





**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Katiele Hundertmarck**

**Artes de fazer das jovens estudantes:** *práticas cotidianas de educação para o enfrentamento às violências de corpos, gêneros e sexualidades*

**Santa Cruz do Sul, RS  
2025**

Katiele Hundertmarck

**Artes de fazer das jovens estudantes:** *práticas cotidianas de educação para o enfrentamento às violências de corpos, gêneros e sexualidades*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Betina Hillesheim

**Santa Cruz do Sul, RS  
2025**

### CIP - Catalogação na Publicação

Hundertmarck, Katiele

Artes de fazer das jovens estudantes : práticas cotidianas de educação para o enfrentamento às violências de corpos, gêneros e sexualidades / Katiele Hundertmarck. – 2025.

261f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Betina Hillesheim.

1. educação. 2. gênero. 3. juventude. 4. violência. 5. práticas cotidianas. I. Hillesheim, Betina . II. Título.

Katiele Hundertmarck

**Artes de fazer das jovens estudantes: práticas cotidianas de educação para o enfrentamento às violências de corpos, gêneros e sexualidades**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Banca Examinadora**

*Dra. Betina Hillesheim*

Professora Orientadora - UNISC

*Dr. Camilo Darsie de Souza*

Professor Examinador - UNISC

*Dr. Mozart Linhares da Silva*

Professor Examinador - UNISC

*Dra. Vera Elenei da Costa Somavilla*

Professora Examinadora - UNISC

*Dra. Paula Regina Costa Ribeiro*

Professora Examinadora - FURG

*Dra. Juliana Ribeiro de Vargas*

Professora Examinadora - UFRGS

**Santa Cruz do Sul, RS**

**2025**



*“As palavras que escrevemos aqui rasgam o véu do silêncio e costuram outras possibilidades de mundo, afinal, este não é um texto sobre as mulheres que chegaram lá. É sobre as que resistem para continuar aqui.”*

*As que sustentam o mundo sem aparecer nos retratos. As que mantêm vivo o cotidiano, mesmo quando tudo ao redor desaba. As que já entenderam que a política não começa quando um governo se instala, mas quando uma mulher se recusa a desaparecer.”*

*Manuela D’Ávila (2025, p.9).*

## Notas para ler esta tese

Nesta tese, você vai ler algumas palavras em verde e outras na cor lilás para destacar a palavra em relação à maioria do texto escrito na cor preta. Estas cores foram escolhidas por simbolizar a luta pelo fim das violências contra as mulheridades/feminilidades<sup>1</sup>, seja marcadamente na cor lilás, ou no verde, que nos lembra as cores da planta arruda, símbolo da luta pela justiça social reprodutiva, que envolve também o comprometimento com o fim das violências contra os nossos corpos, gêneros e sexualidades. Foram escolhidas para destacar e compor **as artes, as alegrias, a imaginação, os afetos!**

Para sistematizar as narrativas ficcionais e as jovens estudantes, compõe-se do quadro seguinte:

<b>Narrativa ficcional</b>	<b>Jovens estudante</b>	<b>Apontamentos</b>
<i>Eu vou deixar ela falando sozinha</i>	Antônia	a história de quem fala e denuncia sobre padrões de corpos e sexualidades na escola e na família
<i>Será que você poderia me ajudar?</i>	Gabriela	a história de quem escreve e denuncia padrões e violências, especialmente nos abrigos em decorrência das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul
<i>Eles que se virem</i>	Hellen	a história de quem fala sobre os papéis de gênero nos cuidados domésticos e a conciliação com os estudos e imagina a divisão igualitária de tarefas
<i>Eu vou ver se bloqueio ele</i>	Ana	a história de quem questiona violências no trajeto casa-escola e escreve sobre essas e outras violências
<i>Não sou moço, não!</i>	Bianca	a história de quem tensiona transfobias pelo direito ao aparecimento dentro e fora da escola

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo mulheridades/feminilidades para sinalizar que as vivências e experiências das mulheres trans, cis e outras pessoas de identidades femininas (como algumas travestis que visualizam-se dentro dessas feminilidades/mulheridades/feminilidades, por exemplo) são plurais, negando, deste modo, universalidades e essencialismos, contudo podem estar interligadas por opressões que se assemelham, como os machismos. Esse posicionamento se alinha ao da professora Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021).

## Os muitos agradecimentos

*“Toda escrita envolve uma multidão. Não há como escrever sem suporte afetivo, material e intelectual de milhares de pessoas”*

(Mariléa de Almeida, 2022, p. 349).

Este trabalho chega com muita alegria e é fruto de todos os encontros que eu tive nesses últimos anos. As escritas foram compostas com ajuda das pessoas que convivem comigo e a cada uma delas, o meu agradecimento e reconhecimento. Obrigada por estarem juntas e juntos.

Agradeço

ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e em seu nome, às e aos colegas da turma, que trouxeram discussões para pensar a minha temática da pesquisa, à secretaria do curso, pelo pronto atendimento às demandas, às professoras e professores por auxiliarem a fazer outras perguntas para esta pesquisa.

aos grupos das terças-feiras: de orientação e de pesquisa, muito obrigada por todas contribuições e leituras afetuosas do meu trabalho. Há um *pedacinho* de cada uma de vocês nessas escritas, envolvidas com a ética de pesquisar e mudar o mundo, mesmo que o mundo seja nós mesmas, já valeu cada linha lida, escrita e discutida.

