

Problemas e possibilidades nos diálogos entre antropologia urbana e educação: refletindo a partir das relações entre jovens feministas e educadoras¹

Maria Eduarda de Moraes Torres (UNIFESP/São Paulo)

Palavras-chave: Educação. Geração. Feminismo.

Introdução

Todas as noites, o mesmo sonho: eu estava grávida. O sonho era transfigurado, se dava em cenários diferentes, mas a sensação perturbadora pela manhã permanecia. Tudo começou na quinta-feira e durou praticamente uma semana. A sequência só terminou quando consegui ligar os pontos e narrar o que eu estava vivenciando, dentro e fora do campo da pesquisa. Naquele dia, que marcou o início dos pesadelos, três coisas me causaram uma sobrecarga sentimental duradoura. Duas entrevistas com interlocutoras de pesquisa, Vanessa e Patrícia², e a leitura de uma notícia: o PL 1904, ou o "projeto de lei da gravidez infantil". Aprovaram na câmara dos deputados a urgência de votação de um projeto de lei que equipara a pena para quem realiza um aborto após 22 semanas de gestação a de um homicídio³. Naquele mesmo dia, nas minhas entrevistas, escutava a professora Vanessa contando sobre o episódio que motivou a criação do coletivo feminista na escola de ensino fundamental na qual eu estou realizando a minha pesquisa de mestrado. Em 2017, uma aluna de 10 anos entrou pelos portões aos prantos após ser perseguida por um homem em um carro nos arredores da escola.

O episódio relatado por Vanessa não era um caso isolado. A EMEF em que o coletivo é situado atende, sobretudo, as pessoas que vivem em seus arredores. A escola está no bairro Cidade Líder, na zona leste da cidade de São Paulo. Atendendo estudantes que vivem bem próximos à escola, é comum que se transite da escola para casa, e vice-versa, à pé. Nesse caminho, os episódios de assédio na rua são frequentes. Não só por carros que rodeiam a escola, como também em frente aos bares da região.

A perturbação nos meus sonhos se relacionava tanto com uma revolta pessoal pelo projeto de lei, como também pela disparidade da proposta em relação às experiências das meninas do meu campo de pesquisa. As maiores vítimas de estupro são meninas e, quanto maior a vulnerabilidade econômica e social, maiores são as dificuldades de acesso ao

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024)

² Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

³ Portal Catarinas, 5 jun. 2024. Disponível em: <<https://catarininas.info/querem-que-criancas-sejam-maes-perguntam-organizacoes-a-deputados-sobre-proposta-que-ataca-aborto-legal/>> Acesso em: 15 de jul de 2024.

aborto seguro⁴. Dados demonstram que os lugares mais violentos para meninas e mulheres são dentro de suas próprias casas, principalmente pelos abusos sexuais serem praticados, muitas vezes, por pessoas conhecidas ou da família (FBSP, 2021). Mesmo assim, o espaço da rua e da cidade não deixam de ser lugares em que meninas experienciam situações violentas. No decorrer da investigação etnográfica, ainda em curso, o medo e a insegurança, mas também a coragem e determinação estavam presentes em nossas histórias sobre experienciar a cidade.

Esses diálogos sobre a relação entre as ativistas do coletivo e os espaços públicos me permitiram pensar sobre as conexões entre a escola, o coletivo feminista estudantil e a cidade. Partindo dessas reflexões, objetiva-se pensar sobre as experiências vividas na cidade que impactam a escola, a partir do coletivo feminista estudantil. Todavia, também cabe pensar sobre como o que é vivido na escola afeta a experiência de espaços públicos de estudantes e professoras feministas. A partir dessa reflexão, busca-se desenvolver uma análise sobre as diferenças, sobretudo entre gerações, que permeiam o espaço escolar. Assim, objetiva-se traçar caminhos para considerar as possibilidades dos diálogos entre antropologia urbana e educação.

