzalez (2019, p. 341) lança a categoria Amefricanidade, em que todos os brasileiros seriam ladino-amefricanos.

<sup>45</sup> Algumas meninas, nessa época, cresceram de outra maneira: **Sofonisba Anguissola**, nascida em 1532, em Cremona, era nobre, mas pobre de recursos materiais. Diferente de muitas, teve acesso à educação e pôde, em vida, prover seu sustento através de seu trabalho. Tornou-se a pintora oficial da corte do Rei Felipe II de Espanha e, quando não mais enxergava para trabalhar, mudou-se para Palermo e converteu-se em uma rica patrona das artes. Suas obras podem ser vistas em galerias em Boston (Isabella Stewart Museu Gardner), Bergamo, Brescia, Budapeste, Madrid (Museo do Prado), Nápoles, Siena, e na Galeria Uffizi, em Florença (cf. exposição permanente Museu do Prado, dez. 2021). **Josefa de Óbidos** nasceu em 1630, em Sevilha e retornou a Portugal (terra de seu pai) ainda jovem, sendo enviada para os estudos formais em um Convento em Coimbra, onde pinta sua primeira tela. Estabeleceu-se profissionalmente em Óbidos, como uma pintora de forte domínio técnico, cujas obras podem ser vistas ainda nos altares-mores das igrejas da cidade (cf. exposição permanente no Museu Municipal de Obidos, em dezembro de 2021). Ambas artistas aprenderam o ofício da pintura com seus pais e, do uso contra-hegemônico desse conhecimento técnico, criaram seu ganha-pão - sustento do corpo e da alma.

<sup>46</sup> LEITE, S. S. J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954. v. 1.

controlados por outros, ou seja, por homens; tornaram-se um “recurso”, sendo adquiridas por homens, tanto como a terra “[...] trocadas ou compradas em casamento para o benefício de suas famílias [...]”. (LERNER, 2018, s/p.)

Assim,

no Brasil colonial as mulheres seriam responsáveis pela perpetuação do padrão europeu desejado, por meio da procriação dos portugueses. Com isso, fica claro que as mulheres brancas seriam meras reprodutoras dos varões portugueses na colônia, e que sua educação existia com esse objetivo. (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012, p. 4)

Conforme Maria Ângela D’Incao<sup>xxxvii</sup> (2018), a única possibilidade de educação formal para as mulheres consideradas indesejadas era serem enviadas, por pais e maridos, a conventos, que lembravam prisões. Showalter (2002) aponta para o fato de que “mulheres de todos os tempos, foram educadas - e orientadas - para seguirem as normas de conduta” (p. 444). Por indesejadas, podemos entender todas aquelas que não seguiam o que ditavam essas normas.

As mulheres que se conformavam estavam à mercê do que era entendido como o melhor para a Coroa Portuguesa de então, a elas cabia aprender o conteúdo curricular da época, tudo entoado em versos. O princípio era, conforme Tomé, Quadros e Machado (2012), que a “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”. (p. 3)

Por mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil ensinando os homens, brancos e não brancos convertidos, a ler, contar e escrever. Friso que apenas aos homens brancos era possível fazer uso desse conhecimento para seguir aprofundando sua apreensão do mundo, fosse no seminário, fosse em universidades como Coimbra, onde seriam preparados para, eventualmente, assumirem os negócios da família. Aos não brancos (indígenas), o ensino das operações e da leitura servia apenas ao propósito evangelizador, estabelecendo um controle sobre mentes e corpos por meio da religião, tornando todos dóceis, gradualmente incapazes de perceber, resistir e reagir à opressão que sofriam.

Esse cenário sofreu alterações quando a família real portuguesa, fugindo das tropas francesas, mudou-se para o Brasil. O ano era 1808. A partir de então, a educação e a cultura no Brasil Colônia tomaram novos rumos; surgiram instituições

culturais e científicas, de ensino técnico e os primeiros cursos superiores, como os de Medicina, nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia.

Quando da Proclamação da Independência (1822), a sociedade brasileira passou por

uma série de transformações: a consolidação do capitalismo; o incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social; a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade - burguesa - reorganizadora das vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas. (D'INCAO, 2018, p. 223)

Apesar de ainda nebuloso, acenava-se às mulheres um outro futuro - poderia ser nomeado de novo? Segundo D' Incao,

foi nesse período o nascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade, “responsável pela criação e manutenção do lar acolhedor, dos filhos educados, representante do ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível”, (marcado por) influências do imaginário de aristocracia portuguesa. (2018, p. 223)

Permanecia, entretanto, o preceito de que a educação formal era para poucos, dela eram excluídos os não brancos: “o negro era escravo e legalmente não tinha direitos e não podia estudar, na medida que sua função era estabelecida para o trabalho braçal, uma forma de exploração para dominação” (SANTOS, 2020, p. 29). Para pessoas escravizadas e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (PASSOS, 2012, p. 2 *apud* SANTOS, 2020, p. 29)<sup>47</sup>.

Para as mulheres brancas e filhas de famílias abastadas que passaram a residir nas cidades - estas apresentavam, então, um vigoroso crescimento -, os ensinamentos relacionados aos já tradicionais papéis femininos, acrescidos do domínio de uma língua estrangeira (francês) e aulas de piano. De resto, como lembra Louro, estariam circunscritas ao

[...] domínio da casa [...] sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens [...] a educação da mulher dessa época deveria ser feita para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de

<sup>47</sup> PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1., n. 1, p. 1-22, 2012. Disponível em: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/pacto\\_nacional\\_em>artigos](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/pacto_nacional_em>artigos). Acesso em: 1 set. 2019.

---

educadora dos filhos [...] formadora dos futuros cidadãos. (LOURO, 2018, p. 446)

Garcia (2021) nos ensina que “a educação para moças buscava dar às jovens mulheres alguma noção de economia doméstica, as mulheres da elite da época precisavam saber minimamente, o controle contábil”, tudo em razão dos pais e maridos de suas famílias, todos dominicais.

Ao longo do século XIX, foram criadas as escolas particulares de meninas; seus proprietários estabeleciam o que deveria ser ensinado, operando longe do crivo do Estado - o que meninas e meninos deveriam aprender, com um currículo diferente conforme o sexo.

Quanto às crianças e jovens do gênero masculino, eram ensinadas noções de geometria, latim e outros conteúdos, que resultariam em diferentes oportunidades no futuro, qualquer que fosse sua classe social.

[...] professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas [...] pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis. [...] embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial [...]. (LOURO, 2018, p. 443, 444)

O acesso restrito das mulheres brancas aos espaços de produção de conhecimento formal, não era fortuito. Esperava-se delas, por muito tempo, serem educadas para desempenhar, de modo exemplar, os papéis socialmente estabelecidos, relacionados, em sua maioria, à maternidade, ao cuidado da prole, dos maridos e parentes, da casa etc. Deveriam ser educadas para conhecer e ocupar seus lugares, lugares mais diretamente relacionados ao substrato biológico, ao sexo, à procriação.

Na obra de Rousseau, apenas a educação tinha a função de preparar as pessoas, a partir da infância, para a convivência social, para a conquista da cidadania plena, e a “maioridade”. Entretanto, ao escrever “Emílio”, o quinto livro da obra “Da Educação”, publicado em 1762, Rousseau afirma que:

A educação tem uma dimensão política, cuja finalidade é de formar o cidadão ideal, e a educação está baseada em um projeto pedagógico estruturado de acordo com o desenvolvimento humano da criança. No entanto, no decorrer do Livro V do Emílio, restou-nos um questionamento: esse projeto pedagógico inclui a mulher? Há outro processo pedagógico para a mulher com outra finalidade? (ROUSSEAU, 1999, *apud* PERUZZO, 2016, p. 4)

A resposta à pergunta acima é um sonoro SIM! Havia (ainda há) um outro projeto para as mulheres, detalhadamente explicado nesse quinto livro. Através da personagem feminina chamada Sofia, pensada para ser a esposa de Emílio, Rousseau aborda a questão da educação feminina, e afirma que, para as mulheres, o importante era ensiná-las a agradarem aos homens, serem úteis a ele e cuidar de seus filhos.

Para esse autor:

A mulher e o homem foram feitos um para outro, mas sua mútua dependência não é igual; os homens dependem das mulheres por seus desejos, enquanto as mulheres dependem dos homens tanto por seus desejos quanto por suas necessidades; subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós. (ROUSSEAU, 1999, p. 501-502; *apud* PELUZZO, 2016, p. 7)

Apesar de ainda ser esta a realidade de muitas de nós, nesse trabalho, importou tornar visível a desconstrução desse ideário e avançar na direção de mulheres como sujeitas do conhecimento.

Poulain De La Barre (2018) foi precursor nesse campo. Sua obra propunha a superação dos pré-conceitos, a partir da desconstrução das verdades pautadas na força da opinião e do costume. Este autor toma a situação da mulher na sociedade como exemplo e constrói, através do uso da razão, todo um pensamento em torno do que seria necessário acontecer para que a desigualdade entre os sexos fosse superada, em nome do progresso da humanidade: educá-las de forma a viverem a máxima “Penso, logo existo” em sua plenitude e livre dos pré-conceitos construídos socialmente. Ora, se penso a partir dos preconceitos e prejuízos da sociedade, existo como uma construção dessa sociedade - tudo o que eu penso parte da tradição. Nas palavras do próprio Poulain De La Barre (2018),

Deus une a mente ao corpo da mulher da mesma forma que ao do homem, e o faz pelas mesmas leis. Os sentimentos, paixões e vontades produzem e mantêm essa união, e como a mente não funciona de maneira diferente nos diferentes sexos, é igualmente capaz das mesmas coisas<sup>48</sup>. (p. 31, 32)

Em “Da igualdade dos sexos”, livro publicado em 1673, Poulain De La Barre defendeu, conforme Flora Morena Maria Martini de Araujo<sup>xxxviii</sup>

que a mente não tem sexo; que as diferenças entre os sexos eram fruto da educação e da cultura que fomentavam os preconceitos. Somente com uma

<sup>48</sup> “dios une la mente al cuerpo de la mujer del mismo modo que al del hombre, y los une por las mismas leyes. Los sentimientos, las pasiones y las voluntades realizan y mantienen esta union, y como la mente no opera de un modo distinto em um sexo que, en el otro, es igualmente capaz de las mismas cosas”.

educação feminina equiparada à masculina é que as mulheres poderiam ter os mesmos direitos e exercer as mesmas funções dos homens - sejam elas intelectuais, profissionais ou políticas. (ARAUJO, 2019, p. 208)

Para Araujo (2019), a diferença entre homens e mulheres assume, em Rousseau, o caráter de desigualdade e hierarquia.

Apesar de ter a pretensão de se guiar pela igualdade natural, Rousseau, assim como tantos outros de seus contemporâneos, defende com ardor que a educação de homens e mulheres devia seguir modelos diferenciados. Isto se deve porque a partir do século XVIII a ideia de que a natureza feminina seria distinta da masculina ganhou força e se sustentava em modelos empíricos da nascente ciência sexual. (ARAUJO, 2019, p. 202)

Rousseau encontrou em Mary Wollstonecraft uma ferrenha opositora. Do embate sobre a ideia de liberdade e igualdade, proposto por ela e travado entre os dois, nasceu seu livro, “Reinvindicações dos direitos da mulher (1792-2015)”, obra considerada fundadora do pensamento feminista, na perspectiva do feminismo europeu. Wollstonecraft se afasta da visão de mundo de sua época e o faz pelo trabalho e pela pesquisa intelectual e inaugura, assim, os primórdios das teorias feministas, colocando em questão a pretensa objetividade e universalidade dos conceitos - questões sempre relativas ao mundo e ideias masculinas e não femininas, como categoria, como é possível perceber nesse trecho de sua obra

Rousseau e a maioria dos escritores masculinos que seguiram seus passos, calorosamente inculcaram que toda a tendência da educação feminina deve ser direcionada para um ponto: torná-las agradáveis. [...] Para ganhar afetos [...] é necessário fingir? [...] gratificar o orgulho arrogante do homem [...] não gratificarão uma mente nobre que pede e deseja ser respeitada. [...] Além disso a mulher que fortalece seu corpo e exercita sua mente irá, ao administrar sua família e praticar várias virtudes, tornar-se uma amiga, e não a dependente humilde de seu marido. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 52, 54)

Estudiosas como a filósofa Maria Luisa Ribeiro Ferreira<sup>xxxix</sup> (2009) refletem sobre os efeitos das promessas de emancipação feitas pela Revolução Francesa na obra de Wollstonecraft: o que havia sido prometido aos homens inspirou a sistematização de um estudo sobre a necessidade de fazer o mesmo para as mulheres, a começar por reconhecê-las como seres racionais, paralelamente à investigação das causas de sua degradação. Segundo a autora inglesa, “para se tornar respeitável o exercício do entendimento é necessário, não há outro fundamento para a independência do caráter; que quero explicitamente dizer que elas devem apenas se curvar para a autoridade da razão” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 81)

O “Ouse saber”, formulado por Kant para a humanidade, foi dirigido às mulheres, convocando-as a saírem do estado de menoridade:

[...] elas, naturalmente têm, provenientes de seus nascimentos, independente da educação, um carinho pelas bonecas, vestimentas e conversas - elas são tão pueris a ponto de não merecerem uma refutação séria. [...] Meninas e meninos resumidamente, brincariam inofensivamente juntos, se a distinção de sexo não fosse inculcada muito antes da natureza fazer qualquer diferenciação. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 69, 71)

Elevar as mulheres à categoria de um ser humano completo demandaria esforço, paciência e uma educação que combatesse os preconceitos em sua raiz, pois, sendo sensualizadas desde meninas, encorajadas a se preocuparem mais com a aparência exterior do que com o intelecto, cultivando falsas noções de beleza e delicadeza, são feitas mulheres na infância e infantilizadas na vida adulta em um processo educacional que as torna objetos de desejos, cuja internalização traz consequências trágicas, tais como a submissão à violência (FERREIRA, 2009):

[...] fêmeas, que são feitas mulheres ainda quando são meras crianças, e trazidas de volta à infância quando deveriam deixar o andador para sempre, não tem força de mente suficiente para apagar as superindeições da arte que amaciaram a natureza. [...] Esta cruel associação de ideias, à qual cada coisa conspira para desviar todos os seus hábitos de pensar ou para falar com mais precisão dos sentimentos, recebe novas forças quando [elas] começam a agir um pouco por si mesmas; pois elas, então percebem que é somente o por meio de excitar emoções nos homens, que o prazer e o poder são obtidos. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 169)

Aprender a ler e a escrever, entre outras competências, deveria servir à mulher na construção de uma sociedade mais igualitária, em que elas fossem “independentes dos homens”. Era nessa direção que, segundo a autora, deveriam se concentrar os esforços das mulheres - garantir sua autonomia financeira e emocional através de educação formal transformadora, o que lhes daria acesso aos saberes que as conduziriam a escolhas conscientes, “pois sem isso seria em vão esperar virtude delas”. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 202)

**Figura 19.** Nem eu nem tu - nós! – Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2020



Fonte: Coleção particular da pesquisadora

No Brasil, de acordo com Arilda Inês Miranda Ribeiro<sup>xi</sup> (2000), a primeira manifestação de interesse de alfabetização da mulher partiu de um indígena do povo tupinambá que, em carta dirigida a Manoel da Nóbrega, pediu “que ensinasse sua mulher a ler e a escrever. Os indígenas estranhavam a diferença de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, visto que estas eram consideradas companheiras”. (FERNANDES, 2019)

Como anunciado no capítulo anterior dessa dissertação, foi apenas no século XIX que as mulheres tiveram acesso à educação formal, nesse país. Fernandes trata da

[...] primeira legislação específica sobre o ensino primário, após a Independência, foi a lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que marcou a criação de escolas de primeiras letras (hoje, Ensino Fundamental) em todo o país - e foi referência para a escolha da data comemorativa do Dia do Professor. (FERNANDES, 2019)

Segundo Lonza (2019), Nísia Floresta Augusta<sup>xii</sup> (1810-1875) analisou o cenário educacional do Brasil e detectou alguns preconceitos herdados de Portugal, como “[descaso] com a educação feminina e um despreço por seus homens ilustres” (p. 36), contribuindo para que aqui pouco germinasse o fértil solo em termos de ideias

“brasileiros interessados em estudar [precisavam seguir] para a metrópole” (p. 36). Compara as escolas primárias a uma prisão, cujos castigos físicos também atingiam as meninas, vítimas da disciplina da palmatória e da limitada capacidade intelectual de suas professoras, em sua maioria, contratadas por apadrinhamento e não por competência. Floresta enxerga na falta da educação às jovens mulheres sua perdição para o mundo e para o progresso, entretanto, o que “prevalecia [era] a ideia de a educação ser inútil às mulheres [...] a maior parte delas sequer conseguiam aprender a ler”. (LONZA, 2019, p. 37)

Em 1838, Floresta, já chefe de sua família, funda, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Augusto, uma instituição para meninas. Importante lembrarmos que a educação das jovens no Brasil no princípio do século XIX gravitava em torno da dicotomia europeia entre a instrução e os limites da educação determinada pelos homens: a maioria das jovens eram ainda reféns de uma intencional ignorância. Sob os cuidados de Floresta algumas jovens se apropriaram da escrita e assim desafiaram as frágeis fronteiras imaginárias entre homens e mulheres. Ao seu modo, Floresta denunciou os atrasos na educação destinada às meninas, ao descrever a mulher como o principal instrumento de consolidação do progresso da humanidade. (LONZA, 2019)

**Figura 20.** Entremeadas - Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2021



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

De acordo com Garcia (2021), em 1887 o Brasil formaria sua primeira médica, o que, à época só era possível com o domínio do latim. Toda universidade exigia fluência nesse idioma, e apenas a escola de Floresta oferecia essa disciplina em sua grade curricular, época em que a maior parte das mulheres não recebia instrução formal e mal escrevia uma frase, no Brasil Império,

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? (FLORESTA, 1989, p. 2)

Floresta foi famosa em seu tempo, publicada e reeditada em vida, escrevendo sob a perspectiva da subjetividade feminina, revelou o passado histórico das mulheres de então, identificando que as desigualdades que resultam em inferioridade vêm da educação e das circunstâncias de vida. Reivindicou, em seus mais de quinze títulos publicados no Brasil e na Europa, uma reforma na educação feminina, com o objetivo de promover a valorização social da mulher, em um país que construía o seu sonho de emancipação: a independência! A educadora pioneira lutou pela alfabetização de meninas e jovens, se envolveu nas discussões sobre a escravidão e apoiou o movimento abolicionista e republicano. (LONZA, 2019)

Avançando no tempo e na análise do cenário educacional brasileiro, aprendemos com outros autores sobre o que se deu nos anos seguintes. Segundo Teixeira (1976), até a década de 1930 havia, no Brasil, dois sistemas educacionais, independentes um do outro e destinados a grupos populacionais diferentes - um primário gratuito e outro secundário, pago. Inspirada no sistema europeu, essa organização não atendia à nossa realidade, em que a educação tida como popular afastava seu público da escola, “não era só a roupa, o sapato que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos de que não podia aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico” (TEIXEIRA, 1976, p. 273). Santos (2020) acrescenta mais informação a esse cenário, no que se referia à população negra:

O projeto de escola republicana não incorporou um projeto de emancipação da população negra; pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. (SANTOS, 2020, p. 31)

Dos anos 30 aos dias de hoje pouca coisa mudou. Na educação e, principalmente, nas escolas, temos dois lados de uma mesma moeda: há um avanço no que se entende como melhoria da eficiência e qualidade do que é oferecido aos das classes mais altas - como o ensino bilíngue desde as séries iniciais da educação infantil. O outro lado, das classes mais baixas, compostas principalmente por pretos e pardos, descendentes de negros e indígenas que foram escravizados, segue vítima da exclusão sumária, que seria agora, segundo Patto, “mais demorada e mais sutil [...] cujo resultado último continua sendo a responsabilização da vítima” (2010, p. 54), na individualização do seu fracasso.

Quando olhamos o lado da moeda das filhas das famílias socioeconomicamente privilegiadas, encontramos, na escola, o ambiente e os meios para que seus projetos de vida se realizem a partir da classe social em que nascem. Pode-se concluir que o mesmo acontecerá com a menina que existe no outro lado dessa mesma moeda? Na vida real, buscando por indícios das afirmações anteriores de Charlot, encontramos algumas respostas na obra de bell hooks quando ela escreve sobre sua própria vida (2020, p. 9): “as meninas negras de classe trabalhadora tinham três opções de carreira [...] casar, [...] trabalhar como empregadas e nos tornar professoras de escola”. Ora, é possível afirmar que esse ambiente também fornecia os meios para a construção de projetos de vida sonhados a partir de sua classe social? Tudo indica que sim. A distribuição desigual do conhecimento escolar, somada à seleção dos conteúdos, reproduz as diferenciações históricas entre educação de elites e populares, entre as escolas públicas e particulares, terreno fértil para a naturalização das competências e incompetências dos sujeitos no espaço escolar. É possível, portanto, afirmarmos que os interesses dos grupos dominantes prevalecem sempre sobre todo o conjunto do que é entendido como popular? Ao falar de suas professoras, do período pré-integração racial nas escolas, hooks (2020) nos ajuda a formular uma resposta, acenando em outra direção, pedagogicamente anticolonial.

Para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista [...] aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista [...] as professoras trabalhavam conosco e para nós [...] minhas professoras tinham uma missão. (HOOKS, 2020, p. 10-11)

No cenário exposto, quando consideramos a instituição escola como espaço de formação da juventude para atuação no mundo do trabalho, importa considerar o

---

que escrevem Ana Luisa de Marsillac Melsert<sup>xlii</sup> e Ana Mercês Bahia Bock<sup>xliii</sup>, ou seja, enxergar “a legitimação das desigualdades sociais a partir de uma lógica meritocrática, fundada em um discurso liberal que explica sucessos e fracassos a partir de esforços individuais, ocultando a sua produção social”, o que, segundo as autoras, nos força a entender que “há juventudes brasileiras, plurais”. (MELSERT; BOCK, 2015, p. 776)

Os jovens mais pobres ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em condições geralmente precarizadas, e também abandonam os estudos mais cedo quando comparados aos jovens das camadas mais ricas. Estes dedicam-se exclusivamente ao estudo durante um período maior de anos, frequentemente acessando o ensino superior, e ocupam cargos de maior prestígio e maior qualificação no mercado de trabalho. (MELSERT; BOCK, 2015)

Entender que jovens ricas e brancas, com mais tempo para dedicar aos estudos, durante uma parte maior de suas vidas, terão maior vantagem sobre aquelas que ingressaram no mundo do trabalho precarizado antes de finalizar esses mesmos estudos, permite que seja possível compreendermos a importância de permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca dessa realidade e faça uso contra hegemônico do que é colocado a seu alcance, como nos convoca Bader Burihan Sawaia<sup>xliiv</sup> (2017) apoiada na proposta de Souza Santos (1997). Saviani sugere uma possibilidade “por meio do acesso à cultura erudita, viabilizar a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar conteúdos próprios do saber popular [...]” (SAVIANI, 2008, p. 22). Para este autor, apenas assim se estabeleceria o fundamental movimento dialético entre o saber espontâneo e o sistematizado, entre a cultura popular e a erudita, contribuindo para a compreensão dialética da realidade, de modo a articular o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas à transformação da realidade regida pelo capital. (SAVIANI, 2016)

## **CAPÍTULO IV - EXPLORANDO OS PILARES**

---

Este capítulo foi elaborado com o objetivo de explorar os quatro pilares desta dissertação: sexo, gênero, raça e condição socioeconômica. Em sua redação, além de defini-los, procurei promover, progressivamente, diálogos entre cada um. Tal decisão decorreu da consideração da concepção teórica de que as pessoas são totalidades, não uma somatória de fragmentos. Segundo Lane (2017), o homem, ao mesmo tempo em que produz uma nova realidade, faz um novo de si como produto desse e nesse trajeto. Lane (2017), aponta para a importância de olharmos para o sujeito que daí emerge: “[...] na intersecção de sua história com a história de sua sociedade - apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem enquanto produtor da história”. (LANE, 2017, p. 13)

Cabe esclarecer que cada “ pilar ” foi trabalhado - isolado e conjuntamente - considerando o “outro”, o “não igual”, o diferente: não brancas, não ricas e com histórico escolar em instituição pública.

## **1 Sexo e gênero**

Explorar os lugares atribuídos às mulheres significa abrir-se a um panorama particularmente diverso no tempo e no espaço, nas sociedades e culturas. Monique Wittig<sup>xlv</sup> (2019, p. 88) recomenda que “nossa primeira tarefa seja desassociar mulheres (a classe dentro da qual lutamos) de ‘mulher - o mito’”. Pois mulher não existe para nós, é apenas uma formação imaginária, enquanto “mulheres” são o produto de uma relação social”. Escrever “Segundo Sexo” fez de Simone de Beauvoir uma filósofa feminista, como nos ensina Garcia (2021), a ativista nasce da relação estabelecida com as leitoras de suas ideias e do mundo novo que construíam.

Para a mulher entendida como grupo natural, foram também construídos lugares naturais e, ao longo do tempo, muitas vozes se insurgiram, com o objetivo de desconstruí-los, criando novos espaços para as mulheres de todas as idades, vozes que, no universo das artes, encontraram terreno fértil. Começo pelo “avesso”, pelas que saíram desse lugar.

No mundo das letras, as mulheres, não poucas vezes, experimentaram a exclusão, seus desejos de percorrer novos caminhos abrigavam riscos. Ao analisar as obras de escritoras do século XVIII e XIX, Telles escreve sobre a ansiedade de autoria, o que perpassaria não só seus textos, mas também suas vidas, e gerariam, “[...] em face das representações culturais, um grande temor de não conseguir criar

[...]” (TELLES, 2006; p. 177). María-Milagros Rivera Garretas<sup>xlvi</sup> (1995) transcreve passagens que remontam à Idade Média e nos faz conhecer, pela forma como se descrevem algumas escritoras mulheres do medievo, ansiedade análoga.

No século VIII, a abadessa anglo-saxã, Hugeburc<sup>xlvii</sup>, escreveu:

[...] Eu, indigna como sou [...] uma criatura fraca em relação aos outros cristãos [...] corruptível pela frágil simplicidade feminina do meu sexo, não amparada por nenhuma prerrogativa de sabedoria [...] [...] <sup>49</sup>. (GARRETAS, 1995, p. 21, tradução nossa)

Já no século IX, a nobre e culta Dhuoda<sup>xlviii</sup> escreve a seu filho: “Certamente eu também, embora indigna, frágil como a sombra [...] <sup>50</sup> (GARRETAS, 1995, p. 22, tradução pessoal). Rosvita de Gandersheim<sup>xlix</sup>, no século X, mesmo já tendo colhido frutos com sua obra, escreve: “Não tenho dúvidas de que alguns irão objetar a mim que a qualidade de meus escritos é muito inferior e muito diferente daquela daqueles que me propus a imitar” (GARRETAS, 1995, p. 23, tradução minha)<sup>51</sup>.

Quando analisadas as obras de alguns autores homens da mesma época - mesmo aqueles que se percebiam ainda inexperientes ou carentes do que seria necessário para um bom escritor -, em momento algum associavam suas debilidades ao seu sexo. Telles, em diálogo com Barthes, afirma que “repetir a mesma linguagem faz com que o que se diz e escreve [...] pareça natural e inato; palavras esgarçadas que têm nome: estereótipo”. O receio, nomeado por Telles, de “ansiedade de autoria” (TELLES, 2006; p. 189), acima mencionada, um quase pavor, habitando também os corpos das que se propõem autoras em pleno século XXI.

Creio que uma das formas de superar essa ansiedade é obter informações sobre tudo que é invisibilizado pelas verdades universais. Lerner<sup>l</sup> alerta a respeito do discurso hegemônico de que “mulheres não tem história - é o que disseram - então elas acreditaram. Assim, finalmente, foi a hegemonia masculina sobre o sistema simbólico”. (LERNER, 2018, s/p)

Certamente, o que teria fragilizado e desfavorecido as mulheres foram as inverdades contadas que prevaleceram e se tornaram dominantes, em uma hierarquia

<sup>49</sup> [...] yo, indigna como soy [...] una criatura endeble en comparación con los demás cristianos [...] corrompible por lá frágil simpleza femenina de mi sexo, no apoyada en prerrogativa alguna de sabiduría.

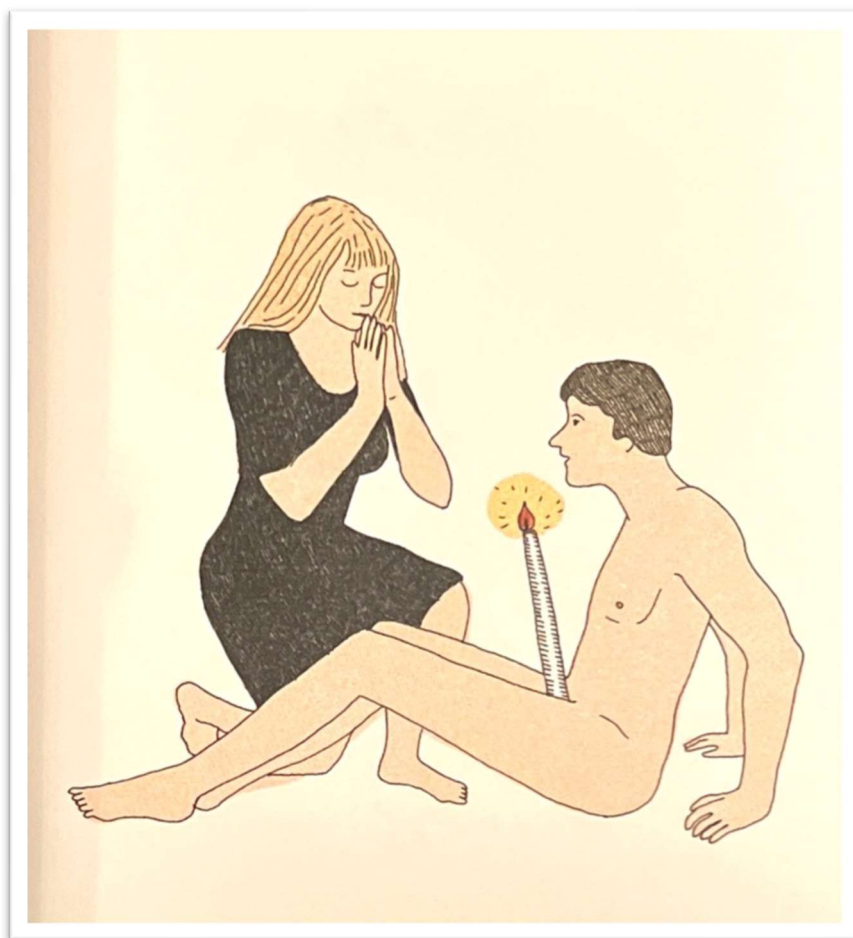
<sup>50</sup> Ciertamente también yo, aunque indigna, frágil como la sombra [...]

<sup>51</sup> Yo no dudo que se me objetará por algunos que la calidad de mis escritos es muy inferior y muy distinta de la de los que aquél a quine me propuse imitar.

que, segundo Telles (2006), “ordena e fixa um lugar para cada coisa, pessoa, situação”. (p. 180)

Não foram poucos filósofos sociais contemporâneos, a exemplo de Rousseau, que entendiam essa hierarquia, ou seja, a subordinação das mulheres aos homens, como uma questão pré-social, anterior à própria história e, por isso mesmo, natural, própria apenas da natureza feminina. Sustentada por Rousseau, em seu livro “Emílio”, ou “Da Educação”, essa ideia foi mais importante para o pensador do que manter a coerência intelectual de sua teoria política de igualdade e liberdade para todas as pessoas. Seriam as mulheres “não pessoas”? Importante considerarmos que Rousseau escreve sobre a mulher branca, a única que poderia ser a esposa de Emílio em seu mundo perfeito. Quando se tratava de mulheres negras e indígenas, seu lugar de não pessoa não era colocado em xeque, era certa sua condição.

**Figura 21. Sem nome**

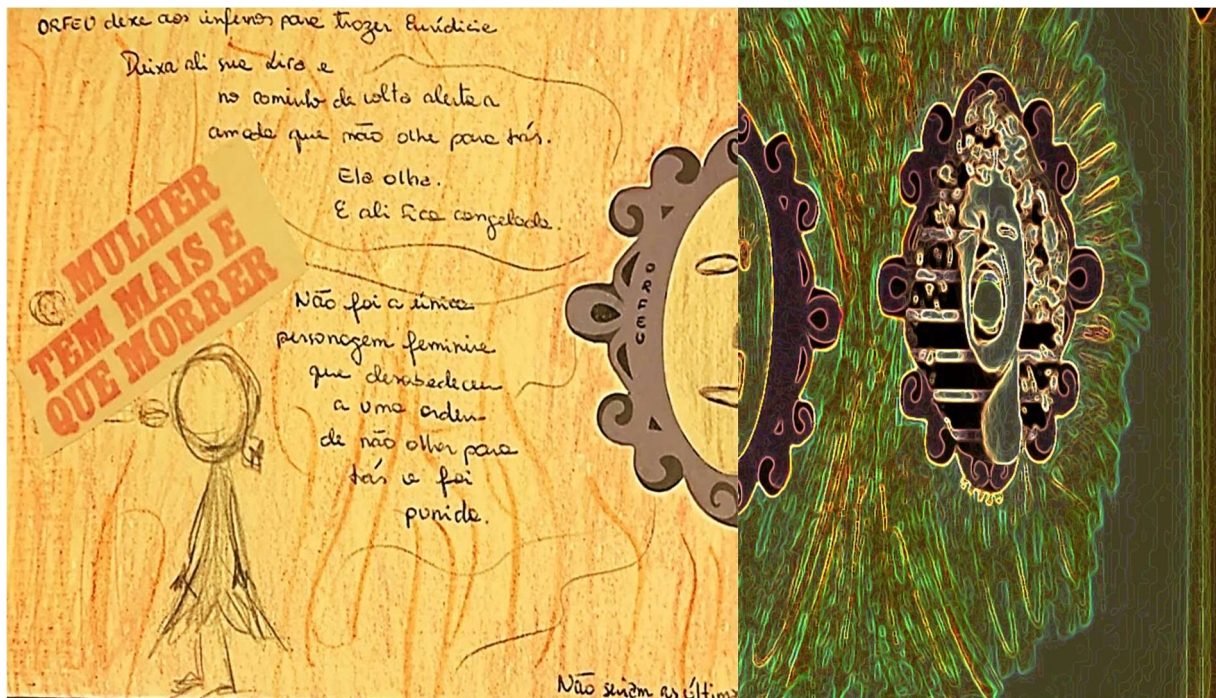


Fonte: Fayolle (2019, p. 19).

Telles (2006) relata que a quantidade de mulheres que romperam os lugares socialmente estabelecidos na história ocidental foi significativamente maior que os exemplos que mereceram registro histórico. Não à toa percebemos, na atualidade, grande profusão de filmes e livros sobre elas, outrora invisíveis.

Quando Lerner (2018) afirma que ter sido essa “invisibilização” da mulher foi um processo que levou cerca de 2500 anos para ser completado, colocando os homens no topo da escala de valor e poder, através da sua aparente superioridade, trata de uma pequena parte da história que tornou hegemônica a ideia de “[...] ausência de tradição que reafirmaria a independência e autonomia [das mulheres]”. (LERNER, 2018, s/p)

**Figura 22.** Muda ou morta? – Cordelagem de Vanessa Meirelles, 2020



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Na música, duas mulheres exemplificaram a desconstrução desse ideário: Antonia Brico e Chiquinha Gonzaga.

Recentemente lançado nas plataformas de *streaming*, o filme “Antonia - uma sinfonia”, de 2018, dirigido por Maria Peters, narra a história de Antonia Brico, primeira mulher a reger uma orquestra em Nova York e Berlim. Nascida

em Roterdã em 1902, mudou-se com a família aos 5 anos para os Estados Unidos, onde passou a viver na Califórnia. Estudou piano e regência em São Francisco, antes de mudar-se para a Europa, onde foi aceita em 1927 como aluna da Academia Estatal de Música em Berlim. Três anos depois, regeu a

Filarmônica de Berlim e passou a trabalhar com a Sinfônica de São Francisco, nos EUA, e a Filarmônica de Hamburgo, na Alemanha. Depois de reger orquestras como a Filarmônica de Nova York, criou a *Women's Symphony Orchestra* em Washington e radicou-se em Denver, onde manteve ligação até o final da vida com a filarmônica local. Morreu em 1989. (PEIXOTO, 2020)

Exemplo semelhante é encontrado no Brasil (RJ), com Francisca Edwiges Neves, mais conhecida como Chiquinha Gonzaga (1847-1935), compositora, pianista e regente brasileira que, segundo Shuma Schumacher<sup>li</sup> (2016), “trocou o casamento pelo piano e foi a primeira mulher a conduzir uma orquestra no país quando ainda não existia, no ramo, o feminino da palavra maestro”. Enfrentou não só um mundo tido como masculino, como rompeu com padrões e papéis atribuídos às mulheres da época, continuando sua dedicação ao instrumento, compondo e misturando o popular ao erudito, destacando-se

na história da cultura brasileira e da luta pelas liberdades no país pelo seu pioneirismo. A coragem com que enfrentou a opressora sociedade patriarcal e criou uma profissão inédita para a mulher [...] atuando no rico ambiente musical do Rio de Janeiro do Segundo Reinado, no qual imperavam polcas, tangos e valsas, Chiquinha Gonzaga não hesitou em incorporar ao seu piano toda a diversidade que encontrou [...]. Assim, terminou por produzir uma obra fundamental para a formação da música brasileira [...]. (BRAGA, 1999)

Participou das conferências-concerto, encontros políticos abolicionistas seguidos de concertos em que Chiquinha regia um coro de meninas, além de vender suas composições para alforriar um músico que era escravizado. (CARDOSO, 2018)

**Figura 23.** Francisca? Chica? Chiquinha!



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Exemplos de mulheres que ousaram romper com os lugares a elas atribuídos, poderiam se multiplicar. Paro por aqui, para refletir sobre a relação - mais recente - “sexo X gênero”.

Assumindo que as palavras têm história, ou como nos diz Guacira Lopes Louro<sup>lii</sup>, (1997, p. 14), “elas fazem história”, importa atentar para a origem da palavra gênero (no inglês “*gender*”) que, de acordo com Garcia (2021), foi desenvolvida pelo psicólogo social Stoller, em 1968. O termo referia-se à diferença conceitual entre sexo e gênero: enquanto o sexo estaria relacionado aos aspectos anatômicos, morfológicos e fisiológicos da espécie humana, o gênero remeteria aos significados sociais, culturais e históricos associados aos sexos.

Porém, foi só a partir do trabalho da antropóloga Rubin Gayle<sup>liii</sup>, em 1975, que o conceito de gênero passou a ser utilizado pelas teóricas feministas, de modo a afastar o determinismo biológico (inerente ao sexo) e enfatizar, conforme Joan Scott<sup>liiv</sup> (1995), através da linguagem, o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). Assim como Scott, Louro privilegia a discussão de gênero a partir das teorizações de Derrida, fundamenta sua escolha pela centralidade dada pelo autor à “[...] linguagem [em seu sentido amplo] como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (1997; p. 18). A linguagem, como nos diz Louro (1997, p. 31), “cria o existente, [...] nomeia, classifica e define normalidades e anormalidades [...]. Os gêneros, portanto, se produzem na e pelas relações de poder”; conclui que “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. (1997, 21)

Assim,

[...] não são propriamente as características sexuais, mas a forma como [...] são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 1997, p. 21)

Lerner (2018) traça as origens do comportamento machista/masculino:

a dependência do chefe de família ao rei ou à burocracia do estado foi compensada pela sua dominância nas famílias. O chefe de família aloca os recursos da sociedade para a sua família da mesma maneira que o estado alicia os recursos da sociedade para eles. O controle do homem chefe da família sobre os parentes femininos e filhos menores era tão importante para a existência do estado como o controle do rei sobre os seus soldados. (LERNER, 2018, s/p.)

Segundo esta autora, as mulheres têm adequado suas vidas, por mais de quatro mil anos, em uma relação que prevê um *quid pro quo*: proteção e usufruto das benesses do poder por submissão, ou seja, um contrato tácito, não escrito, em que as mulheres existem sob o “guarda-chuva do patriarcado com dominância paternalista”<sup>52</sup>, embaixo do “qual se dá o predomínio dos homens sobre as mulheres, dos maridos sobre as esposas, dos pais sobre a mãe, dos velhos sobre os jovens e da linhagem paterna sobre a materna”. (REGUANT, 1996)

Figura 24. Ser Magra



Fonte: Mulheres alteradas. (MAITENA, 2003)<sup>v</sup>

<sup>52</sup> SAU, V. *Dicionário ideológico feminista*. Barcelona: Icaria, 2001. v. 3.

Garcia (2015) escreve sobre a origem remota do termo patriarcado (p. 16): “governo dos patriarcas cuja autoridade provinha da sabedoria”, ideia modificada a partir do século XIX, com o desenvolvimento das teorias de explicação crítica da hegemonia masculina. O feminismo do século XX, na década de 70, traz o termo como peça fundamental de seus estudos e explica a forma de organização baseada na ideia universal de autoridade e liderança do homem, estendida (p. 17) “às famílias, às relações sexuais, trabalhistas e outras esferas”, se apropriando da mulher, de seu corpo e tudo o que ele produzisse, também simbolicamente.

Popularizar a ideia de que (Garcia, 2015, p. 17) “o pessoal é político” permitiu a muitas mulheres aprenderem que problemas individuais eram, na realidade, “comuns a todas, fruto de um sistema opressor” (p. 17). Essa tomada de consciência foi de extrema importância para a análise da violência de gênero e dos métodos<sup>53</sup> utilizados para manter o feminino em situação de “inferioridade, subordinação e exploração” pelo dominador: o masculino (p. 18). Mitos e religião perpetuam, ainda hoje, o patriarcado como única estrutura possível de poder, geram os preconceitos combatidos na sociedade ocidental desde Poulain De La Barre (2018), passando por Wollstonecraft, chegando a Floresta, frutificando com Gonzalez e muitas outras mulheres, cuja existência e ações ainda desconhecemos, estudiosos que nos ensinam que os problemas enfrentados mudam mas não desaparecem, e precisam ser combatidos em sua raiz - pela educação que se afaste da reprodução desse sistema, mesmo que ainda em fragmentos, ou, nas palavras de Garcia (2015, p. 17) em “vitórias paradoxais”<sup>54</sup>.

Retomando a ideia de que palavras fazem história, cumpre lembrar que a construção da distinção entre sexo e gênero contribuiu para a manutenção de desigualdades historicamente estabelecidas. A afirmação imperiosa de ser, ao mesmo tempo, “diferente e igual” é ainda estranha para muitos. Louro acrescenta: “importa

---

<sup>53</sup> Garcia (2015) nomeia o conjunto desses métodos de sexismo. Segundo a autora, ele (p. 18, 19) “abarca todos os âmbitos da vida e das relações humanas [não se tratando] de costumes, piadas ou manifestação de poderio masculino em um momento determinado, mas de uma ideologia que defende a subordinação das mulheres e todos os métodos utilizados para que essa desigualdade de perpetue”, a exemplo da educação, que estabelece que meninas só devem rezar e não podem ingressar na faculdade ou trabalhar em determinadas profissões.

<sup>54</sup> Garcia (2015, p. 19) entende que “nas sociedades ocidentais contemporâneas, as mulheres conseguiram o direito à educação e ao trabalho remunerado, mas a maioria daquelas que trabalham fora de casa, tanto as assalariadas quanto as autônomas, continua encarregada do trabalho doméstico e do cuidado com os filhos [em uma] dupla jornada”. As que delegam essa tarefa, “o fazem sobre outras mulheres mais pobres ou mais velhas: as empregadas domésticas e as avós”.

saber quem define a diferença, quem é considerada diferente e o que significa ser diferente?” (1997, p. 46). Pode-se dizer que o que realmente importa é refletir e agir sobre as desigualdades e opressões que advêm das diferenças? Saffioti arremata “[...] uma opressão que tão somente do ponto de vista da aparência atinge somente a mulher” (2013, p. 34). Apoiando-se no pensamento de Lévi-Strauss, Adrienne Cecile Rich<sup>vi</sup> nos lembra que “o homem havia feito uma abordagem da mulher que serviria um dia para introduzir diferenças entre todas as gentes”. (2002, p. 21)

## 2 Interfaces: sexo/gênero, raça e condição de classe

*Quando eu te encarei frente a frente, não vi o meu rosto.  
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto,  
é que Narciso acha feio o que não é espelho.*

(SAMPA, de Caetano Veloso, 1978).