à professora Betina pelo acolhimento e orientação, por permitir o encontro com outros modos de fazer pesquisa implicada e afetiva, de estar na universidade com respeito às diferenças, de garantir o tempo da escuta e de um espaço de criação contra-hegemônico. Entendo que nossa relação *orientanda-orientadora* é um exemplo de que é possível fazer pesquisa com troca, aprendizado e rigor sem que isso signifique sofrimento, como comumente acontece na pós-graduação. Estar doutoranda neste contexto, tem sido um prazer e uma vivência que extrapola a aquisição do título acadêmico e a construção desta tese. É afirmação da vida, de uma *arte de fazer* cotidiana de estudos e escritas, entre alegrias e afetos.

à banca examinadora, composta pelas professoras Vera, Paula, Juliana e professores Camilo e Mozart, que gentilmente dedicaram seu tempo e todo seu conhecimento neste trabalho. Professora Vera, obrigada pelos encontros nos grupos de leituras, por ser uma exemplo de enfermeira que pensa com a enfermagem e as pessoas e seus contextos. Suas contribuições para a composição desta tese repousam nos modos de imaginar que também é possível pensar uma enfermagem outra que escuta e

acolhe dentro e fora da escola. Professora Paula, obrigada por sua generosidade com meu trabalho, indicando os seus muitos afetos distribuídos. Desde o primeiro dia de aula na especialização em Educação para a sexualidade, senti seu comprometimento com uma educação não-sexista, não discriminatória e que respeite às diferenças, o que é uma inspiração para os trabalhos que me envolvo. Professora Juliana, obrigada por aceitar me ajudar com esta tese. As suas contribuições foram muito importantes para pensar nos caminhos a continuar trilhando esses desafios cotidianos no trabalho com as jovens estudantes, sendo uma inspiração para mim os modos como você trabalha. Professor Camilo, obrigada por todos os afetos das suas magníficas aulas e dos encontros do grupo de pesquisa. Foram muitas discussões propiciadas, tensionamentos, deslocamentos, dúvidas. Foi tão bom estar aprendendo tanto com você. Obrigada por estar diretamente contribuindo para a construção desta tese. Professor Mozart, agradeço pelos tantos aprendizados nas suas aulas. Iniciar no Programa como aluna especial na disciplina que você ministrou foi decisivo para que eu visse a potencialidade das discussões e envolvimento com as pautas que atuo, ingressando no doutorado com a expectativa de fazer bons e necessários tensionamentos. Os ativismos de vocês me inspiram e sinto-me honrada de poder contar com as leituras comprometidas e afetuosas, com as contribuições pertinentes à melhoria do trabalho de profissionais de referências, como vocês são. É um aprendizado alegre e que me enche de esperança de que estamos compondo boas alianças para as causas que nos dedicamos.

às jovens estudantes que me permitem estar convivendo cotidianamente e aprendendo que há diferentes modos de ser e estar, e que me possibilitam escutá-las e com elas mobilizar mundo outros. Obrigada por me incentivarem a imaginar. E é com a imaginação que seguimos na busca por um mundo onde possamos viver livres de todas as formas de violências. Por nós e por aquelas que virão depois. Seguimos juntas.

ao Instituto Federal Farroupilha, na presença de todas as mulheridades/feminilidades que estão comigo e que me permitem estar aqui: as parceiras do cotidiano que fazem o direito à educação das jovens estudantes se materializar. São as pessoas que atuam na sala de aula, na assistência estudantil, na gestão e estão na estrutura de todos os setores para que as “coisas” aconteçam. São colegas que me escutaram falar sobre este trabalho e me incentivaram a fazê-lo, contribuindo para que eu pudesse viver e envolver-me com esta pesquisa. São colegas que escutam e acolhem às jovens estudantes, que planejam, gerenciam e coordenam, implicadas com uma escola segura e para todas. Muito obrigada a cada uma de vocês!

aos Projetos de Extensão “Saúde com o IFFar”, “Falando de Gênero na escola” e “Biologia em ação: saúde e educação” por oportunizar estar com algumas escolas públicas da região central do Rio Grande do Sul conversando com jovens estudantes sobre saúde, gênero, sexualidades e prevenção às violências. Agradeço também pelo incentivo financeiro para que as jovens estudantes bolsistas pudessem estar conosco vivendo a experiência extensionista.

ao Projeto de Ensino “Saúde no IFFar”, pela oportunidade de ampliar os espaços institucionais de promoção e educação à saúde com jovens estudantes, e junto com o público estudantil envolvendo-se no reconhecimento das demandas e nas estratégias para trabalhar as temáticas na sala de aula.

ao Programa Institucional de Incentivo à Qualificação Profissional de Servidores(as) do IFFar, pelo recebimento da Bolsa Estudo, Auxílio Mensalidade e Auxílio Deslocamento, quando necessário.

à família, que na torcida pelos meus estudos, sempre foi apoio e incentivo. Foi por sempre escutar sobre *estudar*, que acredito que este seja também verbo feminista para contemplar cotidianos mais justos e alegres para nós. Agradeço por constituírem espaços que me possibilitaram o tempo da dedicação às leituras e às escritas deste trabalho, sentindo todo amor e carinho de sempre. Esta tese chega como um trabalho colaborativo, que no coletivo ganha sentido de que não estou só, mas junta e junto com cada uma e cada um de vocês.