Experiências na escola e na cidade: localidades em relação

A música *pop* ao fundo acompanhava os gizos coloridos dançando em papéis sulfite. Com desenhos, deveríamos responder a pergunta: o que vocês já deixaram de fazer por ser mulher? Enquanto relembrava de situações cotidianas, como não me sentir confortável em estar sozinha na cidade durante a noite, ou da infância e adolescência, como a responsabilidade por algumas tarefas domésticas, as três estudantes de 10 anos rascunhavam cenas. Campos, quadras e meninas com bolas de futebol apareciam nas folhas. Ao meu lado, a professora Patrícia desenhava um avião e malas de viagem.

Enquanto completávamos os quadros, passeávamos de um assunto ao outro e, em alguns momentos, entrávamos em conversas sobre o coletivo feminista. Afinal, ainda me impressionava estarmos reunidas semanalmente para discutir sobre esses assuntos na escola. Nos ritmos tão consolidados desse espaço, como se inclui um coletivo feminista? Me apegando a essa indagação, retomo que a ideia de que a escola é um lugar onde "não

⁴"A grande maioria das vítimas de violência sexual é menina – quase 80% do total. Para elas, um número muito alto dos casos envolve vítimas entre 10 e 14 anos de idade, sendo 13 anos a idade mais frequente. [...] A maioria dos casos de violência sexual ocorre na residência da vítima e, para os casos em que há informações sobre a autoria dos crimes, 86% dos autores eram conhecidos das vítimas." (FBSP, 2021, p. 06).

se fala sobre gênero" entra em contraste com as experiências de quem constrói e vive esse espaço. Fala-se muito sobre gênero nas zoeiras, nas aulas, nos recreios. Além de pensar sobre isso em relações que fazem parte dos momentos talvez mais rotineiros da escola, as minhas próprias lembranças do ensino médio irrompem. Me lembro de quando conseguimos promover discussões sobre a discriminação do aborto (em uma escola católica) ou de quando denunciemos um professor que assediava alunas desde que havia entrado na instituição.

Para Judith Butler (2021), o gênero se constrói nas próprias relações sociais, não há nada dado a priori. Essas relações também são marcadas por uma matriz heterossexual que supõe uma coerência entre sexo, gênero e desejo. É a partir dessa matriz que performatividades de sexo e gênero são inteligíveis ou não:

As restrições tácitas que produzem o “sexo” culturalmente inteligível têm de ser compreendidas como estruturas políticas generativas, e não como fundações naturalizadas. Paradoxalmente, a reconceituação da identidade como efeito, isto é, como produzida ou gerada, abre possibilidades de “ação” que são insidiosamente excluídas pelas posturas que tomam as categorias da identidade como fundantes e fixa. (Butler, 2021, p. 253)

Se afastando de uma perspectiva fundacionista da identidade, Butler afirma que os sujeitos não são determinados por essa matriz heterossexual. Na verdade, o processo de regulação atrelado ao gênero acontece pela repetição de regras. Nas repetições, todavia, podem ser encontradas estratégias subversivas. Com isso, entende-se que as formas de resistência, como "novos campos alternativos de inteligibilidade cultural" (Butler, 2021, p. 250), só podem ocorrer inseridas no interior dessas práticas de significação e regulação.

Pensando nas experiências do coletivo feminista estudantil, novas formas de experienciar o gênero, compreendê-lo ou subvertê-lo também podem estar no espaço escolar. Assim, além de pensarmos que o gênero se apresenta e se constrói nas relações vividas na escola, nota-se que as disputas também acontecem a partir de ativistas que se compreendem como feministas. No caso do coletivo, professoras e estudantes não só se entendem como feministas, como também se organizam a partir da noção política de “coletivo feminista”.

Em 2017, quando o coletivo surgiu, o apoio da diretora foi importante e se relacionava às denúncias de assédio na escola e no bairro. Vanessa, que trabalhava

diretamente com o grupo até este ano, relatou o episódio que marcou a criação do coletivo: a entrada de uma aluna de 10 anos pelos portões aos prantos após ser perseguida por um homem em um carro nos arredores da escola. Um grupo de professoras, após essa situação, começou uma série de debates sobre temas como assédio sexual com as estudantes que, após alguns encontros, tornou-se parte do projeto político pedagógico da escola⁵.