Ao lado do sexo/gênero, raça e condição socioeconômica constituem mecanismos estruturantes de uma sociedade, particularmente as fundadas em hierarquias e desigualdades; como tal, repercutem no plano simbólico, ou seja, nas representações coletivas que contribuem para a manutenção do estabelecido. Pensar, por exemplo, em mulher negra e pobre significa acionar, entre nós, uma tripla desigualdade: por sexo/gênero, por raça e por classe.

Nossas raízes históricas - baseadas na escravidão e no patriarcado branco - contribuíram para o lugar ocupado há séculos, por homens e mulheres negras.

Em Macunaíma, de 1928, Mário de Andrade (2014), baseado no folclore popular, explica as raças constituintes da nação brasileira, através de metáfora com a água de um lago. No caminho para recuperar a *muiraquitã* (então de posse do gigante *Piaimã*, comedor de gente), Macunaíma e seus dois irmãos

atravessam um lago mágico. Quando banhou seu corpo nas águas do lago, Macunaíma, que assim como seus irmãos tinha a pele negra, notou que tinha ficado **branco e loiro**. Em seguida, foi a vez de Maanape. Ao passar pelas águas já turvas em consequência à passagem de Macunaíma, ele percebeu que seu corpo havia ficado com um tom **avermelhado**. Por fim, foi a vez de Jiguê que, ao passar, já se deparou com as águas secando e, por isso, **apenas conseguiu molhar as palmas das mãos e as solas dos pés**. Essa passagem da obra, destaca três etnias existentes no Brasil: branco, índio e negro. (grifos nossos) (ANDRADE, 2014, s/p.)

Não foi intenção deste trabalho adentrar nestas raízes; o que interessou foi explorar a relação entre raça e classe social - categorias incluídas no tema/problema

de investigação -, em um contexto no qual uma e outra não se apresentam, para muitos, como “questão”. Classe social e raça - ao lado do gênero e geração - constituem, portanto, categorias ou conceitos fundamentais, tanto para pensar a questão das “diferenças”, da constituição do “outro”, como para explorar questões associadas à identidade.

Na verdade, para as mulheres - independente da geração - brancas e pertencentes às camadas mais favorecidas socioeconomicamente, “raça” é algo que se aplica ao “outro”, ao não branco, ou seja, a pretos, pardos<sup>55</sup>, indígenas, entre outros grupos. Assim, a raça seria um atributo não autoaplicável, diria respeito apenas aos “diferentes”, ou seja, às não brancas, “que participam precariamente da riqueza material produzida”, como escreve Souza. (2017)

No Brasil, desigualdades relacionadas à raça/cor remontam ao descobrimento, entendido como invasão, e a consequente utilização dos corpos negros como força de trabalho na escravidão e trabalho precarizado. Em que pesem as ações de movimentos sociais, coletivos e políticas públicas, a situação<sup>56</sup> dos pretos e pardos brasileiros não se alterou significativamente até os dias atuais, uma vez que a sociedade brasileira não questiona o racismo constituído desde sua gênese. Trata-se de assimetria, que se desdobra, até a atualidade, nos lugares sociais, culturais e econômicos ocupados por pretos e pardos no sistema social. O caráter estrutural do racismo se manteve no país. Segundo Almeida (2019),

uma discriminação racial enraizada na sociedade. [...] O racismo estrutural não diz respeito ao ato discriminatório isolado [...] ou até mesmo a um conjunto de atos dessa natureza. Ele representa um processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos étnico-raciais são reproduzidos nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e, até mesmo, nas relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p. 24)

Nas ciências humanas e sociais, é expressivo o lugar dado à questão racial, entendida como “questão de negritude”. Quanto às mulheres, Lerner lembra que os

privilégios de raça e classe que servem para rebaixar a habilidade da mulher de ver a elas mesmas como parte de um grupo coerente, já que as mulheres,

---

<sup>55</sup> Pelo IBGE, pretos e pardos são considerados negros no Brasil. Entretanto, vale a pena considerarmos que muitas pessoas que se veem como pardas são descendentes de indígenas, mas não se autoidentificam como indígenas, muitos em razão das leis pombalinas, mencionadas anteriormente.

<sup>56</sup> O plano racial, por definição sociológica, engloba os lugares sociais, culturais e econômicos.

diferente de todos os outros grupos oprimidos, ocorrem em todos os estratos da sociedade. (LERNER, 2018, s/p)

Longe de negar a importância das investigações e políticas públicas centradas em pretos e pardos, o que se percebe é que a questão racial, ou da negritude tem, como outro lado da moeda, a “branquitude”, ou seja, um constructo definido por oposição aos não brancos.

Schucman (2014) propõe algumas interrogações:

Cor, raça, grupo, cultura? Afinal, o que é ser branco no Brasil contemporâneo? Definir o que é branquitude, e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade racial branca. (2014, p. 84)

Extrapolando a “cor da pele”, a questão da branquitude refere-se a uma construção que atribui “superioridade” aos brancos e universalidade humana à experiência branca. Apoiado no pensamento de Patrícia Hill Collins<sup>lvii</sup>, Richard Santos trouxe ao debate sobre o lugar ocupado pela mulher branca e pela mulher negra em nossa sociedade

“em que a branca acredita que tem poder, mas não, e ela não sabe disso, ela não percebe que na verdade o poder é do homem branco - do avô, do pai, do marido, do irmão dela, esses caras só deixam elas usarem um pouco esse poder enquanto elas se comportarem como devem... A mulher negra não... ela sabe que ela não tem poder, ela é a mula. Enquanto a mulher branca se comporta como a cadela de luxo, alienada do que a oprime, a mulher negra sabe do lugar que criaram para ela, naturalizado como dela - e talvez seja a única que possa, caso tenha vontade mostrar àquela que se porta como a dona do poder, o espaço que pode ser ocupado pelas duas”<sup>57</sup>.

Emicida, com sua poesia “Principia”, traduz essa possibilidade em versos:

Rodeio o globo, hoje tô certo  
De que todo mundo é um

E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é  
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós

Cale o cansaço, refaça o laço  
Ofereça um abraço quente  
A música é só uma semente  
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende

<sup>57</sup> Richard Santos propõe esse debate durante os encontros no Inanna - PUC-SP. (set. 2021) deixando claro para todos que não é responsabilidade da mulher negra ensinar à mulher branca como resolver os problemas criados pela branquitude.

Cale o cansaço, refaça o laço  
Ofereça um abraço quente  
A música é só uma semente

Um sorriso ainda é a única língua que todos entende (tio o jeito é ser gentil)  
Tipo um girassol, meu olho busca o sol  
Mano, crer que o ódio é solução  
É ser sommelier de anzol  
Barco a deriva sem farol

O amor perdoa o imperdoável  
Resgata a dignidade do ser  
É espiritual  
Tão carnal quanto angélica

Não tá no dogma ou preso numa religião  
É tão antigo quanto a eternidade  
Amor é espiritualidade  
Latente, potente, preto, poesia  
Um ombro na noite quieta  
Um colo pra começar o dia

Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida  
Farei um altar pra comunhão  
Nele, eu serei um com o mundo até ver  
O ponto da emancipação

Porque eu descobri o segredo que me faz humano  
Já não está mais perdido o elo  
O amor é o segredo de tudo  
E eu pinto tudo em amarelo

Emicida (2019)<sup>58</sup>

Pesquisa realizada por Schucman, na cidade de São Paulo, revela que:

[...] através dos estudos da psicologia sócio-histórica, todo sujeito é capaz de produzir sentidos diferentes dos significados construídos social e historicamente. E isso vai depender das mediações semióticas que cada um vivenciará. Entretanto, os sujeitos entrevistados nesta pesquisa estão inseridos em uma sociedade em que grande parte das mediações semióticas não favorece a desconstrução dos significados e que, por sua vez, **atribui à identidade racial branca um valor estético, moral e intelectual superior a outras identidades raciais**. (SCHUCMAN, 2014, p. 92, grifo nosso)

Oliveira (2020) alerta para o que denomina de “medo em falar da branquitude”.

Elenca, entre outras razões, que:

a dificuldade em se falar da branquitude ocorre porque os últimos séculos de domínio europeu e branco foram responsáveis pela criação de uma narrativa própria. Nesta, os fatos sinistros de suas histórias foram silenciados. Esse silenciamento e esquecimento, muitas vezes proposital, fez e faz com que apenas dados positivos da história europeia e branca sejam apresentados. E, ao produzirem escritos sobre si mesmos e sobre suas próprias lógicas (ignorando as visões de mundo dos outros), os mestres brancos não

<sup>58</sup> Principia, Álbum Amarelo, Compositor Emicida. (2019)

---

convidavam a discussão de fatos que poderiam desconstruir suas narrativas enaltecidas. (OLIVEIRA, 2020, p. 1, grifo nosso)

Pelas afirmações anteriores, entendo que a “raça” é aqui entendida como “raça social”. Assim apreendida, esta noção envolve construções socioculturais e identitárias, cuja função é repor diferenças, privilégios e, principalmente, desigualdades expressas nos mais variados âmbitos da existência.

Schucman insiste na importância de explicitar que,

a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é, ainda, a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX. Serve para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns tidas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos dentro destes grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais. (SCHUCMAN, 2014, p. 85, grifo nosso)

A justaposição entre sexo/gênero, geração, raça e condição socioeconômica revela um cenário particularmente adverso para mulheres negras, de baixa escolaridade, de gerações diversas e pobres. São milhões de brasileiras que permanecem distantes dos olhos e do pensamento de mulheres brancas, de gerações diversas, com elevados níveis de escolaridade e incluídas entre os 10% dos brasileiros mais ricos, detendo 43% da renda no país.

Relatório divulgado pela Revista Exame, em novembro de 2020, revela que,

A desigualdade brasileira continua a ocupar os primeiros lugares no ranking mundial. O **IBGE** mostrou nesta quinta-feira que o país é o novo mais desigual do mundo, usando dados do **Banco Mundial**. O Brasil está pior inclusive que Botsuana. O mais desigual é a África do Sul e a Bélgica é o mais igualitário. Outra maneira de se olhar a desigualdade é quanto cada faixa de renda se apropria dos recursos totais. “Em uma primeira vista nos dados, chama atenção, mais uma vez, a pouca variação da estrutura da desigualdade brasileira refletida pela distribuição muito **desigual** dos rendimentos entre as pessoas ao longo dos anos”, diz o texto da pesquisa. Segundo a **Síntese**, os 10% mais pobres, “embora mantendo uma parcela em torno de 1% do total, perderam 17,5% de participação de 2012 a 2019”. Entre os mais ricos, não houve alteração. Os 10% que têm mais renda continuam se apropriando da mesma parcela de recursos: em 2012, concentravam 43% da renda. Em 2019, 43,1%. No Sudeste e no Nordeste, houve até aumento dessa participação nesses anos. (AGÊNCIA O GLOBO, 2020, s/p.)

Neste trabalho, meu olhar se voltou exatamente para os 10% privilegiados socioeconomicamente, representados por uma jovem mulher branca, ex-aluna de instituição educacional de elite que, como tal, inclui-se entre outras que não se pensam como “brancas”, afinal, quem tem raça, como afirmado acima, é o “outro”, o

“negro”. Suas branquitudes não são objeto de questionamentos. Cabe ressaltar que a participação de negros no ensino privado é de apenas 12%. (MARIANI *et al.*, 2021)

Entretanto, a posição aparentemente “confortável” da jovem narradora dessa pesquisa, pela cor de sua pele e por sua participação dos bens e serviços socialmente produzidos, pode levar à conclusão equivocada de que se encontra “livre” de desafios e de problemas relacionados à construção identitária. Não foi isto que foi registrado na narrativa de história de vida coletada e, muito menos, em minha prática como psicopedagoga, pelo contrário!

Han descreve um novo sujeito em uma nova sociedade,

[...] há muito tempo entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias, de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade da disciplina, mas uma sociedade de desempenho. (HAN, 2019, p. 23)

Sob a perspectiva de Han (2019), o sujeito dessa pesquisa é uma pessoa de desempenho, cujo potencial de revolta frente à incapacidade de corresponder às expectativas postas no e pelo mundo em que vive fazem, de si mesma, seu alvo: são os sujeitos de desempenho e produção.

Autoflagelação, depressão, distúrbios alimentares entre outros sintomas, somados à falta de reconhecimento social e a conflitos familiares expõem, para quem se dispuser a escutar, uma trajetória de vida marcada por adversidades de toda ordem, sendo objeto de apresentação e análise no Capítulo VI, dedicado à narrativa de história de vida selecionada.

Pensar esse cenário - pessoalmente vivido em minha profissão e somado aos seus efeitos - levou a entender tanto a educação, como a instituição escolar, a partir da afirmação de Charlot de que “a educação é política”; conseqüentemente, cabe “saber em que ela é política” (1979, p. 11-13). Por paralelismo, entender o que garante o aparentemente rápido e natural acesso da mulher jovem e branca ao espaço de produção de conhecimento - certeza da sua contínua apropriação de recursos -, depende da compreensão do que torna difícil, penoso e moroso o acesso da jovem mulher negra a esse mesmo espaço, bem como conhecer a gênese de tudo o que considera ambas inadequadas nesse processo, seja por seu gênero ou, integrado a isso, pela cor de sua pele.

**CAPÍTULO V – ESTUDANDO IDENTIDADE(S): UM  
ITINERÁRIO, NOVOS PARADIGMAS**

---

*Chega-se assim à identidade como metamorfose desvendando a ideologia da não transformação do ser humano como condição para a não transformação da sociedade.*

(Silvia Lane, 2018, p. 12)

Foram os referenciais da Psicologia Social, em sua vertente crítica, tal como é defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia - Psicologia Social, no NEPIM, que nortearam essa dissertação. Nela, o conceito central foi o de “identidade”, entendida não como algo fixo ou imutável, mas como “metamorfose”, ou seja, como transformação e construção constantemente renovada. A esta concepção, somam-se noções relacionadas às “políticas de identidade”, criadas com o objetivo de conformar os sujeitos ao que é esperado dos membros de uma sociedade e/ou grupo social.

Esse capítulo foi elaborado tanto para explicitar os referenciais acima indicados, como para, a partir da consideração do problema e dos objetivos antes mencionados, explicitar o percurso metodológico realizado. Isto porque, como afirma Teles:

O método, em qualquer forma de saber humano sistemático, possui um valor fundamental para a análise de qualquer fenômeno (seja ele físico, químico, social etc.). Por este ângulo, é imprescindível que qualquer base teórica tenha, como pano de fundo, uma matriz metodológica. (TELES, 2018)

Em sua construção, sempre busquei a articulação entre minha trajetória de vida e profissional, o problema investigado, o sujeito envolvido na investigação, os referenciais da Psicologia Social crítica, a abordagem metodológica utilizada e a técnica selecionada de coleta de dados.

A educação e o espaço escolar - mesmo considerando o fato de o sujeito ser ex-aluno - apresentaram-se, aqui, como *lócus* do diálogo no qual uma jovem branca, ex-aluna de um colégio de elite, e socioeconomicamente privilegiada narrou, para a pesquisadora que vos escreve, sua história de vida. História na qual floresceram, a cada encontro, informações, dilemas, conflitos, relacionados à sua identidade, além de tudo o que enfrenta no desempenho de suas atividades e no contato com os “outros”. Contato entendido como sinônimo de correspondência e/ou resistência, afinal, é na dinâmica desse contato com o outro que se coloca a relação “diferença e igualdade [...] uma primeira noção de identidade”, como aponta Ciampa. (1984, p. 63)

## 1 Antecedentes

Em releitura do pensamento de Bourdieu, Ana Maria Jacó-Vilela<sup>lviii</sup>, Degani-Carneiro e Oliveira (2016) alertam sobre a autonomia relativa dos pesquisadores do campo científico, sempre:

[...] influenciado e delimitado não apenas pelas características próprias de seu fazer (qual seja, a produção de conhecimento), como também por suas lógicas de diferenciação interna, de disputas ideológicas (embora assumidas muitas vezes como disputas teórico-metodológicas), procura de prestígio e de poder no interior de suas estruturas institucionais. (JACÓ-VILELA; DEGANI-CARNEIRO; OLIVEIRA, 2016, p. 527)

A partir desse alerta, percebe-se como as produções do campo acadêmico vinculam-se às condições sociais e econômicas da história e do conhecimento humano. Em uma sociedade como a brasileira - periférica e sob grande influência de correntes de pensamento vindas do além-mar -, essa autonomia fica mais encolhida.

O diálogo com o pensamento que entra pela alfândega é sempre interessante. Porém, mais do que aplicar conceitos produzidos acima da Linha do Equador, em instituições estrangeiras, para estrangeiros interessantes e importantes, seria, como nos lembram Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, enfatizar “os confrontos que se produzem entre diferentes correntes sobre a adequação de teorias produzidas em outros contextos sociais para a realidade social brasileira”. (2016, p. 527)

Algo até então pouco comum nestas paragens, a exemplo do desconhecimento, ainda presente por grande parte da Academia, da produção intelectual contra-hegemônica de pesquisadores como Lélia Gonzalez (1982) e Manoel Bomfim (2008) que, apesar de tratarem de temas especialmente relevantes para entendermos a sociedade brasileira sob uma nova e diferente perspectiva - a nossa -, continuam pouco conhecidos. Jacó-Vilela e Degani revelam alguns detalhes da obra de Bomfim, “*América Latina - males de origem*”, contribuindo, assim, para enriquecer essa reflexão:

Bomfim (1905/1993) denuncia a relação de parasitismo social que os países colonizadores desenvolveram em relação aos povos da América Latina e explicita a quão danosa foi essa relação, quer para colonizados, quer para colonizadores - o colonizado-parasitado é expropriado daquilo que produz; o colonizador-parasita, por tudo tomar, nada produz. (JACÓ-VILELA; DEGANI-CARNEIRO; OLIVEIRA, 2016, p. 529)

Em relação à Psicologia, narrativas históricas informam sobre a perspectiva teórica-metodológica hegemônica entre as décadas de 1930 e 1970, fundamentadas

---

na ciência individualista e positivista, desenvolvida nos EUA, exportada ao ocidente após a Segunda Guerra Mundial e expressa no modelo hegemônico, distanciado do social: era a ciência reproduzindo a ideologia dominante. (LANE, 1995)

A chamada crise da psicologia social teve início na Europa, na década de 60, quando esse modelo hegemônico começou a ser criticado. Chegou ao Brasil na década de 70, período batizado de crise da psicologia social brasileira, para alguns e, para outros, crise de toda a psicologia.

A crítica à Psicologia distanciado do social estava instaurada e os movimentos pela deselitização e criação de referenciais teórico-metodológicos que possibilitassem emancipação social tornou-se a agenda do período. O discurso dos profissionais militantes, levados inevitavelmente para dentro das universidades, colocou ainda mais em xeque a utilidade dos referenciais utilizados até então. (LIMA, 2009, p. 87)

Muitas eram as dúvidas. Qual seria a relevância social dessas práxis? Qual seria a contribuição da psicologia para a resolução dos problemas da sociedade em que vivíamos no Brasil e na América não estadunidense? O debate que permitia dar luz à nova forma de enxergar a sociedade girava entre os que partiam do laboratório para criar suas teorias para, depois, aplicá-las na vida real, e os que defendiam a necessidade de tomar a vida real como ponto de partida para novas construções teóricas.

Os que defendiam (e ainda defendem) o controle de variáveis e dados estatísticos produzidos em experimentos de laboratório, ou mesmo a combinação entre experimentos e outros métodos, partiam dessa concepção positivista da ciência em que, mudando os indivíduos, ou pequenos grupos, mudava-se a realidade. O trabalho por eles realizado se aproximava mais de uma adaptação dos indivíduos e grupos à realidade do que uma real mudança das condições que a geraram. O resultado era um flerte com uma postura alienada e descontextualizada dos problemas da vida.

Por outro lado, o que era, até então, hegemônico, foi colocado em xeque; a preocupação com o social e suas transformações levantaram a lebre e colocaram pulgas atrás de muitas orelhas: seria o modelo hegemônico o mais adequado para tratar das questões nacionais e dos objetos de estudo da Psicologia Social? Afinal, esse modelo já se mostrara, prática e teoricamente, irrelevante, não só em *terra brasilis*.

Como esta dissertação envolveu educação e espaço escolar, como minha voz à de Bonfim, para quem a Psicologia fornece importantes bases para o bom desenvolvimento do processo pedagógico, ciência essa entendida em sua vertente social e crítica, afastada dos experimentos que criavam leis universais desconectadas da realidade social.

Em geral, acredita-se que toda crise leva à busca de alternativas para resolvê-la; essa busca, desencadeada na década de 70, revelou-se fértil na diversificação das propostas teórico-metodológicas, cada uma com significativas contribuições de caráter crítico, a exemplo das que localizamos na obra de Silvia Lane. Segundo pesquisadores da época, a palavra de ordem era a transformação social. Parte disso estava refletido nas produções dos muitos profissionais engajados em mudanças.

Foi nessa época em que Antônio Ciampa defendeu sua dissertação de Mestrado, sob a orientação de Silvia Lane. Era o começo da estrada que levaria a novas possibilidades de pensar nossa existência a partir da nossa realidade e das nossas experiências brasileiras!

## **2 Passos e espaços de Silvia: um começo, um berço, muitos filhos**

Em sua trajetória estudantil e profissional, Silvia Lane não só aliou a teoria à prática, com a finalidade de revisar os paradigmas que alimentavam a psicologia no Brasil, como trabalhou, sem cessar, na construção de uma Psicologia Social, que enxergasse a pessoa como sujeito, autor e protagonista de suas ações. Indo além, criou as bases para a gênese de uma psicologia social latino-americana, comprometida com a realidade em que ali se vivia e com a construção de “uma sociedade justa e igualitária”, socialmente comprometida com pessoas de carne e osso, habitantes de espaços sociais periféricos e privados de quase tudo o que confere dignidade à vida. (LANE, 2000)

Em sua dissertação de Mestrado, Ciampa escreveu que “compreender a identidade é compreender a relação indivíduo-sociedade” (1977, p. 19). O ano era 1977, e sua pesquisa estava alinhada às preocupações de sua orientadora, Silvia Lane, e de muitos outros colegas, que enxergavam a necessidade de uma teoria que refletisse a realidade de nosso país; um país em que pesquisadores, atuando como agentes políticos, tecessem uma práxis comprometida com a transformação da realidade e entendessem os sujeitos como sendo, ao mesmo tempo, produtos e

---

produtores de suas histórias. No lugar de personalidade, conceito que trazia consigo a ideia de algo fixo, Lane introduziu o conceito identidade, colocando-o no centro da Psicologia Social; conceito que propicia explicações mais adequadas sobre nossas desigualdades e problemas sociais. Permite, ao mesmo tempo, pensar no que acontece com cada indivíduo frente às tensões enfrentadas na busca por transformação.

Apoiado na crença de autores como Berger e Luckmann, que entendiam ser importante estudar o fenômeno identitário para solucionar a dicotomia indivíduo X sociedade, no que se refere aos processos de socialização, Ciampa seleciona os recursos teóricos necessários à noção de identidade-metamorfose.

Foi em sua tese de Doutorado, defendida em 1986, que Ciampa desenvolveu a teoria “Identidade é metamorfose”, utilizada em inúmeros trabalhos de mestrados e doutorados na PUC-SP e em outras instituições em que lecionou, totalizando quase 150 orientações ao longo da carreira.

A identidade, tal como concebida por Ciampa, “me escolheu” desde os primeiros encontros - ainda como ouvinte - no NEPIM. Identifiquei-me não só com a teoria por ele desenvolvida, como com o que o levou a desenvolvê-la.

Sua inquietação em meio à necessidade de pensarmos novos métodos de trabalhar com a realidade em nosso país, costumeiramente avaliada através de números, porcentagens, régua e compassos importados, foi decisiva. Ao longo da vida, sua busca tem sido, de modo recorrente, desengessar a população brasileira das explicações criadas por teorias até hoje importadas e sempre em outra língua. Enfim, teorias que nos transformam no “outro”, não do “entendimento”, mas de fórmulas consagradas nos países do chamado Primeiro Mundo, refletindo, assim, certa (des)consideração pelas produções autóctones, produzidas pelo “nós”. Como forasteira em meu próprio país, por trabalhar por mais de duas décadas em instituições de ensino estrangeiras, me identifiquei com as novas possibilidades da Psicologia Social, inauguradas por Lane e, posteriormente, desenvolvidas por Ciampa. Vi-me percorrendo seus passos, na busca por um caminho que me afastasse da crescente individualização e patologização da vida das jovens alunas com quem trabalhei, sempre avaliadas pelas lentes importadas das instituições que suas famílias as confiaram. Seu alto poder aquisitivo não as livrava de serem colocadas no mesmo lugar das brancas, não tão brancas como as de lá de cima do mundo. Aos olhos dos

estrangeiros, eram todas latino-americanas. Para Gonzalez (2019), ladino-amefricanas.

### 3 Referenciais teórico-metodológicos

[identidade] é construção, reconstrução e desconstrução constantes, no dia a dia do convívio social, na multiplicidade das experiências vividas.

(KOLNIAK; CIAMPA, 1993, p. 9)

Tanto no mestrado como no doutorado, Ciampa defende a importância de olhar para o indivíduo e para a sociedade. Em seu doutorado, desenvolve o conceito de identidade como processo contínuo e de metamorfose; propõe o estudo das relações indivíduo-sociedade, como forma de enxergar e explicar tanto a construção das desigualdades e mazelas sociais, como o modo que cada indivíduo resiste à opressão imposta pela massificação, lutando por transformações aqui entendidas como “emancipação”.

O que se segue são os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa realizada. Paralelamente, busquei explicitar a justaposição dos componentes do sintagma desenvolvido por Ciampa, que traduz movimentos da vida, ou seja, do sujeito em busca de emancipação.

A palavra “sintagma” vem do grego “*σύνταγμα*” e indica um grupo de elementos linguísticos contíguos, no qual há uma relação interativa de ordem e dependência. Uma vez organizados e ordenados, cada elemento será imprescindível na compreensão do significado do todo. Assim, a definição de sintagma - elementos que mantêm entre si uma ordem de interação e dependência - permite entender que a identidade está sempre atrelada ao “movimento” nomeado de “metamorfose”, em busca de uma emancipação.

Sob a perspectiva do sintagma “identidade-metamorfose-emancipação”, o NEPIM desenvolve seus trabalhos de pesquisa analisando, segundo Mariana Antunes<sup>lix</sup> (2012), os processos de “formação e transformação da identidade humana, nas sociedades contemporâneas, [...] em contextos atravessados pela dialética regulação/emancipação”. (p. 67)

Em contrapartida a muitos pesquisadores, Ciampa - até mesmo pela influência da fenomenologia - entende que nascemos humanizáveis, não humanos; é ao longo

de nossas vidas que nos tornarmos humanos. A vida, para Ciampa, “se encarna nas relações sociais [...] na ação que cada membro da comunidade desempenha [...]” (2018, p. 36). Essa afirmação exige uma breve pausa para um mergulho na fonte de onde Ciampa bebeu: Berger e Luckmann (1985), principalmente os conceitos de “socialização primária” e “secundária”.

A “socialização primária” refere-se, segundo Berger e Luckmann, à

ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro de uma sociedade. [...] A socialização primária implica mais que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. (BERGER; LUCKMANN, 1985; p.175, 177)

É na “socialização primária” que os “outros significativos” desempenham seu papel principal, qual seja, estabelecer

a mediação deste mundo para ele; modificam o mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e, também, em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” para o indivíduo através desta dupla seletividade. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 177)

A segunda, “socialização secundária”, constitui “um processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175). Ou seja, é na socialização secundária que as regras de conduta, as normas de comportamento e as visões de mundo apresentadas anteriormente pelos outros significativos serão exercitadas nos espaços institucionais, como a escola. A experiência social que essa instituição promove varia de acordo com o contexto sociocultural, o tempo e o lugar em que ocorrem e, por conta disso, não são permanentes nem estáticas e podem sofrer inúmeras alterações no decorrer dos anos.

Sobre o que é aprendido na socialização primária, Souza afirma não sermos “formigas que repetem uma informação genética, nosso comportamento é determinado por uma visão do mundo e das coisas que é construída” (SOUZA, 2017, p. 8). Esta visão de mundo de que fala “nos parece, então, natural, dado que nascemos sob a influência dela, e são pessoas amadas e admiradas, em casa, na escola ou na televisão, que nos apresentam a ele, de tal modo que nos parece como algo confiável”. (SOUZA, 2017, p. 8)

Segundo Lerner (2018, s/p), “tanto o papel quanto o comportamento apropriado para os sexos foram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais [...] expressos em metáforas que se tornaram parte da construção de culturas e do sistema explicativo [...]”. O fato de a construção dos sentidos sobre o mundo ser mediada pelas pessoas que amamos, admiramos e confiamos torna fácil a reprodução dos privilégios legitimados, ao mesmo tempo em que “torna a sua crítica tão difícil”. (SOUZA, 2017, p. 9)

A segunda socialização, a secundária, constitui “um processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175)

Em Charlot, a socialização, concebida como prática educativa,

[...] transmite à criança os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade. São modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relacionamento com autoridade [...] definem o comportamento dos indivíduos em face de outros indivíduos e das instituições que regulam sua participação na vida dos grupos sociais. (CHARLOT, 1979, p. 13, 14)

Paralelamente, em termos teóricos, familiarizar-me com o pensamento de Honneth (2011) foi importante, tanto no que se refere à questão de reconhecimento mútuo, ou seja, aquele que envolve a relação do ser humano consigo na perspectiva de seus pares - pessoas com quem estabelecemos intercâmbios sociais -, como para compreender aspectos da narrativa da história de Sofia.

Este autor explica que a base dessa interação com nossos pares é o conflito, algo inseparável das ideias da “luta por reconhecimento” e que pode se manifestar sob várias formas, como desrespeito, ataque à identidade pessoal/coletiva de uma experiência, entre outras. Honneth (2003) afirma, igualmente, que o desabrochar humano depende de três padrões de reconhecimento intersubjetivo: o amor (esfera emotiva que gera autoconfiança), o direito (esfera jurídica-moral que gera autorrespeito) e a solidariedade (esfera social que gera autoestima).

Honneth, ao debruçar-se sobre a questão do sofrimento dos que desrespeitam o estabelecido socialmente - os diferentes, busca [...] uma referência à maneira como [essa] experiência pode motivar o sujeito a entrar numa luta ou num conflito prático (2003, p. 220). O autor afirma que o desrespeito às três esferas citadas

(autoconfiança, autorrespeito e autoestima) poderão se direcionar para a morte psíquica, a morte social e a humilhação, respectivamente.

Ora, pensar em conflito nos traz à mente o espaço escolar, território onde emergem tensões entre aqueles que ali estão: alunos, professores e suas famílias. Pensando nessa direção, se faz importante tratarmos da socialização primária e secundária, categorias que serão conceituadas a seguir.

#### **4 Crescer para agradar? A quem?**

A pesquisa realizada teve como sujeito uma mulher cisgênera jovem adulta, branca e rica, ex-aluna de escolas particulares. Apesar de não mais se incluir na categoria adolescente, foi uma delas durante uma fase de sua vida escolar. Trata-se de um período da vida em que, segundo Alves, os jovens “recriam uma concepção de si mesmos enquanto outros significativos passam a desempenhar novos papéis nessa fase de seu processo de socialização” (ALVES, 1997, p. 14); fase em que assimilam “valores que constituem o ambiente social e integram as concepções que os outros tem dele”. (ALVES, 1997, p. 14)

Nessa fase, o confronto entre “o que sou” e “como os outros me veem”, plantado desde os mais tenros anos da infância, é significativamente ampliado. Importa, portanto, explicitar melhor algumas das características básicas e dos significados que caracterizam a construção da própria realidade. Somente assim é possível entender as mudanças identitárias - seja de reposição, seja de emancipação - ocorridas ao longo do tempo, tornando a importância das relações interpessoais na constituição identitária do indivíduo.

A criança, quando nasce, já começa a vida inserida em uma realidade objetivamente estabelecida, em um mundo pré-criado pelas pessoas que assumirão a responsabilidade de cuidar dela, como pai, mãe e/ou outros diretamente encarregados de sua alimentação, higiene e conforto. À criança não é dado o direito de escolher quem são esses “outros significativos”, o que, nessa fase, representam todo seu mundo. Assim como salientam Berger e Luckmann (1985), “eles são-lhe impostos”. Do pai e da mãe vem uma fileira de imposições herdadas pelos laços consanguíneos, representados por tios, eventuais primos, agregados e outros, X pessoas que compõem o núcleo familiar no qual se dará a chamada “socialização primária” da criança. É através dessas relações com esses outros significativos e a

visão de mundo destes que o mundo é “filtrado”. Trata-se, conforme definição acima (socialização primária), de algo não restrito a saberes, mas envolto por grande carga emocional.

Refletindo sobre o fato de nada ser feito, apenas individualmente, seguimos pensando sobre a constituição das individualidades em meio às coletividades, em um tempo e espaço determinados. Quando examinarmos a história de vida da jovem Sofia, em especial quando fala de sua pré-adolescência, encontraremos indícios da importância desses “outros significativos”, seu mundo todo, naquele momento, e de como somos determinados a agir de acordo com o que as pessoas que nos cercam julgam adequado.

Os processos de individuação e de socialização se interligam, devendo ser pensados simultaneamente, como postula Habermas (1983). O indivíduo se constitui em um processo de relação com o outro; nesse processo, eminentemente social, absorve os significados e a eles atribui sentidos, como afirma Ciampa, ao falar sobre o processo que constitui todos nós e cada um de nós, como uma determinada pessoa.

[...] não nascemos humanos, mas sim [...] humanizáveis. Nós nos tornamos humanos à medida em que vamos sendo socializados. É com a socialização que vamos nos constituindo como indivíduos humanos; nossa individuação resulta da internalização das instancias controladoras do comportamento que, de certo modo, imigram de fora para dentro, ou seja, dá-se a individuação através da socialização. (CIAMPA, 1997, p.1)

Ao trabalharem essa questão, Alves e Suelen Cristina Miranda<sup>lx</sup> afirmam:

[seguimos] a pressuposição identitária que [nos é] socializada, ao mesmo tempo em que [adquirimos] outras referências, construindo outras possibilidades, que [nos possibilitam] questionar [nossos] projetos de vida heterônomos. (2019, p. 69)

É quando nosso “todo mundo” se expande que temos a possibilidade de tecer novas referências e novas relações sociais, a partir de questionamentos do que antes estava posto.

## **5 Identidade é metamorfose - mudar para emancipar?**

O pressuposto aqui é de que a identidade é um processo, algo não estático, que não se trata de algo envolto em fixidez, que se eterniza como em um retrato. Considerarei, portanto, a “identidade” a partir das concepções de Ciampa, entendendo-a como metamorfose, algo dinâmico e em constante desenvolvimento.

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma estória de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2018, p. 132)

Para Ciampa, a identidade é construída na atividade, em meio a sentidos, significados e imersa em uma temporalidade: “é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas” (CIAMPA, 2018, p. 36). Para esse autor, o sujeito não nasce humano, torna-se humano; ao viver, “busca concretizar uma identidade humana” (p. 39). O autor batiza de *mesmice* a metamorfose que reproduz, e de *mesmidade* aquela que transforma; sendo assim, podemos entender que cada indivíduo se apresenta e representa a si próprio como um ator de muitas - e diferentes personagens<sup>59</sup>.

A partir dessas duas noções, o que dizer da construção identitária de narradoras cuja atividade se encerra, muitas vezes, na busca estéril por pertencer a um mundo no qual já se encontram estigmatizadas e excluídas, às vezes por nascença, fato escancarado pelas políticas de identidade perpetradas no espaço escolar?

As políticas de identidade determinam como o sujeito deve agir para se enquadrar em determinado padrão social; podem ser regulatórias ou emancipatórias. Importante frisar que o conceito de “política de identidade” tem suas raízes no trabalho de Goffman (2008) com indivíduos alvos de algum tipo de estigma. A estes, Ciampa mostra o que denomina de “identidade pressuposta”, comum a todos os portadores daquele estigma, e que não necessariamente reflete sua existência no mundo. Os “estigmatizados” passam a ser reconhecidos pelas identidades que lhes são atribuídas, não poucas vezes, de forma perversa. Estariam, portanto, impedidos de se expressarem mais livremente. Em Goffman, lemos: “assim, mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar encobrir-se ou abandonar ‘seu’ grupo”. (2008, p. 135)

---

<sup>59</sup> Ciampa afirma que a forma de expressão da identidade como metamorfose acontece por meio de personagens que cada um “representa” socialmente; nesse sentido “podemos dizer que as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão. (LARA JR; LARA, 2017, p. 3)

O argumento de Goffman avança na direção do que a sociedade pressupõe a respeito do “estigmatizado”: a adoção compulsória de comportamentos atribuídos a ele, por terceiros. Dessa maneira, é possível esperar que a identidade de todos esses indivíduos siga um padrão preestabelecido, ditado pelo que nomeamos de “política de identidade” dos espaços institucionais que frequentam. Assim, em uma escola, uma aluna considerada discalculica<sup>60</sup>, por exemplo, seria necessariamente uma pessoa confusa, incapaz de organizar pensamentos matemáticos de maneira lógica e racional, refém do que a instituição entende como seu papel social. Impedida de vivenciar suas mesmidades em uma política de identidade regulatória, estaria sujeita à dominação e ao controle inevitável do que a instituição entende ser seu papel social, minando as condições para o surgimento de suas metamorfoses emancipatórias. Quando a reflexão é o mote para o indivíduo aprender seu espaço na sociedade, abre-se uma brecha para que ele fuja do derrotismo, da opressão e caminhe rumo à sua emancipação, mesmo que por meio de fragmentos.

Por aproximação ao campo de meus interesses - educacional -, Alves (2017) afirma que toda política educacional se constitui como política de identidade. A autora nomeia a escola de “instituição socializadora”, ou seja, espaço no qual se processam as identidades das adolescentes que nela estudam e lugar em que ocorre a intersecção de várias culturas. É possível concluir que Alves (2017) entende por “política de identidade” as ações e ideologias promovidas pela escola, com a intenção de “enquadrar” seus alunos na realização de seus objetivos, estabelecendo uma relação dialética entre políticas emancipatórias e regulatórias.

Quando focalizamos os pilares dessa dissertação em recentes discussões, ficou patente a importância de expandir o conhecimento e aprofundar o entendimento sobre as possibilidades de constituição de identidades engajadas nos processos de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Há que se considerar que, como não há, geralmente, participação democrática na construção das políticas de identidade, o que se tem é, na verdade, políticas de

---

<sup>60</sup> **Rosineide Clementino Silva** é psicopedagoga, e no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, pesquisa sobre a discalculia, definindo o termo a partir da (2014, p.1) “inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas. É, pois, um distúrbio neuropsicológico, caracterizado pela dificuldade no processo de aprendizagem do cálculo e que se observa, geralmente, em indivíduos de inteligência normal, que apresentam inabilidades para a realização das operações matemáticas”.

---

educação. Nestas, emergem tensões entre as expectativas individuais e as da escola, disto podem resultar desafios, contradições e mesmo lutas de construção e reconstrução de sentidos - tudo isso como busca pela realização de um projeto de vida autônoma.

Em relação à emancipação, Almeida (2017) afirma que, para a Psicologia Social crítica, só tem sentido estudar identidade sob o prisma da emancipação e como “projeto político” e, portanto, desvinculado do movimento da natureza ou de infalibilidade social, mas vinculando o saber à luta das minorias políticas.

Buscando parâmetros para pensar a emancipação a partir de Habermas, Almeida (2017) explora os progressivos níveis de reflexão, solidariedade, autonomia da pessoa e a plena participação dos indivíduos e grupos no plano social. É preciso destacar que a possibilidade de emancipação se dá no “mundo da vida”, *lócus* das trocas sociais e, portanto, das relações de sujeito a sujeito; relações que passam pelo crivo de uma postura crítica frente a si e aos outros, experimentando uma liberdade ampliada e negociada no grupo.

A partir dos autores mencionados, é possível considerar a emancipação como uma disputa por novos sentidos com o mundo sistêmico e uma superação de condições de vidas pessoais e sociais restritivas, que dizem respeito às violências, ainda que simbólicas, do capitalismo, denunciadas exaustivamente pela tradição marxista e expressas na opressão e discriminação de grupos sociais.

Por fim, Almeida (2017) alerta para algumas armadilhas importantes do processo de emancipação. Uma visão dialética do mundo - sempre em constante movimento - pode propiciar mudanças qualitativas ou pode significar apenas realinhamentos, reorganizações que transformam proposições libertadoras em novas formas de exploração/opressão, tão presentes em políticas de identidade que operam como “camisa de força”, ou seja, novas formas de silenciamento.

Porém, mesmo essas “usurpações” possibilitam fragmentos emancipatórios, atualmente observados nas lutas de grupos contra a opressão/exploração e nos dando alento contra a saída fácil do ceticismo, que gera um “individualismo isolacionista”. (ALMEIDA, 2017)

Pensar a escola como meio - não como fim -, como espaço no qual alunos e professores mantêm interações de níveis diferentes de profundidade e expectativas

diversas, leva a indagar: O que se faz ali? Com qual propósito? Ou, melhor ainda, o que vem sendo feito nela, através dos tempos, e com quais propósitos? Na obra “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron, temos um desafio que nos convida a pensar:

O capitão Jonathan estando com a idade de dezoito anos, captura um dia um pelicano numa ilha do Extremo Oriente. O pelicano de Jonathan. De manhã, põe um ovo inteiramente branco. E daí sai um pelicano espantosamente parecido com ele. E esse segundo pelicano por sua vez põe um ovo inteiramente branco. De onde sai, inevitavelmente. Um outro que faz o mesmo. Isso pode persistir por muito tempo. Se antes não fizermos uma omelete. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 6)

Na literatura, a escola é apontada como local em que a sociedade deposita seus anseios de reprodução, de manutenção do *status quo*, que fazem dela um dos espaços de confinamento do saber transmitido como um objeto de “poder” e de diferenciação entre pares, apenas para os eleitos. Seria essa uma afirmação verídica? De que lugar falam os que assim entendem a escola, ou seja, os locutores dessa mensagem?

No Simpósio “Metamorfoses da Identidade no Mundo Contemporâneo”, Ciampa alertou para a importância do “possível significado emancipatório das metamorfoses que a metamorfose humana possui nos dias atuais” (1997, p. 1). Ao pesquisar a identidade de adolescentes, Alves identificou:

[...] nas narrativas de histórias de vida e projetos de futuro de [jovens mulheres], a família e a escola como mediadoras de políticas que possibilitam a emancipação (autonomia e princípios próprios) ou a colonização (manter a hegemonia). Tais formulações [abriram] espaço para a questão [ainda atual] as relações vividas cotidianamente no contexto da instituição escolar possibilitam identidades em processo de emancipação? Ou ainda identidades políticas? (ALVES, 1997)

## **6 Costurando, Bordando e Cerzindo: a abordagem metodológica da narrativa de história de vida**

[...] o ato de narrar se apresenta performativamente como uma identidade, a partir da reconstrução do passado, da revelação de conflitos, rupturas e pactos que fez com outros e consigo mesmo. (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 1)

A compreensão das metamorfoses da identidade impõe adentrar na questão da “construção, reconstrução e reinvenção do passado e do futuro” (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 1). Como para todo ofício há uma ferramenta adequada, é possível dizer que a “narrativa de história de vida” se mostrou a mais indicada, quando a tarefa é pesquisar identidade enquanto metamorfose.

Como ferramenta escolhida, a narrativa de história de vida encontra-se inserida na metodologia qualitativa, correspondendo, portanto, a um recurso metodológico de coleta de dados.