## Resumo

As violências com base nos marcadores sociais da diferença de corpos, gêneros e sexualidades contra às jovens estudantes estão no cotidiano. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa está em destacar e problematizar como jovens estudantes tecem práticas cotidianas capazes de fissurar às violências dentro e fora da escola e para isso dedica-se sobre o questionamento: como jovens estudantes tecem práticas cotidianas que podem provocar fissuras às violências de corpos, gêneros e sexualidades dentro e fora da escola? Com esse propósito, compõe-se de cinco narrativas ficcionais a partir de inspirações cartográficas, buscando destacar as artes de fazer das jovens nos seus espaços e diante das suas possibilidades e recursos localizados. Neste sentido, ao pesquisar com os cotidianos, vislumbrei destacar a esfera micropolítica, que permite imaginar outras possibilidades de vida, em que é possível acreditar que há modos de transgredir e enfrentar às violências, sem reduzir-se a impotência de considerar-se que haveria um tempo e contexto ideal para eliminá-las, externos a vivência de cada jovem. As jovens estudantes não aceitam e não vivem plenamente as regras e normas impostas pela organização social que se quer hegemônica, mas sim, estão atuantes, transgredindo e inventando novos modos de viver o cotidiano, a partir de diferentes formas que utilizam para tecer suas práticas, as suas *artes de fazer* (Michel de Certeau, 2014). Para mencionar como as jovens estudantes tecem as suas práticas cotidianas, destaco-as nos verbos *existir, falar, escrever, ler, estudar e imaginar*. A partir dessas mobilizações, defendo a tese de que as jovens estudantes produzem, em seus cotidianos, práticas que podem fissurar as violências dirigidas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades. Essas práticas, entendidas como artes de fazer, emergem quando reivindicam o direito de aparecer, quando falam e denunciam as violências, quando escrevem, lêem, estudam e imaginam. Assim, subvertem as posições de sujeitas social e culturalmente designadas a elas e inventam mundos outros, marcados pela equidade de gênero e pela recusa das violências. Ao tecerem essas artes de fazer, as jovens estudantes interpelam a escola e aquelas pessoas que são afetadas por suas narrativas — como professoras, gestoras e enfermeiras escolares — a se implicarem. Desse modo, podem mobilizar novas práticas e modos de enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades.

**Palavras-chave:** educação, gênero, juventude, violência, práticas cotidianas.

## Abstract

Violence based on social markers of difference in body, gender, and sexuality against young female students is a daily occurrence. In this context, the objective of this research is to highlight and problematize how young students weave daily practices capable of breaking down violence inside and outside of school. To this end, it focuses on the question: how do young students weave daily practices that can break down violence based on body, gender, and sexuality inside and outside of school? To this end, it consists of five fictional narratives based on cartographic inspirations, seeking to highlight the arts of young women in their spaces and in light of their localized possibilities and resources. In this sense, when researching daily life, I sought to highlight the micropolitical sphere, which allows us to imagine other possibilities for life, in which it is possible to believe that there are ways to transgress and confront violence, without reducing ourselves to the impotence of considering that there would be an ideal time and context to eliminate it, external to the experience of each young person. Young female students do not accept and do not fully live by the rules and norms imposed by the social organization that wants to be hegemonic, but rather, they are active, transgressing and inventing new ways of living their daily lives, based on different ways they use to weave their practices, their arts of doing (Michel de Certeau, 2014). To mention how young female students weave their daily practices, I highlight them in the verbs to exist, to speak, to write, to read, to study, and to imagine. Based on these mobilizations, I defend the thesis that young female students produce, in their daily lives, practices that can crack the violence directed at bodies, genders, and sexualities. These practices, understood as arts of doing, emerge when they claim the right to appear, when they speak out and denounce violence, when they write, read, and study. Thus, they subvert the positions of social and cultural subjects assigned to them and invent other worlds, marked by gender equality and the rejection of violence. By weaving these arts of doing, young students challenge the school and those affected by their narratives—such as teachers, administrators, and school nurses—to get involved. In this way, they can mobilize new practices and ways of confronting violence against women.

**Keywords:** education, gender, youth, violence, everyday practices.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - “Gumes” Instalação Incisivas. Transferência sobre facas .....	<b>31</b>
<b>Figura 2</b> - Luto por Carolline.....	<b>32</b>
<b>Figura 3</b> - Mapa da construção da pesquisa .....	<b>47</b>
<b>Figura 4</b> - anotações durante a pesquisa .....	<b>56</b>
<b>Figura 5</b> - Círculo mágico versus limites externos com as jovens estudantes.....	<b>95</b>
<b>Figura 6</b> - <i>Oque</i> mais acontece é assédio.....	<b>200</b>
<b>Figura 7</b> - Você é linda do seu jeito! .....	<b>205</b>
<b>Figura 8</b> - Não é Não .....	<b>206</b>