Patrícia, a responsável pelo grupo atualmente, relatou que no processo de institucionalização do coletivo como projeto, o supervisor de ensino colocava entraves ao nome "coletivo feminista". Para o supervisor, a palavra "feminista" excluía os meninos do projeto - visão criticada por Patrícia, que a reconhece como uma concepção limitada de feminismo. Ao reconstruir algumas partes da história da formação do grupo, a professora destacou que manter o nome "coletivo feminista" foi um processo de muita luta que, na verdade, só foi possível pela adição do termo "estudantil". Ainda me contando sobre o coletivo, a professora disse que gostaria que as estudantes se organizassem de maneira autônoma.

A vontade de que as estudantes se organizassem sem o auxílio das professoras foi manifestada tanto por Patrícia, quanto por Vanessa, em diferentes momentos da pesquisa. Todavia, desde a formação do grupo, a presença de professoras foi bastante significativa:

[...] a gente começou a fazer essas reuniões para que elas tocassem e que elas agissem na escola no que estava acontecendo, interferissem, mediassem situações, denunciasses situações, só que a gente sentiu a necessidade de fazer uma escola de feminismo, né? Então, o que nós fazíamos, em cada encontro, a gente levava uma temática, a gente recebia por essas aulas, porém não era ainda projeto oficial da escola, e em cada aula a gente tratava dessa temática, de uma temática, conversava, fazia uma atividade prática e em cada aula uma professora ficava responsável e as outras ficavam junto, quem podia ficava. (Patrícia, 2024, entrevista)

O coletivo como "escola de feminismo", assim definido por Patrícia, se relaciona com algumas dinâmicas e termos utilizados nos encontros do grupo como aula, atividade

⁵ O coletivo faz parte de um conjunto de projetos do contraturno da escola. Todo ano, o conselho escolar (responsáveis, estudantes, professoras, coordenadoras, direção, entre outros membros da comunidade) deve aprovar os projetos. Além disso, para que eles sejam mantidos, 15 estudantes, pelo menos, devem se interessar pelas propostas e uma das professoras ou professor do corpo docente deve assumi-lo.

e tarefa. No ano anterior, quando Vanessa era a professora responsável pelo projeto, observei dinâmicas escolares em momentos em que a professora pedia silêncio à turma ou pela necessidade de estudantes pedirem autorização para ir ao banheiro. O caráter propositivo de Vanessa e Patrícia no projeto também demonstra atravessamentos da dinâmica escolar no coletivo feminista.

As reuniões do grupo geralmente acontecem de duas maneiras: encontros com professoras, jovens e crianças que frequentam regularmente o grupo e, também, encontros abertos, com a participação da comunidade escolar. Nos primeiros, as propostas variam a partir de cada professora e das participantes do coletivo. Com Patrícia, e com três estudantes do quinto ano que estão frequentando o coletivo este ano, lemos biografias de mulheres e fizemos biografias das nossas mães. Além disso, discutimos sobre a violência sexual contra crianças a partir de vídeos e histórias infantis sobre a temática⁶.

Em 2023, pude frequentar reuniões abertas para a comunidade escolar realizadas por Vanessa. Em uma delas, ouvimos a palestrante Jéssica, uma ativista feminista. Discutimos sobre suas experiências sendo uma mulher negra com deficiência na cidade de São Paulo e as dificuldades encontradas em seu cotidiano. Em outro momento, pude acompanhar uma palestra sobre saúde da mulher, realizada pela professora Patrícia. Nos dois encontros a sala estava repleta de estudantes, funcionárias e professoras da escola. Cabe dizer que a escola atende, em sua maioria, estudantes negros e negras⁷. Nas reuniões abertas à comunidade, a maioria das participantes eram crianças, jovens e mulheres negras. Nos dois encontros, as salas tinham, em média, 20 participantes.