A narrativa pode ser pensada, em um primeiro momento, como uma costura, uma espécie de cerzido, realizado a partir de vários fragmentos de uma vida, ou de muitas: um quase bordado? Lima e Ciampa nos dizem que ela “expressa nossa metamorfose e garante nosso senso de identidade” (2017, p. 2). Narrar uma vida abre espaço para os sujeitos irem além do ato de recordar fatos guardados em nossa memória? Lima e Ciampa afirmam que sim, pois

[...] o ato de narrar abre espaço para a reminiscência [...], não se refere simplesmente àquilo que se pode recordar [...], mas à experiência adquirida por conta do acesso e da articulação com as coisas a que se está submetido continuamente no tempo. (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 2)

Através de uma sequência não linear, nem lógica, dos acontecimentos, o narrador dá voz aos eventos que considera mais significativos do curso de sua vida; com isso, traz para o palco cenas e personagens que poderão “confirmar as trajetórias ou contribuir para defini-las” (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 2). Nesta abordagem, tão apropriada nos estudos de identidade, leva-se em conta tanto o “dito”, como o “não dito”, o que não significa ignorar os cuidados a serem tomados com tudo o que se situa entre narrador e pesquisador. Almeida (2001) afirma que encontramos, entre o dito e o não dito, as pretensões identitárias em busca de reconhecimento.

Estaria aqui a oportunidade de dizermos sim ao convite que nos fez Larrauri (1998) e irmos além do dizível e visível? De transcendermos o que é considerado verdade e pensarmos o impensado? Ao pensar o impensável, nos comprometemos a tornar visível e dizível o que antes não era e a dar novos nomes às coisas novas e às velhas? Tudo indica que sim, à medida em que queremos não só apreender o necessário para identificarmos possíveis metamorfoses, como caminhar na direção da desconstrução das narrativas únicas e parir novos sentidos.

Mas como isso se dá? Como se constrói esse trajeto? Ciampa (2018) fala dos apetrechos de dentro de uma caixa de costura, indispensáveis para proceder à modelagem de seu trabalho, apetrechos costurados a partir da escuta e a leitura de uma narrativa de história de vida. É entre alinhavos, cerzidos, costuras e bordados que se revelam personagens e expressões empíricas da identidade, enquanto modo

de produção e diferenciação dos papéis sociais que essa mesma identidade assume, como ensina Ciampa (2018). O desafio é captar a unidade de ações do narrador de modo a possibilitar enxergar os personagens e o sentido dos fatos verbalizados, que são por ele atribuídos. Como em um palco, em uma peça teatral, os personagens entram e saem de cena; com isto, podemos não só enxergá-los, como nomeá-los - batizá-los! Como nos espetáculos em que o público é parte do evento, pesquisador e sujeito alinhavam, juntos, o acontecido e o processo de construção no próprio ato de relatar, como nos aponta Alves (1997):

[...] a história aqui relatada foi contada em conjunto pelo narrador-sujeito entrevistado e pelo narrador-pesquisadora [...] a partir da narrativa que o sujeito fez sobre sua vida através do tempo, tentando transmitir fatos que viveu e experiências que adquiriu [...] procurei compreender a narrativa na sua totalidade e dinâmica, relatando-a de forma que a análise seja evidenciada pela própria fala [da sujeita]. (ALVES, 1997, p. 25)

Nas narrativas de história de vida, a coleta de informações, segundo Ciampa, pode não contemplar muitos sujeitos, por vezes, apenas um<sup>61</sup> - como nesta pesquisa - pode representar um conjunto de outras tantas narrativas. Aqui, Sofia, a narradora, ao falar de si, fala de todas “[...] de nossa sociedade, de nossa época [...] de nós. O singular materializa o universal” (2018, p. 132). Importante frisar que Sofia foi entrevistada antes da escuta de outras narradoras jovens e atuais alunas da instituição de ensino que me abriu as portas para essa pesquisa.

Outro aspecto a considerar na coleta de narrativas de história de vida - de caráter técnico - é que, como conversa face a face, ela pressupõe uma participação bastante discreta do pesquisador; este, pouco interfere. Entra com um primeiro estímulo (uma pergunta, por exemplo) e intervém apenas para pedir para esclarecer um ou outro ponto ou para sugerir o desenvolvimento de alguma fala.

## **7 Dos desafios às oportunidades: as pedras no meio do caminho**

Havia uma pedra? Não, havia uma pandemia no meio do caminho entre o “planejado” e o “possível” em minha trajetória de pesquisadora. Era novembro de 2019 e o vírus dava o ar de sua graça em Wuhan. Retomei o contato com a diretora da escola que, generosamente, me abriria as portas para a realização da pesquisa com suas alunas. Combinamos de conversar no início do ano letivo de 2020, para

---

<sup>61</sup> Antes definido como “sujeito típico”.

planejarmos juntas como seria a seleção das possíveis jovens mulheres que participariam da pesquisa.

Assim como as pedras de Drummond, a pandemia ali estava: era fato. A escola que me abrira as portas agora estava fechada e vazia: de meninas, de mulheres, de narrativas.

Apesar de ter em mãos a aprovação do Comitê de Ética, salvo conduto para o primeiro contato com as jovens, entrevistá-las ao vivo e em cores estava fora de cogitação. O fechamento das escolas, por tempo indeterminado, me apresentou outro cenário, como escreveu Ângela Pinho<sup>lx</sup>, em março de 2020:

Além do efeito devastador na saúde, no cotidiano e na economia, a pandemia do coronavírus provoca também uma situação sem precedentes na educação. Segundo estimativa da UNESCO, o fechamento de instituições educacionais em decorrência do vírus já atinge metade dos estudantes do mundo [...]. No Brasil, todos os estados já decidiram suspender as suas aulas. A medida foi seguida por colégios privados e faculdades. (PINHO, 2020)

Com o Ano Novo, passamos por uma nova onda; meus planos ruíram, foi necessário me distanciar e acompanhar, de longe, o processo de adaptação de todos em meio à guerra anunciada entre Estados e Federação. Nos falamos no início de junho de 2020 e a diretora já deixava claro a posição da instituição “Nós estamos acompanhando as orientações do estado, mas só voltaremos quando tivermos protocolos e segurança”. O medo e a desinformação foram a tônica do primeiro semestre do ano de 2020, o que me distanciou da possibilidade de conhecer as jovens alunas e coletar suas narrativas.

Às tantas incertezas, somou-se a polêmica declaração das agências de fomento, quanto ao futuro das pesquisas em nosso país. Foi então que me foi sugerido entrevistar uma ex-aluna desses espaços escolares que atendem os filhos dos 10% mais ricos em nosso país, porém, fora do ambiente escolar, fora escola. Acertada ideia: conheci Sofia e passei a encontrá-la, ao vivo e remotamente. Sofia, além da sabedoria, parece ter me trazido sorte.

Durante oito encontros de aproximadamente uma hora, coletei sua história de vida e registrei sua narração no gravador de meu celular. No prazo de dois dias, após transcrever todo o material, enviava a Sofia o documento contendo o texto elaborado e, no prazo de três a quatro dias, nos reuníamos e avançávamos com o processo de escuta, registro e transcrição. Nossas reuniões sempre começavam com Sofia

---

partilhando suas impressões sobre o que havia lido. Em apenas dois momentos nos vimos pessoalmente e, no restante, o trabalho aconteceu remotamente, apoiado em recursos disponibilizados gratuitamente por empresas como *Google* e *Zoom*<sup>62</sup>.

A jovem mulher entrevistada para essa investigação foi informada, verbalmente e através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de anonimato, sobre os objetivos e propósitos desse trabalho. Busquei, assim, respeitar a eticidade na pesquisa com seres humanos exigidos pela Resolução<sup>63</sup> número 510 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos princípios básicos da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Indo além de todas as questões teóricas e práticas tratadas até aqui, é chegada a hora de avançarmos para o próximo capítulo, para a leitura da análise do material coletado em meus encontros com Sofia, tendo em mente o que me ensinou minha orientadora a professora Cecília Pescatore Alves, durante nossas reuniões em 2020, e 2021:

É vital estarmos atentas ao sentido construído em torno dos fatos vividos pela narradora, o que nos interessa é o sentido [...] os fatos são o que ela viveu, nós queremos saber sobre a experiência, na linha de pensamento de Walter Benjamin [...] você vai narrar a história que te foi narrada, destacando os sentidos que Sofia atribuiu ao fatos que viveu [...] que podem estar ocultos [...] o que nós pesquisadoras nos esforçamos por identificar é o que cada pessoa, em cada situação, vive e supera (ou não) dentro do contexto em que está inserido [...] na psicologia social a gente sempre estuda o sujeito nesse contexto [...] a narrativa vai revelar as relações, as emoções, os sentimentos.

---

<sup>62</sup> Google e Zoom são duas das empresas que disponibilizaram ao grande público, em larga escala, ferramentas para a realização de encontros remotos mediados por tecnologia. A depender da demanda do cliente, o serviço poderia ser pago e assim incluir mais recursos como vídeo-conferências sem restrição de tempo.

<sup>63</sup> Resolução datada de 07 de abril de 2016.

**CAPÍTULO VI – ENTREATOS – DA NARRATIVA À  
ANÁLISE**

---

---

Esse trabalho propôs uma saída de espaços de saber semelhantes aos monólitos, estáticas obras constituídas por uma única e maciça pedra, rígida, aparentemente impenetrável e homogênea, indivisível. Como já dito antes, mantida assim não só pelas mãos do rigor científico, como também pelas reações a tudo que se pretende “diferente”, sem necessariamente implicar em ser desigual, como nos diz Garcia, em suas aulas: “ser diferente não é ser desigual”. Esta afirmação me acompanhou nessa investigação e, assim espero, poderá guiar o leitor no diálogo com o que aqui se apresenta nesta análise da narrativa da história de vida da jovem mulher entrevistada para essa pesquisa, em que “[...] a cada escolha, novas vias se abrem [para] o lugar da esperança [...]”. (GUALTER, 2014, p. 37)

Sofia foi o codinome escolhido por ela para essa pesquisa.

Ao narrar a sua história, descortinará para o leitor o processo identitário de uma jovem mulher cisgênera <sup>64</sup>branca, socioeconomicamente privilegiada e sua luta por uma vida que merece ser vivida, com encontros e desencontros, como muitas outras jovens em busca da realização de seus sonhos.

Dessa forma, Sofia nos dá acesso aos conteúdos que nos permitirão ir além de conhecermos sua história para, então, caminhar na direção de pensá-la, como nos sugere Larrauri (1998). Partindo de suas lembranças da infância, passando por sua adolescência e chegando até o momento atual, Sofia narra sua busca por realizar seu projeto de vida para seu futuro.

É na singularidade de sua história que Sofia nos revela a particularidade da temática aqui estudada: “Mulheres e meninas - um estudo da identidade de jovens brancas ex-alunas de escolas particulares paulistanas”. O universal<sup>65</sup> da história humana se materializa nos aspectos particulares de sua vida: contemos sobre nossa aldeia para falar do mundo.

---

<sup>64</sup> Cisgênero (Cis) é o termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu "gênero de nascença". Mulher Cisgênero: uma mulher cis é uma pessoa nasceu com o órgão sexual feminino e se identifica com o gênero feminino

<sup>65</sup> De acordo com Alves (2017), o pressuposto dialético de que, na singularidade estaria contida a universalidade do social “nos dá subsídios para compreender a identidade humana”, a partir do trabalho proposto por Ciampa (1987), na Estória de Severino e na história de Severina.

É importante deixarmos claro que, ao narrar sua história, é a Sofia de hoje que está rememorando<sup>66</sup> os sentidos e significados por ela construídos sobre seu passado, abrindo espaço, para uma composição em que o ato de narrar é entendido como um processo de produção<sup>67</sup>. Em paralelo ao seu papel de narradora caminha o que desempenhei como pesquisadora, me fazendo coautora de sua história: Passemos a ela.

*Minha mãe sempre falou que eu era a sombrinha dela. Eu não largava a minha mãe... eu fazia tudo com ela... eu gostava muito de fazer as coisas com a minha mãe... eu era muito companheira da minha mãe, sabe. Eu era uma sombrinha companheira da mamãe. A primeira coisa que vem na minha cabeça, é... uma menina que sempre foi muito doce, sempre olhou pro outro de uma maneira diferente, eu era muito carinhosa desde pequena, então a minha mãe falava que eu era a sombra dela.*

Sofia, para dizer quem é, se define primeiro em relação à sua mãe, deixando claro quem a nomeia de “*sombrinha: minha mãe sempre falou que eu era a sombrinha dela...*” Em seguida, conta sobre sua forma de olhar o outro, partilhando o medo de perder quem lhe era significativo. Ao mesmo tempo em que se apresenta sem um corpo e ocupa a sombra da mãe, a figura materna se mostra invisibilizada no discurso da filha - ambas, a seu tempo, estão ocultas. Dessa maneira, sua narrativa nos revela uma primeira personagem<sup>68</sup>, a *doce sombrinha companheira da mamãe*, a primeira manifestação empírica de sua identidade, no ato de narrar sua história para a pesquisadora. A *sombrinha* assume contornos humanos ao sentir amor e se reconhece<sup>69</sup> como alguém capaz de amar de forma imensa. Apresentações desinteressadas de si? Ciampa nos diria que não existe tal coisa nos relacionamentos humanos, como veremos mais adiante. “*Eu sempre fui uma pessoa muito carinhosa com os meus pais, ih... de um amor imenso pelos meus pais*”.

<sup>66</sup> Veiga e Alves (2020), apoiados na perspectiva de Benjamin, afirmam que esta ação realizada por Sofia implica a recuperação da sua percepção, da “imagem que [...] tinha da experiência no exato momento do ocorrido”. (p. 4)

<sup>67</sup> “o relato da história e projeto de vida não só como um produto, mas como o próprio processo de produção. Na análise da história autobiográfica o sujeito considerado é aquele que narra, que se expressa pela fala numa história. Sua narrativa é um momento empírico, um agora do discurso que é uma parte de um todo, isto é, um agora que contém uma série de outros agoras”. (ALVES, 2017, p. 36)

<sup>68</sup> Como visto anteriormente, segundo Ciampa (2018), personagem é a manifestação no empírico da identidade, elas são múltiplas e se revelam no desempenho dos papéis sociais, de modo que, ao narrar acerca do seu papel de filha, se manifesta como a sombrinha companheira da mamãe.

<sup>69</sup> O reconhecimento intersubjetivo é fundamental na construção da individualidade, como afirma Ciampa: “[...] a identidade surge como auto apresentações interessadas. São pretensões, feitas a uma segunda pessoa por quem pretensamente sabe, perante si e o outro, quem é e quem gostaria de ser”. (1997, p. 1)

Sofia, a *doce sombrinha companheira da mamãe*, nos conta sobre sua relação com o mundo do consumo. Já na fase de sua socialização primária, sinaliza sobre sua condição socioeconômica, ao falar do espaço de lazer que desfrutava com sua mãe: um centro de compras, um dos lugares em que aprende e exercita o papel que deve desempenhar, como deve se vestir e se portar e onde comprar os apetrechos adequados a uma menina com sua condição socioeconômica. Tudo o que encontra ali pode ser comprado com dinheiro. Sofia nomeia alguns objetos de poder<sup>70</sup>, símbolos de uma feminilidade estereotipada que o mundo em que nasceu criou para meninas como ela, antes de sua existência. Tudo o que é de Sofia é belo e serve para torná-la mais bela ainda. A mãe aparece atrás do pronome de caso reto: ela.

*Eu venho assim de uma infância em que eu tinha tudo, de certa forma eu tinha tudo de bom. Acho que eu sempre fui uma pessoa, uma criança que gostava de ir ao shopping, até por eu ser toda menininha, eu gostava de passear com ela no shopping. Eu era a filha que sempre ficava com os meus pais, que gostava de me vestir bonitinha, que usava bolsinha, que usava sapatinho, sabe? Você pergunta pras pessoas da minha família... eu era a menininha charmosinha toda delicadinha, passava maquiagem quando dava, punha sapatinho, gostava de sapatinho de salto, sabe aquela coisa assim? [...]*

**Figura 25.** Bolsinha, maquiagem e sapatinho



<sup>70</sup> São aqueles objetos que representam o poder da pessoa que o usa ou possui.

Fonte: <https://www.futilish.com/2011/01/coisas-de-crianca/>

Rodeada por tudo aquilo que celebra e garante sua beleza, na vitrine de seu mundo *com tudo de bom*, Sofia descreve a irmã e, por diferença, no outro polo caracteriza a si própria. Igual à mãe, diferente da irmã. Identidade é igualdade e diferença. (CIAMPA, 2018)

*“A minha irmã... Ela parecia um moleque...”*

Wollstonecraft nos convida a refletir: “Pensando desde a infância que a beleza é o cetro da mulher, a mente se amolda ao corpo e, vagueando em torno de sua gaiola dourada, apenas procura adornar sua prisão”. (WOLLSTONECRAFT, 1972, p. 90 *apud* GREER, 1974, p. 67)

A *doce sombrinha companheira da mamãe* dá sinais de como aprendeu a explicar o comportamento masculino, pelas primeiras palavras que escolheu para nomeá-lo: uma *coisa maluca, uma brincadeira*. O mundo mediado por seu pai afasta Sofia e sua irmã da satisfação de experimentar algo que almejam conseguir sem que lhes pareça impossível (LORDE, 2021). A autoridade masculina inviabiliza a crítica e torna submissas mulheres e meninas: proteção em troca de subordinação; o poder financeiro, ou seja, o dinheiro, exerce seus efeitos nas relações pessoais e é internalizado na fase da socialização primária. Manda quem tem dinheiro, obedece quem não tem.

Sofia expõe um exemplo de quando aprendeu a tirar as boias na piscina:

*Eu... ai gente que coisa maluca (risos). Tem uma coisa que é muito importante eh... que eu enxergo hoje em dia, a minha família sempre foi de falar muito alto e tudo mais e o meu pai sempre teve uma maneira de falar muito agressivo, mas era uma coisa natural dele, não é que ele queria ser agressivo, mas ele falava eh... até hoje, ele não mudou, ele continua assim, só que a gente aprendeu a lidar com ele, mas são coisas que influenciaram muito em mim, na minha irmã, na minha mãe. Que era... ele falava assim - vai tomar no cú, eh... sua idiota, mas assim, era uma coisa normal... era o jeito dele falar mesmo, sabe?... mas são brincadeiras que afetam, por exemplo, ele tinha o costume de falar “meu, você é burra”, só que não era num relacionamento abusivo que uma pessoa fala isso pra outra...*

Sofia fala das *brincadeiras que afetam*, ao mesmo tempo em que não caracteriza como abusivo esse relacionamento. A linguagem na vida da jovem menina tem o poder de transformar o que é percebido como *maluco* em algo *normal*. Quem tem poder dá nome ao outro e escolhe qual palavra é mais adequada para descrevê-

lo durante as diferentes fases da vida: a linguagem (LOURO, 1997, p. 31), “cria o existente, [...] nomeia, classifica e define normalidades e anormalidades [...]”.

A agressividade refletida em uma *doce sombrinha companheira da mamãe*, algo sem corpo físico, invisível, anuncia e denuncia a contradição que não se enxerga e que remete à forma como eram chamadas as mulheres, os doentes mentais e as crianças, quando da chegada dos jesuítas ao Brasil: *imbecilitus sexus*<sup>71</sup>. Sofia aprende que se comunicar é ser agressiva.

*Isso refletiu muito em mim e na minha irmã porque a gente passou a ser agressiva também na maneira de falar... a gente não enxerga... o que acontecia comigo era que muitas vezes eu queria falar uma coisa, e a maneira de eu falar mostrava outra.*

Articulando igualdade e diferença<sup>72</sup>, Sofia avança na descrição mais completa da irmã e dá sinais de que internalizou o referencial da mãe em seu processo de identificação. Em contraponto aos seus traços de *menininha bonitinha que usava sapatinho e maquiagem*, sua irmã, de quem se diferencia, era a filha que manifestava sua identidade com outras referências.

*a minha irmã... ela era muito mais um menino do que uma menina na maneira de brincar. A minha irmã parecia um moleque, eu era a minininha, e ela era tipo... ela estava sempre descabelada, jogava futebol, brincava com menino, brincava como se fosse... ela era muito mais um menino do que uma menina na maneira de brincar.*

A *doce sombrinha da mamãe* entende a forma de existir de sua irmã como a de um menino - no universo da jovem Sofia, não existia menina que gostasse de jogar bola, algo que, aparentemente, impediria as *meninhas bonitinhas* de se mostrarem como *delicadinhas* e de serem reconhecidas como *mulherzinhas*. Importante recordarmos que é a partir do conflito, base da luta pelo reconhecimento, que o ser humano desenvolve sua relação consigo, na perspectiva de seus pares<sup>73</sup>, e se torna um sujeito. (HONNETH, 2011)

<sup>71</sup> De acordo com as leis portuguesas, o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil, uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais.

<sup>72</sup> Como dito antes, tanto a singularização como a diferenciação fazem parte do processo de construção identitária: é na articulação entre diferenças e igualdades que esse "eu construído socialmente" incorpora o "eu que me torno humano". A internalização de quem eu sou ocorre em um cenário objetivo e pré-existente, na relação que estabelecemos com os meus outros significativos. Só então é possível caminhar para me diferenciar deles, construindo minha história única, através das minhas ações no mundo, ou seja, por meio da minha atividade.

<sup>73</sup> Pessoas com quem nos relacionamos e estabelecemos intercâmbios sociais.

*Eu era delicadinha, gostava de me vestir como uma mulherzinha sabe, não sei - ela gostava de coisas de menino e eu de coisas de menina, sapato de salto alto, bolsinha é... Então a sombrinha saía de mini mamãe.*

**Figura 26.** Mulherzinha



Fonte: Coleção particular da pesquisadora

Sofia se reconhece no padrão hegemônico, que dita as regras para as meninas como ela e cresce seguindo a linhagem das mulheres da família. Assim como a avó e a mãe, se veste e se porta como é esperado de uma jovem *mulherzinha* de seu mundo, personificando o protótipo do estereótipo apontado por Lerner e por Wollstonecraft: “Ela foi criada para ser o brinquedo do homem, seu chocalho, e deve retinir em seus ouvidos sempre que, deixando de lado a razão, ele escolhe ser divertido”. (WOLLSTONECRAFT, 1972, p. 66)

Sua irmã, a moleca, por oposição, nunca experimentou ocupar esse lugar reconhecido por Sofia como hegemônico - estava entretida e desfrutando de outros aprendizados, jogando bola, fora de seu lar, enquanto a menininha brincava de ser boneca, de ser mulherzinha, junto da mãe e da avó. Pensando que o processo de identificação ocorre na relação entre a diferença e a igualdade, é possível afirmar que Sofia e sua irmã, ao se identificarem pela igualdade, filhas do mesmo pai e da mesma mãe, buscam a diferença. E de que forma fazem isso? Como mulheres, buscam essa diferença no desempenho dos papéis sociais entendidos como da mulher e da filha, cujo referencial é a mãe, de modo que, uma é a sombra da própria mãe e a outra é o seu oposto.

*Por exemplo, eu lembro que eu passava as férias na casa da minha avó e eu ficava... experimentando os sapatos de salto alto dela, andando pela casa inteira a minha irmã nunca fez isso, nunca. E o quê que ela fazia? Uma bola, dava uma bola pra ela era ih... ela era... quando eu falo meninona ela era*

*mais... talvez... nem quando ela me via colocando salto. Ela nunca veio pôr junto, a minha irmã sempre foi muito diferente de mim.*

Quando começou a pensar em como brincavam na infância, Sofia trouxe a primeira lembrança do espaço escolar formal de ensino, o que revelou detalhes e peculiaridades, nomeadas por ela como forma de educar *sensitiva*.

*Eu estudei na Escolinha Feliz<sup>74</sup> Ah... eu estudava na Escolinha Feliz quando era pequena e foi uma fase muito importante na vida porque... eu acho que lá eu passei a... como que eu posso dizer... a maneira de... educar... não sei se hoje em dia é assim, mas a maneira de educar era muito sensitiva.*

Na primeira infância<sup>75</sup> de Sofia, as escolas de ensino infantil (antigas pré-escolas) mais facilmente se afastavam dos processos educacionais que faziam muitas distinções entre meninos e meninas, o que, de certa forma, lança a base do conflito que se dará mais adiante, quando da chegada dessas crianças às portas do ensino fundamental e da fase de maior definição das rotinas de preparo para o desempenho no mundo da divisão sexual do trabalho. (GREER, 1974)

*então... se brincava pra aprender, às vezes se mexia com argila e... era pintar, era subir na árvore pra pegar amora, sabe...*

Na instituição escolar onde estudava a *doce sombrinha companheira da mamãe*, as atividades da grade curricular previam um universo em que o contato direto com a natureza seria prenhe de momentos em que se brincava para aprender. Charlot (1979) nos instiga a pensarmos esse cenário de barro e frutas a partir da não neutralidade da escola, instituição transmissora dos ideais e ideias políticas da classe dominante.

Será que estudar em uma escola de um grupo social dominante, cuja influência se faz sentir sobre todos os outros membros da sociedade, garantirá às Sofias que persigam seus próprios interesses, reproduzindo as condições para que se perpetuem nesse lugar de “dominantes” *ad aeternum*<sup>76</sup>? Ora, a partir do pensamento de Charlot, é certo afirmarmos que sim - o que na escola aprendem, garantirá a reprodução de sua existência nos espaços ocupados pelas muitas outras Sofias. Os professores dessa escola, isto é, os adultos, através das atividades propostas, ao mesmo tempo em que ensinarão os conteúdos curriculares, comunicarão o que cabe a cada um dos

<sup>74</sup> Escolinha Feliz é o nome fictício da primeira escola em que Sofia e sua irmã estudaram.

<sup>75</sup> Época que vai do nascimento até os seis anos de idade, completos.

<sup>76</sup> Para sempre. Fonte: <https://dicionario.priberam.org/ad%20aeternum>.

alunos fazer, transmitindo às crianças os modelos sociais de comportamento desejáveis e aceitáveis em seu mundo. (CHARLOT, 1979)

Voltando nosso olhar e atenção para a narrativa que nos traz Sofia sobre sua infância, é interessante percebermos o contraste entre *subir em árvores para pegar amora* e os momentos de *passar no shopping com a mãe*, calçando os *sapatinhos de salto e maquiagem*. À *menininha bonitinha* era permitido experimentar e explorar o mundo - no pátio escolar dessa fase de sua vida, parecia haver maior permeabilidade e fluidez nas fronteiras entre o comportamento adequado e reconhecido como hegemônico para meninos e meninas.

Nesse momento, Sofia se recorda de outros significativos - seus avós maternos. A figura do avô *bem criativo* é narrada em detalhes pela jovem Sofia.

*Meu avô era bem criativo. ih... muitas vezes quem me dava bronca era meu avô, que me sentava pra estudar e que ensinava a lição de casa era meu avô "você já fez sua lição de casa"? ele perguntava - aí era aquela coisa... O que pega no pé quando a gente é criança é o chato, então assim, ao mesmo tempo o meu avô era... um amigo sabe, era uma pessoa incrível, de um coração... É... sempre foi muito presente, meu avô brincava com a gente, ia com gente pro sítio né, nas férias e meu avô passava o dia inteiro na piscina brincando com a gente... o meu avô era uma criança sabe, ele gostava de brincar...*

*Mas ao mesmo tempo ele era firme, ele era bravo quando tinha que ser, ele pegava no nosso pé pra estudar, muitas vezes ele sentava com a gente pra ensinar a gente matemática... o que ele podia ele sentava e ajudava a gente é... ele sempre foi muito presente, assim... quando ele morreu eu não tava aqui, meu avô faleceu quando eu tinha ido pra Porto Seguro - ele morreu e eu senti de longe... ele tava bem, meu avô tava bem... meu avô morreu muito do nada né?... Ih... eu senti, [lá na praia eu senti] ... comecei a chorar, chorar, chorar, eu não sabia o que tava acontecendo. Quando eu voltei pra São Paulo eu fiquei sabendo, na noite que eu voltei eu fiquei sabendo [do meu avô morto] e... o meu sonho acho que foi muito real, eu vi meu avô na salinha [que ele via TV], mas como assim? ele tá aqui? e aí vou e tento pegar para ver... era um espírito ou era ele? ih aí eu encosto nele... é ele mesmo! eu falo vô, como você tá aqui? você não morreu? ele fala: "não filha eu tô aqui, isso tudo não passou de uma brincadeira".*

Na sua representação, o avô é o único descrito cuidando dela, independente de Sofia ser ou não a neta *boazinha e bonitinha*.

*eu lembro que meu avô e minha avó tiveram um papel muito importante na minha infância - o pai e a mãe da minha mãe, que... lembro que ele ia me buscar, ele buscava eu e minha irmã, eu lembro do meu avô, que meu avô pegava a gente de vez em quando na escola, ele passava pra comprar pão de queijo.*

As lembranças da escola fazem com que Sofia avance, narrando o que se recorda da época em que, ainda pequenas, ela e a irmã utilizavam o transporte (perua)

escolar, dando a entender que, em algum momento, os avós deixaram de buscá-las na saída do colégio. Utiliza-se, pela primeira vez, de palavras do vocabulário médico e anuncia a agressão sofrida, nomeando-a de *bullying*.<sup>77</sup>

*eu lembro quando eu era pequena, tinha uma época que a gente voltava na perua... minha irmã sempre foi uma pessoa que falava muito, até isso mudou, né? Mas ela falava muito, até isso mudou, ela... era muito ansiosa, hiperativa, sofreu bullying...*

Assunção Jr. (2019) desafia: ativas ou hiperativas? Como visto anteriormente no capítulo II, o médico brasileiro alerta quanto ao gradual aumento do número de diagnósticos médicos referentes à hiperatividade e à condescendência em considerarmos hiperativas as crianças que outrora eram apenas crianças ativas. No século XXI, a linguagem do poder transforma a prática do *doping* cerebral e cria uma nova, usando um outro vocábulo para designá-la, mais positivo, o *neuro-enhancement*. A medicina ganha novos contornos, atrelada à melhoria e afastada dos problemas e conflitos que suas novas práticas propõem.

Em face dos tantos problemas de sua irmã, Sofia, pela primeira vez, nomeia o que sente por ela: pena. Assim, ao esclarecer a diferença entre as duas e afirmar “*eu era diferente da minha irmã*”, está se definindo como aquela que correspondia ao que era esperado pelos outros. Por isso o sentimento de *pena* daquela que não era reconhecida dessa maneira pelas outras crianças.

*Ela sofria bullying... falava muito... ih... eu, às vezes ih... me incomodava, sabe? não que incomodava... eu tinha pena, ih... a minha irmã...*

Relatando o que sentia ao ver sua irmã chorar, Sofia diz que é preciso entender o significado de seus sentimentos, de seu choro frente às agressões verbais dirigidas à irmã. *A doce sombrinha companheira da mamãe* estava, aparentemente, a salvo dos olhares e das palavras ferinas das meninas mais velhas, protegida por seu escudo feito de adereços feminizantes.

*isso é uma coisa que me impressiona... cara eu vô falar uma coisa... pra você, pode não ter um significado, mas eu ainda preciso descobrir... o quê é que isso quer dizer pra mim! mas é impressionante que... isso me vem muito nítido, eu lembro que a perua passava pra pegar a gente ih... a minha irmã, a gente, eu e minha irmã a gente tinha... as meninas que iam na perua eram*

<sup>77</sup> Ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coação, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas. Ocorre geralmente em escolas, porém pode ser praticado em qualquer outro local. Trata-se de ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>.

*mais velhas, elas faziam bullying com a minha irmã, eu era a fofinha, “ai que fofinha, que bonitinha” e a minha irmã sofria bullying, e... elas zuavam a minha irmã, ih.... a minha irmã era uma criança.*

A irmã-moleque de Sofia desafia o estabelecido socialmente e ousa afastar-se do que é reconhecido como hegemônico - o estereótipo do feminino, personificado por sua irmã “*menininha*” e “*bunitinha*”. Isso faz com que sofra a sanção<sup>78</sup> das meninas mais velhas, responsáveis, nesse cenário, pela afirmação e imposição do seu modelo ideal<sup>79</sup> às demais. Coagida, a irmã-moleque chora, como fazem as crianças. O conflito anuncia as exigências que chegam com o início do ensino fundamental e seus mais nítidos e rígidos contornos entre o que cabe ao masculino e ao feminino. À medida que crescem, as atividades das meninas que se reconhecem como parte do grupo hegemônico se tornam mais severamente limitadas. Experiências peculiares e desviadas, como jogar bola e andar com o cabelo desgrehado, são desencorajadas e mesmo ridicularizadas.

Um fato chama a atenção no cenário desse conflito, a perua escolar<sup>80</sup>. O adulto está ausente da narrativa de Sofia: onde estaria a autoridade de quem deveria ser responsável pela mediação das relações e pelo fomento da alteridade em situações como estas? Quem, senão eles, seriam capazes de contestar o modelo que se reforça como hegemônico e é imposto como única possibilidade para as meninas, as *mulherzinhas* que merecem respeito?

Importa refletirmos sobre o peso do reconhecimento materno no processo identitário da jovem Sofia, que ao narrar sua história, está falando do sentido que atribuiu àquilo que viveu, definindo a si própria na relação que estabelece com seu referencial de família e escola. Quando a jovem menina se sente a *sombrinha da mamãe*, é necessário lembrarmos que o seu referencial não é de alguém que se apresenta independente, mas sim uma sombra do outro. Dessa maneira, não resta à

---

<sup>78</sup> Lerner (2018, s/p) explica sobre o funcionamento do sistema patriarcal e afirma ser este dependente das diferentes formas de cooperação das mulheres, entre elas a coerção e classificação das jovens em grupos de respeitáveis e outro de degeneradas.

<sup>79</sup> Para Charlot (1979), a transmissão desses modelos acontece no contato direto com a sociedade, ou seja, nas relações com os outros, o que permite a assimilação do modelo ideal, nesse caso, *da fofinha e bunitinha*, pela sua identificação direta com ele - as outras mulheres do círculo social dessas jovens meninas; sucumbindo à pressão social, reagem a toda forma de desvio, zutando a menina cujo perfil não corresponde ao entendido como hegemônico.

<sup>80</sup> A perua escolar é entendida como uma extensão espacial e temporal do colégio, apesar de não estar legalmente incluída na lista de serviços oferecidos pelas instituições de ensino formal, a exceção de algumas como o Colégio Dante Alighieri, que mantém uma frota de ônibus para atender às necessidades de ir e vir de seus alunos.

jovem Sofia outra alternativa, a não ser a reprodução desse corpo que permite sua existência; porém, só consegue fazê-lo na forma de sombra, e no grau diminutivo: *a sombrinha da mamãe*.

Recorrendo às proposições de Honneth (2011), quando o autor nos fala sobre “reconhecimento recusado” (p. 213), podemos compreender que a narrativa revela o que a mãe nega à filha: a possibilidade de ser reconhecida por qualidades próprias, o que é considerado uma forma valorativa de desrespeito. Para negar esta degradação, Sofia se vale do reconhecimento, ao encarnar o estereótipo feminino, hegemônico na sociedade contemporânea, reproduzido nas relações familiares e na instituição escolar: *a menininha bunitinha que usa bolsinha, sapatinho e maquiagem*. A relação que estabelece com a irmã, pela diferença, fortalece a negação desse reconhecimento negado, na medida que esta sofre a experiência da humilhação no cotidiano compartilhado.

*eu chorava, ah e eu lembrava, nossa é uma coisa muito viagem, mas eu lembrava, tá vendo os dedos... eu não sei como é que chama isso peraí. É... Eu olhava... porque minha irmã sempre teve mania, sabe? ela chorava... ela tinha mania de fazer assim, ô (Sofia mostra na tela, durante a entrevista realizada em uma sala virtual, pelo computador, o gesto que sua irmã fazia no passado que consistia em sugar com os lábios as articulações dos dedos da mão).*

Sua irmã-moleque era mais velha e, apesar disso, era descrita com palavras no diminutivo. Seria uma forma de Sofia estabelecer alguma igualdade com essa outra jovem mulher? Afinal, Sofia também era representada no diminutivo – *a sombrinha da mamãe*.

*eu olhava os dedinhos, ela roía, a mão dela ela roía, roía tá certo? Ih... eu não sei porque eu... olhava os dedinhos dela e aquilo me dava pena. Não, não, não os dedinhos roídos e quando ela chorava e ela fazia assim, é... eu eu olhava pra ela, eu não sei explicar é... até hoje eu lembro disso e me traz uma sensação, é... de pena assim... di di di não... de sofrer em ver o outro sofrer.*

Sofia narra as brigas e o amor grande que sente pela irmã e afirma, pela primeira vez, ter *pena dos outros, mas não de si*. Ora, por que sentiria pena de si? Não era reconhecida como de igual valor pelas meninas e mulheres do seu grupo social? Estaria a narradora nos dizendo do seu sofrimento diante da experiência de humilhação vivida pela irmã? Seria esse sofrimento compartilhado pelas duas jovens? Sofia também se sentiria humilhada? Apesar de negar a humilhação de ser *a sombrinha da mãe*, buscaria o reconhecimento pelas suas próprias qualidades? No

decorrer da narrativa, Sofia nos dá indícios para respondermos a estes questionamentos.

*é uma pessoa que eu amo... a gente sempre, a gente sempre brigava muito, é... coisas de irmãos né? a gente brigava muito, mas ao mesmo tempo eu... sempre tive um amor grande que eu não podia ver ninguém mexendo com ela, ninguém fazendo mal pra ela, isso até hoje, né? Algumas coisas que a gente briga eu até tenho alguns receios da minha irmã, eh... no futuro, mas da minha parte ela... eu sempre tive... eu não tinha pena de mim, mas tinha pena dos outros. Então eu passei a me preocupar muito com os outros e a não me preocupar comigo mesmo...*

Sofia, a filha exemplar, ilustra os efeitos do *quid pro quo* - submissão em troca de recompensas. A *sombrinha da mamãe* adquire novas características no desempenho de seus papéis, é reconhecida como a filha exemplar, aquela *não dá trabalho*, enquanto sente pena daqueles que não são exemplares como ela. A metamorfose é identificada, nova personagem se revela.

*mas essa Sofia também era muito... como é que fala? ela era, ai meu Deus do céu... como é que fala?... ela conseguia muita coisa que ela queria, porque... pelo jeitinho dela, então era sempre aquele jeitinho meigo que conquistava... conquistadora então eu era a... uma filha exemplar de certa forma eles tinham um parâmetro de mim e da minha irmã.*

Temos, aqui, uma criança que aprendeu a usar da sedução para conseguir o que quer? Submetida às influências conflitantes em sua casa, Sofia vive sujeita às pressões dos agentes feminizadores do mundo em que nasceu e vive, territórios onde os conflitos não levam à reflexão e são fonte de ansiedade: quem se enquadra recebe recompensas, quem não... Esse comportamento nos dá pistas da internalização das personagens pressupostas de mulher submissa, o anjo do lar<sup>81</sup>, de Virginia Woolf<sup>xii</sup>, um ser que existe para que o outro viva, sem voz para se defender. Seria o espaço escolar o lugar onde a jovem Sofia aprenderia sobre outras formas de existir, além do que entendia como hegemônico? Estariam ali os conhecimentos que restaurariam o que Lorde (2021) afirma ser intrínseco a cada mulher e que deve ser reivindicado “[...] em nossa linguagem, nossa história, nossa dança, nossos amores, nosso trabalho, nossa vida”? (LORDE, 2021, p. 70). Fariam essas interrogações parte das políticas de identidade escolar do colégio de Sofia ou caminhariam para a reprodução da manutenção desse padrão hegemônico?

<sup>81</sup> O anjo do lar “era extremamente simpática [...] sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia sentar – em suma, seu feitio era nunca ter opinião, vontade própria”. (WOOLF, 2012, p.12)

*e a minha irmã dava trabalho, precisava de terapia, precisava de... psicopedagoga, precisava de... ih... aí... eu era... a minha irmã ficava muito na casa de uma tia minha, que... de certa forma influenciou muito da criação dela até acabar com a imagem da minha mãe. Então ela deveria ter sido a mãe, sabe aquela coisa assim, ela que deveria ter sido a mãe da minha irmã e não a minha mãe, que era uma péssima mãe pra minha irmã. O que é mentira tá, é... por que a gente teve a mesma criação, eu posso dizer tranquilamente que não era assim.*

Sofia estabelece novas oposições, ao descrever as necessidades da irmã frente às suas, e afirma terem recebido a mesma educação em casa – atestado da não péssima mãe de ambas. Mesmo sua narrativa mostrando o contrário, Sofia sustenta esse argumento, certa de que, tanto sua irmã quanto ela são produto de uma mesma interação, com a mesma mãe e, ao fazer isso, narra que, apesar da igualdade, são diferentes.

Poderíamos pensar que, ao colocar em prática as lições ensinadas pela mãe Sofia mereceu nota dez? E sua irmã? Foi reprovada? Seria aqui um primeiro momento em que observamos a questão da meritocracia? As palavras de Sofia nos fazem ver que sim, mérito por suas qualidades conquista quem reproduz o hegemônico. Quem se submete recebe recompensas, e quem não, está destinado à reprovação e a não ser reconhecido pelo mundo social.

*É, isso é uma coisa que eu preciso até pensar um pouco, mais... eu sempre fui uma pessoa... eu sofro muito ao ver o outro sofrer... desde pequena foi assim, eu lembro que eu assistia, quando eu era pequena eu assistia... é... o Gugu<sup>82</sup> e aí ela ia no... até no natal principalmente... ele na favela, se vestia de Papai Noel e dava presente para as pessoas pobres.*

Nesse momento de sua narrativa, Sofia assinala, pela primeira vez, a existência de pessoas fora de seu mundo de *privilegiada, de tudo de bom e melhor*, estabelecendo uma comparação entre sua vida e a dos participantes do Especial de Natal do Gugu<sup>83</sup>, um programa na televisão. Mediadas pela cultura de massa<sup>84</sup>, as *pessoas pobres* que estrelavam no programa, a seu ver, sofriam e, por isso, faziam

<sup>82</sup> Antônio Augusto Moraes Liberato, mais conhecido como Gugu Liberato, o Gugu (São Paulo, 10 de abril de 1959 — Orlando, 21 de novembro de 2019) foi um apresentador de televisão brasileiro. Começou sua carreira na televisão aos 14 anos, como assistente de produção do programa Domingo no Parque, apresentado por Silvio Santos, no SBT, onde estreou seu primeiro programa em 1981.

<sup>83</sup> Programa de Natal do apresentador de televisão, Gugu Liberato.

<sup>84</sup> Cultura de massa inclui tudo que é produzido para as massas e veiculado pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, a televisão está ligada à manipulação e ao controle exercido por esses meios e resulta em uma homogeneização cultural, advinda de um aspecto dominador, o que pode ser explicado pela supervalorização do emissor (meios de comunicação), em relação ao receptor (público). É um termo criado para denominar um fenômeno comunicacional observado na sociedade no contexto da Revolução Industrial. (MORIN, 2005)

Sofia sofrer e *chorar a ponto de soluçar*. Esses indivíduos dos quais tem pena a fazem agradecer por não ter dificuldades como as deles - pessoas cujas necessidades guardavam relação direta com suas fragilidades socioeconômicas, segundo Sofia. O programa de TV aprisionava essas *pessoas pobres* em espaços geradores de aparente passividade, como se fossem culpados, pelas condições que enfrentavam no momento, indivíduos incapazes de realizar seus projetos, inaptos autores de si mesmos. Sofia parece identificar-se com essa fragilidade que enxerga nas imagens na telinha: submissa à autoridade dos mais fortes que ela, incapaz de reagir à violência e à agressão que testemunha e sofre.