## Lista de Abreviaturas e Siglas

Antra - Associação Nacional de Travestis e Transexuais  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CIPAVes - Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar  
Cis - Cisgênera  
Cofen - Conselho Federal de Enfermagem  
Consup - Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe  
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LGBTI+ - Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transgênera, Transexual, Intersexo e todas as demais identidades não cis-heteronormativas  
Neabi - Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
Nugedis - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar  
ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PSE - Programa Saúde na Escola  
RS - Rio Grande do Sul  
SES - Secretaria Estadual da Saúde  
SUS - Sistema Único de Saúde  
Trans - Transgênera

## SUMÁRIO

<b>Apresentação de uma tese com jovens estudantes.....</b>	<b>16</b>
<b>Os cotidianos matam algumas de nós .....</b>	<b>28</b>
<b>Contar histórias <i>dos/ nos/ com</i> os cotidianos com as jovens estudantes.....</b>	<b>38</b>
Contextualização dos <i>espaçostempos</i> da pesquisa.....	39
Sobre os cotidianos.....	43
Escutas.....	49
Sobre uma pesquisa tecida a partir de Inspirações cartográficas .....	52
Sobre as narrativas ficcionais .....	56
<b>As narrativas ficcionais .....</b>	<b>61</b>
Eu vou deixar ela falando sozinha .....	61
Será que você poderia me ajudar? .....	66
Eles que se virem.....	75
Eu vou ver se bloqueio ele .....	79
Não sou moço, não! .....	84
<b>Os corpos-gêneros-sexos-sexualidades organizando os cotidianos das jovens estudantes.....</b>	<b>88</b>
Os gêneros.....	90
As sexualidades e os corpos conectando-se aos gêneros e as impossibilidades de separabilidade.....	93
Na educação: o sistema corpos-gêneros-sexos-sexualidades .....	111
<b>As jovens estudantes.....</b>	<b>124</b>
Juventudes: alguns conceitos .....	127
Jovens e estudantes: as juventudes que estudam e estão na escola.....	138
Juventudes e políticas públicas específicas.....	142
<b>As violências contra as jovens estudantes dentro e fora da escola.....</b>	<b>154</b>
Tentativas de conceituar as violências: trilhando referenciais.....	156
Violências estruturam, mantém e atualizam-se no/com o cotidiano.....	161
<b>As práticas cotidianas das jovens estudantes .....</b>	<b>176</b>
existir.....	180
falar .....	193
ler escrever estudar.....	201
imaginar .....	213
<b>Outras narrativas .....</b>	<b>218</b>
<b>Quem andou comigo nesta tese .....</b>	<b>230</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>260</b>



Diretório Acadêmico Rosa Luxemburgo  
Universidade de Santa Cruz do Sul  
Fotografia realizada em 10 de março de 2023.

## Apresentação de uma tese com jovens estudantes

de um contexto localizado no interior gaúcho,

de uma *enfermeira-escutadeira-pesquisadora*

Pelos estudos, experiências em enfermagem em saúde escolar e ações extensionistas em escolas públicas, as violências contra as jovens estudantes com base nos marcadores sociais da diferença contra os gêneros, corpos e sexualidades, perpassam pelos cotidianos dentro e fora da escola. São situações de constrangimentos, sentimentos de não pertencimento ao ambiente escolar, assédios, intolerâncias, preconceitos, agressões, silenciamentos, entre outras violências difusas e estruturais vivenciadas pelas jovens estudantes que ousam ser ou estar vivendo as mulheridades/feminilidades, cisgêneras ou transgêneras, interseccionando-se com outras opressões (ou não). Juventudes que diferem do padrão normativo ao viverem com comportamentos inesperados social e culturalmente, por estarem com corpos e/ou gêneros e/ou sexualidades não masculinos hegemônicos e que estão dentro e fora da escola, praticando os cotidianos, desafiando as estruturas machistas, misóginas, transfóbicas e sexistas. Diante deste contexto, esta tese objetiva problematizar como jovens estudantes tecem práticas cotidianas capazes de promover fissuras às violências, dentro e fora da escola, contra corpos, gêneros e sexualidades. A pergunta central é: *como jovens estudantes tecem práticas cotidianas, dentro e fora da escola, que podem provocar fissuras às violências sobre corpos, gêneros e sexualidades?*

Para tensionar a problemática da pesquisa, são tecidas narrativas ficcionais construídas a partir de um contexto localizado de estudos, especialmente com as experiências que obtive nos últimos dez anos trabalhando como enfermeira em saúde escolar, atuando com jovens estudantes da educação profissional e tecnológica (EPT) no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos (IFFar JC) e como extensionista em escolas públicas de quatro municípios da região central do Rio Grande do Sul (RS), conversando sobre questões de saúde, corpos, gêneros, sexualidades e prevenção às violências com jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e também da EPT na modalidade de educação de jovens e adultos.

As narrativas ficcionais criadas na tese são um pouco daquilo que venho *escutando* nestes espaços escolares por onde eu percorro. Contudo, as narrativas ficcionais também foram produzidas por outras escutas em diferentes espaços: pelas

redes sociais, pelas idas e vindas no ônibus e nos carros de aplicativos, na academia, nos restaurantes, nas ruas, nos filmes e nas séries que assisti, nas lojas, nos mercados, nos livros e artigos lidos, nas músicas. Ou seja, por outros caminhos além da escola. Nesta perspectiva, talvez possam ter fragmentos que antecedem minha chegada e permanência na escola, quando trabalhava como enfermeira em saúde da família e já escutava as jovens que iam até a unidade de saúde ou aquelas que visitava nos domicílios ou nas escolas. As narrativas estão comigo, foram chegando aos poucos, de diversas formas e afetaram-me a escrevê-las destes modos ficcionados que se apresentam.