No mesmo ano em que participei desses encontros, também pude conversar com Rebeca⁸, uma participante do coletivo em 2017. Naquela conversa, sentir medo em sair sozinha e, também, a culpa experienciada em situações de assédio marcaram as nossas trocas. A jovem relatou que o coletivo foi importante para a construção de um senso de segurança:

A gente não sente mais aquela menininha indefesa, entendeu? Antes eu tinha muito medo de pegar metrô sozinha, com medo do que poderiam fazer comigo e hoje não, hoje eu pego o metrô, eu vou pra Mauá, eu pego o trem, eu pego o interestadual e tudo

⁶ O vídeo assistido foi uma narração do livro "Não me toca, seu boboca": Acesso em 10 de jul. de 2024: <<https://www.youtube.com/watch?v=rlnBVBhfakI>>

⁷ Pontuação que Vanessa é uma mulher branca de 38 anos e Patrícia uma mulher negra de 44. As duas são cisgênero e não possuem deficiência. Eu sou uma mulher branca de 24 anos, também cisgênero e sem deficiência.

⁸ Rebeca é uma mulher branca de 18 anos, cisgênero e sem deficiência.

certo, e tipo assim, tirou muitos medos, porque eu tinha medos bobos, eu não deveria ter medo de viver, então ajudou bastante. (Rebeca, entrevista, 2023).

Rebeca também relatou que sempre sentiu incômodos em situações vividas na infância e dentro de casa. Morando com os padrinhos, a jovem relatou que sempre conviveu com os primos. Mesmo assim, em casa, as tarefas domésticas eram destinadas apenas para Rebeca: "*Fui criada com muito homem e as coisas eram bem tipo assim ah, isso é coisa que menina tem que fazer, Rebeca lava a louça, e eu ficava tipo, pô, mano, ele também tem mão, velho. Sabe?*". Entretanto, foi a partir do coletivo que a jovem soube que poderia se identificar com as lutas do feminismo:

Eu falava, eu não aceito isso, eu não vou fazer, você pode me bater, que eu vou apanhar, ficar de castigo, porque eu não vou fazer. Porque eu não achava certo. Aí quando eu vi a luta do coletivo feminista em relação a isso, eu falei ah é aí que eu quero entrar, eu quero ter esse poder, esse lugar de fala. E aí foi onde eu falei, não, agora eu entendi, o que eu pensava faz sentido, eu não tô doida da cabeça. Achava que eu era doida, eu ficava, não, só eu devo pensar assim, não é possível. (Rebeca, 2023, entrevista)

É relevante dizer que o trabalho das professoras, além de se situar no coletivo, atinge o corpo docente. Pude falar com Patrícia sobre Thainá, uma estudante trans que participava do coletivo em 2023 sobre o respeito do seu nome social pela escola. A professora destacou a "política" de conversar com professoras/es novas/os sobre a família de Thainá, que não aceita a mudança de seus documentos, e de reiterar o respeito do nome social da estudante. Além disso, pelo relato de Patrícia, o espaço escolar parece ser um ponto de apoio para a estudante, como, por exemplo, por meio do bazar de roupas que a escola promove e como um local em que a estudante pode se informar sobre questões como a mudança do nome.

Entretanto, destaca-se que isso não significa que a violência de gênero não exista na escola. Patrícia, na mesma ocasião, também relatou que, atualmente, a identidade de gênero de estudantes trans, a sexualidade e questões étnico-raciais, sobretudo relacionadas à intolerância religiosa contra religiões de matriz africana, estão envolvidas em grande parte dos conflitos escolares. O que Patrícia e Vanessa constataram, todavia, foi uma diminuição de casos de assédio sexual dentro da escola desde 2017.