**Figura 27.** Cordelagem: Gente, o Papai Noel é loiro! (Vanessa Meirelles, 2022)



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Aqui, é possível enxergar com mais nitidez os detalhes do outro lado da moeda do mundo de Sofia, e de outras tantas que partilhavam sua condição socioeconômica. Enquanto subiam em árvores em busca de frutas, as *pessoas pobres, nas favelas*, recebiam presentes de um apresentador de televisão no Natal: sua fragilidade socioeconômica exposta em rede nacional. O que aprenderiam essas *pessoas* em suas escolas? Seria o conhecimento ali ensinado capaz de permitir sua saída da lista de caridade do bom, loiro e branco velhinho? A realidade nos aponta a direção de

serem indivíduos impedidos de se constituírem autores de suas histórias e de transformarem a si mesmos, na maior parte do tempo. A educação para essas pessoas serve para reforçar seu entendimento sobre o lugar que devem ocupar no mundo, e não os incentivar a transgredir. (hooks, 2020)

*Olha eu vou te falar uma coisa, eu com minha idade, eu lembro, eu era pequena, eu assistia eu chorava de soluçar, de soluçar assim de falar... de ter pena, de saber agradecer de uma maneira, é diferente como uma criança agradece, de saber o que eu tinha por mais que passasse por dificuldades não se chegava perto de uma dificuldade daquelas... eu sempre fui privilegiada.*

Compreender o que é ser uma criança branca e rica na cidade de São Paulo passa por aprofundar nosso entendimento sobre a noção de raça e de branquitude e, a partir daí, entender melhor a pena que Sofia sente daqueles que não correspondem ao padrão hegemônico estabelecido: *a irmã-moleque, as pessoas pobres, a tia que deveria ter sido a mãe* etc. Sofia está nos dizendo do sentido que atribui à experiência que viveu, ao criar uma escala hierárquica própria para falar das dificuldades e das diferenças que percebe em sua vida, quando comparada à daqueles que estão ao seu redor. Conclui, daí, ter sido *sempre privilegiada. Sente pena* daqueles que não são reconhecidos como hegemônicos, como ela. Observamos um estranho sentimento de segurança nas palavras da jovem - *eu sempre fui privilegiada*.

O outro lado da moeda aparece em sua invisível e cristalizada subalternidade, congelados em um momento de suas vidas. É necessário frisarmos que a história contada sobre essas pessoas, nomeadas de pobres, reflete apenas um momento de suas vidas, transformado em uma totalidade. A linguagem aqui tem o poder de cristalizar sua vulnerabilidade e fragilidade socioeconômica em algo que passa a fazer parte da forma como são reconhecidos: pessoas pobres, e não pessoas que estão pobres naquele momento. Eternizadas no imaginário da menina Sofia, assim também eram vendidas pela mídia, pelo papai Noel Gugu. Desse modo, notamos em sua narrativa o deslocamento das noções de diferença, desigualdade e inferioridade para outros contextos discursivos.

Quando comparamos o mundo de Sofia ao das jovens do século XVII entendemos que, atualmente, cultura e educação são bens menos escassos entre as mulheres. Apesar dessa mudança, a jovem menina não usa o conhecimento para questionar o *status quo* e, assim, nos remete ao mundo retratado por Garcia (2015, p. 30), época em que “as ricas e bem posicionadas, não chegaram a formular uma crítica

à sociedade que as oprimia”. A menina Sofia não tem consciência da relação oprimido-opressor e entende seu mundo como a única possibilidade de ser, de existir de forma plena. Aparenta, também, desconhecer a diferença de distribuição de renda, bem como as razões por trás dessa situação. Seria essa uma falha na educação da menina? Ou seria a lição ensinada em sua escola?

Neste momento da análise, é necessário reafirmamos que consideramos identidade como um processo contínuo e que a escola, assim como todas as instituições sociais, exerce papel fundamental na constituição de referenciais identitários. Partimos da concepção de que a escola não é neutra, apesar de negar esta dimensão sob o discurso de neutralidade (CHARLOT, 1979), “[...] possibilita políticas de identidade em que o confronto é aniquilado, ao não possibilitar que o diálogo adquira características de comunicação crítica” (ALVES, 2017, p. 7). Dessa forma, Sofia nos revela, em sua narrativa, que a política educacional a que esteve submetida, se constituiu enquanto política de identidade colonizadora, impedindo a revisão das determinações sociais hegemonicamente engendradas no mundo capitalista.

Sofia sente pena  
Da irmã-moleque  
Das pessoas pobres do programa do Gugu  
Sofia não sente pena de si  
É preciso refletir  
Sobre o que ela diz sentir

Falar em papai Noel leva Sofia a tratar mais diretamente da relação com o pai. Ao se deslocar para o lado da figura da mãe, sai da sua sombra e passa a ocupar o espaço de quem ouve confidências, aconselha, apoia e acalma nos momentos difíceis. Identificamos uma nova metamorfose revelada na personagem *consoladora confidente*.

*Com o meu pai era um carinho um pouco mais racional, não sei ih... a gente passou uma fase muito difícil, então a sombra né, a sombrinha da mamãe... por exemplo, eu não sei se eu te contei já isso, mas meu pai teve um problema com bebida ih... quando eu era bem mais (nova)... isso faz tempo tá, eu tava sempre muito do lado da minha mãe, assim eu sempre apoiei muito minha mãe, eu tava sempre do lado dela... me doía ver ela sofrer... quando ela fala sombra é porque eu sempre tava ali sabe? Eu acabava sendo uma válvula de escape - com minha irmã, por exemplo, não, ela não se abria, mas comigo a minha mãe se abria muito. Acho que teve mais de um... momento, de eu conseguir apoiar a minha mãe, acalmar a minha mãe, mas de ao mesmo tempo de... eu não tinha controle, mas eu acho que... talvez tentar ter um controle da situação.*

Quando falamos de personagem, nomeamos características da identidade que se revelam em diferentes papéis sociais. No caso da *consoladora confidente*, observamos aspectos do processo identitário da jovem Sofia sendo revelados em outros papéis para além do de filha.

*[...] quando eu era mais nova, eu fui lembrando, eu desde pequena as pessoas gostavam de vir me contar as coisas - adultos até! e vinham se abrir comigo - e pra mim era uma coisa... e minha mãe sempre falava, minha mãe sempre perguntava, falava: por quê? Eu me lembro que eu ia de ônibus pra Avaré, eu passava as férias com a minha vó e eu ia de ônibus pra lá e teve um dia que eu tinha uns 10 anos, meus pais me autorizaram e teve um dia que sentou uma mulher do meu lado e passou 3 horas da viagem falando da vida dela pra mim. Falando que ela pegou o marido com outra mulher e no final - e eu falava o que eu pensava pra essa mulher - e ela, quando eu desci, ela falou, você me fez muito bem, foi muito bom conversar com você, as coisas que você me falou.*

Falando de si em terceira pessoa, a *consoladora* não basta e prossegue no processo de mudança de personagem; agora, precisa reverter, consertar o que estava acontecendo ao seu redor: identificamos uma nova metamorfose - emerge a personagem *consertadora*. Frente à pouca idade e à incapacidade de exercer o papel de quem faria reparos na relação entre os pais, Sofia narra os momentos em que se sentiu nervosa e vomitou, com medo do que viria em seguida.

*O desafio da consertadora era de conseguir ajudar, era de reverter, ter controle com aquilo que iria acontecer com relação aos meus pais, de consertar! Tinha uma coisa muito interessante eu vou lembrar da idade, que não sei, hoje em dia eu penso pouco nisso, eu passava mal quando meu pai bebia é... lembro de situações que me dava ânsia, então eu ia pro banheiro eu ficava nervosa, me dava ânsia eu ia pro banheiro e vomitava de nervoso sabe, de nervoso com o que ia acontecer naquele momento. Não, não, o meu medo era de como vinha acontecendo algumas vezes o meu medo era que eu sabia que ia ter briga, eu sabia que minha mãe ia sofrer é... minha mãe uma vez quebrou o braço, ah... Eu tinha 11 ou 12 anos. Ah, eu sempre tive medo de meus pais se separarem, ih...*

Sofia se manifesta através da personagem *consertadora*, e segue narrando detalhes do comportamento do pai, nomeando suas ações, com hesitação, *como agressivas*. Dá sequência às justificativas desse comportamento paterno, e avança na sua narrativa à moda das mulheres agredidas que, diante do agressor que lhe é significativo, encontram respostas para explicar qualquer coisa.

*é... foi uma época muito difícil, foi uma época de um sofrimento grande meu pai chegou a perder praticamente tudo. Meu pai perdeu, não pela bebida, por não ter condições de gastar dinheiro com coisas que... foi momento, que assim, juntou uma fuga dele também pelos problemas que ele passava, financeiro e tudo mais, só que juntou o problema financeiro com o problema da bebida e meu pai era uma pessoa que bebia.*

Pela própria relação de afeto com o homem detentor do poder, a jovem menina é incapaz de se enxergar como alvo da sua agressão, da violência patriarcal, assim como muitas outras jovens mulheres socioeconomicamente privilegiadas, que há milênios usufruem das prerrogativas de raça e classe. Sofia estabelece uma hierarquia entre agressão verbal, violência física e a ameaça de abandono do lar e constrói as amarras que a mantêm nesse espaço dito de mulher<sup>85</sup>: submissão em troca de proteção e da oportunidade de usufruir dos privilégios do poder do homem que está em crise e aparenta não saber como enfrentá-la. Importante percebermos que o álcool, droga socialmente aceita, é um dos recursos utilizados por esse homem, representante do patriarcado em nossa sociedade, na lida com seus problemas.

*O meu pai é... pra mim... é difícil falar isso... meu pai é um grande exemplo pra mim sabe? Ele não ficava agressivo, meu, nunca encostou a mão em ninguém aqui, mas ele xingava, ele... ficava... era mais verbal sabe? Lembro, lembro... ih... e teve também um ponto em que o meu pai chegou e falou que tava indo embora de casa, ih... ele não chegou a ir embora... ele falou tipo assim, eu vou embora de casa. Eu lembro até onde eu estava, sim - lembro o lugar do quarto. Eu costumava, quando eu era pequena, meus pais brigavam, eu costumava sentar na cama deles. Eles iam pro banheiro, se trancavam no banheiro pra brigar no banheiro, pra gente não ouvir... Só que eu entrava no quarto e ficava sentada na cama deles chorando por ver que eles estavam brigando sabe, eu sempre fui muito... eu sempre me envolvi muito nos problemas sabe?*

Disseram às mulheres que não sobreviveriam fora da proteção da sociedade patriarcal. Disseram que mulheres não têm história, nem tradição de viver de forma independente. Disseram serem as mulheres incapazes de realizar algo significativo para elas mesmas. Então elas acreditaram... E foram forçadas a aprender a acreditar que sua liberdade se definiria apenas por sua habilidade de manipular seus protetores. (LERNER, 2018)

Apesar de todas as metamorfoses identitárias apontadas na sucessão de personagens, ao longo de sua narrativa - a *sombrinha companheira da mamãe*, a *consoladora-confidente* e a *consertadora* - até esse momento, Sofia ainda precisa se diferenciar da irmã, colocando-a em um lugar distante de si. Ao se manifestar através da *consertadora*, por oposição, mais uma vez se faz distinta e distante da irmã, aquela que longe do dia a dia da casa, aos olhos de Sofia, pouco demonstrava do que sentia

<sup>85</sup> Mulher branca e socioeconomicamente privilegiada, pois, como vimos antes, o espaço reconhecido para as mulheres negras (e indígenas) é outro.

- estaria ela sendo mais racional<sup>86</sup>? Revelando os sentimentos à moda de outro referencial, afastado do que Sofia enxergava como hegemônico para as meninas como elas? Diferente da *consertadora*, que se envolvia com tudo no papel de *filha exemplar*, querendo que tudo aquilo mudasse, implicada em fazer a mudança acontecer? Sua *irmã-moleque* é um referencial identitário, isto é, ao se comparar e se reconhecer de forma intersubjetiva<sup>87</sup> com a irmã, Sofia se identifica como diferente desta, em um lugar superior, de reconhecimento social positivo. Sofia nomeia a si como *a boazinha*, aquela que se preocupa com os outros, a exemplo da mãe, da mulher que senta ao lado dela no ônibus, e *das pessoas pobres*.

*A minha irmã nunca se envolveu muito, minha irmã ficava muito na casa de uma tia minha, muito... e mesmo quando ela estava em casa, minha irmã era uma pessoa que num... não tava, ela não se envolvia muito sabe, ela... não tô dizendo que ela não sofria, mas ela... era diferente de mim eu me envolvia de uma maneira...eu queria ajudar, eu queria resolver, eu queria que aquilo mudasse.*

Sofia atribui ao sobrenatural a mudança do pai e revela o que gerou o aparente milagre na casa. Teria o oculto vindo ao encontro do que a *consertadora* fora incapaz de realizar?

*Então até que... não sei se você acredita em Deus. Eu acho que foi... não sei se foi um milagre, mas é... o meu pai, ele fez uma promessa de ficar um ano sem beber, ih... desde então ele nunca mais...*

A figura do avô materno surge em meio às lembranças revelando um pouco mais do lugar ocupado por esse outro homem, aposentado do mundo do trabalho remunerado e que morava com a família. Essa condição aproxima o homem mais velho da casa do lugar ocupado pelas mulheres, com pouca ou nenhuma independência financeira vivendo sob a proteção de outro homem, economicamente próspero e ativo. Aprendemos com Lerner (2018, s/p) que a “a classe para os homens foi e é baseada nos seus relacionamentos com os meios de produção: aqueles que detêm os meios de produção poderiam dominar aqueles que não o detinham”.

*Ah... ele era um segundo pai... era... Eu lembro que ele... é... ele quando recebia aposentadoria e levava a gente no Mc Donald's, ele era tipo... ele sempre levou e buscou a gente na escola. Mas o meu avô interferiu muito na minha... criação, meu avô foi... um ponto muito importante na minha infância, na minha criação em geral, ele... ele influenciou muito meu avô é uma pessoa*

<sup>86</sup> O referencial da irmã, na narrativa de Sofia, é aquele reconhecido como o que usa a razão para resolver os desafios da vida, por vezes entendido como alguém que não demonstra o que sente.

<sup>87</sup> O ser humano possui a capacidade de inter-relacionamento com seu semelhante, ou seja, a intersubjetividade. A inter-relação envolve diálogo e responsabilidade (Honneth 2011)

*que... era um segundo pai, ele era até mais presente que meu pai, porque meu pai sempre trabalhou o dia inteiro.*

O homem mais velho da casa foi nomeado por Sofia de *pessoa muito sábia*. Em sua narrativa, parece personificar o pacto silencioso entre os do mesmo sexo, frente ao que percebia na vida de sua filha e netas. Estaria sua sabedoria ancorada na certeza de que seu silêncio era necessário para que sua vida naquele ambiente fosse possível? Mais uma vez na narrativa, o comportamento agressivo masculino vem acompanhado de um atenuante: a *consertadora* afirma que o pai faz tudo pela família da mãe.

*É. Ih... enfim eu não lembro exatamente assim, é... como que meu avô lidava com isso sabe, meu avô era uma pessoa... ele era, ele era... ele se envolvia muito nas coisas de casa, mas ao mesmo tempo ele... não, ele não interferia sabe? Ele morava com a gente, meu avô sofria muito também, mas o meu avô sempre foi muito uma pessoa que... ele sempre foi uma pessoa muito sábia sabe ih... e o meu avô dava pra ver que ele se preocupava, que ele sofria, mas o meu avô tentava num... não interferir na relação, só que claro... ele devia conversar com minha mãe sabe. Ele sempre foi muito assim, meu avô se dava muito bem com ele, mas eu não me lembro exatamente ah... como que o meu avô reagia a isso. Pelo que eu me lembro o meu avô era muito na dele ih... Meu pai e meu avô sempre se deram muito bem, o meu pai, por mais que ele tivesse esse... esse problema o meu pai sempre gostou e fazia de tudo pela família da minha mãe... meu pai sempre fez tudo pra gente e até hoje faz, é uma pessoa que trabalha muito, muito*

Aprendemos com Lerner (2018), que a opressão contra as mulheres em nossa sociedade só se perpetua com a cooperação das próprias mulheres, o que é assegurado de diversas maneiras entre elas, por coerção e por garantir privilégios de classe àquelas que se conformam com as regras. Muitas vezes, ao usarmos a palavra regras, de certa forma contribuimos para a homogeneização da opressão nesse cenário, mascarando todo o sistema velado de violência que pretendemos denunciar e desarticular, a começar pela linguagem usada para descrevê-lo. Garcia (2015) ensina que, durante muito tempo, as mulheres acreditaram ser normal sofrerem maus-tratos - a culpa era delas, seu problema era individualizado, era só seu, resultado de algo que ela havia feito de forma errada, sua inteligência era grande demais, sua roupa era curta de menos, seu cabelo não estava como deveria, a comida não era boa, a criação dos filhos não era a desejada... A sanção à existência da mulher e da menina poderia variar de xingamentos verbais até os castigos físicos, que, eventualmente, levavam à morte. Eram esses os corretivos para que ambas pudessem aprender o que era esperado delas? E que na falha repetida, poderia exterminá-las? Mais uma vez, precisamos de uma melhor palavra: fulminadas? Nem sempre a morte física era

o único fim da vida das que sofriam e internalizavam a violência aprendida no ambiente doméstico: morrer simbolicamente matava de forma mais lenta até o espírito dos anjos de Woolf, ao mesmo tempo em que permitia ao homem, manter seu alvo de violência sempre perto.

No Brasil, foi a partir dos anos 1960 que a presença de mulheres nos espaços produtores de conhecimento, entre eles, a universidade, permitiu a reflexão sobre a dimensão sexuada do comportamento em nossa sociedade. Entretanto, essa mudança se mostra ainda muito incipiente, como observamos no discurso de Sofia que, recorrendo a diversos argumentos, narra essa etapa de sua vida construindo as explicações finais em torno das perdas e do comportamento do pai.

*É, meu pai perdeu muita coisa, meu pai perdeu apartamento, é... a gente passou por uma situação bem difícil assim... eu tinha uns 10, 12 anos a ponto do meu pai perder tipo consultório, perder... a minha mãe sofria muito, muito eu lembro que eu ficava na cama ouvindo meus pais discutirem e isso me fazia muito mal, muito mal e eu sofria muito e minha mãe se abria muito comigo muito, ela falava que ela gostava...*

No seu discurso, somente ele, o pai, *perdeu muita coisa*, muito em razão das amizades, das quais precisou se afastar. A essas pessoas, coube uma parcela da culpa pelo consumo excessivo de bebida alcóolica. Foram também a opção de um rápido desfecho para um assunto tão complexo.

*mas é... mas nunca faltou comida na minha casa meu pai sempre trabalhou, meu pai não bebia no trabalho, mas meu pai tipo saía do trabalho e encontrava uns amigos que a amizade também faz muita diferença porque você anda com amigo que bebe você bebe, se anda como amigo que usa droga você tende a usar droga, ih... aí ele se afastou, ele... teve que se afastar dessas amizades.*

Falar das amizades das quais o pai teve que se afastar levou Sofia a rememorar suas brincadeiras da infância.

*É. Ih aí a gente ia pra... Eu sempre gostei muito de brincar de casinha, e era assim, era muito maluco, eu brincava de casinha de uma maneira muito real assim, então eu tinha minha filhinha. Eu tinha é... a... quartinho era... tipo assim eu fazia o quartinho sabe? Eu montava os espaços da casa, né? Eu ia pra casa da minha tia ih... eu... a minha casinha era debaixo da mesa dela di... da cozinha (risos) era embaixo da mesa da cozinha, eu fazia... tipo e ela me ajudava.*

Refletindo sobre o significado do brincar na vida da criança, é possível pensarmos que Sofia ensaiava ocupar os espaços que o mundo já havia reservado para jovens como ela? Identidades pressupostas da mãe e da dona de casa?

Curiosamente, tudo acontecia embaixo da mesa da cozinha - outro lugar entendido através dos tempos como “de mulher”. Uma das perguntas norteadoras desta pesquisa indaga a respeito das escolhas que estariam à disposição do sujeito desta pesquisa: poderiam as jovens Sofias pensarem em um futuro que lhes agradasse, por serem brancas e ricas? Estariam a salvo das cobranças por um desempenho à altura de seu poder, como esperado da mulher branca em nossa sociedade patriarcal? Ou poderiam seguir a vida como bailarinas, doceiras, violoncelistas, bordadeiras? Rompendo com os preconceitos sociais dos quais deveriam se libertar para seguirem sua própria senda<sup>88</sup>?

Em sua narrativa, Sofia nos indica ser diferente das *peessoas pobres*, dos invisíveis ocupantes dos *quartinhos de empregada*. Aparece novamente a cristalização das pessoas socioeconomicamente fragilizadas em determinados lugares: de pobres, de empregadas. Lélia Gonzalez trata desse assunto em profundidade em sua obra “Lugar de Negro” (1982), em que denuncia o espaço destinado aos da cor de pele preta. Quase vinte anos antes, em 1960, Carolina Maria de Jesus publica o livro “Quarto de Despejo”, em que descreve sua vida como moradora do quartinho que Sofia nomeia *de empregada*. Desde 2017, observa-se um movimento em que universidades públicas, do porte da Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), adotaram o livro de Jesus em suas leituras obrigatórias para o vestibular, o que implicou em sua inclusão na grade curricular de muitas escolas - particulares - no país. Teria sido essa uma prática educacional que se pretende contra-hegemônica ou apenas um meio para que os alunos cheguem a um fim?

*ah outra coisa que é importante, nossa as coisas que vão vindo, eu sempre gostei di... de fazer coisas. Fazer coisa manual, manuais não sei te explicar, mas assim é... eu tive muita ligação com dinheiro, tipo desde pequena eu queria ter o meu dinheirinho, então eu vendia minhas coisinhas, eu fazia e vendia na lojinha da SOFIA. Então tinha a minha tia... ela presenciou muito a minha infância assim ih... eu ia pra casa... eu amava ir pra casa da minha tia amava, amava. Por que minha tia fazia tudo que a gente queria ih... eu era a mais próxima da minha tia, a minha irmã ia pra outra tia, mas eu lembro que eu fazia lojinha punha uma mesinha na frente do quartinho de... no quartinho de empregada. ih... eu vendia as coisas, então eu arrumava, aquilo me dava aquele friozinho na barriga gostoso de... sabe de fazer as coisas ih... mas sempre... pensando no dinheirinho também, guardar meu dinheirinho em ter meu dinheirinho o que...*

---

<sup>88</sup> Showalter trata das sendas. (2002)

Estaria Sofia ensaiando uma independência financeira frente à possibilidade de ver-se sem a proteção do pai, escapando dos tentáculos patriarcais e das relações sistêmicas de poder? É possível...

Em meio às memórias das brincadeiras na casa da tia, vem à tona a mudança entre instituições escolares e o sofrimento sentido pela pequena Sofia. Apesar de se entrosar com os novos amiguinhos, parece perceber os desafios no horizonte do mundo do desempenho e do cansaço com a mudança de turno que a faria acordar cedo para ir à escola.

*ah, eu tinha duas amiguinhas... quando eu mudei para a Escola da Vida<sup>89</sup> eu sofri... eu lembro que eu sofri um pouco, mas..., mas ao mesmo tempo eu... eu... eu me dei bem com as pessoas, né? com os amiguinhos, então isso foi algo que eu passei a gostar da Escola da Vida, eu passei a gostar até... vamos dizer assim, até a quinta série. Na quinta série eu mudei, era obrigado mudar pra manhã, e eu nunca fui de acordar cedo, eu nunca gostei de acordar cedo, e aí juntou a turma da tarde com a turma da manhã...*

Sofia retoma a narrativa sobre sua irmã em uma situação específica que lhe veio à mente: os eficazes e recorrentes chiliques. Ser diferente da *minininha bunitinha* e identificar-se com outro referencial que não o da mãe, trazia vantagens à *irmã-moleque*? Parece que, em alguns casos, sim! O que nos convida a pensar se não estaríamos diante de uma menina que anseia pelo reconhecimento do novo grupo de amigos através do consumo, explorando novas estratégias, na busca de ser como Sofia, *ter* como ela.

*tem uma coisa da minha irmã que... me veio agora na cabeça teve uma época que ela tava na Escola da Vida... juro pra você quase todos os dias ela dava escândalo, então por exemplo é... eu lembro muito de uma vez que meu pai chegava... e antigamente o médico trabalhava todo de branco, né? E aí meu pai chegava em casa todo de branco, e a minha irmã dava um escândalo tipo de se jogar no chão e apanhar... assim... porque ela queria... na época... as amigas dela tinha ganhado uma agenda eletrônica, e aí ela se jogava no chão porque ela queria uma agenda eletrônica, tudo que ela queria ela conseguia de certa forma com... escândalo com... Chilique...*

A irmã ganha novos contornos na narrativa de Sofia, que partilha perceber o que acontecia *por dentro* de quem aparentava não estar nem aí. A palavra escolhida para descrever recorrentemente o cabelo da irmã assinala a esse corpo feminino e mais velho que o seu uma marca - *desgrenhada*<sup>90</sup>. Ao mesmo tempo em que nomeia a diferente do hegemônico, cujos cabelos estavam penteados, esse vocábulo

<sup>89</sup> Escola da Vida é o nome fictício da nova instituição em que Sofia vai estudar.

<sup>90</sup> Desgrenhada diz-se do cabelo que não foi penteado, sem ordem, em desalinho; dessarrumado cf <https://www.dicio.com.br/desgrenhada/> acessado 18/01/2022

simboliza a criação de um alvo para a opressão, uma permissão para que outras jovens usem seu poder de reduzir a *menina-moleque* a um dos traços de sua diferença, aquele que a separava do mundo das *bonitinhas e fofinhas*; com a *irmã desgrenhada, não estava tudo bem*. O estigma oculta a identidade da irmã, ao defini-la a partir de uma aparência estereotipada e generalizada, no emaranhado de fios de cabelo, impedindo que as personagens se manifestem ao desempenharem os papéis sociais.

*A minha irmã não tava nem aí. Ela tava jogando bola com o cabelo desgrenhado. Nem aí, não tava nem aí. Isso é uma coisa que minha irmã... é o que me vem na cabeça tá. A minha irmã... assim ela fingia estar nem aí, fingia que está tudo bem, mas por dentro ela não tava, não tava tudo bem. Porque ela sofria de certa forma com isso, mas aparentava estar... tudo bem.*

Desde o início de nossos encontros, ao narrar sua história, Sofia já havia destinado para sua *irmã-moleque* o espaço dos não hegemônicos, lugar de quem não correspondia às expectativas do feminino estereotipado. Mais uma vez, a *irmã-moleque* aparece como um referencial identitário para Sofia, que se descreve como a *menininha bonitinha, fofinha, boazinha e preocupada com os outros*. Seria a escola o espaço onde Sofia e outras meninas como ela aprenderiam a destituir a língua dos seus mecanismos de poder coercitivo? Estaria no espaço escolar a oportunidade de ensinarmos a todos os alunos a oporem-se aos estereótipos culturais? Os valores meritocráticos imperam nas relações institucionais representadas pela narradora, expressando, de modo bastante claro, que a política identitária da escola não possibilita aos alunos e professores a revisão da coerção social. As preocupações do corpo discente avançavam em outra direção: a do estímulo ao bom desempenho, a qualquer custo.

Sofia avança e concorda com a opinião dos que a reconheciam como mais velha que a *irmã-moleque* e nos mostra que entende ser esse um resultado do seu envolvimento direto com os problemas dos outros - a *consertadora* chegou ao *ponto de ter uma anorexia*.

*Sim, eu acho que sempre fui, desde pequena as pessoas sempre achavam que eu era mais velha que minha irmã. Porque a minha irmã sempre foi muito criança, muito criança, é... ela lidava com as coisas e falava, falava das coisas de maneira muito infantil, sabe? E eu acho que por tudo que eu passei, por essa fase dos meus pais, por sempre me envolver muito com os problemas dos outros e sofrer com os problemas dos outros a ponto de eu ter uma anorexia, a ponto de eu ter que me enxergar de maneira diferente fez com que eu amadurecesse muito mais do que a minha irmã. Então desde*

*pequena sempre tive uma questão de maturidade, muito maior assim é... eu não sei, eu... é o que as pessoas falam é...*

Revela ter sentido vergonha da irmã e, novamente, traz a palavra *maluca* para descrever o que percebeu em sua narrativa - algo que também a fazia sofrer. As palavras *vergonha* e *pena*<sup>91</sup> se misturavam durante a descrição que Sofia fazia da irmã, indicando sua tentativa de explicar seus afetos e também manter a forma como é reconhecida: aquela de quem não se tem vergonha e nem pena.

Sofia se envergonha pela experiência da irmã.

*Sabe que eu lembro, eu lembro até uma coisa que é maluca eu tinha às vezes vergonha da minha irmã... sabe o que é vergonha sabe o que é vergonha alheia? Eu sofria com isso. Eu tinha vergonha, mas ao mesmo tempo eu tinha pena sabe, porque as pessoas de certa forma, é... zuavam ela, é... ela sempre foi uma pessoa muito agitada, é... tinha uma coisa que ela não parava de falar, ih... ela falava muito rápido, eu quando era pequena falava, respira! É, as minhas primas até hoje falam isso "fala pra ela, respira". Que eu falava, respira é... Eu não lembro exatamente... Criançona! - assim, todo mundo, todo mundo... Todo mundo chamava ela de criançona. É, todo mundo assim... Posso dizer que a grande maioria, família, amigos... a minha irmã também tinha uma questão de amizade que ela tinha amigas, mas ela tinha também pessoas amigas que... vou falar essa palavra, não sei se posso falar essa palavra, mas... filhas da puta. Sacanas sabe, falsas. Acho que todos temos. É, é acho que talvez pelo jeito dela... mais menina, né...*

Enquanto lembra de detalhes sobre seu relacionamento com sua *irmã-moleque*, a *filha que dava problema*, Sofia revela sua preocupação em corresponder às expectativas postas pelos "outros". Estaria nos dizendo que a vergonha que sente não é apenas pela irmã, mas por ser representada como a irmã da que é rechaçada? Como bem diz Honneth (2011, p. 222), "[...] a vergonha consiste [...] em uma espécie de sentimento do próprio valor", ou seja, Sofia estaria sendo identificada por um valor menor do que o suposto anteriormente. Esse tipo de vergonha pode ser por ações suas ou de outros. No caso da ação alheia, "o sujeito é oprimido por um sentimento de falta do próprio valor, porque seus parceiros de interação ferem normas cuja observância o fez valer como pessoa que ele deseja ser conforme os seus ideais". (p. 223)

<sup>91</sup> Vergonha e pena são sentimentos associados aos que se sentem superiores a seus pares e analisá-los nos permite compreender as condutas da humanidade, entendendo o sujeito, ao articular suas dimensões cognitiva e afetiva: "a afetividade é responsável pela motivação das condutas, e a inteligência, pela sua operacionalização" (DE LA TAILLE, 2002, p. 14). Apoiado no pensamento de Piaget, Wallon e Tugendhat, De La Taille afirma que (p. 15) "as pessoas mantêm valores e regras morais, não para obter ou manter algum proveito material, mas sim para preservar suas identidades".

A jovem Sofia se empenhava em compensar os dissabores vividos pelos pais com a outra filha, a que causava problemas, sendo o seu oposto, de tal modo que uma nova metamorfose identitária acontece e a personagem *compensadora* se faz conhecer.

*Então, você tá vendo, eu sempre fui... isso dessa preocupação eu sempre fui... sempre... Acho que também é... a preocupação em fazer aquilo que os outros esperem que eu faça ou que... Ah, tinha uma coisa... que interessante a minha irmã ela sempre foi a filha... que dava problema sabe... minha mãe era chamada na escola, que... que... precisava de terapia, que precisava de psicopedagoga, que, que... meu, que era... sabe a filha que dá problema, eu acho que eu queria ser um exemplo pro meus pais, eu queria ser oposto da minha irmã pra compensar sabe?*

Em sua incursão ao passado mais remoto, Sofia segue reafirmando sua diferença da irmã, de quem era *muito, muito oposta*: a que parecia um *moleque* de cabelo não penteado e não liso, cujo corpo era não esbelto, em um país onde a beleza feminina está fortemente associada a ser magra<sup>92</sup>. Seu corpo de criança estava marcado pelos traços da não pertença ao grupo reconhecido por Sofia como hegemônico, cujo padrão leva jovens de seu mundo a adoecerem, na busca por serem reconhecidas como belas.

*Não, não, ela foi sempre diferente de mim, a minha irmã, muito, tipo opostos. Tanto que quando... é uma coisa que hoje eu penso, a gente sempre foi muito diferente, até quando eu tive anorexia na minha casa tinha eu com anorexia muito magra, eu precisava comer, ih... ela gordinha que precisava emagrecer. Eram sempre dois opostos e a minha irmã sofria muito com essa questão de... ser gordinha, sofria muito. Ela sofria com isso, ela sofria antes, já na Escola Feliz e depois sofreu também na Escola da Vida - tá com o cabelo todo... desgrenhado... é... parecia um menino mesmo... e depois era mais essa questão de ser gordinha... Cabelo desgrenhado... gordinha e... sabe... depois era não ter ... não ter o perfil da Escola da Vida... Tem coisas que a gente não lembra de primeira, né?*

Não ter o perfil da Escola da Vida<sup>93</sup>? Sim, a *irmã-moleque* já não correspondia ao padrão social de beleza e, na nova escola, também é percebida fora do perfil esperado dos alunos. Que perfil seria esse e quem o determinava nesse novo espaço? A professora universitária da UFRJ, Miriam Waidenfeld Chaves (2015), escreve sobre

<sup>92</sup> Pesquisa realizada pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, em 2014, na Casa do Adolescente, corrobora com a construção do espaço de restrições experimentado pela mulher jovem: 77% das adolescentes apresentavam predisposição a desenvolver algum distúrbio alimentar (anorexia, bulimia ou compulsão por comer). Outros dados compõem o cenário em que impera o padrão hegemônico: 85% afirmaram acreditar que existe um padrão de beleza socialmente imposto, 46% disseram que mulheres magras são mais felizes e 55% gostariam que fosse possível acordarem magras. A ditadura da beleza se impõe a 53,6% de indivíduos autodeclarados pretos ou pardos, segundo o censo (IBGE, 2014).

<sup>93</sup> Escola da Vida é o nome fictício da escola em que Sofia estuda.

esse cenário e aponta para a cruel naturalização dos perfis de alunos (bons e maus?), constituídos nas relações estabelecidas entre corpo docente e discente, especialmente entre professores e alunos. A autora aponta para um sistema de valores que são internalizados, ou seja, “ao se materializarem em tempo e lugar determinados, delinea uma forma de socialização que extrapola seus muros, conforma toda uma sociedade e ainda cria as condições para que os novos cidadãos atendam às novas demandas sociais” (p. 1151). E conclui que “[...] nessa perspectiva, a configuração escolar se constitui como uma unidade que necessariamente delinea forma de exercício de poder que podem ser explicitadas por meio do triângulo conhecimento, professor e aluno” (p. 1151). No lugar dos saberes inseparáveis das práticas sociais, encontramos o seu contrário, um divórcio onde “são estabelecidos saberes objetivados, explicitados e fixos que necessitariam estar prontos para serem ensinados através da escrita e da leitura”. (CHAVES, 2015, p. 1152)

Uma coisa era certa: aquilo que faltava na *moleca* precisava ser compensado pela *bunitinha* e a lista só aumentava. Tudo parecia correr dentro do esperado das responsabilidades já assumidas pela *compensadora*, até o momento em que a jovem Sofia pareceu carecer dos apetrechos para continuar desempenhando neste novo mundo como parte do grupo reconhecido como hegemônico - novo território, novas leis, onde os saberes formais estavam divorciados das práticas sociais, um conhecimento que se reproduz e serve para classificar, ordenar e seriar, previsto para delinear a forma de socialização escolar e também o que é entendido como sucesso.

*na Escola da Vida, na quinta série era obrigado estudar de manhã... aí juntou a turma da tarde com a turma da manhã, ih o que que aconteceu? Uma coisa que me fazia sofrer muito quando eu era mais nova [...] me machucava muito - eu sempre pegava recuperação na época da escola, sempre recuperação e aí tinha uma questão [...] de como as outras crianças ou de como os outros adolescentes te viam – te viam como burra [...].*

Sofia rememora o próprio sofrimento, por não desempenhar à altura das novas expectativas postas com a mudança para o turno da manhã na Escola da Vida. A palavra *burra* aparece pela segunda vez em sua narrativa, nesse momento, dita pela própria Sofia para definir a forma como era reconhecida pelos outros, colegas da jovem: *os outros adolescentes te viam como burra...*

Sofia dá sinais de que é incapaz de continuar na tarefa de dar alegria aos pais sendo uma filha diferente daquela que *dava trabalho e precisava de terapia, psicopedagoga e que era gordinha e tinha cabelo desgrenhado*, afinal, ela agora era

reconhecida como *burra*. O problema a ser compensado estava dentro da jovem. Ser vista dessa maneira, *como burra*, retira Sofia do espaço que antes ocupava, integrante do grupo reconhecido como hegemônico. As cobranças por desempenho, vindas da instituição escolar, remetem Sofia às exigências paternas de sua primeira infância, o primeiro momento em que foi chamada de *burra* por alguém que lhe era muito significativo e cuja opinião sobre ela foi internalizada na fase da sua socialização primária: seu pai.

Necessário, mais uma vez, refletirmos sobre a função da educação: esta não seria formar indivíduos moral e intelectualmente autônomos, processo em que a emancipação falaria mais alto, como sugeria Piaget (1973)? Talvez, o que importe mesmo seja aprender a viver uma vida que mereça ser vivida e que nos afaste do derrotismo que a própria vida, por vezes, nos impõe (ALMEIDA, 2017). Nesse caso, seria a escola, para essa jovem e branca menina em formação, o espaço privilegiado de produção de novas possibilidades identitárias? Estaria o trabalho ali realizado contribuindo para que essas adolescentes se construíssem como mulheres autoras da própria vida, (des)construindo o que lhes foi imposto de modo coercitivo, forjando identidades singulares? Ora, partindo da análise da linguagem usada, a resposta seria não: os próprios termos utilizados - habilidades e competências - são do mundo do mercado e foram impostos às práticas educativas no processo de mercantilização do ensino, fato que, por si só, aponta para a impossibilidade emancipatória dos sujeitos aí implicados.

Sofia nos dá mais pistas de como compreender o cenário em que isso aconteceu e avança explicando mais sobre o que se deu nessa época, quando afirma a solução encontrada - *não mais peguei recuperação depois da anorexia*<sup>94</sup>: um protesto da jovem mulher contra sua situação, incapaz de controlar o ingovernável da vida humana? Sai o paradigma da disciplina e entra o do desempenho, com seu esquema positivo de poder: mais veloz, o sujeito do desempenho usa de todos os recursos a seu dispor para produzir mais, inclusive, adoecer. (HAN, 2019)

---

<sup>94</sup> Apoiada no pensamento de Elaine Showalter e Susan Bordo, Garcia (2007) escreve sobre a *Hambre del Alma* (Fome da Alma), a anorexia poderia ser um protesto das mulheres contra sua situação cultural, contra tudo que está errado nela sendo (p. 14) contemporânea das formas e práticas de moldar o corpo [mantendo] conexões históricas [...] com o uso dos espartilhos [...] e todas as prescrições para se tornar incorpóreo anjo do lar; (p.15) “a magreza representa a vitória da vontade, e a gordura - isto é, tornar-se toda corpo - é associada à impureza”.

*Eu nunca repeti de ano, por mais que eu tivesse dificuldade eu... eu pegava recuperação pegava na época de... escola né, até a oitava série é... que foi antes de eu ter anorexia, antes eu pegava recuperação todo ano, todo final de ano, não me lembro bem, mas eu pegava sempre recuperação, mesmo de recuperação eu passava de ano, Ah depois com a anorexia eu não peguei mais recuperação, mas eu sempre passei de ano, passava na média, era aquela coisa assim... a média é seis então eu tenho que tirar seis, depois isso mudou... eu falo, se tornou uma coisa que eu tinha que ser dez, eu tinha que tirar dez, oito já me incomodava, então eu tinha que tirar oito e meio, nove... Isso foi na Escola da Vida... é que a Escola da Vida foi mudando também... muito né?... Até por conta da competição né, então todos viam a sua nota, e se fosse abaixo você é burra, você não estuda, você é... burra... você viu quanto que ela tirou? Então isso me influenciava muito, assim...*

A política de identidade da Escola da Vida<sup>95</sup> impõe a competição predatória entre os alunos, bem como os referenciais identitários que negam à jovem Sofia ser reconhecida como parte desse mundo. Dessa maneira, enquadra os estudantes na realização de seus objetivos - a escola é uma empresa e faz parte do mercado educacional. Esse cenário cria as condições para que a humilhação se instale nas relações que os alunos estabelecem entre si e também com os adultos - professores, coordenadores e diretores, além de seus próprios familiares. A prática meritocrática norteia as ações no espaço escolar em que o excelente desempenho de cada indivíduo lhe dá acesso a vantagens e prêmios além da certeza de ser reconhecido como alguém de valor. Paralelamente, deixa para muitas jovens o lugar *das burras*, com poucas possibilidades de constituição de identidades engajadas nos processos de ensino-aprendizagem. Ora, partindo do que aprendemos com Habermas (1983) sobre a possibilidade de emancipação se dar no “mundo da vida”, *lócus* das trocas sociais e, portanto, das relações de sujeito a sujeito, quais as chances de Sofia desenvolver uma postura crítica frente a si e aos outros, experimentando uma liberdade ampliada e negociada no grupo? Ao vender excelência, é possível dizer que, na prática, a Escola da Vida entrega a muitas de suas alunas o seu antônimo - a mediocridade. A reprodução de condições de vidas pessoais e sociais restritivas, que dizem respeito às violências, ainda que simbólicas, do mundo capitalista, é denunciada por cada jovem empurrada na direção oposta de sua emancipação.

Nesse cenário de opressão, o esforço da jovem Sofia não era mais de compensar aos pais os dissabores impostos pela irmã, de agora em diante, teria que se esforçar para compensar a si mesma: ela era o novo problema, ela *era burra*. Sofia frisa que a escola em que estudava à época *foi mudando e muito* e nos instiga a

<sup>95</sup> Nome fictício da escola em que estuda Sofia.

avançar na leitura de sua narrativa, apoiados na reflexão sobre o que aprendemos com este movimento. Seria a mudança resultado da competição predatória com as outras escolas? Fertilizada pelo ranqueamento das instituições escolares segundo as notas de seus alunos, no ENEM<sup>96</sup>? É certo afirmarmos que essa concorrência reforçou a já presente individualização e patologização do fracasso escolar, classificando abertamente os alunos *que têm perfil* como aqueles aptos a conseguir os *melhores diplomas* e atuar como lideranças no mercado de trabalho - e os outros, ou outras - *as burras*, como os incapazes de fazê-lo.

Sofia retoma a narrativa do não-perfil da irmã como aluna da Escola da Vida e nos diz mais sobre as políticas pedagógicas das escolas.

*A diretora, ela falava e chegava a chamar minha mãe algumas vezes e falava que a minha irmã não tinha perfil para a Escola da Vida, minha irmã já havia repetido de ano.*

Longe da época em que *brincavam para aprender*, modelando argila e colhendo amoras, era chegado o momento de desempenharem à altura das habilidades e competências recentemente aprendidas, exibindo seu domínio dos conteúdos previamente selecionados para as jovens meninas de sua idade no caminho de se prepararem para ocupar seu lugar no mundo adulto, quando fosse chegada a hora. O que fazer para ter o perfil da Escola da Vida, encarregada da educação de meninas brancas, socioeconomicamente privilegiadas? Como era possível ser uma *não burra* nesse momento, nessa instituição, para essa jovem mulher? Se tudo no mercado tem um preço, quanto custaria à jovem ser reconhecida por esse perfil? Sofia descreve o estímulo à competição acirrada entre os alunos e ilustra seus efeitos: autocoação de produzir, *ad aeternum*, como é demandado dos sujeitos de desempenho. Somente assim a jovem Sofia era capaz de manter-se no grupo hegemônico dos que *têm o perfil da escola*, como sua *amiga superinteligente e que competia muito*; diferente de sua *irmã-moleque - gordinha e desgrenhada*.