Neste sentido, a ficcionalização torna-se um recurso para abordar a complexidade da temática sem constranger ou expor as jovens estudantes ou limitar às práticas tecidas por elas, oportunidade que é uma estratégia ética para discutir assuntos complexos que poderiam estar reduzidos por uma entrevista ou pela aplicação de um questionário. Em outras palavras, a ficcionalização permite tensionar ideias circulantes na sociedade sem limitar às narrativas e depositá-las como próprias de uma ou outra pessoa. Contudo, não é intenção desta tese generalizá-las e trazer que podem ocorrer em quaisquer contextos, mas que, ao mesmo tempo, surgem como disparadoras para a problematização realizada neste trabalho.

Na intencionalidade de sinalizar a presença do trabalho da enfermagem em saúde escolar, ainda por vezes invisibilizado diante de outras especialidades, ou de outras agentes da escola, as jovens estudantes estão, de algum modo, interagindo com a personagem Catarina, uma enfermeira em saúde escolar que aparece nas produções como aquela que escuta e utiliza a escuta no cuidado de enfermagem às jovens estudantes. Escuta é metodologia, é cuidado e é ética com esta tese.

Neste caso, é pertinente reforçar que esta tese é uma produção implicada que não encontra neutralidade em nenhum momento. Trata-se de uma escrita posicionada como uma *enfermeira-escutadeira-pesquisadora* que cuida, escuta e pesquisa desde uma ética feminista envolvida com práticas de prevenção e enfrentamento a todas as formas de violências. De uma pesquisadora que vivencia a enfermagem em saúde escolar no cotidiano com as juventudes, nos ativismos em prol da igualdade de gêneros, envolvida em ações para o respeito às diferenças, para uma vida digna.

Estar tecendo-me como uma enfermeira escolar que escuta as jovens estudantes e que, nos últimos quatro anos, pesquisa para esta tese, proporciona-me encontros com as histórias e seus acontecimentos sociais e culturais que estão sendo produzidos

enquanto estas escritas foram sendo fabricadas. Faz importância para esta tese que me situe enquanto uma pessoa que *está*<sup>2</sup> mulher cisgênera e heterossexual, que me sinto uma jovem com os meus atuais 38 anos de idade, sem deficiências consideradas limitantes ou incapacitantes, do ponto de vista da legislação específica. Sou uma pessoa branca, sem filhas, em uma união chamada estável há 14 anos e que produz esta tese concomitantemente ao trabalho de 40 horas semanais, percorrendo aproximadamente 3 horas por dia entre os municípios gaúchos de Júlio de Castilhos (onde se localiza a escola que trabalho) e Santa Maria (cidade da minha residência), para as idas e vindas.

Da sala que ocupo no trabalho escutei muitas vezes: *cadê a Kati? Preciso falar com ela!* Ainda acho interessante quando uma jovem estudante vem me contar que está namorando e pedir a minha opinião ou quando me procura para contar que não está mais namorando e que essa foi uma decisão feliz. E também quando vem me contar alguma tristeza na família, uma situação de desconforto com uma colega, de assédio, das piadas sem nenhuma graça daquele professor, das atitudes “sem noção” do namorado da colega. Um pedido de ajuda para registrar uma denúncia, um desabafo, uma crítica, uma fofoca<sup>3</sup>. São e foram muitas histórias que escutei.

Que bom tem sido estar aqui e ali escutando as jovens estudantes. Sem tentar romantizar, poder estar com as jovens estudantes em um espaço que permite o tempo da escuta, do encontro, da presença, do acolhimento é uma arte de fazer cotidiana que subverte a rotina diária da correria, da rapidez, da naturalização, da precarização dos modos de operar neoliberal, da utilitarização da vida, que precisa acumular atendimentos quantitativamente, fazendo analogia à acumulação de coisas, de Antônio Bispo dos Santos (2023)<sup>4</sup>.

Estar com as jovens estudantes nestes cenários de cuidado é subversivo aos modos de cuidar violentos e que ainda não consideram às violências como estruturas

---

<sup>2</sup> Utilizo o verbo *estar* para destacar as instabilidades das identidades de gênero e de orientação sexual.

<sup>3</sup> Fofoca, traduzido a partir da expressão “*gossip*”, na perspectiva de Silvia Federici (2019), é um contexto de transformação de uma conversa entre amigas em conversa fútil de discórdia, marcadamente relacionada com ataques às mulheres a partir do nascimento da Inglaterra moderna. De acordo com esta autora, “imputar um sentido depreciativo a uma palavra que indicava amizade entre as mulheres ajudou a destruir a sociabilidade feminina que prevaleceu na Idade Média, quando a maioria das atividades executadas pelas mulheres era de natureza coletiva e, ao menos nas classes baixas, as mulheres formavam uma comunidade coesa que era a causa de uma força sem-par na era moderna” (Silvia Federici, 2019, p.75).