Mesmo assim, os assédios fora da escola permanecem e marcam grandemente a trajetória do grupo. Vanessa e Patrícia apontam que estudantes ainda relatam casos de assédio no caminho entre a escola e suas casas. Ainda, de acordo com as professoras, é explícita a relação entre faixa etária, gênero e esse tipo de violência:

[...] a gente começou a entender porque que na escola, né? A gente começou a discutir também, porque hoje eu sofro muito menos assédio do que eu sofria antes, né? Porque hoje eu sou uma mulher adulta. Ainda tem, mas é bem menos de quando eu tinha doze anos, é bem menos do que eu vejo a minha filha sofrer, ela tem 12 anos. E quando ela tá comigo às vezes eu me sinto assim, impotente, né? (Vanessa, 2024, entrevista)

O relato de Vanessa se aproxima de uma situação que a professora e estudantes do coletivo vivenciaram em um passeio do coletivo pela cidade. Estávamos conversando sobre a iniciativa do grupo de realizar entrevistas com a comunidade sobre o importunação sexual em transportes públicos quando Vanessa me contou que a atividade surgiu após uma situação que ocorreu no metrô:

E a entrevista só surgiu porque a gente voltando de uma saída, de passeio, que a gente foi lá no Solar da Marquesa. Teve uma exposição que eu levei as alunas do coletivo. Na volta, no metrô, a gente passou por uma situação, né, em que um homem, assim, alcoolizado, tentava falar com as crianças e eu pedia pra ele se afastar. Aí ele se aproximou de mim, aí tocava, sabe? Tentando... Tocando assim. Você vê o que ele tava fazendo ali, porque eu sou mulher, tanto que um homem chegou perto dele, pedindo pra ele parar, ele não encostou no cara, entendeu? E aí o pessoal do coletivo ficou, nossa professora, né, ficaram meio indignadas... Aí a gente foi conversar sobre importunação sexual. Que é lei agora, né, que é crime. E aí foi aí que a gente saiu na rua para fazer essa pesquisa sobre importunação sexual. (Vanessa, 2024, entrevista)

Nas entrevistas no bairro sobre importunação sexual nos transportes públicos, Vanessa contou que muitas mulheres não conheciam o termo e nem a lei - o que impressionou as estudantes do coletivo. Em outro momento, com Patrícia, as estudantes realizaram entrevistas com mulheres que frequentam o Parque do Carmo. As entrevistas tinham como objetivo entender se as frequentadoras se sentiam seguras naquele espaço. De acordo com Patrícia, uma intenção mais ampla era pensar sobre as desigualdades que podem se relacionar com o acesso das mulheres ao esporte. Essa atividade foi realizada

no sétimo ano, na aula de Ciências da professora. Outra atividade relevante foi a oficina de lambe-lambes realizada pelo grupo. O coletivo colou nos arredores da escola lambes com mensagens feministas. No entanto, como afirma Vanessa, a recepção da comunidade foi ambígua:

Colagem de lambes algumas mães, alguns pais vinham elogiar, outros arrancavam. Era no poste, na frente da escola, a gente não foi sair e colar em poste na frente da casa de ninguém, a gente colou todos em volta da escola. Teve pais que na hora da saída estavam rasgando, entendeu? Mas teve outro que falou "que legal, eu vi uma frase ali, "não sou produto na sua prateleira", que legal. Que bom que vocês estão conversando isso com as crianças, com as meninas, elas precisam disso. Em compensação, "ah, isso aqui é besteira, isso aqui é..." e aí arrancavam. Então, mas tem que ter esse diálogo, porque o projeto, ele surge de uma demanda de fora também. Além dos problemas de dentro da escola, teve questões de fora, então a gente queria dialogar. (Vanessa, 2024, entrevista)

Para Patrícia e Vanessa, ainda falta muito diálogo entre a comunidade e a escola, mesmo com algumas atividades realizadas. Todavia, é notável como as experiências vivenciadas fora do espaço escolar contribuíram para atividades do coletivo ou em salas de aula. Nesse sentido, é possível apontar algumas relações entre escola, o coletivo feminista e a experiência de professoras e estudantes em espaços públicos. Com o que foi apresentado não se pretende esgotar a discussão e, ainda, cabe uma aproximação mais profunda da experiência de estudantes que participam ou participaram do coletivo. Todavia, com os relatos de Vanessa e Patrícia em diálogo com Rebeca, é possível iniciar uma reflexão sobre como o que é vivido na escola e na cidade estão em diálogo.