*Isso é, em parte isso podia ser um incentivo da própria escola, né? Fazer com que você não se sintam bem com nada né, você tem sempre que dar mais, você tem sempre que performar desempenhar, se é oito é nove, se é nove é dez, e se é dez tira cem, se é dez aí tira dez em tudo. eu fiquei doente... por isso... porque ela, a Sofia, tinha que estudar muito e se dedicar muito mais do que uma pessoa que não tem essa dificuldade...*

---

<sup>96</sup> Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

Ao trazer o espiral ascendente das notas almeçadas e alcançadas, Sofia está narrando a imposição da escola, cujas exigências conduzem a aluna à performance idealizada. A anorexia, na narrativa de Sofia, ganha contornos de solução para o que se mostrava impossível: *sempre desempenhar, mais e mais*. Estaria aqui o gatilho para o despertar do sujeito de desempenho?

As palavras da jovem Sofia guardam muita semelhança com a dos protagonistas do filme “O mínimo para viver”<sup>97</sup>. A doença é uma busca pelo controle sobre algum aspecto de si, frente a tantas exigências externas, em sua maioria inalcançáveis. Seu corpo e sua magreza tornaram tudo aquilo palpável - trouxe de volta aos jovens no filme a possibilidade de estarem no controle. Mas, como vimos antes, tudo vem com um preço. O centro de tratamentos de transtornos alimentares do Hospital Sírio Libanês (2019) revela que 95% dos seus pacientes são jovens mulheres entre 20 e 30 anos. Entretanto, a incidência desses transtornos vem crescendo em mulheres mais jovens, alerta a equipe desse hospital, revelando que de 40% das meninas entre 9-10 anos de idade a experimentarem dietas para perda de peso, um possível reflexo dos apelos socioculturais de culto à beleza do corpo associada às jovens que comem pouco, como Sofia, diferente da *irmã gordinha, que precisava emagrecer*.

*A anorexia faz você se isolar, né? Então você isolado você se dedica até mais só que daí você vive restrito, você não tem uma vida social e aquilo me consumia muito, tinha muita competição, pra mim competição é péssimo, eu sei que a gente tem que se preparar para competição de certa forma porque na vida sempre vai ter uma certa competição em alguns momentos, só que eu sofro muito também por isso, porque desde pequena eu tinha uma amiga super inteligente e competia muito, e perguntava: mas quanto você tirou? Ah quando eu ia mal ela fazia com que eu me sentisse burra, como se eu não me sentisse capaz, e... a Sofia era perfil pra Escola da Vida, mas a Sofia chegou a ficar doente...*

A jovem aprende que, para corresponder às expectativas, precisa se isolar - para ser perfeita e conseguir pertencer, deve estar só. Alvo da violência de seus colegas, imersa em um mundo onde força e autoridade são associadas ao referencial identitário masculino e à posição de poder intelectual da Escola da Vida, a jovem Sofia agora ocupa o lugar de quem precisa de atenção - sua doença a transforma em

---

<sup>97</sup> *To the bone* (2017), título original do filme “O mínimo para viver”, da diretora Marti Noxon. Trata de um tema controverso que se tornou rotineiro em nossa sociedade: os transtornos alimentares. Foi realizado com base no depoimento de pacientes em tratamento desses transtornos e contou com a sua consultoria ao longo das gravações. Fonte: <https://www.planoaberto.com.br/o-minimo-para-viver/>.

alguém que requer cuidados. A jovem definha na busca pela chance de fazer parte, de pertencer ao mundo que a exclui.

*Então, eu já falei, né? na Escola da Vida, na quinta série era obrigado mudar pra manhã... eu comecei a sofrer bullying foi nessa época... me chamavam de burra... detalhe, quando eu tava na turma da tarde eu era a tipo amiguinha das... das..... quando se é pequena não tem esse grupo popular, mas era um grupinho mais... sabe? tipo o menininho mais bonitinho da sala, não sei o quê, aí... quando junto tudo... tem uma coisa que é interessante que na verdade eu não lembro muito, ah... na Escola da Vida tinha um é... tinha meu grupinho de amigas, eram três, era eu, a líder que era outra, ih... e outra amiga minha que depois... passou... com o tempo depois de anos, passou a se tornar minha melhor amiga, e hoje não é mais minha melhor amiga, mas ela... a gente competia por ela, eu e a líder, e aí... a líder era uma pessoa super inteligente que escrevia era a... aquela CDF,<sup>98</sup> a CDF da turma sabe? A CDF, a que escrevia bem, que lia, que falava inglês.*

Ocupando o lugar em que outrora estava o pai de Sofia, a *amiga CDF* faz com que a sua identificação intersubjetiva com seus pares se dê por oposição, tendo a competição como base da luta por reconhecimento: uma corresponde ao perfil social hegemônico valorizado pela instituição, enquanto a outra, não. Em uma nova metamorfose identitária, emerge a *Burra-Assolan: a Mônica-piorada*. É nesse momento em que Sofia enxerga com mais clareza sua não pertença e faz uma retrospectiva dos fatos, desde sua mudança para o turno da manhã, quando percebe o gradual aumento da competição no espaço escolar. Dá indícios de ter esquecido das lições do passado, aprendidas com barro e frutas e arremata dizendo que *sempre teve dificuldade no aprender*. *Burra e inteligente* são palavras recorrentemente verbalizadas por Sofia em sua narrativa.

*ih... eu sempre tive dificuldade, né? no aprender, então eu não era uma aluna com notas altas, eu passava, eu nunca repeti de ano, mas passava no limite ali, e aí aconteceu uma certa competição, né? Desde pequena ela vinha, mas quanto você tirou? Ah, mas não sei o quê... então isso me fazia um pouco, me fazia mal, né? Isso desde a primeira série quando eu mudei pra Escola da Vida, na quinta série que mudou todo mundo, né?... o pessoal na manhã que começou a... a... me ver com outros olhos então eu era a Assolan<sup>99</sup> porque meu cabelo era bombril, eu era a Mônica<sup>100</sup> porque os meus dentes eram separados... e eu era a burra porque eu perguntava muito, porque eu não entendia, então eu acabava tendo que perguntar, mais de uma vez a*

<sup>98</sup> CDF - popularmente “cú de ferro”, termo pejorativo, já usado na década de 70, para descrever alunos e alunas que supostamente passariam horas na cadeira, estudando, e desempenhariam acima da média como resultado de seu empenho.

<sup>99</sup> Alternativa do mercado à palha de aço Bombril, Assolan é o nome fantasia de uma esponja de aço de limpeza de louças e utensílios domésticos. Assolan - Ypê. “No Brasil as mulheres esbeltas, de cabelo liso e da pele branca estão no topo da pirâmide de beleza estética, consideradas modelos ideais a serem seguidos”. Fonte: <https://www.ype.ind.br/marcas/assolan/>.

<sup>100</sup> Mônica é uma personagem em quadrinhos do cartunista Maurício de Souza, retratada pelos seus pares (Cebolinha e Cascão) como sendo dentuça e, às vezes, gordinha. “Os melhores momentos da Mônica (especial de aniversário)”. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1cYV17Vy25o>.

*mesma coisa, tipo assim, como você não entendeu isso sabe ih... nossa que burra, ih... isso... aí gordinha... a gordinha, dentuça praticamente a Mônica piorada, né? Porque o dente era separado ih... e o cabelo bombril. E aí eu passei a me ver como, é, é assim, eu era do grupo, não digo popular, mas eu era do grupo, né? eu me destacava na sala então eu de repente... eu passei a... a... ver aqueles meus amigos que eram meus amigos antes, passaram a se juntar com a... com grupinho popularzinhos da manhã, ih... fui me é... parando de ser uma pessoa... eu sempre fui uma pessoa que... conversa com todo mundo ah... eu nunca tive problema pra fazer amizade, é... mas ao mesmo tempo eu tinha certa insegurança de, de sofrer bullying, de tentar ser amiga ih... eu não sei explicar isso mais, mas eu acho que me sentia... a partir do momento que você passa a sofrer bullying você passa a criar uma insegurança ih..., quando se é criança aquilo não é indiferente, aquilo passa a fazer parte de você, aquilo passa a ser você ou seja, que é você, você não é a... menina que tem cabelo ruim, você é a... você não tem, você é.*

*Você passa a ser o que falam de você, nos diz Sofia. Outrora, eram as pessoas pobres, aquelas cristalizadas no seu discurso, invisibilizadas no perfil reconhecido como não hegemônico. Dessa vez, é a própria jovem que se vê incluída no padrão dos excluídos e se reconhece, no olhar de seus pares, como homogeneizada pelos seus traços físicos e cognitivos: não inteligente e não magra. Na busca pelo reconhecimento, Sofia resvala na perfeição e a confunde com completude: narcisismo, racionalismo, sujeito de desempenho? Como nos ensina Charlot (1979) sobre a não neutralidade política da escola, o espaço escolar dá vida à política de identidade que perpetua a opressão contra as mulheres e levanta uma dúvida: onde estariam os adultos responsáveis por fomentar a reflexão sobre esse cenário de competição predatória? No discurso de Sofia, aparecem na forma invisível de suas ausentes ações, à disposição do sistema, reprodutores de uma posição do mérito de estarem nessa escola.*

*Você é a menina que tem cabelo ruim, você é a menina que é burra, e você começa a acreditar naquilo né? Então... aí você para de fazer perguntas? Por que se você faz perguntas você é burra, só o que acontece, deixa de fazer perguntas? por que você demora mais pra entender e pra reter as coisas, só que daí você vai mal, daí você é julgada porque você vai mal, ou seja, eu sou julgada porque pergunto muito, mas seu eu não pergunto eu vou mal e sou julgada até o final porque tirei nota baixa, sou burra de perguntar, mas sou burra também de ir mal, ih... e com o tempo eu cheguei a ter anorexia na Escola da Vida.*

**Figura 28.** Cordelagem: Espelho espelho meu



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

*A minha anorexia veio mesmo quando eu tava na Escola da Vida quando eu tava na oitava série, e aí chegou a um ponto... na anorexia você desenvolve um perfeccionismo muito grande primeiro que você passa a viver numa bolha, ah... detalhe eu não era popular, eu gostaria de ser popular, mas eu não era popular, então você pensa, será que sou? Acho que não sou... tenho certeza eu não sou popular, mas o que eu posso fazer para eles me verem de outro jeito, porque eu achava bonito o menino que era popular, mas o menino nem olha pra mim, ah... então eu tenho que emagrecer, aí é uma coisa inconsciente né? É... eu era vista tão, eu era vista tanto com olhar negativo que eu passava a querer ser perfeita, então eu passava, a querer estudar muito, dormir bem, a emagrecer para eu ser bonita, ah era isso. Tive uma amiga que era da Escola da Vida e que teve bulimia, ih... chegou a ser internada algumas vezes... eu tinha passado pela anorexia, então eu tava de certa maneira tentando mostrar pra ela, pra diretora da Escola da Vida que aquilo... não era bom...*

Sofia traz marcas da imperfeição em seu corpo e em sua mente, apesar de ser da cor branca, dos que ocupam o topo da pirâmide da superioridade estética no Brasil e têm o privilégio de classificar o outro a partir do que vê, como nos ensina Silva (2017, p. 30), “o construto ideológico no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista, implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos [...]”.

*O mundo com tudo de bom* de Sofia não basta. *A personagem Assolan-Burra: Mônica-piorada* representa a antítese das jovens perfeitas de sua idade e de *seu mundo com tudo de bom* - cabelo não liso, corpo não esbelto, dentes não alinhados e inteligência duvidosa. Com essas características, não faz jus ao lugar que está sendo

preparada para ocupar, o de usufruir do privilégio de ser filha de um homem branco socioeconomicamente privilegiado, aqui compreendendo as famílias dos 10% mais abastados na distribuição de renda entre brasileiros. Não faz jus à admiração do menino bonito e popular. Merece apenas o *olhar negativo* de seus pares. Esse sim move Sofia - é dele que tenta se livrar, a ponto de desenvolver um transtorno alimentar. Pensando no diálogo que se estabelece entre os desejos da jovem e as demandas da diretora, a busca pela excelência e a exigência que as incapacita, é possível entender o que leva tantas Sofias a exigirem algo impossível de si e das outras mulheres à sua volta: a perfeição ditada pela sociedade hegemônica e consumista.

*Essa questão de estudar muito piorou, quando eu estava na Escola da Vida, a escola, foi mudando muito ao longo dos anos, quando eu fui pra sétima, quinta série ela já havia passado por uma mudança muito significativa, de... preparar os alunos pra... ah... universidades renomadas, públicas então, ela passou a querer se tornar um [Sofia menciona o nome de uma escola de elite reconhecida por preparar os alunos para as universidades] na época... hoje em dia não sei como está... então era assim, eu passei a sofrer, ih era assim... notas e notas expostas pra todo mundo. A nota saía e tinha mural com todas as notas, é... isso foi fazendo com que... a maneira de... lidar com a educação, com meu aprendizado fosse... e aí... assim... quando eu tive anorexia eu estudava muito, então eu ia bem, eu ia bem, eu tirava oito, eu tirava nove, eu ia bem só que... eu ia bem também por eu estar doente, não viver a minha vida e passar a viver só aquilo, ah... da escola e não ter tantos amigos ih... enfim.*

**Figura 29.** Cordelagem: Sem peso e sem nota



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Além da responsabilidade de preparar as jovens Sofias para ocuparem seu lugar no mundo, o que mais estaria expresso nesta política educacional, entendida como política de identidade, colocada em prática por essa diretora? Seria essa uma diretiva da escola - melhor nota resultando em vagas nas melhores universidades públicas? Sofia nos dá algumas pistas para entendermos os bastidores do mundo do desempenho, em que algumas alunas não se enquadram no perfil e outras ficam doentes e vão parar no hospital, na busca por corresponder às expectativas postas. A jovem associa estudar muito com a doença que desenvolve na busca por se livrar do olhar negativo dos que a rodeiam.

*E aí a Dolores<sup>101</sup> - Ela era a dona, né? A minha irmã já tinha repetido, reprovado duas vezes ih... ela chamou a minha mãe... ela foi professora da minha mãe, né? Ela chamou a minha mãe e falou "olha Cibele<sup>102</sup>, a Juliana<sup>103</sup> não tem perfil para Escola da Vida<sup>104</sup>... a Sofia tem perfil, mas a irmã não tem...". E aí é... era assim... quando eu entrei na Escola da Vida não era assim, não era mesmo assim... quando ela sofreu essa mudança de se você tem perfil de estudar aqui, se você não tem perfil eu não vou querer o seu dinheiro porque você não é perfil, você vai queimar a imagem da Escola da Vida, entendeu? Então você não é bemvindo aqui... então ela tá sendo convidada a se retirar.*

A boa imagem da Escola da Vida passa a valer mais do que a saúde das suas alunas? É possível afirmar que o ENEM<sup>105</sup> acelerou o processo de mercantilização<sup>106</sup> do ensino particular, no contexto do desmonte das políticas sociais, sob a perspectiva do ideário neoliberal, que prioriza a defesa dos interesses capitalistas e a ampliação do lucro, em detrimento do que importa ao coletivo? Ao invés de produzir dados e fomentar a reflexão sobre eles, contribui, nesse momento, nessa escola, com essa diretora, para o aprisionamento do olhar de quem vivia a relação ensino-aprendizagem? Talvez, em alguma outra ocasião, tenha sido diferente, mas o que nos revela a narrativa da jovem Sofia é que, nesse momento, sim, através de práticas rotineiramente opressivas, como a publicação e fixação de nomes e notas finais na parede e na atribuição de um grau máximo de importância a esses números.

<sup>101</sup> Nome fictício da diretora e proprietária da Escola da Vida.

<sup>102</sup> Nome fictício da mãe de Sofia. Essa foi a primeira vez que seu nome aparece na narrativa.

<sup>103</sup> Nome fictício da irmã de Sofia. Essa foi a primeira vez que seu nome aparece na narrativa.

<sup>104</sup> Nome fictício da escola em que estuda Sofia.

<sup>105</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

<sup>106</sup> A recente chegada do grupo chileno Vitamina ao mercado de educação infantil, no Brasil, ilustra alguns aspectos da mercantilização do ensino particular.

Os indivíduos são classificados conforme o número em seus testes: com perfil ou sem perfil. Meritocracia? Onde teriam ficado guardadas as lições aprendidas com o barro e as frutas? A política educacional que se apresenta está constituída por referenciais identitários da mulher branca e bem-sucedida em seu mundo de desempenho, capaz de dar conta de tudo em sua vida, inclusive dos imprevistos. Esse cenário é trazido no filme “Não sei como ela consegue”, de 2011, cuja protagonista ensina às espectadoras que, com uma boa agenda e a colaboração de todos os envolvidos, que nenhum sonho precisa ser abdicado, profissional ou familiar - mandato que recai sobre jovens Sofias, seus pares, suas professoras e, de uma forma ou de outra, sobre todas as outras mulheres ao nosso redor. A diretora retoma o que as jovens não podem esquecer: quem se enquadra e se submete recebe recompensas, quem não, perde o posto no grupo hegemônico. Seria a educação orientada para a solidariedade e cooperação, mediadora entre as necessidades e aspirações dos jovens, uma possível alternativa a esse cenário? Ou estamos fadados a acreditar que a única via possível é a do empreendedorismo e competitividade a todo custo? Cenário em que só os mais brancos, fortes, jovens, privilegiados e magros se salvam?

Sofia partilha os efeitos dessa forma de educação e fala de outro sintoma aflorado em sua vida escolar: o déficit de atenção, um sintoma que encontrou na ritalina uma cura para o fracasso individualizado e patologizado na vida da jovem. De acordo com o médico pediatra Laurence Diller (2018), doses baixas de anfetaminas levam qualquer um que as tome, criança ou adulto, a realizar tarefas metódicas de forma consciente, dedicando mais tempo a elas, mesmo que as considerem tediosas.

*o nosso inconsciente é uma coisa muito maluca, você acha que tá entrando por um ouvido e saindo pelo outro, você acha que você não tá guardando aquilo e conforme você vai crescendo isso vem de uma maneira que seu cérebro guardou e aí você precisa você quer muitas coisas você quer ser independente, você quer ter uma família você quer ser alguém só que você acha que você não consegue, você acha que tudo que você aprendeu você não sabe nada você não, Às vezes me dá vontade de chorar que você não vai conseguir que você sempre vai depender sabe... aí tinha o déficit de... quando eu era nova não tive a oportunidade de tratar isso, não se falava muito disso, não existiam métodos que o método era, quando eu era pequena nem remédio davam, mas quando eu era adolescente a solução que davam era remédio ah então toma ritalina<sup>107</sup>, toma...*

---

<sup>107</sup> Ritalina é o nome comercial do metilfenidato, no Brasil vendido também pelo concorrente como Concerta. Entre outros, é um fármaco estimulante do sistema nervoso central, estruturalmente relacionado com as anfetaminas.

Figura 30. Sem nome



Fonte: Take your pills (2018), Autoria: Jasper Holt<sup>108</sup>

*é existiu a terapia só que... eu acho que... eu já era mais velha... quando eu era criança, adolescente não se falava muito do déficit de atenção, muita gente não acreditava... falava - isso daí é... é... são desculpas... pra muita gente, não acreditava... e o déficit de atenção que eu tenho... eu entrei na Escola da Vida pequena também, mas eu fiquei até a adolescência... até a dona de lá tinha dado aula pra minha mãe quando minha mãe era pequena.*

Sofia faz uma revelação importante - a diretora de sua escola havia sido professora de sua mãe e agora ensinava novas lições às suas filhas. A mãe escolhe confiar suas meninas à mulher que outrora havia sido sua professora. Sofia, já propensa a se reconhecer no papel de sua mãe, ocupa no presente o lugar que tempos atrás havia sido dela. Família e escola se interseccionam e garantem que os valores dos de sua classe se mantenham na reprodução dos papéis sociais atribuídos às jovens meninas na nova geração, ao mesmo tempo em que criam as bases para a patologização do fracasso de seus alunos.

*assim acho que a anorexia me fez amadurecer muito porque acho que tem coisas da anorexia que ficaram pra minha vida, assim. Comer, eu como de tudo, não é a parte alimentar, no alimentar eu não tenho mais nada, até que fosse... porque eu tô comendo que nem uma louca, mas é... a parte da depressão de às vezes... se isolar.*

A anorexia afasta Sofia do convívio com seus pares nas mídias sociais da época, comportamento que contrasta com sua intensa vida social, uma das tarefas de quem quer se sentir incluída e ser vista como popular.

<sup>108</sup> Jasper Holt foi diagnosticado com TDAH e, desde os seis anos, toma *Adderall*, conforme seu depoimento para o filme *“Take your Pills”* da Netflix.

*Se isolar... O isolamento é... eu nunca chamava as pessoas para conversar no ICQ, eu tinha, mas nunca usei, aí depois veio o messenger, aí eu falava com os minininhos quando apareciam e tal, e via que as pessoas da minha volta usavam muito... eu nunca fui muito ligada nessas coisas todo mundo tinha ... eu não tinha, aí depois vem o ORKUT... eu cheguei a ter o ICQ, mas assim... não usava, praticamente. Aí teve o messenger, eu tinha instalava um pouco, mas eu era muito mais do... eu saía bastante com minhas amigas é... eu tinha uma vida social forte na época da... porque tem aquela coisa assim você precisa se sentir incluído, né?... na turma na Escola da Vida eu não era popular: existe muito isso, né?... o ser popular, e o que é ser popular, né? eu não sei se hoje em dia é assim, acho que deve ter continuado, mas tinha a turminha popular, a turminha neutra e a turminha nerd, né?*

A mudança para outro colégio é inevitável – um novo espaço com novas possibilidades?

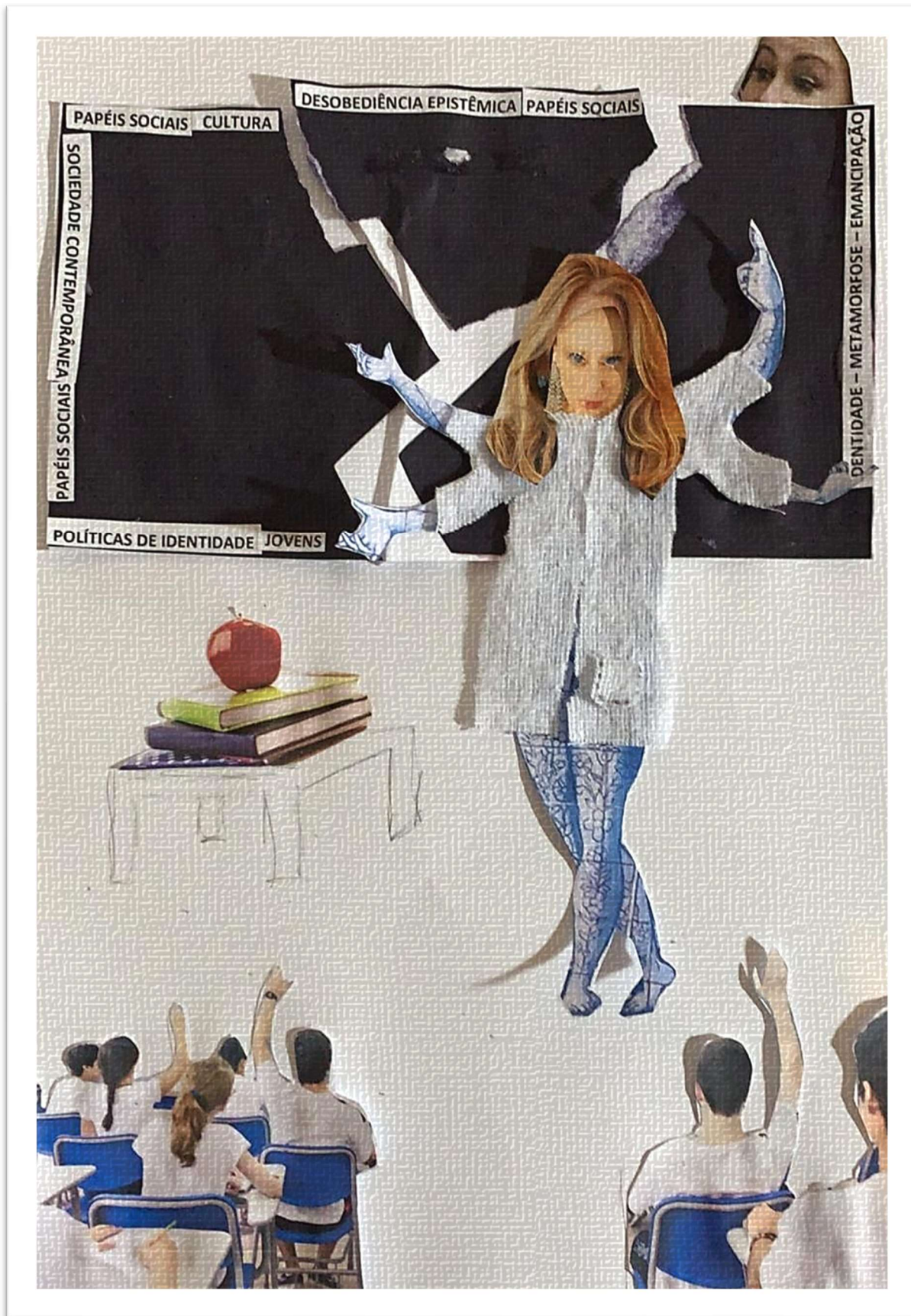
*e aí... eu terminei no Colégio da Alegria<sup>109</sup> porque eu fiquei doente, né? eu tive anorexia quando eu estava na Escola da Vida e lá foi um dos fatores que me ajudaram muito, ou melhor, que me prejudicaram muito, eu ia falar me ajudaram muito a piorar, mas me prejudicaram muito porque eu não sou a favor do estilo, e cada um tem um estilo, tem gente que tem o perfil pra Bandeirantes<sup>110</sup>, pra Escola da Vida... E aí a gente mudou para um colégio de freiras que é o Colégio da Alegria, e aí onde fui muito feliz, muito feliz... Muito feliz... eu acho que foi... era aquela coisa assim por dentro eu sabia que não era... por dentro não, quando eu fui pra lá ela tinha uma fama de não ser um colégio fácil, de não ser um colégio difícil, mas eu vivia, eu tinha vida, mas eu tinha amigos, é... é, mas eu ia bem, ao mesmo tempo me motivava pra poder aprender mais, os professores era muito mais humanos, não eram como se fosse máquinas, sabe aquelas assim isso, isso e isso - eles eram muito mais humanos ih... eu não vou falar que quando eu mudei foi fácil. Ah, quando eu mudei a minha irmã tinha repetido duas vezes então ela estava na mesma sala que eu... é. E a gente brigava horrores tanto que assim, as minhas amigas são amigas da minha irmã, porque era tudo da mesma turma, né? Na verdade, quando a gente mudou, a gente pediu pra ficar na mesma sala porque a gente não conhecia ninguém e tudo mais. No segundo ano que eu tava lá a gente já tava em salas diferentes porque não dá, ela me pedia cola e eu pedia cola pra ela, era uma loucura assim. A gente tem personalidades muito diferentes, muito mesmo.*

Sofia havia adoecido e, em face do pobre desempenho escolar de sua irmã, a diretora da Escola da Vida a convida a se retirar da instituição. Um novo cenário se apresenta: felicidade, vida e professores não máquinas.

<sup>109</sup> Nome fictício do Colégio em que Sofia concluiu seus estudos do Ensino Médio.

<sup>110</sup> Nome real de um colégio de Elite em São Paulo.

Figura 31. Shiva na corda bamba - Cordelagem de Meirelles, 2021



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

*Aí cheguei a ter um relacionamento, quando eu tava na... no colegial. Que também não foram bons pra mim, foram bem negativos assim, ah... eu perdi a virgindade com uma pessoa que não era quem eu queria, imaginava em perder a virgindade com uma pessoa que eu gostava, que... que fosse uma pessoa especial, eu perdi com um namorado, do que eu não sentia nada, que... eu não queria estar com ele e aí... a pressão, né? dí... as pessoas perguntavam com quem você perdeu a virgindade? Ah perdi com fulano que era o cara que eu gostava, que eu namorei, mas eu não falava, era como se eu tivesse deletado aquilo, tipo assim.*

A jovem mulher descreve os relacionamentos íntimos desse período como *bem negativos* e nos faz pensar sobre a pressão que sofreu para ter o primeiro encontro sexual de sua vida, um momento em que, segundo ela, *não sentiu nada*, em uma situação em que não queria estar presente. Seu corpo ali estava para dar prazer, e não para recebê-lo. Ora, retomando o referencial identitário de Sofia, enxergamos a mulher submissa aos desejos e vontades de terceiros, inclusive quando se trata do seu próprio prazer. Sucumbindo ao discurso sexista<sup>111</sup> de seus pares, Sofia é mantida em uma posição de inferioridade e subordinação, impedida de escolher *o cara que gostava* como parceiro, ainda na aurora de seus relacionamentos românticos. Apesar de ter sido criada a partir do referencial identitário de sua mãe, Sofia personifica o que as pesquisas apontam sobre as jovens anoréxicas de seu tempo, que expressam “medo de crescer e se tornarem mulheres sexualmente maduras e reprodutivas” (GARCIA, 2007, p. 16). “Para cada imagem histórica da mulher perigosa e agressiva, há uma fantasia correspondente - um ideal de feminilidade, purgado dos elementos ameaçadores - que fez as mulheres se mutilarem para atingi-la”<sup>112</sup>. (BORDO, 1992 *apud* GARCIA, 2007, p. 18)

*Mas me arrependo por ter me distanciado de pessoas que foram importantes na minha vida desde a Escola da Vida, e muita gente que mudou de lá para o Colégio da Alegria, ou seja, não era só uma questão minha, ou da minha irmã. A gente passou a perceber que... a maneira, o método que eles estavam usando não era um método saudável.*

<sup>111</sup> Como visto anteriormente, Garcia (2015) distingue machismo de sexismo, apontando ser o primeiro um discurso da desigualdade baseado (p. 18) “na crença de que os homens são superiores às mulheres”. A autora nomeia de sexismo o conjunto “de todos e cada um dos métodos empregados no seio do patriarcado para manter [a mulher] em situação de inferioridade, subordinação e exploração, [...] abarcando todos os âmbitos da vida e das relações humanas [não se tratando] de costumes, piadas ou manifestações do poderio masculino em um momento determinado, mas de uma ideologia que defende a subordinação das mulheres e todos os métodos utilizados para que essa desigualdade se perpetue”. (p. 19)

<sup>112</sup> BORDO, S. Anorexia nervosa: psychopathology as the crystalization of culture. *In*: CURTIN, D. W.; HELDKE, L. M. (ed.). **Cooking, eating, thinking**: transformatives philosophies of food. Bloomington: Indiana University Press, 1992.

Pensando no processo de construção identitária da jovem Sofia, seria possível crer que foram essas tantas diferenças - e as outras não ditas - que fizeram dela única, perante seus colegas? Poderíamos afirmar que foi a impossibilidade de identificar-se com seus pares o que a levou a adoecer e sofrer pela humilhação, frente ao não reconhecimento? É certo que viver a vida como a filha exemplar encerrava a existência da jovem Sofia aos restritos roteiros dos papéis da *sombrinha* que *faz companhia, consola, conserta, compensa* - aquela que *cuida do outro, mas não de si*. Para continuar correspondendo às expectativas de todos, adoeceu e passou a ser aquela que precisava de cuidados.

*Eu cheguei a passar por uma turminha nerd, por uma turminha neutra, e no Colégio da Alegria por uma turminha popular [...] depois na época da faculdade, na época do colegial e da faculdade eu acabei me tornando a ovelha negra, eu não parava em casa eu saía... Então a ovelha negra não para em casa, a sombrinha virou uma ovelha negra que não parava em casa. É, é... mudou completamente. Eu nunca dei problemas, eram problemas diferentes, preocupações diferentes que eu gerava. É... foi uma coisa... eu me sentia muito melhor por exemplo no Colégio da Alegria do que na Escola da Vida eu estava, né? eu gostava dessa coisa do... é... eu não sei explicar direito, o que que, mas eu posso falar que eu fiz parte de... eu tive cada momento eu estava numa... numa posição sei lá...*

Sofia nomeia a metamorfose identitária que marca a passagem de sua adolescência para o início da vida adulta e nos apresenta a personagem *Ovelha Negra*, que não parava em casa e gerava problemas, uma importante mudança para quem, até então, vinha desempenhando personagens que buscavam dar conta das demandas dos outros: cuidando, consolando e consertando os problemas ao seu redor. A mudança da Escola da Vida para a Escola da Alegria apresentou novas possibilidades identitárias à jovem Sofia, que, por sua vez, permitiram que rompesse minimamente com alguns aspectos das políticas identitárias regulatórias, que a colocavam no lugar de total submissão e subordinação. Sofia passa a fazer parte da turminha popular, passa a sair e a *dar problemas*. Deixa de ser a sombra e inicia o caminho para se transformar em sujeito - apontando ganhos de autoentendimento e de autonomia, ainda que tenha internalizado a autocobrança por desempenho.

Antes de prosseguirmos, é importante refletirmos, a partir das postulações de Ciampa (2018), sobre o que barra as nossas possibilidades de concretizarmos nossa humanidade. Para isso retomamos alguns pontos da narrativa de Sofia: a mercantilização do ensino e as práticas de individualização e patologização do fracasso escolar agudizaram o processo de autoexploração e autoviolência da jovem

Sofia. Em sua singularidade, entendida aqui como representação do universal, Sofia concretiza o que coletivamente constitui o conjunto das relações sociais que, no nosso caso, materializa um contexto particular: nosso mundo capitalista. “Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia”. (CIAMPA, 2018, p. 132)

Quando começa a narrar a história de sua vida adulta, momento atual, Sofia assinala a si própria uma marca, ao dizer sobre suas transformações e novas aspirações. É necessário avançarmos, tendo em mente que a metamorfose identitária não implica, necessariamente, no desenvolvimento de sua emancipação.

*ah eu sou uma pessoa que... é difícil falar da gente né? Ehhh eu tenho uma dificuldade grande de falar de mim, mas ao mesmo tempo hoje eu me conheço mais do que quando eu era mais nova, eu posso dizer que primeiro acho que a coisa mais marcante para mim é a questão d'eu ser uma pessoa com um coração muito grande eu gosto de ajudar, de servir sabe? Um dos motivos de eu me realizar... acho que a maior realização para mim é saber que eu tô ajudando ou colaborando em algo é... [...] eu tenho uma dificuldade grande de falar de [...] si mesma. “Eu tenho medos. [...] medo não é positivo [...] ele te paralisa [...] medo de não conseguir, medo de não ser aquilo que esperam de mim [...]. Medo se aprende”.*

Para entender melhor esse medo que *se aprende*, é importante relembrarmos a Sofia em sua primeira infância, época em que identificamos a primeira personagem, a *doce sombrinha companheira da mamãe*, que revela o medo que sentia quando seus pais discutiam, bem como as personagens subsequentes da *confidente-consoladora* e da *consertadora*, sinalizando a busca da jovem Sofia por reparar os problemas que percebia ao seu redor, ajudando a todos no processo. Ao mudar de colégio e entrar em contato com as expectativas do novo espaço escolar, evidenciam-se as novas metamorfoses e as personagens *Burra-Assolan: Mônica Piorada* e a *Ovelha Negra*, todas habitantes da mulher Sofia, todas afloradas na busca por cuidar, pertencer e viver como esperado das brancas socioeconomicamente privilegiadas. Todas, até hoje, e por vezes, dão o ar de sua graça. Todas fazem parte da Sofia mulher e, juntamente com ela, apesar do medo, fazem planos para o futuro.

*eu não sou só coisa boa eu tenho defeitos também só que a gente não enxerga... é uma coisa normal quando você chega na fase adulta você começa, você tem que aceitar algumas coisas e o aceitar significa olhar pra você e saber o que é que é bom, o que eu quero pra mim e o que eu não quero, [...] tem hábitos que estão influenciando na minha vida e que eu não*

*quero mais ser assim... e não é o outro [vir] falar para você... pode ser mãe, pai, namorado ou o fulaninho falar pra você que você tem que mudar isso... você só muda quando você percebe, quando você acha que aquilo não te faz bem, então tá, eu quero mudar o meu jeito? Por que eu estou lutando para mudar o meu jeito de ser e de melhorar?*

Ao longo da narrativa de Sofia, observamos que as personagens que se sucedem constituem-se a partir das expectativas que a narradora sente acerca do outro: Consertar o irreparável da vida humana? Consolar no desespero? Apesar das metamorfoses identificadas nas personagens, a *mesmice* - o processo de re-posição de personagens anteriores - se faz presente, na medida que a característica de tentar atender às expectativas dos outros no seu entorno é o fundamental. Apesar da força da socialização primária na constituição identitária, o processo de individuação sempre ocorre a partir do que foi internalizado: o que Sofia fez com o que fizeram com ela. Nesse processo, é importante enxergarmos que a jovem apresenta ganhos de autoentendimento e autonomia - para quem era uma *doce sombrinha companheira da mamãe* -, houve um salto qualitativo, quando nos diz que tem mais consciência de si, que é capaz de discriminar o que precisa mudar, ciente do que lhe faz mal e que tudo isso tem que ser um processo autônomo, não heterônimo, afinal, *não adianta o outro dizer...*

Na fase adulta, ao se perceber solitária e rever a forma de se representar, encontra uma possibilidade de superação dessa *mesmice*; seriam indícios de um processo identitário na direção da emancipação, entendida como possibilidade de recriar o desempenho dos seus papéis sociais de filha, irmã, amiga e mulher?

A narrativa de Sofia revela que este movimento de superação vem sendo impedido pela internalização da ideologia capitalista, mediada pelas instituições sociais (as escolas e a sua família) enquanto políticas identitárias. O receio de não corresponder às expectativas sociais, de não ser reconhecida, parece ser a tônica das jovens Sofias, nascidas e criadas na sociedade do desempenho, assim caracterizada por HAN (2019). A jovem mulher Sofia cobra de si essa incessante produção do mundo consumista e seu comprometimento com as metas que, em um primeiro momento, parecem ter sido estabelecidas por ela própria: construir é possuir, é comprar - sou aquilo que posso consumir.

*[...] eu me cobro muito sabe, [...] sofro muitas vezes por uma cobrança [...] construir... construir é ter coisas. Tá, o que eu construí? - eu não consegui! O que eu não construí - vamos pensar assim? Eu não construí [...] Eu não tenho um apartamento, eu não tenho casa, eu não tenho carro, eu nunca*

*consegui comprar coisas pensando [...] no futuro [...] como que eu fiz meus pais investirem em mim e eu com 32 anos ainda sou uma pessoa dependente, o que eu construí até hoje? Eu nunca parei para pensar no futuro, eu era muito imediatista. Hoje eu penso muito mais com a experiência que eu tenho de vida, com tudo que aconteceu na minha vida é... eu não tô preocupada em comprar um sapato, eu tô preocupada em guardar para conseguir construir coisas para o meu futuro.*

Qual seria o saldo entre a obediência ao que dita o sistema e a não liberdade de seguir os próprios desígnios? Sabemos que Sofia não tem opção de exercer essa tal liberdade<sup>113</sup>. Por esse motivo, quando cogitamos ser essa uma possibilidade a seu alcance, atribuímos a ela a culpa por seus fracassos, como já o fizeram no passado seu pai, seus colegas e a diretora da Escola da Vida. Ao estabelecer novas metas para si - que ela mesma deverá cumprir, adquirir seus novos objetos de poder para seu futuro imediato -, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o seu desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudizam-se em uma autoexploração. Essa é sempre mais eficiente que uma exploração por um outro, um terceiro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento, falso, de liberdade. Em um mundo ideal, o espaço escolar seria aquele capaz de propor políticas de identidade com vistas à formação de identidades políticas, mas a narrativa de Sofia nos faz ver que estamos longe disso.

A jovem mulher segue narrando o que lembra de forma entrecortada, mesclando passado, presente e futuro, como se recordasse sua vida e bordasse uma nova por cima do que viveu: onde estaria a *ovelha negra* neste cenário? Quando daria o ar de sua graça e levaria Sofia para sair com as amigas?

*[...] eu passei por bastante dificuldade, assim, me sentindo super mal [...] mas agora eu tô bem [...] eu estava com uma depressão<sup>114</sup> já fazia tempo, não tava sendo bem tratada, até quando eu estava nos Estados Unidos eu não estava bem [...] eu não entendia, pensei que era algo meu, [...] eu não querer sair... não ter energia pra vê as pessoas que eu gosto, e aí você fala - gente por que? porque que eu não quero ver as pessoas que eu gosto, por que? [...] porque que eu não me motivo? porque que eu não saio? E aí eu passei a ver que tem o lado da depressão, conforme você vai se sentindo melhor você vai tendo vontade de fazer as coisas, então eu acho que foi mais ou menos isso [...]. Na faculdade foi muito bom, mas eu sempre fui uma pessoa muito perfeccionista<sup>115</sup> [...] nunca tá bom [...] nunca termina, você começa e não termina porque não tá perfeito, não tá do jeito que eu acho que é perfeito*

<sup>113</sup> O ideário capitalista diz que o indivíduo tem liberdade, pois cria o individualismo e o faz cindindo o próprio indivíduo de sua condição humana genérica. (HELLER, 1972)

<sup>114</sup> Han (2019, p. 27) nos traz o pensamento de Ehrenberg sobre o fardo de termos que obedecer a nós mesmos, fato este expresso na “depressão, expressão patológica do fracasso do homem pós-moderno em ser ele mesmo”.

<sup>115</sup> A exploradora é ao mesmo tempo a explorada. “Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos”. (HAN, 2019, p. 30)

---

*nunca tá do jeito que é perfeito. [...] E com o tempo, por mais que você tenha feito uma faculdade difícil uma pós-graduação difícil você acha que você não sabe nada e pra mim [isso] é uma coisa muito triste.*

Depois do gravador desligado, Sofia partilhou o nome das instituições em que estudou e narrou ter cursado ESPM<sup>116</sup> e concluído sua pós-graduação na FGV<sup>117</sup>, ambas escolas de ensino superior de elite na cidade de São Paulo - mas isso não bastou. O que parece causar sua depressão é a infinita pressão por desempenho, o novo mandato da sociedade em que nascem, crescem e vivem Sofias: nada nunca está bom o suficiente em sua busca por reconhecimento. Seu sofrimento está ligado a não ser reconhecida como alguém acima da média.

Antes de avançarmos e conhecermos mais sobre a narrativa dessa fase da vida de Sofia, é importante refletirmos sobre o mundo em que ela vive, já como uma mulher, no Brasil, universo fortemente marcado pela tríade - colonialismo, patriarcado e capitalismo. Há quem torça o nariz para essas três palavras, evitando pensar no que foi inculcado em sua própria vida pela educação e pela doutrinação permanente. Porém, para chegarmos às origens da opressão vivida por Sofia, é fundamental observarmos como se articulam esses modos de dominação atualmente, em nosso dia a dia, e de que maneira são invisibilizados em nossa existência, fazendo das mazelas humanas algo natural, consequência da falta de esforço dos indivíduos de lutarem contra elas. Ora, como já dito antes, são as políticas de identidade aquelas responsáveis por dar um sentido comum às práticas opressivas - e esse sentido é, ao mesmo tempo evidente e contraditório. Vejamos como isso ocorre: ao mesmo tempo em que afirma que todos os indivíduos são iguais, o sistema capitalista aponta para as diferenças naturais entre os seres humanos, e isso permite que os mais iguais entre si sejam agrupados, reunidos e... entendam que essa diferença seja equivalente à desigualdade. Assim foi ao longo da história da humanidade ocidental e, a partir do século XVII, migrou da Europa para todo o mundo. (Sousa Santos, 2020). No mundo de Sofia, as alunas que correspondiam ao perfil imposto eram mais iguais entre si do que aquelas que não - mereciam elogios e reconhecimento. Às outras, eram vendidos remédios para o tratamento dos fracassos - seja por seu excesso de peso ou por sua falta de atenção. A existência de um mercado consumidor garante produtos para ele e onde há dinheiro existirá sempre uma solução a ser vendida e comprada - o

---

<sup>116</sup> Escola Superior de Propaganda e Marketing.