<sup>4</sup> Nesta tese, apresento o nome completo das pessoas autoras em todas as vezes que faço a referência, como um modo de visibilizar as mulheridades/feminilidades e de reforçar o comprometimento contra o patriarcado/machismo, em que, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, devem ser escritas somente pelo sobrenome - de modo geral - ainda de origem patriarcal masculina. Esse posicionamento vai ao encontro do proposto pela professora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023).

que prejudicam a vida das mulheridades/feminilidades. Por isso “só”, escrever esta tese já ganha a intenção de desnaturalizar espaços de cuidado de enfermagem violentos e produzir outros espaços de cuidados de enfermagem na escola, em tempo oportuno<sup>5</sup>. Na minha perspectiva, já consta uma oportunidade considerar as contribuições das discussões propiciadas nesta escrita para a atenção de enfermagem em saúde escolar acolhedora às juventudes e cada vez mais comprometida com a prevenção e o enfrentamento às violências. Por este caminho, percebo a concepção desta tese como conveniente à visibilidade da enfermagem em saúde escolar e da atuação da saúde escolar, como um todo, a provocar estranhamentos às violências cotidianas e podendo ir compondo movimentos disruptivos.

Reverbera em mim um tanto de aproximação dessas juventudes, da vitalidade, dos desafios, das aflições, das tristezas. Estar convivendo com essas jovens estudantes me coloca em uma oportunidade de tornar-me escutadeira de tantas histórias de vidas. O termo “escutadeira” tem me tocado com a escrita dessa tese, porque ele significa algo que é tão necessário de se fazer. Escutar com atenção - e sem emitir opiniões morais sobre o que se escuta, estar disponível, deixar a pessoa falar o que ela sentir-se à vontade para compartilhar. Um exercício muito complexo de ser realizado, especialmente em contextos sociais e culturais que não se quer escutar jovens estudantes.

Eu pego emprestado esse termo de Débora Diniz (2022, p. 19) quando se intitula “escutadeira feminista”. Para ela, *escutar* é um movimento mais ético do que acadêmico. Pois ainda que leituras feministas<sup>6</sup> nos auxiliem a aprender a escutar - e para mim, de fato, estas têm sido fundamentais para esses exercícios - “[...] escutamos na convivência com outras mulheres” (Débora Diniz, 2022, p. 19).

Estar junto com essas jovens estudantes, disponível para escutá-las já é algo surpreendente diante de um cenário de precarização da educação, da saúde, do tempo e do espaço dedicado a escutar alguém. Mas poder estar como uma enfermeira *escutadeira* na escola é algo que me afeta, pois entendo que o modo como nos relacionamos pode ser o que faz com que elas possam confiar em mim. E como *modo* estou pensando em um modelo diferente de enfermeira assistencial, como a grande maioria das pessoas imagina, *a priori*.

---

<sup>5</sup> No campo da saúde, “tempo oportuno” tem sido utilizado para assegurar que as pessoas usuárias do Sistema Único de Saúde possam receber um cuidado de saúde em tempo capaz de prevenir agravos/doenças e ao tempo de se promover à saúde (Brasil, 2023b).

<sup>6</sup> Para bell hooks (2020, p.17), “dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão”.

Para mim, significa seguir os preceitos éticos da profissão, do comprometimento e responsabilidades previstas, mas deixando para lá uma possível armadura, que me impediria de estar disponível para as jovens sem enchê-las de prescrições de enfermagem - que eu sei que elas não irão fazer - mas trabalhar na perspectiva de acolhê-las e perguntar: como eu posso te ajudar com isso? Vamos pensar juntas! Eu arrisco até a dizer mais: uma enfermeira escutadeira que considera e respeita às jovens como pessoas que têm direitos humanos, que possuem desejos, sabedorias, agência, vontades e vida. E que cada vida merece ter condições para ser vivível, como defende Judith Butler (2019b). Infelizmente, já ouvi algumas colegas e familiares de estudantes dizendo: “*mas elas não tem querer*”; “*estão na escola, é para estudar e nada mais*”; “*são umas crianças ainda, não sabem nada o que querem*”; “*são estudantes, não são mais que isso*”. Mas as jovens chegam e permanecem na escola com suas subjetividades, culturas e diferenças, não apenas na dimensão de estudantes, como tensionado por Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis (2011).

Pode ser que seja essa a minha intensa aproximação com as jovens estudantes enquanto alguém que escuta. Esforço-me para escutar mesmo. Um dia, uma me disse: *tu trata a gente como gente*. Fiquei surpresa, pois achava que todas as pessoas que convivem com elas as tratavam “como gente” que são. Mas não. Algum tempo depois comecei a prestar mais atenção nisso, ler mais sobre os cuidados com a saúde de adolescentes<sup>7</sup> e outras literaturas feministas e fui entendendo que ainda acontece a situação de que nem todas as jovens são consideradas pessoas que têm direitos, deveres e tampouco podem pensar e ter sonhos. E digo isso no cotidiano, no espaço onde a vida acontece, pois na legislação, todas nós que trabalhamos com jovens estudantes sabemos - ou deveríamos saber - que há previsão de segurança e respeito aos direitos das pessoas jovens como seres humanos. Parece óbvio. Eu achava que era, mas ainda não é.