Pensando com professoras e estudantes feministas: as diferenças e o espaço escolar

Discutir sobre as relações entre professores, professoras e estudantes pode nos levar a imaginar, prontamente, alguns conflitos. Pereira (2012), em suas pesquisas de campo em escolas estaduais da periferia de São Paulo, discorre sobre as reclamações constantes de professores e professoras sobre o desinteresse de estudantes e de sua falta de disciplina. Isso, atrelado ao destaque das brincadeiras e zoeiras de discentes, permitiu ao pesquisador uma reflexão sobre como as experiências escolares tensionam a efetividade dessa instituição de exercer o seu papel disciplinador (Foucault, 1987).

Uma aproximação dessas tensões demonstra como problemáticas ligadas às diferenças entre os sujeitos compõem relações entre professores, professoras e estudantes.

Assim, mesmo que a disparidade geracional seja um destaque nas práticas educativas, o problema da alteridade não coloca professores e professoras de um lado e estudantes de outro. Ao contrário, as diferenças de gênero, raça, classe, deficiência, entre outras possibilidades, estão presentes em diversas outras relações, como entre os próprios estudantes (Pereira, 2012). Audre Lorde (2020) critica a característica do pensamento ocidental de estabelecimento das diferenças como oposições simplistas e hierárquicas, como dominante/subordinado. Para a autora:

Certamente existem diferenças muito reais entre nós, com relação a raça, idade e sexo. No entanto, não são essas diferenças que estão nos separando. É, antes, nossa recusa em reconhecê-las e analisar as distorções que resultam de as confundirmos e os efeitos dessas distorções sobre comportamentos e expectativas humanas. (Lorde, 2020, p. 142)

A autora, nesse trecho, faz referência às alianças feministas e seus possíveis entraves. Porém, podemos levar essa reflexão para os conflitos no espaço escolar. O coletivo feminista estudantil pode indicar que estratégias de reconhecimento dessas diferenças e críticas às distorções machistas e sexistas podem se dar, também, por uma aliança entre professoras e alunas. As estratégias de subversão presentes no espaço escolar frequentemente são relacionadas às práticas estudantis, entendidas como parte da "contracultura escolar" (Willis, 1991). Entretanto, considerando as experiências vivenciadas com o coletivo feminista estudantil, parece haver outras possibilidades.

Pensando sobre o corpo docente da escola em que o coletivo feminista estudantil é situado, é necessário pontuar que outras professoras do ensino fundamental estão engajadas com discussões sobre gênero em suas salas de aula. Quando participei da primeira reunião do coletivo de 2024, organizada por Patrícia, fiquei impressionada com a familiaridade das estudantes de 10 anos com alguns termos. A professora iniciou a reunião perguntando para as estudantes se elas sabiam o que era um coletivo feminista e se imaginavam o que se fazia por lá. Ana falou que o coletivo era um lugar para se falar sobre machismo e preconceito; Bia e Carol disseram que era um lugar em que se falava sobre as mulheres.

No decorrer do trabalho com o grupo, notei que o investimento de diversas professoras da escola era relevante para a proximidade das estudantes em relação às temáticas discutidas no coletivo. O livro de biografias que usamos no grupo, o "Histórias de ninar para garotas rebeldes" volume 2, já era conhecido pelas meninas. A sua

professora, Elizabeth, já havia lido o volume 1 com a turma do quinto ano. Para Patrícia, existe um esforço coletivo no espaço escolar para discutir as questões de gênero - que já foi um tema gerador⁹ da escola.