<sup>117</sup> Faculdade Getúlio Vargas.

colonialismo se metamorfoseou em neocolonialismo e continuou garantindo que as quinquilharias do mundo civilizado chegassem às nossas praias, em troca do envio de nossos recursos para o além-mar. E o que dizer do patriarcado, a terceira parte desse tripé, responsável pelos altos índices de violência<sup>118</sup> doméstica, que muitas vezes levam à morte? O que dizer da discriminação sexista? Os mesmos que torcem o nariz para a reflexão aqui proposta argumentam não existir relação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado... Ora, assim operam os astutos, na certeza de sua invisibilidade: enquanto houver capitalismo haverá os outros dois, em uma paisagem de “escandalosa concentração de riqueza, extrema desigualdade social e destruição da vida do planeta [com a] iminente catástrofe ecológica”. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 9)

Apesar das diversas conquistas e barreiras superadas, cursos concluídos em universidades reconhecidas pelo mercado e outras situações que mostram a capacidade de Sofia, contrampondo-se ao que ela internalizou de fracasso, a jovem mulher não consegue o lugar de destaque na sociedade patriarcal, destinado ao homem cisgênero branco. O lugar de poder não é para mulheres, mesmo as da pele branca: apenas 6% das empresas listadas na Bolsa de Valores<sup>119</sup> contam com três ou mais mulheres em cargos de direção.

Sofia fala de outro medo, de uma outra dor que sente, alheia de que muito do que diz sofrer está relacionado à forma com que a mulher branca é socializada para ser alguém dependente - do poder econômico e da opinião de quem o detém. Para Honneth (2011), o reconhecimento é base para a formação da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima - o que explica a narrativa de Sofia acerca do que sente ser incapaz de realizar por conta própria.

*[...] uma das coisas que eu mais quero mudar em mim é essa [...] dependência emocional, de relacionamentos traumáticos [...] me colocaram muito para baixo e me tornaram a pessoa que eu sou hoje [...] tem o*

---

<sup>118</sup> Braga Filho, Meirelles e Almeida (2021) tratam dos dados estatísticos desse cenário em seu artigo “Mulheres e violência: metamorfoses na pandemia”, publicado em outubro de 2021, o Anuário Estatístico de Segurança Pública (Ano 14, 2020) apresenta um cenário desanimador. Entre o primeiro semestre de 2019 e o primeiro de 2020 houve um acréscimo de 7,1% nos casos de feminicídios. No mesmo período, a cada dois minutos, uma mulher foi vítima de agressões físicas (crescimento de 5,2%) e, a cada oito minutos, foi vítima de estupro. Entre as vítimas de estupro, 56,2% tinham menos de 13 anos de idade [...] entre as vítimas de feminicídio 66,6% eram negras, 56,2% tinham entre 20 e 39 anos e 89,9% foram mortas por companheiros ou ex-companheiros.

<sup>119</sup> Das 408 empresas listadas, 61% não possuem uma única representante feminina entre seus diretores estatutários, 25% têm apenas uma e somente 6% das organizações contam com três ou mais mulheres em cargos de direção. (BETHÔNICO, 2021)

*amadurecimento mas tem também sequelas disso tudo [...] eu sofri<sup>120</sup> muito, principalmente na fase adulta, sofri, tive que lidar [...] quando a gente é mais jovem, adolescente, criança você não [pensa] em quem é você [...] antigamente não tinha essa coisa do bullying ser proibido<sup>121</sup> né? então... [...] você acha que tá entrando por um ouvido e saindo pelo outro, você acha que você não tá guardando aquilo e conforme você vai crescendo isso vem de uma maneira [...] me dá vontade de chorar que você não vai conseguir, que você sempre vai depender, sabe [...] seu cérebro guardou e aí, você quer muitas coisas, você quer ser independente, você quer ter uma família, você quer ser alguém - só que você acha que você não consegue, você acha que tudo que [...] você não sabe nada [...].*

Sofia se apresenta como aquela que serve ao outro e nos instiga a olhar não só para a sobreposição ou intersecção dos papéis sociais atribuídos a jovens como ela, em sua maioria brancas e privilegiadas, mas, ao mesmo tempo, atentarmos para os sistemas de opressão, dominação e discriminação, palavras comumente não associadas a essa branquitude na sociedade brasileira multiétnica/racial, que cresceu e continua vivendo em suas bolhas-mundos de poder e ainda confunde privilégio com problema. Entretanto, estamos tratando de um ambiente que, se não for exclusivamente, é majoritariamente branco. Então, nesse contexto de bolha branca, que é o local fonte da produção da lógica opressora hegemônica, não é de se estranhar que haja hierarquias, dominação e discriminação, pois nele também operam e imperam o capitalismo, o neocolonialismo e o patriarcado, como vimos anteriormente.

*Ah tem muito aquela coisa assim - Ah, se você tem condição você não tem problema. Se você tem condição você não tem o direito, você não passou necessidade então você não tem o direito de se sentir mal de se sentir triste, deprimida, de sentir que você não tem oportunidades, só que na vida real não é assim, na vida real a gente sente [...] você começa a guardar as coisas pra você porque você já tem uma bagagem de quando você falava [...] as pessoas falavam... ah! mas porque você tá reclamando? [...] você tem o que comer, você tem casa só que eu não controlo o que eu sinto.*

Sofia parece dizer que não pode se sentir triste, que quem tem dinheiro tem tudo - a jovem mulher nos fala que não há legitimidade para essa sua dor -, mas é preciso cautela para compreendermos os sentidos das palavras de Sofia. O que jovens como ela fazem, com frequência, em nossa sociedade, é confundir privilégio com falta de problemas. Na sua trajetória, Sofia é confrontada com várias *coisas ruins*

<sup>120</sup> Os estudos sobre interseccionalidade trazem à tona a importância de considerarmos marcadores sociais como o próprio gênero, além da raça, classe social, religião e nacionalidade, na produção de conhecimento de uma maneira geral, além de nos auxiliarem a pensar nos emaranhados processos de (re)construção das identidades contemporâneas.

<sup>121</sup> A lei Nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

que não acontecem, apesar de fazer parte de um grupo privilegiado (branco, rico, heterossexual, socioeconomicamente privilegiada e de alta qualidade na formação escolar), mas que estão diretamente relacionadas ao modo como esse grupo cria suas meninas para se tornarem mulheres, exigindo um certo desempenho padrão. Ao mesmo tempo em que demanda a manutenção desse padrão, esse mesmo grupo está pronto para descartar, ostracizar e punir, inclusive com *bullying*, quem não corresponde às expectativas do que é hegemônico - dentro do padrão, do perfil. Não ser reconhecida como alguém que pode sofrer por não corresponder a essas expectativas leva Sofia a se posicionar, como ela mesma narra, *em cima do muro*, lugar aparentemente de (des)conforto, aparentemente a salvo da vigília e da punição.

*[...] A mudança para mim é muito difícil, [...] é melhor ficar na zona de conforto que você tem uma segurança maior [...] você tem maior controle só que eu não quero ficar mais na zona de conforto [...] passou a me fazer mal [...] me faz me sentir uma pessoa que não é útil, produtiva uma pessoa que não quer nada da vida.*

Estar *em cima do muro*, como Sofia nos diz em sua narrativa, mostra que os efeitos da socialização primária se fazem sentir até os dias de hoje, pois foram internalizados, fazem parte de Sofia mulher e se manifestam em sua identidade, ora consolando, ora consertando, ora saindo com as amigas como uma *ovelha negra*. Entretanto, é necessário termos em mente que a criança não interioriza o mundo dos outros significativos como sendo um dos muitos mundos possíveis; interioriza-se como sendo “o” mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. É por esta razão que o mundo interiorizado na socialização primária se torna muito mais firmemente entrincheirado na consciência, do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias. (BERGER; LUCKMANN, 1985)

*[...] para mim, decisões sempre foram muito difíceis porque sempre tomaram decisão por mim, sempre passaram a mão na minha cabeça e falaram tá tudo bem [...] eu sempre fiquei em cima do muro pq me gerava medo. Ai eu me pergunto tá... isso me fazia mal e porque eu não tomava uma decisão? [...] de... Tá, isso não me faz bem ... Então por quê eu quero isso pra mim? Eu não quero isso pra mim! Mas eu não conseguia terminar [com relacionamentos abusivos] não tomo uma decisão de impor limites, impor limites e tomar decisões.*

Sofia prossegue, ainda não consciente de que a opressão que sente está relacionada ao *seu mundo com tudo de bom* e ao papel que meninas burguesas aprendem, que precisam representar ao longo de suas vidas, onde quem se submete ganha recompensas, quem não... Mulheres brancas e burguesas são criadas para

desempenhar um papel específico, uma identidade pressuposta que lhe é imposta, visando a reprodução dos valores de seu grupo. A grade curricular das escolas onde estudam não prevê momentos para o ensino de posicionamentos independentes e emancipatórios. Não é interessante que Sofia desenvolva autonomia para tomar suas próprias decisões: nem para a escola, nem para a família, nem para a sociedade. Nesse sentido, o que faziam os adultos, ou seja, *tomar as decisões e passar a mão na cabeça*, na narrativa de Sofia, revelam a intenção de enquadrá-la no *script* do mundo previamente humanizado em que nasceu, no qual gênero<sup>122</sup> é uma importante categoria de análise. Sofia não entende que internalizou, de modo coercitivo, as políticas identitárias a que está submetida e por isso atribui a si mesma as incompetências e falta das habilidades esperadas de alguém como ela.

Os erros do comportamento masculino, como nos mostrou Sofia, em outros momentos de sua narrativa, merecem outro tipo de atenção e raramente recebem sanção.

*assim... meu pai bebe, mas meu pai bebe final de semana, fica um pouco alegre mas não tem nem comparação [com antes]... assim, é completamente diferente, o que eu fico feliz até é ... ele tava contando de um amigo dele que ligou pra ele, um amigo de faculdade que ligou pra ele falando que ... ele tava desesperado porque esse amigo é alcoólatra. É meu pai tava querendo ajudar até pra... porque meu pai fala que não foi fácil... mudar não foi fácil ficar um ano sem beber, não foi fácil... dar um stop de uma hora pra outra ele sentiu muito, ele... não foi uma coisa fácil... aí a gente conversando ele falou olha, eu posso dizer que tava a um passo de me tornar um alcoólatra, um alcoólatra mesmo assim, é... eu por muito pouco se não fosse sua mãe e vocês é ... eu poderia hoje não ter família é... ser alcoólatra eu acho que a família, minha família eu prezo muito por isso, porque eu acho que família é... a família que deu base pra ele [Sofia se referindo ao pai], a família que... ajudou de certa forma indiretamente, acho que diretamente ele a superar isso. É então... ele mesmo fala, ele conta ele fala "olha eu dou graças a Deus que eu consegui sair disso, e que eu tava a um passo de me tornar alcoólatra".*

Em seguida, a mãe aparece atrás do pronome possessivo - dessa vez, sem sua *sombrinha e companheira* para ir *passar no shopping*. Sofia *não tem mais paciência* para escolher seus objetos de poder nos centros de compras, porém, ainda associa a construção de algo a ter posse sobre coisas que podem ser compradas com dinheiro - como outras jovens de seu mundo, ainda incapazes de enxergar que aquilo que as oprime é fruto da sociedade de hiperconsumo em que vivemos.

<sup>122</sup> Segundo Garcia (2015, p. 19), "quando falamos de gênero, fazemos referência a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculinas e femininas".

*é que com o tempo né..... não é que eu não seja companheira dela, mas... mudou bastante, né? Acho que a gente, crescendo, também vai mudando um pouco isso, né?... coisa que hoje em dia... isso mudou muito porque eu não tenho mais paciência, hoje em dia é... é... se eu tiver que comprar uma blusa sei lá pra eu ir em algum lugar, eu penso dez milhões de vezes antes de ir, muitas vezes eu me viro aqui em casa porque eu não tenho paciência mais de ir no shopping de escolher... Coisa que assim antigamente eu... amava, amava.*

A narrativa das experiências de Sofia é permeada por críticas. Apoiados em Benjamin (2002), Veiga e Alves, que escrevem a esse respeito (2020, p. 6): “no instante mesmo do relato acontece a possibilidade de o passado colocar o presente numa condição crítica [...]”. Ora, é nesse movimento que a jovem denuncia para si mesma que não é mais possível corresponder à identidade pressuposta de uma mulher meramente consumista. Contudo, como está submetida, no cotidiano vivido, às políticas identitárias reguladoras do mundo social capitalista, colonizado e patriarcal, a jovem mulher não reúne, no seu entorno, possibilidades para perceber a relação entre as violências que sofreu na escola, entre elas, a ridicularização de seu cabelo *Assolan* está intimamente ligado à não aceitação do cabelo crespo, como o das pessoas negras, como algo belo. Ao nomear seu cabelo de feio, está nos dizendo que o sentido que tem de belo é o hegemônico (o liso, tipo europeu). Confunde os desafios da vida com o *bullying*, prática ostensiva e sistemática de violência, ao mesmo tempo em que percebe que a criança tem menos defesa do que o adulto, quando se trata da opinião dos outros. Sofia está narrando especificamente sobre os modos de reconhecimento das relações atuais, fazendo uma distinção entre o reconhecimento dos que considera estranhos - diante dos quais consegue reagir -, daqueles que lhe são significativos - diante dos quais reconhece seguir emocionalmente dependente.

*Hoje em dia não sofro bullying, mas [isso] ajudou a... porque hoje em dia eu sei lidar com uma maneira diferente, né? Não que eu não sofra bullying, acho que todo mundo sofre de alguma maneira, mas é... a gente enxerga com outros olhos e a gente... lida com uma maneira quando a gente não tem maturidade... de... a gente não sabe lidar, né? Hoje em dia se alguém vier falar, o seu cabelo é ruim eu vou falar o que se tem a ver com isso, o cabelo é meu, se ele é bonito ou se ele é feio você não tem nada a ver com isso, mas... na... quando você é criança você não tem essa... e outra hoje dia assim se quer falar que meu cabelo é feio ok, tipo não vai mudar nada na minha vida.*

Frisando que seu *coração é grande*, Sofia está nos dizendo que é muito boa e se relaciona bem com a família, mas que, ao mesmo tempo, é dependente emocional de relacionamentos em que foi maltratada. O que isso significa? Estaria Sofia

refletindo sobre o fato de ainda depender da aceitação do outro? A todo momento, sua história nos mostra isso, enquanto revela que ainda se permite magoar, maltratar. E quando a jovem mulher fala de relacionamentos traumáticos, estaria se referindo às vezes em que não foi aceita, em que foi rejeitada, ou mesmo não reconhecida, como se identifica perante seus pares? Na sequência, Sofia partilha detalhes sobre o *déficit de atenção* como um problema para sua vida adulta, fase em que continua na busca da perfeição, na direção do aceito hegemonicamente.

*Eu sou uma pessoa muito família eu tenho uma relação com meus pais e com minha irmã muito positiva eu me dou muito bem com eles, claro, sempre tem os pega pra capar, mas a gente se dá muito bem... eh... eu sou uma pessoa que ao mesmo tempo que eu tenho um coração grande eu tenho, tenho uma dependência emocional que convive comigo até hoje, então uma das coisas que eu mais quero mudar em mim é essa questão da dependência emocional, de relacionamentos traumáticos, eh... tive relacionamentos que me colocaram muito para baixo e me tornaram a pessoa que eu sou hoje, mas ao mesmo tempo tem o amadurecimento, mas tem também sequelas disso tudo e... hoje eu tenho um equilíbrio maior, eu consigo ter, eu sei quando eu tô perdendo o foco porque a percepção vai mudando, você vai criando uma experiência, você cria uma experiência em que você começa a entender melhor que tem a ver com autoconhecimento, mas... eu acho que assim... ajudou a eu focar mais, mas sabe? o déficit de atenção não é só necessariamente foco atenção, ele afeta diversas áreas na sua vida o controle de tempo, da disciplina, do comprometimento, da organização, então isso tudo se refletiu na fase adulta na qual eu tinha muito mais responsabilidades, eu tinha uma pressão muito maior, e eu tinha que lidar com isso e tentar melhorar isso na minha vida então hoje com 32 anos eu posso dizer que tenho um equilíbrio muito maior, né? eu consegui... hmm... sofri muito principalmente na fase adulta sofri, tive, tive que lidar... porque é... eu acho que quando a gente é jovem, quando a gente é mais jovem, adolescente, criança, adolescente, você não para para pensar em quem é você...*

Como visto anteriormente, o que Sofia nomeia de perfeccionismo é um importante aspecto da necessidade de controlar o resultado de algo do conjunto das demandas, de outros, em sua vida - o que o outro quer que eu faça, que eu seja, que eu tenha, que eu produza.

*Eu não sei... Ao mesmo tempo que eu, que eu... eu acho que eu me cobro muito sabe, eu... eu... eu sou uma pessoa que sofro muitas vezes por uma cobrança e até me perdoar... Eu acho que sempre me baseei muito no outro né? O que o outro quer, quem o outro quer que eu seja, esquecendo do que eu quero o que eu quero ser, o que eu quero ter, ao invés do que os outros querem que eu seja ou obtenha, tenha, né? e o que eu quero ser hoje... não mais, agora eu tô, né?*

Ao falar sobre autocobrança a narradora nos remete à violência com que o sujeito de desempenho trata a si próprio, na busca por alcançar suas metas, conforme Han (2019) nos ensina em “Topologia da Violência”. Ao mesmo tempo, narra que seu

projeto é ser feliz, associando esse sentimento à conquista de sua autonomia, ainda que diretamente atrelada ao *ter coisas* e não ao *ser*.

*cheguei a ouvir muitas coisas ruins do ex-namorado, a questão amorosa pra mim é uma questão que, eu sou, eu comentei isso, eu sou uma pessoa que eu tenho consciência que eu tenho dependência emocional é... dependência emocional não digo só em relacionamento tá, mas eu tenho isso... Mas se aplicou mais a uma questão ah... a um relacionamento então é assim, a pessoa me faz mal, mas eu não termino, a pessoa me maltrata eu permito né, a pessoa, ou seja... tem um relacionamento abusivo, eu não tomo uma atitude porque aí entra pra tomar uma decisão querer escolhas e tudo isso remete... vão ter pontos positivos e pontos negativos, se vai sofrer? Vai sofrer, mas você não vai aguentar mais o sofrimento que você está tendo pra vida inteira, e... [silêncio]. Então eu acho que, eu não sei se tá fazendo sentido pra você, eu misturo muito as coisas, mas é que eu tento de alguma forma reconectar algumas coisas que são completamente diferentes. Você não pode falar, né ha ha ha [risos].*

Na sequência, ainda refletindo sobre o que é felicidade, Sofia partilha detalhes de um relacionamento íntimo de sua vida adulta e, cada vez mais, deixa transparecer que a dependência emocional a que se refere é não conseguir sair de uma relação abusiva - identificamos um processo de mesmice, isto é, a personagem deseja de agradar aos outros (aos pais, aos colegas, aos professores, aos parceiros), que está, a todo tempo, sendo re-posta, negando o processo de metamorfose.

*eu posso falar que eu quero ser feliz e o ser feliz é muito amplo, até que ponto o dinheiro e as amizades na sua vida te traz felicidade, o que é felicidade? É eu fazer algo na minha vida profissional? profissional e pessoal? mas falando do profissional que é uma coisa que pega muito pra mim eu quero ser independente... está relacionado a eu não precisar do outro, né?... eu não preciso do outro para ser feliz, eu não preciso do outro para viajar... eu quero viajar eu não penso em riqueza, eu não quero ser rica, eu quero ter condições de fazer aquilo que me faz bem ou seja, ir comer no restaurante, pagar minhas contas, morar sozinha e conseguir me bancar... ah uma vez ou outra ah, vou viajar e para isso eu me cobro muito por ter 32 anos e ainda depender dos meus pais... eu sei eu sou agradecida por ter pais que podem me ajudar mas é uma questão minha é ...*

O medo aparece em sua narrativa logo após falar de felicidade. Ser feliz implica em parar de ter medo? Ou de vencê-lo? Para nomear a agressão que sofria, a mulher Sofia usa a palavra abuso e, logo em seguida, corrige para *não abusiva* pela ausência de violência física; afirma que ser xingada de burra é pior do que ser agredida fisicamente com um tapa, reconhecendo que a violência psicológica é pior que as outras. Desafia a si própria, na busca por entender o motivo de permanecer em relacionamentos que lhe faziam mal e conclui que é dependente emocionalmente desses parceiros; diz estar ciente de que, na vida adulta, não terá os pais para escolherem por ela.

*Eu tenho medos. Acho que o medo não é positivo porque ele te paralisa muitas vezes... é medo de não conseguir, medo de não ser aquilo que esperam de mim e eu acho que mais do que isso... Minha última relação foi muito, posso dizer que minha última relação foi abusiva, não abusiva, ele não me batia<sup>123</sup> mas ele fazia coisas que eu posso dizer que são piores que um tapa, às vezes são bem pior que um tapa, a pessoa falar que você é burra, que você é incapaz, que você não quer ser nada da vida, ou que você quer ser dependente do seu pai, ou de alguém... e como ter a admiração de você? se você não é nada? se você não tem nada? Aí eu me pergunto tá, isso me fazia mal e porque eu não tomava uma decisão de... Tá, isso não me faz bem... Então porquê eu quero isso pra mim? Eu não quero isso pra mim! Mas eu não conseguia terminar, que é muito da dependência emocional...*

A narradora esclarece que sofreu violência ao ser humilhada, desqualificada, ao lhe ser atribuído valores de não capaz. O medo referido está relacionado à vulnerabilidade que sente ao ser violentada, sem nenhuma reação de proteção. Mais uma vez, atribui tal incumbência à sua exclusiva individualidade, negando qualquer forma protetiva de outrem, institucional e/ou social.

Complementando o sentido do exposto acima, Sofia verbaliza acreditar não estar à altura do que era esperado dela em nossos encontros e mostra continuar em busca de se manifestar de um modo que agrada ao outro, para ser reconhecida. Ela internalizou a opressão de corresponder ao que reconhece como o modelo padrão de quem viveu dificuldades e superou.

*eu penso gente, ela queria entrevistar alguém que talvez fosse alguém que tivesse dificuldade na fase na infância, dificuldade de aprender... e na fase adulta fosse uma pessoa... não digo bem sucedida, mas uma pessoa que teve... que conseguiu se tornar uma pessoa é... uma pessoa boa em algo. É eu acho que era isso que você queria porque de certa forma é... aí não sei preciso pensar mais nisso... Eu vejo que é uma pessoa que teve dificuldades talvez teve o mesmo déficit de atenção que eu tive que sofreu que teve dificuldades, mas que superou e que com 30 anos ahhh... tá realizado profissionalmente, tem uma família, é independente, ou seja, essa pessoa ela conseguiu ela não fracas... ela não se sente fracassada.*

Sofia narra sua dificuldade de conviver com a competição e atribui essa situação à falta de tratamento na infância: a forma de entender o fracasso em corresponder às expectativas permanece individualizada, patologizada e passível de uma possível cura.

*Ah acho que por conta do seu trabalho, né? você ajuda essas crianças e esses adolescentes a se tornarem, se prepararem, a se transformarem para a vida adulta... eu não tive isso eu não tive, eu fiz psicopedagogia, pedagogia porque a psicopedagogia é um pouco diferente [hoje], né? com o tempo eu*

<sup>123</sup> Quando tratamos de violência de gênero percebemos que a palavra abusiva vem associada à violência física mais vezes do que à violência simbólica, como se houvesse uma escala de valores onde uma fosse pior do que a outra.

*fui percebendo que isso... como eu não tratei de alguma forma naquela época, hoje eu tenho muita dificuldade de conviver com a competição profissional com gente querendo se achar melhor, com gente querendo passar a perna em você, mesmo porque eu tenho isso na minha índole, eu não conseguiria passar a perna em alguém pra se dar bem, mas na vida tem muito. E quando se é pequeno você já começa e ver isso, né? porque a gente não enxerga dessa forma, a gente enxerga como a amiguinha que tá querendo saber minha nota que está de certa forma você sente que aquilo é uma cutucada né, mas não que você precisa saber se posicionar.*

A necessidade de corresponder ao que o outro deseja se manifesta o tempo todo na narrativa de Sofia, o que nos possibilita avançar na compreensão do que foi internalizado.

*eu acho que eu amo todo mundo, eu falo que é uma coisa muito maluca as pessoas falam ah, mas você não tem rancor? Ressentimento? Sentimento de vingança por alguém que te fez mal, por um ex-namorado que...? Eu falo isso do fundo do meu coração, eu não... raiva? Vingança? Eu não... não consigo, eu não sinto isso - ah, mas isso é hipocrisia? Eu juro... eu quero que a pessoa seja feliz de verdade, eu... eu sei que aquela pessoa me fez mal, mas eu não consigo sentir, eu [...] não consigo ter raiva, rancor, mas ah... tudo bem..., mas então... por isso eu acho que eu quero tanto trabalhar com esse lado da terapia, do ser humano, porque as experiências que eu tive são muito mais voltadas para como eu posso ajudar ... eu não tenho muito foco você sabe né? mas foram coisas que fizeram eu me tornar quem eu sou hoje - tudo que a gente vive na nossa vida, coisas boas e coisas ruins, é... fazem você se tornar, elas são parte da sua história... então isso foi uma coisa que me marcou eu não sinto nada ruim pelo meu pai nada, eu sou apaixonada por ele, meu pai e minha mãe são tudo pra mim.*

A jovem mulher revela amar todo mundo e partilha a vontade de trabalhar com terapia, como uma terapeuta. Interrompe a si mesma para me lembrar que não tem foco e me dá indícios de estar alerta, justificando as falhas que percebe em si. Avança narrando sobre a tomada de consciência dos abusos sofridos e, ao afirmar não sentir rancor do opressor, além de reforçar que possui consciência que foi violentada, está dizendo que, como é superior, perdoa. Aparentemente, se contradiz quando afirma que não teve a mesma oportunidade que eu ofereço às crianças com quem trabalho<sup>124</sup>. Questiona a si própria se seria a narradora correta para esse trabalho e, assim, revela estar buscando na pesquisadora o reconhecimento da perfeição.

*A minha amiga me disse - Nossa, que grossa! Não era minha intenção, mas a maneira de eu falar mostrava uma certa agressividade uma certa...[...] depois de terapia, depois de me conhecer muito mais... eu acho que tenho mais, não sei se... controle, mas eu acho que mudei isso em mim... eu busco sempre mudar, eu amo críticas – construtivas – eu sou super aberta para ouvir críticas construtivas na minha vida, se a pessoa acha que tem algo em mim que pode ser melhorado e ela souber falar pra mim eu sou super aberta*

<sup>124</sup> A narradora sabe que a pesquisadora é psicopedagoga e que atou durante muitos anos no espaço escolar, trabalhando com crianças e jovens.

*a isso porque eu quero mudar, acho que a gente, durante a vida inteira tem que estar aberta para mudanças para se tornar uma pessoa melhor. Agora é acho que de um bom tempo pra cá, essa zona de conforto passou a não ser algo que me gere segurança e controle, mas algo que me faz mal, que me faz me sentir uma pessoa que não é útil, produtiva uma pessoa que não quer nada da vida uma pessoa que acho que... tudo o que eu sinto hoje é que eu quero conseguir ser alguém que... a zona de conforto não me não me leva sabe? não colabora para isso... pelo contrário, ela faz que você fique ali não evolua e eu quero evoluir. Então eu passei por bastante dificuldade, assim, me sentindo super mal por essa alteração de medicação, mas agora eu tô bem. Ele trabalha com depressão, com energia quântica muito legal, ele ajudou bastante nessa questão também da depressão.*

Grossa e agressiva são as palavras que Sofia escolhe para nomear sua forma de falar com as pessoas - como fez no passado com a forma de seu pai falar com ela e com a sua irmã? Cansada da aparente segurança da zona de conforto, verbaliza ser necessário sair desse lugar para evoluir. Revela a troca de medicação para o tratamento de depressão e afirma estar bem com a nova abordagem. Dá sinais de sentir-se insegura - resultado da imperfeição partilhada no passado? É *burra*, tem *déficit de atenção*, seu cabelo não é liso, não é magra o suficiente. Revê a posição da personagem *boazinha*, entretanto, assume esse lugar novamente na sua autorrepresentação, assim, pode continuar a ser reconhecida, porque não só ajuda os outros, apesar de ser sufocada, mas não sente rancor de quem a magoou. Podemos pensar que ser a *boazinha* foi a única personagem reconhecida ao longo de sua vida.

Diferenciar-se de sua irmã permanece algo importante para Sofia.

*É, é e isso se repercute até hoje porque... a gente tem medo de falar algumas coisas pra minha irmã, porque a minha irmã surta, ela não aceita críticas, eu não tô falando críticas destrutivas, mas crítica construtivas, pô... já penso em fazer assim, já penso em mudar isso. Não ela, já surta, então a gente tem um pouco de medo de falar as coisas pra minha irmã sabe, não medo mais um receio, tipo se eu falar isso... vai brigar, ela vai surtar ih... eu prefiro que não.*

Sofia faz uma pausa e, ao retornar, relembra a forma de seu pai falar com ela no passado e no presente:

*não é que ele queria ser agressivo, mas ele falava. Até hoje ele não mudou, ele continua assim hoje em dia ele não fala mais... com essa coisa do bullying... ele tem uma maneira agressiva de falar e que não é que ele passou a ser agressivo, mas ele tem uma maneira de falar agressiva... não sei se nem agressiva, mas ...desapropriada talvez e depois de anos de terapia eu não me vejo como uma pessoa agressiva, mas... às vezes...*

O outro lado da moeda de seu mundo *com tudo de bom* aparece em seu discurso de mulher adulta.

*Eu estou agora tentando reorganizar algumas coisas, o ano passado foi um ano superdifícil, né? Pra todo mundo, mas eu acho que têm pessoas que são mais, cada um têm os seus problemas tem a questão da que é afetada financeiramente, todos fomos afetados de alguma maneira financeiramente, mas tem gente que precisa do dinheiro pra comer, tem gente que perdeu casa perdeu ainda mais com estas tempestades que estão dando, e tem gente que não tem valor monetário, mas a questão emocional... eu sou uma pessoa que preciso trabalhar muito isso em mim porque eu sou ótima pra ajudar os outros, ótima para servir aos outros e pra ser boa pra resolver o problema dos outros, mas para resolver os meus é outra história, né?! E aí é assim, é muito mais fácil você resolver o problema dos outros do que o seu mesmo, né? Isso se aplica mais em relacionamento porque se tem seu pai e sua mãe, e sua irmã, eu imagino perdê-los, né? Por exemplo, na segunda, meu pai tava tossindo no quarto ele ficou muito nervoso [...]eu cheguei no quarto e chorei, mas chorei assim, sabe uma coisa assim, não é um chorar de sofrimento era um chorar de assim ainda meu Deus eu não quero perder meu pai sabe?*

Sofia reflete e se inclui no grupo de mulheres que ora buscam por reconhecimento e emancipação e ora se percebem privilegiadas no mundo<sup>125</sup> em que vivem, em um momento único, em razão do enfrentamento à pandemia provocada pela COVID-19. Falar das dificuldades dos que têm poucos recursos para enfrentar essa situação leva Sofia a dizer de seu prazer em ajudar o próximo - os *outros*, e sua dificuldade em tomar decisões e arcar com elas, à exceção do isolamento das redes sociais como *WhatsApp*, em que alterna fazer o que tem vontade e refletir sobre o efeito de suas ações em seus relacionamentos, preocupada com o que pensarão, mas não tanto como antes.

*eu tenho prazer imenso em ajudar os outros, mas ao mesmo tempo eu tenho um problema seríssimo como por exemplo... quando você quer uma decisão a gente faz escolhas, a gente é obrigado na vida a fazer escolhas, e toda escolha tem uma consequência... pode ser positiva ou negativa, você precisa tomar a decisão, na verdade... se positiva ou negativa [...] tomar a decisão quando você toma, por você, o peso vai todo sobre você. Sabe assim? eu tenho uma dificuldade muito grande [...] eu não sou das redes sociais e do universo tecnológico, né? [...] eu tenho muita dificuldade de conviver com maneira de... se... relacionar hoje em dia, e muitas vezes eu sou vista como antissocial, assim tem uma questão minha que é ah, eu tento afastar às vezes as pessoas de mim, não é por mal, mas é porque eu muitas vezes, é como se eu virasse uma chavinha sabe? tipo ligar o foda-se pra tudo, só que eu não estou ligando o foda-se para um pessoa, eu digo foda-se pra tudo, pra tudo que eu digo assim, é... pro WhatsApp eu não vou responder ninguém porque se eu entrar*

<sup>125</sup> Como dito anteriormente por Hollanda (2020, p. 1), vivemos em um mundo “[...] de profunda crise do capitalismo global, de falta de políticas efetivas de controle de uma crise ambiental sem precedentes, e marcado pelo desgaste inédito das formas da democracia representativa”. Sousa Santos (2020) acrescenta a essa reflexão ao apontar para o que nos é inculcado pela educação e pela doutrinação permanentes e que nos afastaria de refletir sobre “as paisagens brutais [escandalosa concentração de riqueza e desigualdade social e a iminente catástrofe ecológica]” criadas pelo capitalismo, pelo neocolonialismo e pelo patriarcado - trio que o autor nomeia de “todos poderosos [cujas] mediações mostrariam a que nos conduzem se continuarmos a considerá-los todo-poderosos”. (p. 9)

*se responder um vou ter que responder todos, e aí [...] eu me sinto mal por isso, não algo que eu fale foda-se e foda-se entendeu?*

A jovem mulher se esforça em sair da má infinidade<sup>126</sup>, parar de repor a personagem boazinha sempre que se vê insegura. Entretanto, ao voltar-se para reagir à opressão, se enxerga como uma pessoa violenta, exatamente igual aos que nomeia dessa forma no passado, como seu pai e sua irmã. Podemos entender que ajudar o outro pressupõe sentir-se superior a ele? Parece que sim; a ideologia dominante é tão forte, que o sentido manifestado acerca de ser boa é o de caridade, da tradição judaico-cristã, perpetuada no sistema capitalista, neocolonialista e patriarcal.

*É um foda-se que depois fica... meu eu tinha que ter respondido a [Sofia fala o nome de pessoas de seu relacionamento], puta eu tinha que ter respondido fulano, tipo ter respondido ciclano. Nossa meu eu não tenho educação a pessoa começa a achar que eu não tenho educação só que... com isso, eu tenho muita dificuldade, tipo assim profissional, profissionalmente se mandam uma mensagem eu respondo na hora, [...] eu... não sei explicar... preguiça. Gente eu não tenho paciência pra conversar no WhatsApp, se quer conversar me liga, entendeu? Eu vou, vou ser supersimpática no telefone vou ficar conversando com você, mas eu não gosto de conversar por mensagem e aí [...] se eu responder a conversa vai continuar, ou seja, eu vou responder daí ela vai mandar outra coisa, ou ele, daí eu vou ter que responder de novo, aí que preguiça, me dá preguiça, não gosto, não tenho paciência, só que isso de certa forma faz com que você se isole, né? [...] eu tive até discussão com uma amiga minha há pouco tempo que... meu você não valoriza a minha amizade ih... ih é difícil você explicar que não é aquilo né?*

**Figura 32.** Cordelagem: Ser ou não ser, eis a imposição? Vanessa Meirelles, 2022



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

<sup>126</sup> Segundo Ciampa, má infinidade é a reposição de personagens (CIAMPA, 2018)

Reflete sobre todos precisarmos de reconhecimento, ao mesmo tempo em que afirma ser necessário se desvincular da opinião alheia para ser feliz. Faz comentários sobre a velocidade de seu pensamento e mostra preocupação em me dizer que, talvez por isso, eu não acompanhe seu raciocínio. Explica o que entende por problemas, como falar rápido e falta de foco, ao mesmo tempo em que pensa nas consequências de ser quem é, dissociando o cérebro do resto do corpo, como um ente com vontade própria.

*na vida você não vai ter a turminha popular, não vai... a pessoa que é bem sucedida, é a pessoa que trabalha, que tem condição de viver [...] a pessoa que... não faz nada da vida, pessoa que né... você percebe? pra mim não é grupo, mas são posições também, então eu já tive numa posição, estou trabalhando, estou buscando as coisas da minha vida, de repente... às vezes eu fico pensando que... a gente vê tanta gente falando sobre o autoconhecimento é... seja você, né? seja você mesmo não o que os outros querem que você seja, só que é complicado isso porque... ser quem eu sou, é... têm consequências também, e têm consequências principalmente num momento<sup>127</sup> que a gente vive hoje, então assim, ser quem eu sou é às vezes ligar o foda-se, falar meu não vou responder ninguém, não quero abrir meu celular, não tô afim de fazer nada, não tô afim de fazer isso não tô afim... fazer tudo isso na sociedade que a gente vive, ter opinião, não sei se pode chamar de opinião tem o... como é que eu posso falar? sempre vai ter gente falando... nossa, mas você é antissocial, nossa você não me respondeu, nossa você vai viajar sozinha? como assim? Ah, mas [...] quando que você vai ganhar dinheiro? noossa..., mas é... você sempre tá perdida que você nunca sabe o que você quer. Então é isso se você não se blindar, se você não estiver preparado pra ser você, você nunca vai ser você.*

Estaríamos diante de uma nova metamorfose identitária? A aurora de uma mulher que se isola, que não quer saber de conversas do *WhatsApp*? Alguém que busca tempo para si, para desenvolver seus novos projetos de futuro?

*Porque se você se preocupa, e principalmente quando se preocupa muito com a opinião dos outros, [...] acho que todo mundo gosta de elogio, gosta de reconhecimento do externo, mas eu preciso me desvincular um pouco disso pra eu seja feliz, entendeu? O que é ser feliz pra mim e não pro outro, o que outro quer, o que outro acha que é ser feliz pra mim. Mas o outro envolve pessoas importantes, né? na minha vida pessoas que eu amo, pessoas que... tem uma coisa que me veio agora na cabeça eu penso muito rápido é... às vezes você não acompanha, tá? A velocidade da... por isso que... quando a gente fala de foco, eu penso tão rápido, o meu pensamento é tão rápido que eu mudo de assunto rápido, né? [...] e aí depois de anos de terapia ela [a terapeuta] falava assim pra mim “eu tenho o mesmo problema, ih... [...] ... vou te dar uma dica anota, a pessoa tá falando... anota porque daí você não vai interromper a pessoa ih...vai lembrar”. Sabe, é uma coisa muito louca na hora que vem o pensamento você vai desenvolvendo outros pensamentos juntos, então por isso que você atropela, só que você também tem que saber ouvir. Caraca como a vida é complicada, como nosso cérebro é complexo, enfim, acho que você deve tá falando que maluca essa mulher.*

<sup>127</sup> Sofia aqui se refere à pandemia provocada pela COVID-19.

Alheia de que nosso comportamento não se dá de forma isolada dentro de nós, mas que tudo depende da relação que estabelecemos com os outros, Sofia diz ser importante mudar, independentemente da sociedade. Mudanças geram insegurança e, mais uma vez, Sofia lembra do passado, em que os adultos decidiam por ela. Individualismo?

*[...] se a vida inteira você desenvolveu um hábito negativo, você percebe quando realmente não faz bem pra você, o outro pode falar “ah, que você tem que acordar cedo, ah você tem que fazer isso, ah você tem que fazer aquilo” ih... você não vai mudar se as pessoas falarem, falarem, falarem e você não identificar que aquilo não é bom pra você. [...] eu acho que as pessoas, elas interferem muito na nossa vida né?! Então [...] eu tenho consciência disso, de mudanças de hábitos que eu preciso tomar para minha vida, e para o meu bem de coisas que não estão me fazendo bem, e aí vem outra etapa, ou seja você identificou um hábito independente do que falamos, independente da sociedade que aquilo não te faz bem, que aquilo afeta sua vida, aí envolve afeta minha vida pessoal a minha profissional, a minha vida social, e aí vem uma outra etapa que é mudar, o mudar pra mim sempre foi difícil tá, mudar de escola, mudar, mudança pra mim sempre foi visto com algo negativo, e às vezes não é negativo, né? é, é... até tendo uma ligação com essa coisa do relacionamento, se tá no relacionamento ruim, você terminar é uma mudança, uma decisão, decisão é uma mudança que é pra melhor porque você tá num relacionamento que te faz mal, aquilo é melhor só do que mal acompanhada, né? é, mas mesmo estando ruim você está numa zona que tem uma certa segurança, você sabe o que é aquilo, você sabe aonde você tá pisando vamos dizer assim, você sabe que o cara vai tratar mal, você sabe o que você tá, a mudança ela faz com que você... você não sabe como será que tá o que vai acontecer, então assim ah... vamos sair de um emprego, ah..., mas eu vou arrumar outro, tô péssima, tá me matando não tá me fazendo feliz, mas seu eu sair hum... será que vou arrumar outro, será que vou me dar bem, ah será que...quanto tempo eu vou ficar parado em casa, terminar um relacionamento, isso foi simples na minha vida então tinha momentos na época de criança e adolescência que eu tinha que passar por mudanças e muitas vezes passavam a mão na minha cabeça, então falavam não é... deixa como tá ou... tomava a decisão por mim e aí eu tinha que... mas eu preciso tomar a decisão por mim, eu preciso... resolver as coisas por mim e arcar com as consequências é a questão da auto responsabilidade. Que eu nunca tive. Eu nunca pensei que fosse tão importante essa questão da autoresponsabilidade, mas... eu tinha... como a gente já comentou, eu tinha problemas que não eram vistos e que hoje na hora de trabalhar, na vida profissional e pessoal adulta eu sofro consequências por não ter trabalhado isso antes é...*

Ciente de que o mundo dos adultos e do trabalho exige pontualidade e compromisso, a jovem mulher diz que mudou, entretanto, as experiências narradas evidenciam o contrário. A sucessão de relatos de suas vivências deixa de ser relatos e passam a ser Sofia dizendo quem ela é para a pesquisadora, da maneira que imagina ser esperado dela. Assim como muitas jovens mulheres que vivem em nossa sociedade, internalizou a incompetência, sofreu intimidação com o estereótipo de burra, foi violentada e precisou ocultar tudo isso, com a necessidade de agradar e cuidar do outro. Muitas mulheres, nas relações estabelecidas com os outros, nas

atividades que desempenham, estão permeadas de imposições identitárias, impossibilitando a superação dos personagens obrigados sempre a lembrar o sentido de incompetência que internalizaram em suas vidas. Na narrativa da história de vida de Sofia, percebemos, também, a necessidade de superar a mesmice - e o quanto isso foi associado, ao longo de sua socialização, a algo negativo: *mudança para mim sempre foi visto como algo negativo*. Contudo, esta ainda é uma possibilidade. O que de fato se observa são movimentos de re-posição das personagens já vividas.

*Eu tenho bloqueio sabia, eu percebo que eu tenho alguns bloqueios é... na verdade eu não sei como que eu posso é... que palavra eu uso, mas por exemplo eu falo eu tenho, pode ser sabotagem e pode ser ah... pensamento eu não sei, não identificando eu acho que tem muito a ver com a sabotagem falo assim é... eu tenho que acordar cedo, né?... não ou então assim eu não posso me atrasar, aí parece que vem o diabinho e fala assim "ah, só mais cinco minutos você tá pronta, só mais cinco minutos". Só que chegar atrasada, não chegar atrasada é chegar na hora, antes ou na hora, cinco minutos você já está atrasada, atrasada, você não melhorou, você só passou de dez para cinco.*

Animada com a perspectiva de se matricular no curso de Psicologia, e de finalmente estudar algo que faça sentido para ela, Sofia fala do bloqueio criativo que percebe atravessar e se diz desapontada consigo mesma: todo projeto vem acompanhado de uma autocrítica. Seus projetos não satisfazem o ideal de quem deseja ser? Encontra-se envolvida pela formação enquanto forma de adequação ao mundo do trabalho, com exigências nunca alcançadas - ser inadequada gera a necessidade de consumo de uma solução: novos cursos, novas especializações? Novas competências e habilidades que atendam ao mercado?