Cabe pontuar também que, nesta tese, articulo as perspectivas de gêneros como relacionais e identitárias para trazer coletividade às violências contra as jovens

---

<sup>7</sup> Mencionei adolescentes neste trecho porque a área da saúde costuma utilizar o termo adolescente para designar uma fase do desenvolvimento humano, entre a etapa de ser criança e a de ser adulto. De modo geral, adolescência entendida como uma preparação para a fase adulta da vida, sendo a adulta, considerada a fase ideal em detrimento das outras. Assim, adolescentes é um termo comum usado nas ciências da saúde, mas difere-se de juventudes, pois esta considera as pluralidades e sociabilidades de ser/estar jovem, enquanto adolescentes são considerados pela idade cronológica de 12 a 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ou de 10 a 19 anos, de acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2010a).

estudantes e demais mulheridades/feminilidades. Pensar pelos aspectos de relações de poder, os gêneros funcionam como marcadores sociais da diferença que produzem as desigualdades ao posicionar cada pessoa dentro de limitações sociais, culturais, linguísticas, históricas que ainda insistem em subalternizar às mulheridades/feminilidades em posições inferiorizadas em relação aos homens cisgêneros (Joan Scott, 1995; Dagmar Estermann Meyer, 2013) e para pensar como as mulheridades/feminilidades vão se constituindo em suas materialidades e subjetividades (Judith Butler, 2022). Torna-se prudente uma pausa para mencionar que a diferença pensada aqui se dá nas relações sociais, a partir das produções simbólicas e discursivas, marcando as hierarquias de poder diante dessas interações (Tomaz Tadeu da Silva, 2014). Tão logo, a diferença produzida socialmente classifica as posições de cada pessoa, ordenando o acesso aos bens e direitos sociais.

Assim, uma jovem estudante negra, gorda, moradora de um assentamento advindo da reforma agrária e empobrecida, por um exemplo, tende a sofrer mais violências, pois difere-se em mais marcadores sociais do padrão normativo hegemônico masculino que dita que o normal, natural e desejável é ser homem cisgênero, branco, magro/musculoso, rico, cristão, heterossexual, adulto jovem, sem deficiências (Letícia Carolina Pereira do Nascimento, 2021). Isso não significa afirmar que ser uma mulher branca, magra e empobrecida não irá sofrer violências, mas que conforme vão se somando às diferenças, a tendência é sofrer mais violências e reiteradamente (Carla Akotirene, 2019). Um dado que quer nos dizer algo em relação a isso é a incidência das violências contra as mulheridades/feminilidades no Brasil, em que a taxa de 63,6% das vítimas de feminicídio são negras (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Desse modo, é importante relacionar como a fixação da identidade masculina, branca, heterossexual, por exemplo, como norma, a privilegia sobre as demais, sutilmente marcando as relações de poder atribuídas na positividade desta identidade em detrimento da construção negativa de todas as demais que se diferem (Tomaz Tadeu da Silva, 2014). Neste contexto, considero por norma, a referência de Fernando Seffner (2024, p.36), de que “a norma é um conjunto de estados e situações que nos indicam como proceder e que não necessitam estar postos por escrito, pois estão internalizados.”

Assim, é construída a identidade vista como normal, sendo tão “[...] “natural”, desejável, única” (Tomaz Tadeu da Silva, 2014, p. 83) que todas as demais tornam-se anormais, indesejáveis, matáveis e não dignas de proteção (Judith Butler, 2024, Françoise Vergès, 2021). Nestas escritas, eu chamo-a de hegemônica, pois se quer

soberana e dominante, diante da história, da sociedade e da cultura que estamos inseridas. Em contexto de que considero por masculinidade hegemônica aquela que dispersa em um padrão de práticas que mantém homens em situação de dominação das mulheres/feminilidades, estabelecendo ainda qual é o modo mais adequado de ser homem. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica estabelece um modelo de homem a ser seguido, idealizado, que faz com que, massivamente, os homens tentem atingir esse padrão estabelecido. O que se observa é que esse modelo de ser homem perpassa por comportamentos violentos que designam às desigualdades de gênero, na manutenção da dominação feminina por meio das violências e de relações de poder desiguais. Tão logo, reconhecer a prevalência dessa masculinidade hegemônica produz a compreensão da conexão entre as violências com base no marcador social da diferença de gênero (Robert Connell e James Messerschmidt, 2013). Se quer romper com essa masculinidade hegemônica, dada a sua potencialidade violenta e mostrar que todas as formas de existência são possíveis e devem ser valorizadas, e para isso, precisam ser reconhecidas, protegidas, escutadas.

Coloquei-me a alegrar-me com os verbos nesta tese. Após a leitura e tensionamentos da obra “Esperança Feminista” de Débora Diniz e Ivone Guebara (2022), eu considerei que os verbos feministas poderiam me auxiliar a confeccionar essas escritas. Na produção da tese, ao destacar como as jovens estudantes tecem práticas cotidianas, selecionei os verbos para compor as problematizações. Destacar como as jovens estudantes tecem as suas práticas perpassa pelo entendimento de que elas agem. Estão sempre agindo. Se escutarmos bem, se olharmos bem, se dermos atenção, vamos identificar os modos pelos quais as estudantes gritam: basta de violências! E os verbos demonstram essas ações.