Além disso, é interessante notar que a "escola de feminismo", como Patrícia descreveu o coletivo, também afetou a formação das professoras. Vanessa e Patrícia me relataram no decorrer da pesquisa que suas formações como feministas também aconteceram atravessadas pela escola e por suas participações no grupo. Vanessa destaca que o seu entendimento como feminista e a formação do coletivo se deram simultaneamente:

Então, foi tudo muito junto. Antes, não tive contato com coletivo nenhum. Algumas leituras e indignações pessoais, mas eu não era organizada. Eu não era uma pessoa organizada, eu era uma pessoa simpatizante e que começou a entender algumas coisas, mas eu não me organizava, entendeu? Então eu fui nascendo como pessoa organizada, feminista, com o coletivo mesmo. A Vanessa que eu sou hoje, eu fui nascendo ali. Essa minha formação nasceu junto com o coletivo feminista da escola. (Vanessa, entrevista, 2024)

Ademais, para Vanessa, estudar temas feministas foi motivado pela necessidade de aprofundar discussões com as estudantes. A professora conta que a sua busca por mais referências políticas foi influenciada pelas dúvidas e demandas das crianças:

Elas me faziam perguntas difíceis, elas me faziam perguntas que eu não sabia responder. Que eu não sabia. E foi aí também que eu fui estudar e ler um pouquinho mais, né, sobre socialismo, anticapitalismo, porque, as coisas que eu tenho que ter lidar, machismo, racismo, capitalismo, tá em tudo... Tem coisas... mas, professora, por que esse padrão estético? Pra vender cara, entendeu? Pra vender, porque eles lucram com a nossa insegurança, mas por quê? Porque é o maldito capitalismo. E aí eu fui bebendo disso aí pra poder conseguir responder algumas coisas pra elas também. (Vanessa, 2024, entrevista)

Nesse sentido, é possível pensar no coletivo feminista como um grupo que impactou, de certa maneira, tanto as formações de estudantes, como também das professoras. Patrícia também relaciona o seu entendimento como feminista a partir do envolvimento com o coletivo e a escola:

⁹ Temas geradores funcionam como uma orientação pedagógica geral para professoras/es e suas práticas em sala de aula.

Na verdade, assim, eu já era feminista, mas não usava esse termo para me definir como feminista. Não sabia que aquilo que eu lutava e fazia, fazia parte do movimento feminista. E aí, depois, né, eu fui me alfabetizar (risada) nesse sentido, e a cada dia, eu tô ainda aprendendo muita coisa, cada dia mais. Mas eu acho que foi esse meu primeiro contato assim. Eu acho que o primeiro... o contato maior foi aqui nessa escola mesmo. (Patrícia, 2024, entrevista)

Assim, é possível uma aproximação de matizes que fazem parte do coletivo feminista estudantil. Mesmo discutindo essa dimensão recíproca, enfatiza-se que os conflitos e dinâmicas do espaço escolar ainda estão no coletivo, como as questões que envolvem a autoridade docente. Além disso, ao me aproximar das relações que se desdobram na escola, são perceptíveis situações de violência de gênero, marcadas por raça, classe e sexualidade. Aliás, essas questões foram levantadas pelas professoras, que apontaram isso como um motivo para o coletivo feminista ainda ser necessário. Esses conflitos também envolvem alguns professores, a família de estudantes e os/as próprios/as estudantes. Como Vanessa relatou: *"Tem uma aluna lá que no nono ano ela virou pra mim, no dia que ela foi no coletivo, e aí ela falou 'eu achei que vocês passavam a tarde inteira falando mal de homem'."*

Contudo, o reconhecimento das participantes de uma certa reciprocidade de suas experiências feministas pode ser significativo para pensarmos sobre as relações entre os sujeitos no espaço escolar. A dimensão geracional que afeta professoras/adultas e estudantes/jovens/crianças não precisa ser encarada como algo que constitui duas entidades estanques de uma dicotomia. Ao contrário, o coletivo feminista parece complexificar essa dimensão, mostrando relações contraditórias e alianças possíveis.

Considerações finais

Nesse trabalho, busquei compreender aspectos das relações entre escola e cidade que se apresentam a partir do coletivo feminista estudantil. Com as reflexões feitas, foi possível uma aproximação de como a escola e suas relações com espaços públicos podem impactar as experiências de professoras e estudantes. Ainda, considerou-se as diferenças que se situam no espaço escolar, sobretudo etárias, a partir de sua dinâmica relacional e do que foi vivenciado com o coletivo feminista estudantil.