*Eu acho que a gente vai mudando hoje em dia eu enxergo o estudar de uma maneira diferente, é... eu não precisaria fazer uma outra faculdade, eu não tenho obrigação de fazer outra faculdade... eu quero fazer outra faculdade, e não pra mostrar que eu tenho outra faculdade eu quero porque isso faz sentido pra mim, ou seja, não vou na faculdade por ir, eu vou porque eu quero aprender, antigamente na faculdade quando se vai fazer, as vezes você nem presta atenção [...] tô louca pra começar acho que pelo menos o fato de estudar já ajuda a ocupar um pouco mais a cabeça, né? tô! tô animada. Mas olha... mas eu vou te dizer uma coisa até hoje mesmo eu tava falando disso é... eu tô até um pouco decepcionada comigo porque eu sempre fui uma pessoa super criativa de um tempo pra cá, eu sinto que minha criatividade eu não ando muito criativa [...]*

Percebemos, aqui, a associação da energia criativa, com a criação de um novo espaço para si - esclarece que a expressão dessas novas possibilidades depende das condições objetivas; logo em seguida, associa também às relações. Sofia narra várias

coisas importantes: a jovem está dizendo que está ganhando consciência crítica e buscando modificar a atividade, para expressar aspectos identitários que estariam represados - o outro, as infinitas possibilidades do ser humano - mas, para isso, precisa encontrar condições objetivas, precisa superar as limitações impostas.

*A energia criativa nem sempre vem na forma de criação de coisas ou de pensamentos, às vezes ela vem na forma de redirecionamento de coisas você está criando um novo espaço pra você, talvez toda sua energia criativa esteja represada esperando esse momento em que você vai começar a interagir com esse conteúdo novo.*

Mais uma vez Sofia sinaliza projetar um futuro que faz sentido para si, narrando que *na troca de conhecimento, [...] informações, [...] no toque [...] - existe a possibilidade de viver uma vida que vale a pena ser vivida.*

*[...] é importante trabalhar a criatividade porque pode ser solução para você, é, mas por exemplo uma coisa que eu gosto de fazer é... mas às vezes eu gosto muito de pintar, pintar maneira fazer, eu tô fazendo essa daqui, né? [...] Eu gosto muito de pintar, só que às vezes até o desânimo disso tudo é... gera uma procrastinação, você vai não? Não vou, aí eu olho, olho, olho daí vou então... Mas eu acho que a criatividade é algo... é o que faz com que você tenha mais criatividade é conforme você vai usando, o contato com as pessoas gera criatividade, porque a troca de conhecimento, a troca de informações, a troca é... o toque a vivência ela faz com que a sua criatividade seja mais aguçada vamos dizer assim.*

Sofia narra o que percebe sobre as transformações na vida das princesas da Disney, analisa as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos, relacionadas ao seu gênero, e o quanto isso influencia os papéis desempenhados pelas meninas e mulheres na vida real, correspondendo ou não ao perfil entendido como certo, assim como as princesas de antigamente, que hoje superaram o que havia sido determinado para elas - são fortes e protegem a si mesmas nos desafios.

*[...] quando eu era pequena a minha infância ela foi odiada por ver filmes que incentivam você acreditar no castelo no príncipe encantado que chegava no cavalo branco ih... e na vida bela. Hoje já mudou isso, hoje se for ver coisas dos filmes da Disney a mulher que batalha, a mulher empoderada, é a Moana, é a... já na Pocahontas começou a mudar um pouco, né? Mais... Cinderela, Branca de Neve a Bela Adormecida ela gerava uma coisa que... a Bela e a Fera, que por mais tenha outras coisas pra você interpretar para uma aquilo você cresce achando que... a vida é aquele conto de fadas, e não é, não é. Acho que muito pelo contrário, acho que é, tem muito mais desafios do que pra você... pra você estar feliz, geralmente você precisa passar por muitos desafios.*

Sofia, falando de si em terceira pessoa, mostra perceber que várias personagens se sucedem e se repõem sem superar as contradições, sem sair da mesmice para um processo de mesmidade. Interessante perceber o que Sofia diz

sobre as personagens estarem todas dentro dela (processo de socialização), apesar de contrapor-se ao EU (processo de individuação), estabelecendo que esse EU precisa assumir o controle e *mandar algumas ficarem quietas*, para que, então, ela se torne a senhora da própria história.

*Você não está fazendo algo que é de fora, uma expectativa de fora, você tá talvez pela primeira vez conseguindo olhar pra coisa que... fazem sentido pra quem tá dentro da Sofia, pra sombrinha, pra ovelha negra, pra menininha, pra todas essas que tão aí junto. É um pouco de cada uma. Cada hora você coloca uma no colo, cada hora você coloca uma no cantinho pra pensar, cada hora você que quem vai falar agora elas ou eu (risos). Tô precisando mandar umas ficarem mais quietas viu. Sofia é a Deusa ou a Semideusa da sabedoria em grego, Sófia eu acho que é sabedoria em grego, se eu não me engano é isso. Significado deixa ver aqui. Sófia o mesmo que ciência, sabedoria. Sófia quer dizer ciência... ô, significa literalmente sabedoria em grego.*

Etimologicamente falando (VESCHI, 2019), a palavra sabedoria se origina do latim *sapĕre*, e através dos sufixos -ía, -ídus e -tor, se vincula também à palavra sábia, aquela que manifesta conhecer algo pela experiência vivida, um saber aprofundado, só acessível através do estudo e da experiência, fruto do esforço neste sentido.

Sofia se despede de mim, logo depois de se reconhecer na tradução de seu nome para o português e, ao fazê-lo, parece estar se preparando para encarnar a personagem *Sófia: literalmente sabedoria*, como ela mesma diz, ainda espantada com sua descoberta. Identificamos nova metamorfose identitária; o divino aparece confirmando sua condição sobre-humana – *Sófia é a Deusa*, distante do estereótipo da identidade fixa criada para as *meninhas fofinhas e bonitinhas que usam sapatinho, bolsinha e maquiagem*, colonizadas, segundo Telles (2010, p. 188) “pelo falocentrismo”.

Revelando-se capaz de pensar na direção de abrir brechas para refletir sobre o que sente e deseja, de tomar para si as rédeas e o poder de decidir quem fala, quem cala e quem sai de cena, a mulher Sofia narra o último capítulo de sua história, do seu presente, para mim e revela: quer fazer Psicologia. Seu nome faz referência ao projeto que sempre buscou: inteligência, sabedoria e ciência, todas reunidas em uma mesma nova personagem: *Sófia, literalmente sabedoria*.

**Figura 33.** Cordelagem. Eu sou uma DEUSA! (Vanessa Meirelles, 2022)



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

Nesse momento, o codinome veste o figurino da personagem - a mulher Sofia caminha para se fazer senhora e sujeita de conhecimento com sua sabedoria? Uma utopia emancipatória como meta visada? Ciampa (2005) nos diria que sim, afinal, o indivíduo não é algo dado, ele é o que faz.

Se as coisas são inatingíveis... Ora!  
 Não é motivo para não querê-las  
 Que tristes os caminhos, se não fora  
 A presença distante das estrelas.

(QUINTANA, 1951)<sup>128</sup>

<sup>128</sup> QUINTANA, M. Das utopias. In: QUINTANA, M. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951. p. 36.

## **CAPÍTULO VII – LIÇÕES (DES) APRENDIDAS**

---

Não é fácil enfrentar o monstro, sobretudo quando se descobre que você é parte dele. Yuderkis Miñoso<sup>lxiii</sup>. (2017, p. 146)

Narradora e pesquisadora escaparam às estatísticas da pandemia provocada pela COVID-19 que, até o dia 08 de fevereiro de 2022, havia matado 623.621 (seiscentos e vinte e três mil, seiscentas e vinte e uma)<sup>129</sup> pessoas.

Sofia e Vanessa foram contaminadas, puderam ser cuidadas e sobreviveram. O monstro invisível aqui é o vírus, partícula estranha a nós; buscamos combatê-lo com a vacinação em massa de nossa população.

Na narrativa de Sofia, o monstro de que nos fala Miñoso (2017) também é invisível e exige outras medidas de combate - não é algo que está fora das meninas e mulheres dessa pesquisa, mas que foi internalizado ao longo de suas vidas, como pudemos compreender através da análise do processo de identidade da jovem entrevistada para essa dissertação.

Pensando no combate desse monstro, do qual fazemos parte, percebemos que os ensinamentos de mulheres como Wollstonecraft e Floresta se apresentam valiosos ainda nesse século: educar nossas meninas é vital na batalha que travamos contra o ogro de muitos nomes e de muitas caras. Porém, quando pensamos no que essa pesquisa revelou quanto ao espaço escolar, observamos os desafios enfrentados na produção de novas possibilidades - o trabalho ali realizado não parece contribuir para que sejam educadas de maneira a serem autoras de suas vidas.

Em grande medida, as práticas escolares reproduzem as condições para a reposição do hegemônico, individualizando e patologizando o fracasso daqueles incapazes de desenvolver as habilidades e competências exigidas. O descompasso que leva ao adoecimento das jovens Sofias é fruto das inúmeras tensões varridas para debaixo do tapete, ignoradas na busca sem fim de maximizar resultados; tudo em nome de pertencer a esse mundo que cria exclusões para vender inclusão. Na busca de serem reconhecidas como alguém de valor, merecedoras de atenção, amor e cuidados, perdem-se de si mesmas.

---

<sup>129</sup> Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>

Seria o hiperconsumo, atualmente, uma das formas mais nocivas das jovens Sofias garantirem o reconhecimento e a pertença que julgam merecer? Dados<sup>130</sup> do mercado de cosméticos de luxo no Brasil nos revelam uma chocante realidade: durante o auge da mortalidade na pandemia observamos um crescimento no consumo de produtos de beleza importados. Souza Santos (2020) explica um pouco desse comportamento quando trata da sorrateira maneira pela qual o capitalismo sujeita todos à sua lógica de modo que “a crise transforma-se na causa que explica todo o resto” (p.1). Estariam as jovens Sofias vivendo suas vidas, perfumadas e maquiadas, remotamente maximizando sua produção *at home*? Seria a vaidade um crime? Ou mais uma vez nos deparamos com a vilania a que estão submetidas essas consumidoras em suas bolha-mundo de poder branco, desde seu nascimento? Enquanto refletimos sobre essas questões é interessante lembrarmos do outro lado dessa moeda, ocupado pelos alunos das escolas públicas fechadas durante o período de imposição do isolamento social, aqueles que ficaram sem a merenda que lhes garantia, muitas vezes, a única refeição do dia. Souza Santos nomeia as mulheres de (2020) “de cuidadoras do mundo” (p.11). De quem estariam cuidando as nossas Sofias? Só de si e dos seus?

Pensando ainda nas maneiras de jovens meninas garantirem a pertença e o reconhecimento de seus pares, um outro dado alarmente chama nossa atenção: intervenções cirúrgicas também se transformaram em uma maneira de meninas e mulheres manterem-se dentro dos padrões hegemônicos, como podemos perceber no depoimento da estudante Alicia Keyth<sup>131</sup>, entrevistada para o jornal da USP: “Para mim, a mulher precisava ter peitos; eu achava que era algo que eu tinha que seguir [...]”. Movidas pelo desejo de adequar seu corpo ao padrão de feminilidade vigente jovens menores de 18 anos buscam cada vez mais o auxílio dos procedimentos estéticos<sup>132</sup> no Brasil.

---

<sup>130</sup> Crescimento de 5,8% em 2020, segundo dados da Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC).

<sup>131</sup> Próximo de completar seus 18 anos, a jovem mulher negociou com a mãe a oportunidade de ganhar o primeiro carro, trocando o presente por implantes mamários de silicone (Lourenço, 2021)

<sup>132</sup> De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), dos quase 1,5 milhão de procedimentos estéticos feitos em 2016, 97 mil (6,6%) foram realizados em pessoas menores de 18 anos de idade. (Lourenço, 2021 cf. <https://jornal.usp.br/ciencias/cresceu-mais-de-140-o-numero-de-procedimentos-esteticos-em-jovens-nos-ultimos-dez-anos/> acessado 5 fev 2022

Retomando o que observamos na narrativa da jovem Sofia é possível enxergarmos ali a gênese desse quadro de insatisfação com a própria imagem: as demandas sociais exigem de meninas como ela mais do que sentiram ser capazes de oferecer, ao longo de suas vidas. O mercado sempre esteve pronto para vender o que parecia ser a solução da vez: sapatinhos, maquiagem, bolsinha... Ritalina. Peitos. As expectativas socialmente estabelecidas - relacionadas a mulheres - criam a pressão para a reposição do que é naturalizado como hegemônico belo e desejável. Um modelo inacessível a uma grande parcela da população feminina, entretanto, perseguido pela maioria. O sistema se transforma para continuar criando exclusões e vendendo inclusão. Para quem dinheiro não é um problema, o custo não é monetário: é a eterna dissonância presente entre estas expectativas de reconhecimento e a busca pela ruptura das mesmas. Seria a emancipação ainda possível nesse cenário, mesmo que em fragmentos?

Responder a essas perguntas requer olharmos para o espaço escolar e o que se fez e faz ali. De um lado temos o ensino privado e a objetificação do professor sustentando a ideia de separação entre corpos e mentes, promovendo a nociva compartimentalização da vida e mantendo todos reféns, incapazes de perceberem que é “possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2020, p. 31). Ora, como fazer isso enquanto são coordenados, orientados e dirigidos por equipes pedagógicas governadas pelas leis do mercado? E mais, enquanto são responsáveis pela criação de currículos cujo objetivo maior é preparar pessoas para a divisão sexuada do trabalho, em uma sociedade exausta de um mundo de desempenho, como escreve HAN. (2019)

Mundo que a todos exorta a produzirem mais, gerador dos indivíduos perdedores e deprimidos, incapazes de acompanhar o desejo/a necessidade de maximizar a produção, ansiosos por corresponderem às expectativas daqueles que ditam a moda da vez. (Thaís da Silva dos Santos<sup>lxiv</sup> e Meirelles. 2021)

Tudo parece contribuir para a cegueira social ante a gravidade desse cenário cujas consequências, por serem de progressão mais lenta do que as grandes catástrofes, passam despercebidas, apesar de sua exponencial letalidade (Souza Santos, 2020). Seria esse o caso da educação, como analisado na narrativa da jovem Sofia? Estariam os profissionais responsáveis por educar as novas gerações atentos às necessidades e aspirações daqueles sob sua responsabilidade - e às suas

próprias? Ou continuam ocupados em garantir que a busca por desenvolver as novas habilidades e competências exigidas pelo mercado frutifiquem nos corpos e mentes da nova geração? Um novo perfil para um novo cenário? A que preço? Em sua narrativa Sofia nos fala do quanto lhe custou viver em um *mundo com tudo de bom* - um estilo de vida que custa a saúde de muitas mulheres e meninas como ela, ávidas por se encaixarem no perfil pré-determinado pelo mundo em que nasceram.

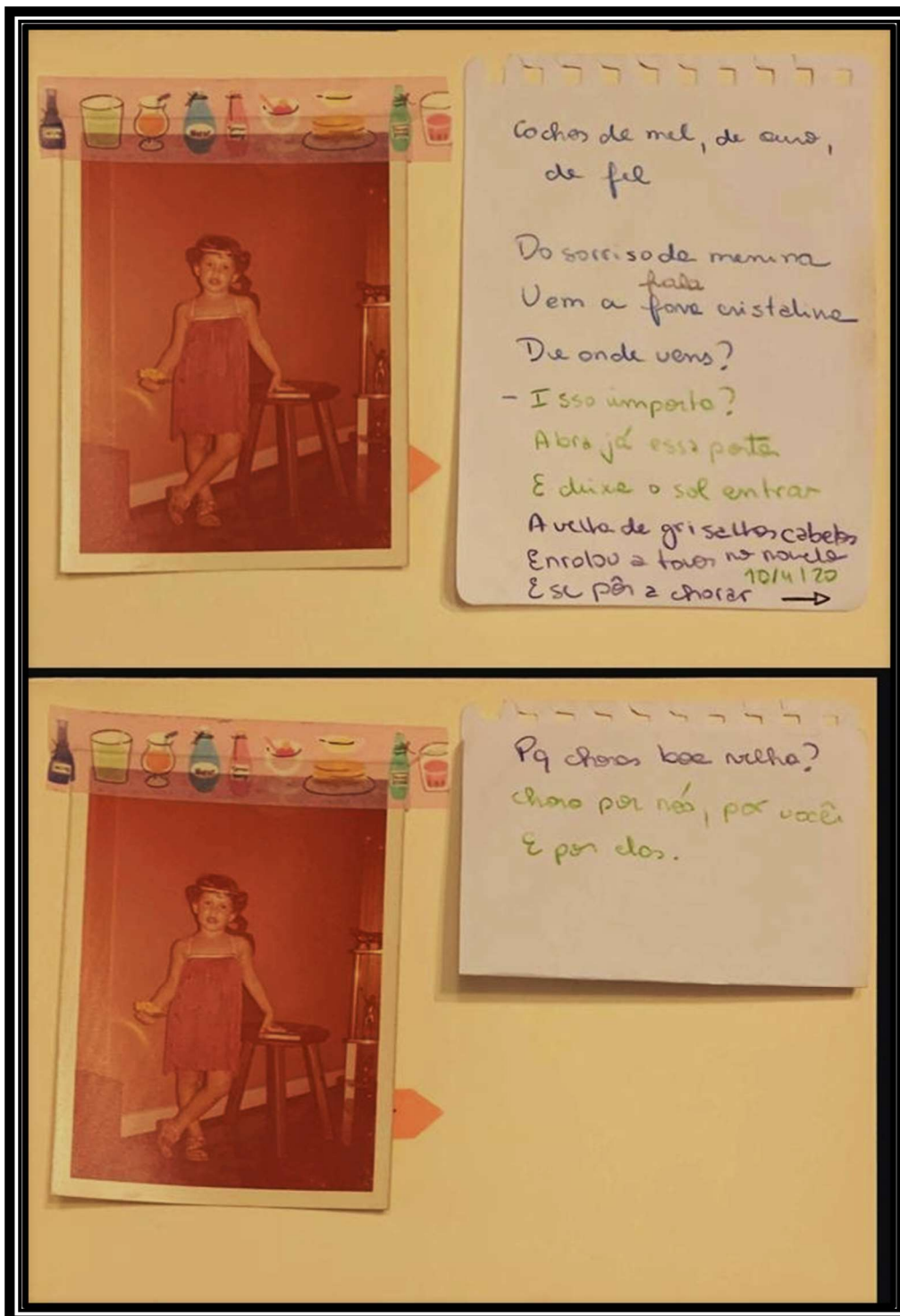
Ocupados em garantir o enquadramento nesse perfil, muitos dos adultos na escola também se mostram cooptados pela lógica do mercado, produzindo as políticas educacionais. E processando identidades incapazes de serem consideradas políticas; na maior parte do tempo reproduzindo o mundo que garante a pornográfica concentração de riqueza de uma pequena parcela de nossa população em detrimento da garantia do bem-estar social de milhões de outros seres humanos. De onde nasceriam as formas de resistência a esses processos de dominação?

Souza Santos (2020) lança um desafio e conclama os intelectuais de retaguarda a pensarem, teorizarem e escreverem com o mundo - e não sobre ele. Ora, intelectuais não nascem no meio acadêmico - muitos são educados e socializados nas mesmas escolas em que as jovens Sofias estudaram. Temos aqui um impasse? Ou mais uma oportunidade revestida de crise? Seria o sentimento de pânico, que se apodera dos que não estão acostumados às assimetrias da vida das *pessoas pobres*, o gerador da chance de pensarmos sobre os passos que nos trouxeram até aqui? Reconduzindo a política à posição de mediadora entre as ideologias e as necessidades da população? (Souza Santos, 2020)

A narrativa de Sofia permitiu a realização de um estudo sobre o seu processo de identidade e este revelou que as políticas identitárias opressoras, que garantem a constituição de mulheres como objetos e não sujeitos, são produzidas e reproduzidas pela instituição familiar e pela instituição escolar. Sigo certa de que é necessário voltarmos nosso olhar para esse território e pensarmos juntos no desfazimento da produção e reprodução dessas políticas regulatórias; estruturas construídas e constituídas social e historicamente nas instituições onde meninas e jovens mulheres aprendem a conformar-se ao padrão de quem devem ser. É urgente criarmos o espaço de reinvenção, de que nos fala hooks (2020), distante do lugar em que conhecimento virou sinônimo de informação e a obediência é a lição mais necessária

de ser aprendida e ensinada. Estamos diante de um território infestado de ensinamentos que preparam a todas para passarem com louvor nas aulas de reforço de estereótipos. É possível pensarmos uma educação como prática de liberdade ou só há espaço para aquela que perpetua a dominação e a obediência à autoridade? Haveria um caminho do meio entre o fel e o mel, com alguma contestação crítica?

**Figura 34.** Poema e Cordelagem: Cachinhos de fel. Vanessa Meirelles, 2020



Fonte: Coleção particular da pesquisadora.

A possibilidade de dialogar com jovens e suas histórias de vida trouxe consigo emoções inerentes ao processo de perceber os conflitos postos a essas futuras mulheres. Mulheres como eu, como minha mãe e minhas avós. Da simbólica queima de sutiãs<sup>133</sup>, em 1968, aos dias de hoje, a luta das mulheres por igualdade de oportunidades ganhou novos contornos: hoje votamos, nos divorciamos e empreendemos caminhos a partir do que pensamos, promovendo o interesse pelo pensamento feminista e pelos estudos feministas nos espaços de produção de conhecimento onde as práticas pedagógicas precisam ser questionadas - mas queremos mais! hooks (2020) aponta na direção de (p. 16) “partirmos do princípio de que o conhecimento oferecido [às jovens alunas, deve capacitá-las] a viver com mais plenitude no mundo” extra-muro escolar. A autora nos inspira ao contar que, para os seus próprios alunos, futuros professores, como ela, “a mínima aceitação do questionamento crítico [pode ser] um desafio crucial” (p. 16) e, por isso, nos convida “a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade”. (p. 16)

A interação intergeracional no espaço escolar, entre o grupo discente e docente, deve estar criticamente ancorada nessas práticas de que nos fala hooks, opondo-se ao cenário que hoje vemos de competição predatória entre aqueles que deveriam contribuir uns com os aprendizados dos outros, ensinantes e aprendentes como nos mostrou Fernandez (2001), valorizando a todos e cada um nesse caminho. A narrativa da jovem Sofia nos faz ver quão urgente é a necessidade de revermos nossas práticas de ensino para dar conta das novas experiências que o novo mundo precisa fazer florir, distante da educação bancária que transforma pessoas em consumidores, experts em memorizar e regurgitar informações.

Quando o assunto é (des) construir e reinventar, Hollanda (2020) já nos ensinou que nas artes encontramos “potência epistemológica [...]” (p. 6). Em 1943, Clarice Lispector<sup>lxv</sup> (1980) publicou seu primeiro livro e, pela primeira vez no Brasil, deu-se corpo e voz às inquietações e transgressões de Joana, inquieta heroína que verbalizava os lugares de ausência e de silêncio ocupados por mulheres na sociedade

---

<sup>133</sup> Manifestação das ativistas do *Women 's Liberation Movement*, durante o concurso Miss América de 1968, realizada nos Estados Unidos, quando objetos ligados à beleza feminina foram simbolicamente queimados em uma lata de lixo. Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/01/16/sutias-nunca-foram-queimados-a-verdade-sobre-6-episodios-do-feminismo.htm>. Acesso em: 28 jan. 2021.

de então. Olhar pelo retrovisor e ver nos escritos de Lispector o que já fomos e o que poderíamos ter sido nos permite sonhar com novos lugares: como questionado anteriormente nessa dissertação - Quem queremos ser e com quem contamos para fazer isso acontecer? Com quem contamos para pensar e partilhar aquilo que, pensando, produzimos?

Joana, personagem do romance de Lispector, estava sempre a inaugurar uma nova vida, fazendo muitas perguntas, embora nunca encontrasse respostas. Sua célebre frase: “Liberdade é pouco, o que quero ainda não tem nome” (LISPECTOR, 1980, p. 50) tornou-se bandeira de muitos movimentos encabeçados por mulheres de carne e osso. Mulheres como eu, como minha mãe, minhas avós e tantas outras Joanas, Sofias, Vanessas, Dulces e Sandras. Nesse momento é impossível não lembrar das palavras e da arte de outra mulher, a escritora inglesa Virginia Woolf que, durante um ataque aéreo, em 1940, registrou seus pensamentos contra-hegemônicos:

[...] não se dão armas à mulher inglesa, nem para lutar contra o inimigo, nem para se defender [...] como se pode lutar sem armas de fogo? [...] existe outra maneira de lutar sem armas, pela liberdade; podemos lutar usando a mente. Podemos conceber ideias que ajudarão o jovem inglês que está combatendo nos céus a derrotar o inimigo [...] devemos ser capazes de dispará-las [...] coloca-las em ação [contra] o desejo de dominar e escravizar. Podemos ver o esplendor nas vitrines das lojas [...] mulheres pintadas, mulheres arrumadas, mulheres com lábios carmesim e unhas carmesim. São escravas tentando escravizar. Se pudéssemos nos libertar da escravidão, libertaríamos os homens da tirania. Os Hitlers são gerados por escravas. (WOOLF, 2021, p.14, 15, 18)

Desde então, décadas se passaram. Chegamos a 2022 e sentimos os efeitos da chegada da variante ômicron em nosso país. Mais uma batalha. Em meio a essa guerra é urgente recarregamos nossas baterias e juntas percorrermos as novas estradas que abrimos para nós mesmas: novas vidas, novas possibilidades. Talvez não saibamos ainda o nome daquilo que queremos. E, talvez, isso seja irrelevante nesse momento. Santos e Meirelles (2021) lançam uma sugestão:

É possível refletir sobre essas mudanças do capitalismo, que também trazem, em seu bojo, novas alternativas, com sentido emancipatório, que antes não existiam; novas possibilidades ainda irrealizadas, prenes de energia: uma consciência mais crítica das determinações exteriores, do controle disfarçado de produtividade [...] As condições de trabalho impostas pela pandemia expuseram o que o sistema dissimulou em trajes de eficiência como motivação e iniciativa - todos nós, agora, fomos obrigados, mais uma vez, a ouvir aquele que nos dizia que O REI ESTAVA NU. O próximo passo cabe aos que viram e querem enxergar. (Santos e Meirelles, 2021)

---

É nesse sentido que proponho que enxerguemos os desafios aflorados na narrativa da jovem Sofia, entre eles a mercantilização do ensino. Querer enxergar alimentaria o desejo de reflexão - mãe da mudança? E mais uma vez contamos com Souza Santos (2020) e sua afirmação de ser urgente nos atentarmos para o termo mercado, o “megacidade informe e monstruoso que nunca ninguém viu nem tocou nem cheirou, um cidadão estranho que só tem direitos e nenhum dever. É como se a luz que ele projeta nos cegasse” (p. 6) e nos impedisse de acreditar que há SIM outra maneira de existirmos no espaço escolar, no mundo, na vida, longe da “ciência [...] que soube colocar as descobertas acerca do aprendizado humano a serviço do capital” (Santos, Meirelles, 2021), produzindo, juntos, conhecimento que nos permita identificar as estratégias regulatórias de adequação ao que se mostra hegemônico e combatê-las em sua gênese, processando identidades políticas em nossas políticas de identidade. Utopia? Já nos ensinava o poeta que tristes seriam os nossos caminhos se desistíssemos de querer o inatingível (QUINTANA, 1951).



ABBOT, J. **The child is the father of the man**. Hertfordshire: 21st Learning Initiative, 1999.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGÊNCIA O GLOBO. Brasil é nono país mais desigual do mundo, diz IBGE. **Exame**, São Paulo, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://exame.com/economia/brasil-e-nono-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge/>. Acesso em: 26 set. 2021.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, J. A. M. Identidade e emancipação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-7, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e170998.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

ALMEIDA, J. A. M. Relatos de vida e identidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL, 9., **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPSO, 2001.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALMEIDA, V. L. V. Wilde e a modernidade. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 1, p. 13-34, 2002.

ALVES, A. M. P.; IWATA, A. H. Individualidade e pós-modernidade no pensamento de Bauman e na psicologia histórico-cultural. **Akrópolis**, Umuarama, v. 25, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/6398/3686>. Acesso em: 12 out. 2021.

ALVES, C. P. *et al.* Apontamentos sobre políticas públicas de educação e dinâmica cultural. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 10, n. 3, p. 185-205, set. 2014.

ALVES, C. P. Narrativas de história de vida e projeto de futuro no estudo do processo de identidade. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 1, n. 31, p. 33-41, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2217-1448ted.v1i31.4255>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ALVES, C. P. Políticas de Educação e políticas públicas de educação: estudo sobre identidade. **Psicologia & Sociedade** [online], Belo Horizonte, v. 29, p. e172186,

2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29172186>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALVES, C. P. Políticas de identidade e políticas de educação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, e172186, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e172186.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ALVES, C. P. **Quem sou eu?** O processo de identidade de uma jovem adolescente. Taubaté: Cabral Universitária, 1997.

ALVES, C. P.; COBRA, C. M. Políticas públicas de educação no Brasil: possibilidades de emancipação? **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 3, n. 1, p. 132-151, 2013.

ALVES, C. P.; MIRANDA, S. C. A história de Ciampa: uma marca identitária para a Psicologia Social. In: VINCENTIN, M. C. G. *et al.* (org.). **Construindo uma psicologia social ético-política na transversalidade teórica**. São Paulo: ECUC, 2019. p. 67- 85.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021. 37-64

ANDRADE, M. Macunaíma. **Toda Matéria**. 8 maio 2014. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/macunaima/>. Acesso em: 25 set. 2021.

ANTUNES, M. S. X. A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método. In: LIMA, A. F. (org.). **Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 67-84.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

APPLE, Michel. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 125-157.

ARAUJO, F. M. M. M. Os embates da normatização: gênero e cultura no iluminismo francês. **História e Cultura**, Franca, v. 8, n. 2, p. 195-218, ago./nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/2362>. Acesso em: 24 out. 2021.

ASSUNÇÃO JR, F. B. **Como criar crianças saudáveis: ou parafraseando Leo Kanner na metade do século XX... “Em defesa das mães”**. Belo Horizonte: Atheneu, 2019.

AYER, M. Na origem de um feminismo negro. **Revista Fórum**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/na-origem-de-um-feminismo-negro/>. Acesso em: 10 maio 2020.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: RJ Vozes, 2009, p. 25-57.

BEOZZO, J. O. **Leis e regimentos das missões**: política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BETHÔNICO, T. 61% das empresas listadas na Bolsa não têm mulheres na diretoria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/61-das-empresas-listadas-na-bolsa-nao-tem-mulheres-na-diretoria.shtml?origin=folha>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BIRULÉS, F. *et al.* **Filosofia y género**: identidades femeninas. Pamplona: Pamiela, 1992.

BLAYNEY, G. **Uma breve história do mundo**. Curitiba: Fundamento, 2004.

BONFIM, M. **A América Latina**: males de origem [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1992.

BOVOLIM, Z. Z. C. P. A proposta educacional de Rosvita de Gandersheim no século X. 2005, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BRAGA FILHO, A. A.; MEIRELLES, V. da C.; ALMEIDA, V. L. V. de. Mulher e Violência: metamorfoses na pandemia? *In*: ALVES, C. P. *et al.* (org.). **Identidade, metamorfose e emancipação diante da COVID-19**. São Paulo: Amavisse, 2021. p. 377-395.

BRAGA, W. Biografia. **Chiquinha Gonzaga**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <https://chiquinhagonzaga.com/wp/creditos/>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRITANNICA ESCOLA. **Quacre**: introdução. Encyclopædia Britannica. 2022. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/quacre/482313>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CABRAL, A.; FERREIRA, R.; COLOMBI, F. C. C. Currículo, poder e identidade. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 121-127, 2002.

CALLIGARIS, C. **As redes sociais são o fim da moralidade moderna**. Instituto Humanitas Unisinos, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias/186-noticias/noticias-2017/574452-as-redes-sociais-sao-o-fim-da-moralidade-moderna>. Acesso em: 17 out. 2021.

CÂMARA, A. **História de Nísia Floresta**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1941.

CARDOSO, L. Branquitude crítica e acrítica: a supremacia racial e o branco racista. **Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud**, Manizales, v. 8, n.1, 607-630, jan. 2010.

CARNEIRO, S. Apresentação. *In*: SCHUMAHER, S.; BRAZIL, É. V. (org.). **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

CARVALHO, E. R. da S. A teologia educacional da reforma protestante: educação em Lutero e o cenário da modernidade. **Summae Sapientiae**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 166-185, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ficv.edu.br/index.php/summaesapientiae/article/view/24/8>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CARVALHO, S. L. A saturação do olhar e a vertigem dos sentidos. **Revista USP**, São Paulo, v. 32, p. 126-155, dez./fev. 1997.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CERTEAU, M. de. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 78-93.

CHAMBOULEYRON, R. A evangelização do novo mundo: o plano do Pe. Manuel da Nóbrega. **Revista de História**, São Paulo, n. 134, p. 37-48, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18785>. Acesso em: 31 nov. 2021.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAVES, M. W. As relações entre a escola e o aluno: uma história de transformação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1149-1167, 2015.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. da C. **A história do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2018.

CIAMPA, A. da C. As metamorfoses da metamorfose humana: uma utopia emancipatória é possível hoje? *In*: CONGRESSO INTERAMERICANO DA SOCIEDADE INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA, 26. **Anais [...]**. São Paulo: SIP, 1997. p. 1-5.

CIAMPA, A. da C. **Identidade social e suas relações com a ideologia**. 1977. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

CIAMPA, A. da C. Identidade. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CIAMPA, A. da C. Políticas de identidade e identidades políticas. *In*: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. (org.). **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo: Edicon, 2002. p. 134-144.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 136-153.

COLASANTI, M. **A nova mulher**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

COSTA, P. B.; NOYAMA, S. A sociedade do cansaço: Byung-Chul Han e o diagnóstico da condição do homem no século XXI. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 15, n. 4, p. 310-315, 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. *In*: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 223-240.

DAMATTA, R. **Você sabe com quem está falando?** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEL, P. F. As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 405-414, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.14/6343>. Acesso em: 5 set. 2021.

FAUSTINO, A. C. *et al.* Microexclusion in inclusive mathematics education. *In*: Kollosche, D. *et al.*, editors. **Inclusive Mathematics Education: State-of-the-Art Research from Brazil and Germany**. Switzerland: Springer, 2019. p. 55-70, 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-11518-0\_6.

FAYOLLLE, M. **Marotices**. Paris: The Picture Book Agency, 2019. p. 55 (Coleção Casimiro).

FERNANDES, F. **A história da educação feminina**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2019. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 10/10/2021.

FERNANDES, F. **A história da educação feminina**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2019. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 10/10/2021.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, M. L. R. **As mulheres na filosofia**. Lisboa: Colibri, 2009.

FLORESTA, N. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, INEP, 1989.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Os azulejos portugueses**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2020/11/os-azulejos-portugueses/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A vitimização de mulheres**: a vitimização de mulheres no Brasil 2º edição. 2019. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-2-edicao/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-2-edicao/). Acesso em: 2 jun. 2019.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GARCIA, C. C. **Hambre del alma/escritoras e o banquete de palavras**. São Paulo, Editora Limiar, 2007.

GARCIA, C. C. Notas sobre a mulher na sociedade de classe. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ref/a/fxD5KFyC7JbTCnJsh8sCxqH/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

GARCIA, R. L. (org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GARRETAS, M. M. R. **Textos y espacios de mujeres**: Europa, siglos IV-XV. Barcelona: Icaria, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GOMEZ, M. V. Do labirinto da solidão à solidão das labirinteadoras: Nísia Floresta. *In*: GOMEZ, M. V. **Blog pedagogia da virtualidade**: educação em rede. São Paulo, 17 mar. 2014. Disponível em: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2014/03/17/do-labirinto-da-solidao-a-solidao-das-labirinteadoras/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da Amefricanidade. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GONZALEZ, L. The black woman's place in the Brazilian society. *In*: NATIONAL CONFERENCE AFRICAN-AMERICAN POLITICAL, 1984, Baltimore. **Anais** [...]. Baltimore: Caucus/Morgan State University, 1984.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos, v. 3)

GREER, G. **A mulher eunuco**. São Paulo: Artenova, 1974.

GRIMMSTORIES.com: contos de Grimm, todos os contos dos Irmãos Grimm. **Chapeuzinho vermelho**: um conto de fadas dos Irmãos Grimm. [2022]. Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/capuchinho\\_vermelho](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho). Acesso em: 8 jan. 2021.

GUALTER, K. S. **Senhora da encruzilhada**: perspectivas dialógicas da dança com o audiovisual. 2014. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285277>. Acesso em: 8 jan. 2021.

GUERELLUS, N. S.; FREIRE, R.S. História das mulheres: uma entrevista com Rachel Soihet. **Revista de História (UFBA)**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 120-124, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27906>. Acesso em: 24 maio 2021.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

HELMUT, A. A abordagem fenomenológica da sociologia. In: SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HELLER, A. **Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HENRIQUE, K. A luta de cada um. Dandara: a face feminina de Palmares. **Blog Cuca Livre**, 2007. Disponível em: <https://jornalcucalivre.blogspot.com/2007/08/dandara-face-feminina-de-palmares-eu.html>. Acesso em: 8 maio 2021.

HISTORY.COM EDITORS. Margaret Mead. **A&E Television Networks**, Nova Iorque, 5 maio 2010. Disponível em: <https://www.history.com/topics/womens-history/margaret-mead>. Acesso em: 17 jan. 2021.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Coimbra: Ed. 70, 2011. 288 p.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

HOSPITAL SÍRIO LIBANÊS. **Obesidade e transtornos alimentares**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://hospitalsiriolibanes.org.br/hospital/especialidades/nucleo-obesidade-transtornos-alimentares/Paginas/anorexia-nervosa.aspx>. Acesso em: 23 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2014**. Rio de Janeiro: SIDRA, 2014. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil>. Acesso em: 10 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=795823>. Acesso em: 10 set. 2021.

JACÓ-VILELA, A. M.; DEGANI-CARNEIRO, F.; OLIVEIRA, D. M. A formação da psicologia social como campo científico no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 526–536, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822016000300526&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000300526&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 05 out. 2020.

JAPPE, A. Fetichismo e narcisismo: a base do capitalismo? **EXILIUM Revista de Estudos da Contemporaneidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 137-143, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/exilium/article/view/11285/8052>. Acesso em: 5 jul. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; LOPES, L. P. O projeto político e pedagógico da Reforma Protestante: Notas sobre Educação e Protestantismo. **Revista Humanitae**, São Cristóvão, SE, v. 1, n. 1, p. 50-59, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revistahumanitae/article/view/15153>. Acesso em: 19 ago. 2021.

JENAINATI, C.; GROVES, J. **Feminismo**: um guia gráfico. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

KOLYNIK, H. M. R. Uma proposta metodológica para o estudo da identidade. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL – ABRAPSO, 6., 1996. **Anais [...]**. São Paulo: PUC, 1996, p. 35-36. Disponível em: <http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/anais%20do%20vi%20encontro%20regional%20sp%201996.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

KOLYNIK, H. M.; CIAMPA, A. C. Corporeidade e dramaturgia do cotidiano. **Discorpo**: Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, São Paulo, n. 2, p. 9, 1993.

KRAUSE, T. N. Em busca da honra: os pedidos de hábitos da Ordem de Cristo na Bahia e em Pernambuco, 1644-76. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPHU-RIO*, 13., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2008, p. 110.

LARA JR, N.; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-10, 2017.

LANE, S. T. M. Avanços da Psicologia Social na América Latina. *In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (ed.). Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 67-81.

LANE, S. T. M. Diálogos: uma psicologia para transformar a sociedade [Entrevista]. **PSI Jornal de Psicologia**, São Paulo, v. 18, n. 122, p. 4-6, 2000.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

LANE, S. T. M. Prefácio. *In: CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2018. p. 12.

LARRAURI, M. Conocer o pensar la historia? *In: ARRIBAS, J. L.; JIMÉNEZ, A. I. C. (coord.). De los símbolos al orden simbólico femenino (siglos IV-XVII)*. España: Asociación Cultural Al-Mudayna, 1998. p. 349-356.

LEE, R.; MARCUCCI, L. Jardins da babilônia. *Análise de Letras*. **Álbum Rita Hits**, 1984. Disponível em: <https://analisedeletras.com.br/rita-lee/jardins-da-babilonia/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

LERNER, G. A criação do patriarcado. *In: Garra feminista*. Belo Horizonte, 16 abr. 2018. Disponível em: <http://garrafeminista.com.br/index.php/2018/04/16/a-criacao-do-patriarcado-parte-gerda-lerner/>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, A. F. de. **Sufrimento de indeterminação e reconhecimento perverso: um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação**. 2009. 285 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, A. F. de; CIAMPA, A. da C. Sem pedras o arco não existe: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p.1-10, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822017000100407&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100407&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 jan. 2021.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LONZA, G. B. Nísia **Floresta e educação das mulheres no Brasil**: a experiência do Colégio Augusto (1838-1849). 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOPES, N. Dandara, ficção ou realidade? **Portal Geledés**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dandara-ficcao-ou-realidade/>. Acesso em: 8 maio 2021.

LORDE, A. Uses of the erotic: the erotic as power. *In*: LORDE, A. **Sister outsider: essays and speeches**. New York: The Crossing Press Feminist Series, 2021. p. 53-59.

LOURENÇO, T. Cresce em mais de 140% o número de procedimentos estéticos em jovens. **Jornal da USP**, São Paulo, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/cresceu-mais-de-140-o-numero-de-procedimentos-esteticos-em-jovens-nos-ultimos-dez-anos/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

MAITENA, I. B. **Mulheres Alteradas**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco: 2003.

MANCHEVSKI, M. **Antes da chuva**. Diretor: Milcho Manchevski. Produção: Cat Villiers, Cedomir Kolar, Judy Counihan, Sam Taylo. França: Noé Productions, 1994. 1 vídeo (113 min.).

MARIANI, D. *et al.* Apenas 1 em cada 10 alunos de escolas privadas de São Paulo é negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/apenas-1-em-cada-10-alunos-de-escolas-privadas-de-sao-paulo-e-negro.shtml>. Acesso em: 23 set. 2021.

MEIRELLES, V. da C. Autonomy: a learning journey to the future. *In*: St. Paul's Inaugural Academic Conference on Practitioner Research in Education. 2010. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: St. Paul's School, 2010.

MEIRELLES, V. da C.; ALMEIDA, V. L. V. CordelAgem. Um ensaio fotoetnográfico. **REIA - Revista de Estudos de Investigações Antropológicas**, Recife, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/view/251653/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MELSERT, A. L. de M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 41, n. 3, p. 773-789, 2015.

MENDES, L. **Conversa de encruzilhada**. São Paulo: Desconcertos, 2019.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIÑOSO, Y. E. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. **Solar**, Lima, v. 12, n. 1, p. 147-171, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. Para além do Iluminismo. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 26, p. 24-28, abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550182003.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

MURARO, L. **La indecible suerte de nacer mujer**. Madrid: Narcea, 2013.

NORONHA, H. Sutiãs nunca foram queimados: a verdade sobre 6 episódios do feminismo. **Universa Uol**, 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/01/16/sutias-nunca-foram-queimados-a-verdade-sobre-6-episodios-do-feminismo.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM IDENTIDADE METAMORFOSE. **Sobre**. São Paulo: NEPIM, 2020. Disponível em: <https://www.nepim.com.br/nepim/sobre>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, B. R. O medo dos brancos em falar da branquitude. **Le Monde Diplomatique**, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-medo-dos-brancos-em-falar-da-branquitude/>. Acesso em: 24 set. 2021.

OLIVEIRA, E. S. Um olhar sobre a modernidade e a barbárie. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 276-279, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4458/3649/>. Acesso em: 12 out. 2021.

OYĚWÙMÍ, O. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Dakar: Codesria, 2004. (Codesria Gender Series, v. 1).

PASCHOLATI, A. **Obra de arte da semana**: Figura de convite III, de Adriana Varejão. São Paulo: Artrianon, 2020. Disponível em:

<https://artrianon.com/2020/06/08/obra-de-arte-da-semana-figura-de-convite-iii-de-adriana-varejao/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escola**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEIXOTO, M. Filme revela a trajetória da pioneira maestrina Antonia Brico. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, 20 out. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/08/20/interna\\_cultura,1177637/filme-revela-a-trajetoria-da-pioneira-maestrina-antonia-brico.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/08/20/interna_cultura,1177637/filme-revela-a-trajetoria-da-pioneira-maestrina-antonia-brico.shtml). Acesso em: 20 set. 2021

PÉREZ GARZÓN, J. S. **Historia del feminismo**. Catarata: Madrid, 2011.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relatos de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, p. 9-28, 1995.

PERUZZO, N. A. Sofia: bela, recatada e do lar. *In*: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-17. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18\\_NARA-APARECIDA-PERUZZO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_NARA-APARECIDA-PERUZZO.pdf). Acesso em: 2 fev. 2021.

PETERLE, P. Reinventando a história de Olympe de Gouges. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 626-628, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2009000200021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000200021&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 jan. 2021.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PINHO, A. Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, mar. 2020. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/fechamento-generalizado-de-escolas-impoe-desafio-inedito-a-educacao.shtml>. Acesso em: 8 jan. 2021.

POULAIN DE LA BARRE, F.; AMORÓS PUENTE, C.; AMORÓS PUENTE, A. **De la educación de las damas**: para la formación del espíritu en las ciencias y en las costumbres. Madri: Cátedra, 2018.

REGUANT FOSAS, D. **La mujer no existe**. Bilbao: Maite Canal, 1996.

RENAUX, P. PNAD Contínua: mulheres continuam a cuidar mais de pessoas e afazeres domésticos que homens. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 18 abr. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20912-mulheres-continuam-a-cuidar-mais-de-pessoas-e-afazeres-domesticos-que-homens>. Acesso em: 24 maio 2021.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RIBEIRO, D. Como educar o povo. [Entrevista cedida a] Fernando Rossetti. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 de julho de 1995. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/16/mais!/27.html>. Acesso em: 07 out. 2021.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. *In*: RIBEIRO, D. **Ensaaios insólitos**. São Paulo: Global, 2015. p. 1-10.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 02 set. 2021.

SAMPA. Intérprete: Caetano Veloso. Composição: Caetano Veloso. *In*: ÁLBUM “Muito [Dentro da Estrela Azulada]”. [S. l.]: Gapa/Saturno, 1978, Faixa 7.

SANTOS, C. R. S. **Negritude e alienação colonial**: um estudo sobre a identidade de uma jovem negra universitária. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, F. L. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 171-195, jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882008000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 jan. 2021.

SANTOS, M. C. C. dos. **Luzes da educação**: o pombalismo no Grão-Pará e Maranhão setecentista. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amapá. Santana. 2021. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/jspui/bitstream/123456789/700/1/MAIARA%20TCC%20ARTIGO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, S. M. A. O método da auto etnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, 214-241, 2017.

SANTOS, T. F. S.; MEIRELLES, V. Remotamente perto: o trabalho assalariado invade a vida privada. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, v. 20, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8668113/27960>. Acesso em: 5 out. 2021.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2017, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 97-118.

SAWAIA, B. B. Psicologia social: aspectos epistemológicos e éticos. *In*: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995. p. 45-53.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em: 25 set. 2021.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo, Editora Veneta, 2020.

SCHUMAHER, S. **Mulheres**: um século de transformações. São Paulo: Lacre, 2016.

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

SENA, A. **Cultura tupi-guarani**. Educa+Brasil. 16 out. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/antropologia/cultura-tupi-guarani>. Acesso em: 5 set. 2021.

SHOWALTER, E. **Mujeres rebeldes**: una reivindicación de la herencia intelectual feminista. Madrid: Espasa, 2002.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, C. B. Títulos e mercês na corte joanina. **História Luso-Brasileira**, 2018. Disponível em: [http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5209&Itemid=348](http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5209&Itemid=348)

SILVA, M. B. N. Educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. *In*: SILVA, M. B. N.; STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. A. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. I**: Séculos XVI-XVIII. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 131-145.

SILVA, O. V. da. A idade moderna e a ruptura cultural com a tradição medieval: reflexões sobre o renascimento e a reforma religiosa revista científica eletrônica da pedagogia. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v. 16, n. 28, p. 1-7, 2017.

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: MULLER, T. M. P; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.

SILVA, R. C. Discalculia: uma reflexão psicopedagógica. Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação -Curso de Psicopedagogia - João Pessoa, 2014  
Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16121/1/RCS11092014.pdf>

SOUZA SANTOS, B. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos Estudos CEBRAP**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 103-124, 1997.

SOUZA SANTOS, B. **Cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, J. **A elite do atraso, da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil. *In*: WARE, V. (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-385.

TAKE your pills. Diretora: Alison Klayman. Califórnia: Netflix, 2018. 1 vídeo (87 min.).  
Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80117831>. Acesso em: 20 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TELES, G. As contribuições da categoria da totalidade para a análise dos movimentos sociais. **Revista Alamedas**, Toledo, v. 6. n. 2, p. 59-76, 2018.

TELLES, N. Fios comuns em novos percursos e territórios. *In*: DALCASTAGNÈ, R.; LEAL, V. M. V. **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Horizonte, 2010. p. 188-199.

TELLES, N. Gaia Auctoritas. *In*: CAVALCANTI, I.; LIMA, A. C.; SCHNEIDER, L. **Da mulher às mulheres**: dialogando sobre literatura, gênero e identidades. Alagoas: UFAL, 2006. p. 176-182.

TINOCO, D. Descrita como heroína, Dandara, mulher de Zumbi, tem biografia cercada de incertezas. **O Globo**, 2014. Disponível em:  
<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-como-heroína-dandaramulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996>. Acesso em: 8 maio 2021.

TOMÉ, D. C.; QUADROS, R. S.; MACHADO, M. C. G. A educação feminina durante o Brasil colonial. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**, Maringá, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/trabalhos\\_4.html](http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/trabalhos_4.html). Acesso em: 19 ago. 2021.

VAREJÃO, A. Figura de convite III. *In*: Hollanda, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 396-397.

VEIGA, A. C. da; ALVES, C. P. O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade. **Psicologia USP** [online], São Paulo, v. 31, p. e190072, 2020.

VESCHI, B. **Etimologia de filosofia**. *In*: Etimologia: origem do conceito. 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/filosofia/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

VIANA, N. **Introdução à sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIEIRA, P. E. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. **Filosofia e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 166-183, mar. 2018.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber, 2011.

VILLELA, W. V.; ARILHA, M. Sexualidade, gênero e direitos sexuais e reprodutivos. *In*: BERQUÓ, E (org.). **Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 95-150.

VIOLA, P. C. **Pecado capital**. 1968. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/paulinho-da-viola/496804/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

WALKERDINE, V. Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. *In*: HENRIQUES, J. L. (ed.). **Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity**. Londres: Methuen, 1984.

WILDE, O. **O retrato de Dorian Gray**. Civilização Brasileira; Rio de Janeiro. 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WITTIG, M. Não se nasce mulher. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 83-92.

WOOLF, V. **Pensamentos de paz durante um ataque aéreo**. Edição bilíngue: português e inglês. São Paulo: Editora Nós, 2021

WOLLSTONECRAFT, M. **A vindication of the rights of woman**: with strictures on political and moral subjects. United Kingdom, UK: British Library, 1972. Disponível em: <https://www.bl.uk/collection-items/mary-wollstonecraft-a-vindication-of-the-rights-of-woman#>. Acesso em: 8 jan. 2021.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos direitos da mulher**: edição comentada do clássico feminista. São Paulo: Boitempo, 2016.

YOUNG, M. **Conhecimento e controle**. Campinas: Papyrus, 1971.

ZIEGLER, J. A.; GABATZ, C. **Os indivíduos nas sociedades modernas**: características, conceitos e significações. *In*: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2017, Santo Ângelo. **Anais [...]**. Santo Ângelo, RS: Unipampa, 2017. p. 1-15. Disponível em: <http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2018/06/OS-INDIV%3%8DDUOS-NAS-SOCIEDADES-MODERNAS-CARACTER%3%8DSTICAS-CONCEITOS-E-SIGNIFICA%3%87%3%95ES.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

## APÊNDICE 1 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DO PESQUISADOR –PUC/SP

Pesquisador responsável: Vanessa da Costa Meirelles

Endereço: Rua Peixoto Gomide, 1547/102, - Jardim Paulistano. cidade: São Paulo, estado: SP

Fone: (11 ) 9 .9266 .2554 E-mail: daloggos@gmail.com

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “Geração e Educação” cujo objetivo é compreender o processo de construção identitária de jovens que cursam o ensino médio.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é acreditarmos em sua possível contribuição no questionamento da função da escola como instituição educativa, em um momento histórico em que “ser mulher” significa reclamar por reconhecimento e emancipação.

Pelo exposto acima, esta investigação terá um caráter qualitativo. A técnica de coleta de dados a ser utilizada será a “Narrativa de História de Vida”.

Os sujeitos aqui envolvidos não correrão riscos previsíveis. Caso a adolescente entrevistada se sinta, em algum momento, desconfortável, poderá solicitar a interrupção da conversa ou, até mesmo, o encerramento de sua participação e a retirada de todos seus dados do corpo da pesquisa. Quanto aos benefícios, esses relacionam-se aos conhecimentos que a pesquisa poderá produzir.

A coleta das histórias de vida será feita após o contato direto com os sujeitos e com seu consentimento prévio, e o de seus responsáveis, em locais que serão acordados entre o pesquisador, os participantes e a direção do colégio, de forma a garantir o maior conforto e privacidade possível para os sujeitos da pesquisa. Todas as entrevistas serão áudio-gravadas, transcritas e arquivadas com o consentimento dos depoentes, para posterior trabalho de análise.

A análise das entrevistas respeitará a relação dialética, a fim de captar o sentido atribuído pelo narrador no contexto da totalidade da narrativa em confronto com as partes.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

O (A) Sr. (a) será informado (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Seu engajamento é voluntário e a sua eventual recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade seguindo os padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz, todos os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

#### **Consentimento da jovem a ser entrevistada.**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo Geração e Educação, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### **Consentimento do responsável pela jovem a ser entrevistada.**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo Geração e Educação, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas quanto à participação de minha filha, \_\_\_\_\_, portadora do CPF \_\_\_\_\_. Concordo que os

---

materiais e as informações obtidas relacionadas a ela poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de sua identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo com esse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O aval da escola, concedido por sua diretora, \_\_\_\_\_, segue ao final desse documento, como solicitado pelo Conselho de Ética da PUC/SP.

A pesquisa começará duas semanas após o retorno à normalidade das aulas presenciais, visto que nos encontramos em isolamento social como forma de enfrentamento aos efeitos da pandemia CoVid-19.

CIDADE/ESTADO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

---

## Notas de fim - Mulheres Pensadoras, produtoras do conhecimento utilizado nessa investigação.

- i **Carla Cristina Garcia** é mestre e doutora em Ciências Sociais – Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. É pós-doutora pelo Instituto José Maria Moura (México - DF). É professora da graduação e da pós-graduação em Psicologia na PUC-SP e na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Entre outras obras, é autora dos livros “Ovelhas na Névoa - um estudo sobre mulheres e a loucura” e “As outras Vozes: memórias femininas em São Caetano do Sul, Hambre del alma: Escritoras e o Banquete de Palavras”. Coordenadora do INANNA (Núcleo de Pesquisa sobre Sexualidades, Feminismos, Gêneros e Diferenças da PUC-SP)
- ii **Margaret Mead** nasceu em 16 de dezembro de 1901 na Filadélfia, Pensilvânia. Ingressou, em 1923, na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Graduiu-se em 1929 e, desde 1926, trabalhou no Museu Americano de História Natural, onde permaneceu até 1969. Sua pesquisa de campo, feita em 1925, sobre a adolescência em Samoa, serviu de base para o primeiro de seus 23 livros, “*Coming of Age in Samoa*” (1928; Amadurecimento em Samoa). Seu interesse concentrou-se em vários aspectos da Psicologia e da cultura, inclusive a infância e a adolescência, o condicionamento cultural do comportamento sexual, o caráter nacional e a mudança cultural. Sua autobiografia foi publicada em 1972 e, no ano seguinte, Margaret Mead foi eleita presidente da Associação Americana para o Progresso da Ciência. Morreu em Nova York, em 15 de novembro de 1978.
- iii **Norma Abreu Telles** é historiadora pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Ciências Sociais pela PUC-São Paulo, onde foi professora, entre 1978 e 2006, do Departamento de Antropologia e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Estudiosa das humanidades, escritora e tradutora, tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Teoria Antropológica, atuando, principalmente, nos seguintes temas: história, literatura, escritoras, cultura moderna e escritoras brasileiras.
- iv **Alicia Fernández** foi psicopedagoga, formada pela *Facultad de Psicopedagogía da Universidad del Salvador*, Buenos Aires, Argentina. Sua atuação foi fundamental para a revisão do desenvolvimento, formação de psicopedagogos e seu papel em toda a América Latina e em Portugal.
- v **Silvia Tatiana Maurer Lane** (1933-2006) é considerada uma das mais importantes teóricas da Psicologia Social Brasileira. Formada em Filosofia pela USP, trabalhou no Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Seu conjunto teórico é conhecido como “A Escola Crítica de São Paulo”. Atuou como presidente da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), além de ser um dos membros fundadores da mesma.
- vi **Lélia Gonzalez** (1935-1994) foi uma das mais importantes intelectuais brasileiras do século XX, com atuação decisiva na luta antirracista. Formada em Geografia, História e Filosofia - e dedicada aos estudos da Psicanálise, da Sociologia e da Antropologia -, mobilizou conceitos de áreas diversas, para pensar o mundo em que vivia. Como educadora, Lélia lecionou em muitas escolas de nível médio, em faculdades e universidades. Foi professora no Instituto de Educação, no Colégio de Aplicação (UERJ), na rede estadual de ensino. Lecionou na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro até o final da vida, tendo sido eleita Chefe do Departamento de Sociologia. É a primeira intelectual negra no país, assim citada no Dicionário “Mulheres do Brasil”, na Enciclopédia “Encarta Africana” e em “Mulheres Negras do Brasil”. Idealizadora e militante do movimento negro. Lia e falava nas línguas espanhola, francesa e inglesa. Escreveu “Lugar de Negro” (1982) e deixou inúmeras entrevistas e conferências gravadas, organizadas por Flávia Rios e Márcia Lima, na obra “Por um feminismo Afro Latino Americano”, publicada pela Editora Zahar.

- 
- vii **Gloria Jean Watkins**, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, é uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense. O nome “bell hooks” foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. O seu objetivo, porém, não é ficar presa a uma identidade em particular, mas estar em permanente movimento.
- viii **Lia Vainer Schucman** é doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2012), com estágio de doutoramento no Centro de Novos Estudos Raciais, pela Universidade da Califórnia, Santa Barbara. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em movimentos sociais, atuando, principalmente, nos seguintes temas: racismo, Psicologia Social, branquitude, relações raciais e movimentos sociais.
- ix **Heloísa Helena Oliveira Buarque de Hollanda** é uma ensaísta, escritora, editora e crítica literária brasileira.
- x **Marina Colasanti** é escritora, contista, jornalista, tradutora e artista plástica.
- xi **Carla Akotirene Santos** é professora na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem, como objeto de pesquisa, o feminismo negro no Brasil. Akotirene realiza um estudo comparativo entre as lógicas de racismo e sexismos institucionais nas prisões masculinas e prisões femininas, a partir do conceito da interseccionalidade. Em setembro 2018, Akotirene lançou o seu primeiro livro autoral, “O que é Interseccionalidade?”, trazendo olhares e críticas ao conceito.
- xii **Helena Kolyniak** é graduada em Educação Física e Técnicas Desportivas, pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1977); especialização em Habilitação em Técnicas Desportivas de Ginástica, pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1983); especialização em Psicopedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009); mestrado em Psicologia (Psicologia Social), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente, é assistente doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- xiii **Michelle Perrot** é professora emérita de História Contemporânea, na Universidade de Paris VII. Organizou, com o historiador Georges Duby, o livro “História das mulheres no Ocidente”.
- xiv **Narcisa Amália** (São João da Barra-RJ, 3 de abril de 1852 - Rio de Janeiro, 24 de junho de 1924) foi uma poetisa, escritora e jornalista brasileira. Foi a primeira mulher a se tornar jornalista profissional no Brasil, como apontou a escritora Maria Teixeira no centenário de Narcisa. Na Gazetinha, de Resende (RJ), publicou artigos em defesa de ideais republicanos, democratas, abolicionistas e feministas, temas que também figuram em sua poesia.
- xv **Fina Birulés** é graduada em Filosofia e Ciências da Educação, pela universidade de Barcelona (1978), e doutora em Filosofia pela mesma universidade, onde é professora desde 1987, ministrando, atualmente, as disciplinas de Filosofia Contemporânea e Filosofia da História.
- xvi **Adriana Varejão** (Rio de Janeiro, Brasil) é uma artista plástica brasileira contemporânea e suas obras encontram-se em coleções de instituições, como *Metropolitan Museum of Art*, Nova York; Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; *Guggenheim Museum*, Nova York; *Tate Modern*, Londres; *Foundation Cartier pour l’art Contemporain*, Paris; Inhotim Centro de Arte Contemporânea, Brumadinho; Museu de Arte Moderna de São Paulo.
- xvii **Regina Leite Garcia** foi doutora em Educação pela UFRJ, quando publicou sua tese sobre o tema “Alfabetização dos alunos das classes populares - ainda um desafio”. Professora da UFF, conduziu pesquisa sobre a “Interculturalidade descolonizando o eurocentrismo da escola - um outro mundo é possível”, na primeira década do século XXI. Pós-doutorada no Institute of Education, London University e também pela University of Wisconsin, Madison. Foi, durante anos, professora titular em Alfabetização na UFF; aclamada por sua tese “Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação”, publicada em 1995, com prefácio de Paulo Freire. Professora emérita da UFF, cujo título foi concedido em 2011; colaboradora de “A Página da Educação - Profedições Porto, Portugal”, responsável pela rubrica “Afim onde está a escola?”; membro do GT Currículo da ANPEd; membro do Conselho Editorial da revista *Presença Pedagógica* desde a sua criação;

---

membro do Conselho Deliberativo da FASE; membro do Conselho Editorial da revista Proposta da FASE; coordenadora do GRUPALFA - Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares; consultora *ad hoc* do CNPq, CAPES, FAPERJ; membro do Conselho Editorial da revista Educação & Sociedade.

- xviii **Luisa Muraro** se formou filósofa, pela *Università Cattolica di Milano*. É escritora, pedagoga, ativista, tradutora e acadêmica italiana. Dá vida a um experimento didático escolar “antiautoritário”: a experiência é documentada e objeto de reflexão no livro “*L' Erba voglio: pratica non autoritaria nella scuola*”. Com *Lia Cigarini* e muitas outras mulheres, fundam, em 1975, a *Libreria delle donne di Milano*.
- xix **Djamila Tais Ribeiro dos Santos** é uma filósofa feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. Aos 18 anos, se envolveu com a Casa da Cultura da Mulher Negra, uma organização não governamental santista, e passou a estudar temas relacionados a gênero e raça. Graduiu-se em Filosofia, pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em 2012, e tornou-se mestra em Filosofia Política na mesma instituição, em 2015, com ênfase em teoria feminista. Suas principais atuações são nos seguintes temas: relações raciais e de gênero e feminismo. É colunista *online* da Carta Capital, Blogueiras Negras e Revista AzMina e possui forte presença no ambiente digital, pois acredita que é importante apropriar a internet como uma ferramenta na militância das mulheres negras, já que, segundo Djamila, a “mídia hegemônica” costuma invisibilizá-las. Escreveu o prefácio do livro “Mulheres, Raça e Classe”, da filósofa negra e feminista Angela Davis. Em 2018, foi um dos 51 autores convidados a contribuir para “Os papéis da liberdade” (*The Freedom Papers*) e está entre as 100 pessoas mais influentes do mundo abaixo de 40 anos, segundo a ONU. É idealizadora e coordenadora do Selo Sueli Carneiro.
- xx **Audre Lorde** foi uma escritora americana de descendência caribenha, feminista, lésbica e ativista na luta pelos direitos humanos. Escreveu romances que abordam temáticas como feminismo e opressão, além de direitos humanos. Sua obra poética foi publicada a partir da década de 60. Os temas mais abordados em sua obra são amor, traição, nascimento, classe social, idade, raça, sexualidade, gênero.
- xxi **Katya Souza Gualter** define-se como uma mulher negra, filha e neta de boêmios e seresteiros cariocas. É professora, pesquisadora da dança e, como membro de uma família de negros brasileiros, na sua quinta geração de umbandistas, é, principalmente, um corpo-lugar de memórias ancestrais, onde os fatos registrados reconstroem uma visão do passado, a partir das suas experiências no presente, no cotidiano, afetando continuamente o meu modo de ser, ver e estar em variados mundos: uma força invisível, carregada de teias de afeto e valores sócio-político-culturais em mobilidade ininterrupta, tornando-se um corpo-lugar pleno de rastros e histórias ouvidas e vividas, repletas de cantos e encantos. Investigou, em sua tese de Doutorado na UNICAMP, “O corpo poético dançante”, a potencialidade da dança audiovisual de promover o corpo poético-dançante-virtual, tomando como inspiração as simbologias da Pombagira.
- xxii **Elizabeth Badinter** é uma filósofa e historiadora francesa, conhecida por seus tratados filosóficos sobre feminismo e o papel da mulher na sociedade. Ferrenha defensora do feminismo liberal e dos direitos das trabalhadoras migrantes na França.
- xxiii **Mary Wollstonecraft** (Londres, 27 de abril de 1759 - Londres, 10 de setembro de 1797) foi escritora, filósofa, e defensora dos direitos da mulher, inglesa. Hoje em dia, Wollstonecraft é considerada uma das fundadoras da filosofia feminista, sendo frequentemente citada como uma importante influência aos movimentos feministas. Durante sua breve vida produziu obra significativa tendo se tornado mais conhecida por *A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Moral and Political Subjects* (1792), na qual argumentou que as mulheres não são naturalmente inferiores aos homens, mas apenas pareciam ser porque lhes faltava educação. Mary afirmou que tanto os homens como as mulheres deveriam ser tratados como seres racionais e imaginava uma ordem social fundada na razão.
- xxiv **Edileusa Santos Oliveira** é doutora e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação.

- 
- xxv **Vera Lucia Valscechi de Almeida** é graduada em Antropologia, mestre e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde lecionou por mais de 40 anos. Tem experiência na área de Antropologia Visual, atuando, principalmente, nos seguintes temas: velhice, envelhecimento, gerontologia, idoso e qualidade de vida.
- xxvi **Pâmela Bueno Costa** é licenciada em Filosofia pela UNESPAR, professora de Filosofia na educação básica da rede pública (SEED/PR), professora do Colégio Santos Anjos (Porto União, SC), mestranda do PROF-FILO, mestrado profissional em Filosofia (UNESPAR), é bolsista da Capes.
- xxvii **Wendy Brown** é uma professora de Ciência Política e leciona na Universidade da Califórnia, em Berkeley, onde também está associada ao Departamento de Retórica. Brown formou-se em Economia e Ciência Política na UC de Santa Cruz, e obteve seu mestrado e doutorado em Filosofia Política na Universidade de Princeton. Antes de ir para Berkeley, em 1999, lecionou na Williams College. Ela estabeleceu novos paradigmas em estudos jurídicos críticos e teoria feminista. A sua obra foi traduzida para mais de vinte idiomas. Em 2012, seu livro *“Walled States, Waning Sovereignty”* ganhou o David Eastman Award, da *American Political Science Association*. Por anos, Brown tem sido ativa no esforço contra tentativas de privatizar a Universidade da Califórnia. Em sua capacidade de copresidente da Associação de Docentes de Berkeley, ela organizou campanhas e passeatas contra tentativas de privatização no ensino público.
- xxviii **Maria das Graças Alves Cascais** é licenciada em Pedagogia e Filosofia. Mestre em Educação em Ciências na Amazônia, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atualmente, é professora do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais - GEPECENF.
- xxix **Cristine de Pizan** (Veneza, 11 de setembro de 1363 - Poissy, c. 1430) foi poetisa e filósofa. Viveu na França durante a primeira metade do século XV. Crítica da misoginia presente no meio literário da época, predominantemente masculino, defendeu o papel vital das mulheres na sociedade.
- xxx **Oyèrónkè Oyèwùmí** é socióloga, nigeriana, de origem ioruba. Sua atividade intelectual é dedicada a pesquisas interdisciplinares, associando estudos de gênero, sociologia do conhecimento e perspectivas africanas. Estudou nas universidades de Ibadan (Nigéria) e Berkeley (Califórnia, EUA). *“A invenção das mulheres”* é o primeiro livro que publicou, em 1997, nos Estados Unidos, resultado de sua tese de doutorado. A obra se tornou rapidamente uma referência e foi reconhecida por importantes prêmios, como o da Associação Americana de Sociologia. O mérito de suas pesquisas garantiu-lhe o financiamento de importantes agências, como a Fundação Rockefeller, a Agência Presidencial Estadunidense e a Fundação Ford. Atualmente, é professora da *Stony Brook University* (EUA).
- xxxi **Miriam Waindenfeld Chaves** é professora associada do PPGE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do Programa dos Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da mesma instituição. Desenvolve pesquisas no âmbito da História da Educação, tendo priorizado os seguintes temas: instituições educacionais e identidades docentes e discentes.
- xxxii **Maiara Cristine Correa dos Santos** é graduanda em licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amapá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.
- xxxiii **Marion Fayolle** é uma ilustradora francesa, exploradora do microcosmos das relações humanas. Em seus desenhos, dissecou os sentimentos mais complexos e abre espaço para a reflexão àqueles que se dispõem a observá-las. Além de *“Marotices”*, é também autora dos livros *“L’homme en pièces”*, *“Le Tableau”* e *“La Tendresse des pierres”*.
- xxxiv **Maria Helena Souza Patto** é mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo. Professora titular da Universidade de São Paulo, membro da comissão editorial da revista Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Campinas e consultora *ad hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e fracasso escolar.

- xxxv **Cecília Pescatore Alves** foi professora na Universidade de Taubaté. É mestre e doutora em Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde, atualmente, leciona no Departamento de Psicologia Social, atuando tanto na graduação do curso de Psicologia, como no Programa de Pós-Graduação. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa de Identidade-Metamorfose (NEPIM). Estudiosa das interfaces entre Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia Social, principalmente nos seguintes temas: identidade humana e metamorfose; políticas públicas, educação e cultura. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Identidade Humana, na linha de pesquisa Identidade Social e Metamorfose Humana e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práxis Contemporâneas. Publicou “Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade”; “Psicologia e Sociedade” (2017); “Biopolítica e fascismo a brasileira em tempos de pandemia”; “Revista de Psicologia Política” (2021); “Narrativas de história de vida e projeto de futuro no estudo do processo de identidade”; “Textos e Debates - Revista de Filosofia” e “Ciências Humanas”, da Universidade Federal de Roraima (2017) e “Fome: da pauperização ao imperativo estético”. *Psicologia Hospitalar* (2007).
- xxxvi **Elaine Showalter** ingressou no corpo docente do *Douglas College* em 1969 e desenvolveu cursos de estudos femininos, mesma época em que passou a editar e a contribuir com artigos para livros e periódicos sobre literatura feminina. Aposentou-se como professora emérita em Princeton, em 2003. É crítica literária, professora e fundadora da ginocrítica, uma escola de crítica feminista interessada na mulher como escritora, sua história e seus temas.
- xxxvii **Maria Ângela D’Incao** é pesquisadora sobre o Brasil, em particular das relações entre grupos sociais e a natureza, estudos da modernidade e da globalização no Brasil. Estudou Ciências Sociais na USP e pós-doutoramento na Universidade de Oxford, Inglaterra. Viveu em Belém onde esteve no Naea, Museu Paraense Emílio Goeldi e no Mestrado em Antropologia da Ufpa. É professora convidada, na Universidade Livre de Berlim, Alemanha. Entre suas obras destacam-se: *Presidente Wenceslau: uma região, a cidade e sua gente*; *Democracia, crise e reforma: ensaio sobre o período FHC*; *A mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e relações de gênero na Amazônia*; *Sentimentos Modernos: a família na literatura*; *Mulher e Modernidade na Amazônia*; *O Brasil não é mais aquele: mudanças sociais após a re-democratização*.
- xxxviii **Flora Morena Maria Martini de Araujo** é graduada, mestre e doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Sua linha de pesquisa é a Intersubjetividade e Pluralidade: reflexão e sentimento na História. Atuou no Ensino Médio, nos cursos de Pós-Graduação em História da Arte e História cultural e assessoria de ensino da disciplina de História. Está ligada ao Núcleo de Estudos de Gênero e ao Grupo de Pesquisa Mulheres e Produção Cultural, ambos na UFPR. Suas investigações seguem nos seguintes temas: História Moderna e Contemporânea, Estudos de Gênero, História das Mulheres, História do Feminismo e Escrita de Mulheres.
- xxxix **Maria Luisa Ribeiro Ferreira** é filósofa, professora catedrática de Filosofia Moderna da Universidade de Lisboa. Lecionou Filosofia Moderna, Didática da Filosofia, Estudos da Mulher e vários seminários sobre Spinoza e Hume. Coordenadora-chefe de diversos projetos. Última publicação: “Marginalidade e Alternativa. Vinte e Seis Filósofas para o Século XXI”, Lisboa, Colibri, 2016. Além disso, publicou mais vinte e oito livros, e muitos artigos nas áreas de Filosofia do Ensino, Filosofia de Gênero, Filosofia Moderna (principalmente sobre Espinosa). Pesquisadora do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, vice-diretora da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, membro do GT *Benedictus de Spinoza*, da Universidade Estadual do Ceará, Brasil; do Seminário Spinoza, Espanha, da *Association des Amis de Spinoza*, França e da *Acción Integrada Hispaña-Portugal*, Leibniz. Pertence, também, à direção de embarque da Sociedade de Ética Ambiental.
- xi **Arida Inês Miranda Ribeiro** é mestre e doutora pela Unicamp e livre-docente pela Unesp em História da Educação. É professora junto ao Programa de Pós-Graduação e Graduação da UNESP - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Faz parte do Grupo de Pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores.
- xii **Nisia Floresta Augusta** nascida Dionísia Pinto, traduziu para o português as obras de Poulain de La Barre e parte do que escreveu Wollstonecraft. Foi a primeira mulher brasileira a publicar, em vida, seus escritos, tanto no Brasil quanto na Europa, em português, francês e italiano.

- xiii **Ana Luisa de Marsillac Melsert** é psicóloga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2010. Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como psicóloga do Tribunal de Justiça de São Paulo. Tem experiência nas áreas de psicologia da educação, educação, psicologia social e psicologia jurídica, com enfoque nos seguintes temas: juventude, desigualdade social, práticas críticas, orientação profissional, projetos de futuro
- xiii **Ana Mercês Bahia Bock** é Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular da mesma Universidade, onde ministra aulas no curso de graduação em Psicologia e no curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Participa de comissões editoriais de várias revistas na área da Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Sócio Histórica, atuando e pesquisando principalmente nos seguintes temas: psicologia, educação, psicologia sócio-histórica, profissão e compromisso social e dimensão subjetiva da desigualdade social. Coordena o grupo de pesquisa: A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: suas diversas expressões. Foi presidente do Conselho Federal de Psicologia por três gestões. Preside o Instituto Silvia Lane - Psicologia e Compromisso Social.
- xiv **Bader Burihan Sawaia** Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutorada em Psicologia Social pela PUC-SP. Nesta universidade, foi Vice Reitora, presidente da Comissão de Pesquisa, quando instalou a PIBIC e o CONEP, e chefe do Departamento de Sociologia. Coordenadora do GT/CNPq Afetividade e a dialética exclusão/inclusão, do Núcleo de pesquisas psicossociais da dialética exclusão/inclusão da PUC-SP (NEXIN) e membro do GT/ANPEPP, A Psicologia Sócio-Histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social, o qual fundou. É assessora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da FAPESP. Tem experiência na área da Psicologia Social e Comunitária em diálogo com a Sociologia urbana e o Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de assistência social, afetividade/sofrimento ético-político dialética exclusão/inclusão, movimento sociais/multidão, praxis psicossocial frente à desigualdade social e arte.
- xiv **Monique Wittig** (1935/2003) foi uma escritora e poetisa francesa, deu aulas de Estudos de Gênero na Universidade do Arizona, Estados Unidos. Wittig é considerada uma precursora da teoria *queer*, mas seus escritos começam principalmente nas décadas de 60 e 70. O primeiro foi publicado no ano de 1969, chamava “As Guerrilheiras” e um dos seus mais conhecidos foi publicado em 1992, intitulado “O pensamento heterossexual e outros ensaios”. Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/Monique-Wittig-e-uma-critica-a-heteronormatividade>.
- xvi **Maria-Milagros Rivera Garretas** é mãe, avó, dona de casa, ensaísta, filóloga, tradutora, catedrática emérita de História Medieval da Universidade de Barcelona, investigadora do Centro de Pesquisa Duoda, cofundadora da *Libreria Pròleg*, de Barcelona. Cf. <https://mariamilagrosrivera.com/>.
- xvii **Monja Hugelburc** (floruit 760-780), também Hugelberc, Huneberc ou Huneburc, era uma freira anglo-saxã e hagiógrafa no mosteiro alemanniano de Heidenheim.
- xviii **Dhuoda** (800 - depois de 843) foi uma aristocrata da época carolíngia, autora de uma obra destinada à educação de seu filho, Guilherme. Escreveu um manual de educação a seu primogênito, o “Manual para meu filho”, nos últimos anos de sua vida.
- xlix **Roswita von Gandersheim**, (aproximadamente 935 - 05 de setembro 1002). Produziu conhecimento de fundamentação cristã em terras germânicas que, segundo Bovolin (2005, p.15) “além de exaltar os ideais religiosos, transmitiu aos ocupantes dos mosteiros ensinamentos mínimos sobre a civilização clássica e sobre as artes liberais: o trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia)”. Ficou conhecida como a primeira poetisa de origem germânica na Idade Média escrevendo poesia épica, religiosa e também comédias, dramas e peças teatrais.
- I **Gerda Hedwig Lerner** (1920-2013) foi uma historiadora americana, nascida na Áustria. Além de suas numerosas publicações acadêmicas, escreveu poesia, ficção, peças de teatro e roteiros. Foi

presidente da Organização dos Historiadores Americanos, professora de História na Universidade de Wisconsin-Madison, onde lecionou até se aposentar, em 1991. Lerner foi uma das fundadoras do campo acadêmico da história da mulher. Em 1963, enquanto ainda era estudante de graduação na *New School for Social Research*, ela ensinou “*Great Women in American History*” (Grandes Mulheres na História Americana, tradução nossa), considerado o primeiro curso universitário regular sobre a história da mulher oferecido até então. Sua atuação foi fundamental no desenvolvimento de programas de graduação, mestrado e doutorado em história da mulher. Trabalhou na Duke University e na Columbia University, onde foi cofundadora do *Seminar on Women*. Fonte: [https://stringfixer.com/pt/Gerda\\_Lerner](https://stringfixer.com/pt/Gerda_Lerner).

- ii **Schuma Schumacher** é formada em Pedagogia, pela Faculdade de Ciência e Letras Professor José Augusto Vieira Machado. Organizou o Dicionário Mulheres do Brasil (2000), que reúne 270 ilustrações e 900 verbetes sobre mulheres de diversas áreas, que contribuíram para a transformação social do Brasil em 500 anos de história. O livro faz parte da série de trabalhos pertencentes ao projeto “Mulher 500 Anos Atrás dos Panos”, desenvolvido pela Rede de Desenvolvimento Humano (Redeh), do qual Schuma é coordenadora executiva. Coautora do livro “Mulheres Negras do Brasil”, “Um Rio de Mulheres”.
- iii **Guacira Lopes Louro** é doutora em Educação e professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1990, junto com um grupo de estudantes de pós-graduação, fundou o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero), coordenando este grupo de pesquisa até 2000. Em 2012, recebeu o prêmio Paulo Freire, concedido durante a 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Publicou diversos livros, assim como artigos e capítulos que, em sua maioria, tratam de questões de gênero, sexualidade e estudos *queer*, quase sempre pensados pelo campo da educação, entre elas “Flor de açafão. *Takes, cuts, close-ups*”. Autêntica Editora, 2017. “Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria *queer*”. Autêntica Editora, 2004. “Currículo, gênero e educação”. Porto Editora, 2001. “Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista”. Editora Vozes, 1997. “Prendas e Antiprendas. Uma escola de Mulheres”. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. “O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade”. Autêntica Editora, 2010. “Segredos e Mentiras no currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares”. In Luiz H. Silva (org.), “A escola cidadã no contexto da globalização”, Vozes, 1998. “Mulheres na sala de aula”. In Mary del Priore (org.), e “História das mulheres no Brasil”, Editora Contexto, 1997.
- iiii **Rubin Gayle** é antropóloga, ativista e teórica da política de sexo e gênero. Escreveu sobre uma variedade de assuntos, incluindo feminismo, sadomasoquismo, prostituição, pedofilia, pornografia e literatura lésbica, bem como estudos antropológicos e histórias especialmente focadas em contextos urbanos. Seu ensaio de 1984, “Thinking Sex”, é amplamente considerado como um texto fundador dos estudos de gays e lésbicas, estudos de sexualidade e teoria *queer*. Ela é professora associada de Antropologia e Estudos Femininos, na Universidade de Michigan.
- lv **Joan Scott** graduou-se na Universidade Brandeis, em 1962 e, em 1969, obteve seu PhD, pela Universidade de Wisconsin. Professora nas Universidades de Illinois em Chicago, na Universidade Northwestern, na Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, na Universidade de Rutgers e na Universidade Johns Hopkins. Após ocupar brevemente o cargo de diretora de estudos associados à *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (em 1984), obteve, em 1985, a cadeira Harold F. Linder, do Instituto de Estudos Avançados. Em janeiro de 2006, ela se juntou ao Conselho Editorial do *The Journal of Modern History*. No princípio de sua carreira, dedicou-se à história francesa (movimento operário e história intelectual) e, a partir da década de 80, enveredou-se pela história das mulheres a partir da perspectiva de gênero. Seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado em 1986, no *American Historical Review*, é, sem dúvida, um dos mais lidos e citados na história da revista e foi essencial na formação de um campo de história de gênero dentro dos estudos históricos anglo-americanos. Traduzido para o português, é referência teórica importante no estabelecimento dos estudos de gênero no Brasil.
- lv **Maitena Inés Burundarena** é escritora e cartunista, autora da série Mulheres Alteradas e *Flo*.
- lvi **Adrienne Cecile Rich** (Baltimore, 16 de maio de 1929 - 27 de março de 2012) foi uma feminista, poeta, professora e escritora dos Estados Unidos da América. Filha de pai judeu e mãe cristã e,

portanto, segundo o judaísmo ortodoxo, não judia ela própria, Adrienne escolheu identificar-se como judia. Militou e atuou junto a organizações, como *Jewish Voice for Peace*, se opondo firmemente à ocupação dos territórios palestinos. Assumidamente lésbica e profundamente crítica dos valores dominantes, Rich escolheu praticar a solidariedade humana com os marginalizados e os oprimidos. Em 1997, foi-lhe atribuído o *National Medal for the Arts*, o maior prêmio atribuído a artistas, tendo recusado. Escreveu “*Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*”. 1976. “*On Lies, Secrets and Silence: Selected Prose*”, 1966-1978. 1979 “*Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose*”, 1979-1985, 1986.

- lvii **Patricia Hill Collins** é professora universitária de Sociologia da Universidade de Maryland, College Park. Chefiou o Departamento de Estudos Afro-americanos, na Universidade de Cincinnati, e foi a 100ª presidenta do Conselho da Associação Americana de Sociologia - primeira mulher afro-americana a ocupar o cargo. Trabalha, principalmente, sobre feminismo e gênero dentro da comunidade afro-americana. Publicou “*Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*”, originalmente em 1990.
- lviii **Ana Maria Jacó-Vilela** Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutora em História e Historiografia da Psicologia na Universidade Autônoma de Barcelona. Professora titular da UERJ, atuando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e no Curso de graduação em Psicologia. Coordena, na UERJ, o Laboratório de História e Memória da Psicologia - Clio-Psyché, dedicado à investigação sobre a história dos saberes psi no Brasil e cadastrado como Unidade de Desenvolvimento Tecnológico (UDT) na Sub-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. É pesquisadora do CNPq, Cientista do Nosso Estado pela Faperj e Procientista da UERJ. Participou do grupo que criou o GT de História Social da Psicologia da ANPEPP, que coordenou em seu primeiro momento. Também participa e coordenou o GT de História da Psicologia da Sociedade Interamericana de Psicologia (2011-2013; 2013/2015). Participou também da criação e coordenou a Rede Iberoamericana de Pesquisadores em História da Psicologia (RIPePH) que atualmente congrega mais de cem pesquisadores de diferentes países. Foi membro da Comissão de Avaliação da Área de Psicologia da Capes (2004-2009), Presidente da ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social (2006-2007) e Vice-Presidente de sua Regional Rio (2008-2009), bem como Presidente da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia) (2010-2012). Foi Secretária Executiva para a América do Sul (2013-2015; 2015-2017) e Vice-Presidente para a América do Sul da Sociedade Interamericana de Psicologia. É Presidente da Divisão 18 (*History of Psychology*) da *International Applied Association of Psychology* (IAAP). (2014-2018). Também é colaboradora do *Psychology's Feminist Voices*. Sua principal área de interesse é a história dos saberes psi e de sua circulação e recepção, dando relevo ao Brasil e à América Latina.
- lix **Mariana Serafim Xavier Antunes** Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos. Psicoterapeuta em consultório particular. Atuação clínica em Gestalt-terapia e interesse de pesquisa pelos temas: identidade, projeto de vida e emancipação humana; sexualidades, gênero e interseccionalidade.
- lx **Suelen Cristina Miranda** É Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Analista de Extensão Universitária em Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas. É membro do grupo de pesquisa CNPq: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Identidade Humana na linha de pesquisa Identidade Social e Metamorfose Humana. Entre suas principais obras encontramos: *Somos cidadãos do mundo: imigração haitiana e identidade*; *O estudo das migrações a partir da Psicologia Social: Uma perspectiva crítica*; e *A História em espiral: compreendendo a receptividade brasileira à imigração haitiana a partir de suas determinações*.
- lxi **Ângela Pinho** Jornalista. Repórter de Cotidiano, cobre educação na Folha desde 2006, com passagens também por Época, Veja São Paulo, UOL, Valor Econômico, Yahoo, O Tempo, Bahia News, Jornal do Brasil, Yahoo Brazil, Folha de Londrina, Diário de Cuiaba, Portal Bonde.

- 
- lxii **Virginia Woolf** (Kensington, Middlesex, 25 de janeiro de 1882 - Lewes, Sussex, 28 de março de 1941) foi uma escritora, ensaísta e editora britânica. Em 1915 estreou no mundo das letras com o romance *The Voyage Out*, abrindo o caminho para a sua carreira como Virginia. Foi membro do Grupo de *Bloomsbury* e desempenhou um papel de significância dentro da sociedade literária londrina durante o período entre guerras. Foi uma das precursoras do uso do fluxo de consciência, técnica literária modernista que marcou seu estilo. É autora da frase: “Uma mulher deve ter dinheiro e um teto todo seu se ela quiser escrever ficção”.
- lxiii **Yuderkis Espinosa Miñoso** nasceu em Santo Domingo, na República Dominicana. É uma das grandes vozes nos estudos do Feminismo Decolonial. Estudou na Argentina e atualmente vive na Colômbia, membra do Grupo Latinoamericano de Estudio, *Formación y Acción Feminista (GLEFAS)*. Escritora, docente, pesquisadora e ativista comprometida com a luta antirracista, antixista e decolonial, Yuderkys Miñoso é uma grande referência para pensarmos outras perspectivas desviando da “colonialidade da razão feminista”.
- lxiv **Thais Felipe Silva dos Santos** é assistente social do Tribunal de Justiça de São Paulo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Identidade Metamorfose (NEPIM), da PUC-SP, e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade (NEPI), da PUC-SP.
- lxv **Clarice Lispector** foi contista, cronista e romancista, uma das mais destacadas escritoras da terceira fase do modernismo brasileiro, chamada de “Geração de 45”. Descreveu em sua obra a construção dos papéis sociais e seus efeitos na existência de mulheres em meio a um ambiente patriarcal.