Donna Haraway (2019) retomando Sandoval (1984), discorre sobre a importância da noção de "coalizão feminista", representativa de alianças contraditórias e possíveis. As

autoras destacam como estratégias políticas e teóricas que enfatizam a identidade, totalidade ou unidades homogêneas não parecem dar conta das diferenças das protagonistas do movimento feminista. Desse modo, poderíamos pensar em como essas dimensões parecem ser insuficientes para pensar, também, sobre as relações educativas. A oposição professora/adulta e estudante/jovem/criança também pode indicar para uma homogeneidade irreal desses polos.

Marilyn Strathern (2005) reflete criticamente sobre como a relação entre indivíduo e sociedade comumente é compreendida como num indivíduo sendo "formado" pela sociedade ou sendo resistente a ela. Com isso, para a autora, as relações que se desdobram na vida social ficam externas a essas duas entidades. Em diálogo com essa crítica, para Butler (2021), as confusões que envolvem a compreensão da identidade como uma construção social, como parte da cultura, se atrelam a essa oposição entre livre-arbítrio dos indivíduos ou um determinismo absoluto: "Construção não se opõe a ação; a construção é o cenário necessário da ação, os próprios termos em que a ação se articula e se torna culturalmente inteligível." (Butler, 2021, p. 254).

Por essa ótica, a indagação que faz referência à escola: "nos ritmos tão consolidados desse espaço, como se inclui um coletivo feminista?" do primeiro capítulo deste trabalho pode gerar reflexões significativas. O coletivo está nos ritmos do espaço escolar de forma contraditória, conflituosa, afetiva e, enfim, possível. Isso, talvez, nos convide a olhar para as relações entre professoras e estudantes e, também, entre a escola e os espaços públicos da cidade por uma luz interessante.

Pereira (2022), a partir de Fabian (2013), discorre sobre a etnografia ser uma experiência intersubjetiva. Isto é, a investigação etnográfica depende grandemente dos sujeitos que estão em interação em um determinado contexto. O sonho relatado no início deste trabalho remete a essas afetações que são possibilitadas pelas intersubjetividades envolvidas neste campo de pesquisa. Existem diferenças que marcam a minha experiência e a das adultas, jovens e crianças da pesquisa, mas também aproximações - como situações que vivi no espaço escolar ou na cidade. A partir das nossas diferenças, as interlocutoras me oferecem outras formas de entender situações, como Rebeca, ao compartilhar a forma como ressignificou o seu transitar pelos espaços públicos. Além disso, professoras e alunas me ensinam maneiras de elaborar alianças, como pela forma que se articulam no grupo feminista. Assim, seguindo essas afetações, apresentei algumas tentativas de traçar relações entre o campo, os sonhos e o texto etnográfico.

Referências bibliográficas

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CATARINAS. "Querem que crianças sejam mães?", perguntam organizações a deputados sobre proposta que ataca aborto legal. Disponível em: <https://catarinas.info/querem-que-criancas-sejam-maes-perguntam-organizacoes-a-deputados-sobre-proposta-que-ataca-aborto-legal/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022: Violência Sexual Infantil - Os Dados Estão Aqui Para Quem Quiser Ver. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FABIAN, Johannes. O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e sexo: as mulheres redefinem a diferença. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149–176, 2017.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Jovens e rituais escolares. DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.) **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. QUANDO COMEÇA OU TERMINA UMA PESQUISA? EM DEFESA DE UM ANTIMANUAL DE ETNOGRAFIA. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 19, n. 2, p. 307–328, 2022.

SANDOVAL, Chela. **Yours in struggle**: women respond to racism, a report on the National Women’s Studies Association. Oakland, CA: Center for Third World Organizing, 1984.

STRATHERN, Marilyn. The concept of society is theoretically obsolete. INGOLD, Tim. **Key debates in anthropology**.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.