Nesta inspiração, eu destaquei o verbo *escutar*, que, na minha concepção, também é verbo feminista, e ganhou mais sentido quando percebi que tenho sido uma enfermeira e pesquisadora *escutadeira*, como já apresentei. Escutar tem sido o meu cotidiano, como já vinha contando. Débora Diniz (2022, p. 17), escreveu que “ouvir exige silenciar-se, abdicar do poder e da sedução da palavra [...] somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes da nossa. Para isso, o *ouvir* precisa se transformar em *escutar*”.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Cabe pontuar o posicionamento de Débora Diniz (2022, p.17-18) ao explicar o uso do “ouvir” ressaltando ser um verbo capacitista. Contudo, segundo ela, é preciso desobedecer ao sentido do dicionário, pois “[...] ouvir não pede só ouvidos, mas muitos afetos”.

Sempre achei interessante que, depois de finalizar um acolhimento, a estudante me dizia “*muito obrigada!*”, sendo que, há um tempo atrás, eu pensava: *nem fiz nada...* pois só sentava, a olhava nos olhos e ficava escutando, escutando... muitas das vezes, sem nada dizer. Hoje faz mais sentido pensar sobre isso. Não é não fazer nada. Escutar é fazer. Algumas vezes, é tudo que a jovem estudante quer que seja feito. Tão logo já pensei, eis aqui um verbo a ser destacado para problematizar como uma arte de fazer cotidiana: *escutar*.

Foi assim que fui identificando essas escutas de jovens estudantes que sofrem e que agem. Escutando os barulhos dos silêncios e dos silenciamentos, eu notei que as práticas cotidianas são múltiplas e plurais. Nem sempre aparecem para todo mundo o tempo todo. Estão ali para quem puder perceber, mas nem todas as pessoas param para escutá-las.

É importante pontuar que durante a produção desta tese estive com muitas pessoas. As escritas são produções coletivas. São encontros. Andei, inclusive, pelas *artes*, que me convidaram a rabiscar, a tecer cores e incluí-las nas fotografias e colagens que fui realizando nesses percursos e trouxe para dar “mais vida” a esse processo de escrever. Colorir a tese foi uma proposta que veio para materializar que construir práticas cotidianas capazes de ruir às violências está em tantas brechas, que a arte pode ser uma prática para romper as estruturas que nos violentam ao tentar nos proibir até de imaginar. Como se eu quisesse trazer certa “alegria” às escritas de uma temática tão triste, que nada de bom há, a não ser as pessoas que encontramos nesse processo e se tornam companheiras de lutas. Mas penso que precisei incluí-las também no sentido de visibilizar *a própria arte como uma prática cotidiana* utilizada por nós para sobrevivermos - de vários modos - a todas essas violências cotidianas.

Defender a alegria com as artes de fazer cotidianas, como as jovens estudantes me convidaram a pensar, para organizar as práticas cotidianas. Assim, ao longo das escritas, procurei articulá-las com fotografias, recortes e aquarelas, inspirada nas situações que foram afetando-me neste caminho. Neste sentido, esta pesquisa foi também um “ateliê em movimento” como afirmou Stela Barbieri em “Territórios da invenção” (2021), um espaço de encontros, de invenção, de imaginação. Desse modo, não é mais possível, para mim, pensar em espaços de cuidado e de prevenção e enfrentamento a todas as formas de violências contra as jovens estudantes sem os *afetos, a presença, a imaginação e as artes* para tecer as práticas. Nas palavras de Stela Barbieri (2021, p. 22),

no cotidiano, a imaginação é a possibilidade de criarmos instâncias do inusitado para aquilo que rotineiramente fazemos. É como quando brincamos com os pensamentos e damos outros sentidos para as palavras. A imaginação, no cotidiano, abre portas para aquilo que ainda não existe.

A arte está presente na capa desta tese. Bennê Oliveira é a artista que criou as imagens desenhadas das personagens que compõem esta tese. Ana, Antônia, Catarina, Bianca, Hellen e Gabriela estão representadas pela ilustração de Bennê que gentilmente acolheu minha ideia e produziu as imagens das personagens ficcionadas, a partir das histórias de cada uma. Bennê é uma jovem que também imagina e cria outros mundos possíveis e para isso, tece suas ilustrações com pautas feministas e antirracistas.

Artes estão nesta tese de muitos modos, espero que estejam perceptíveis. Ganha a centralidade sobre a forma das *artes de fazer das jovens estudantes praticantes do cotidiano* (Michel de Certeau, 2014) para a problematização da temática, sendo marcadamente essas a produzir a tese de que as jovens estudantes estão atuantes de modo a fissurar, cada uma a sua maneira, as violências que as interpelam nestes percursos dentro e fora da escola.

As escritas estão inseridas na seguinte sequência: *a) parte introdutória*, que chamei de *Os cotidianos matam algumas de nós: o dia que matou a Liana, matou a Angélica, a Carolline...*, onde escrevo sobre os cotidianos violentos que podem causar muitas violências contra as mulheridades/feminilidades com base nos marcadores sociais de corpos, gêneros e sexualidades, apresentando os feminicídios de Liana, Angélica e Carolline e argumentando acerca das conexões com outras violências cotidianas; *b) parte metodológica*, que denominei de *Contar histórias dos/ nos/ com os cotidianos com as jovens estudantes*, para explicar sobre como foi a produção de dados para esta tese; *c) narrativas ficcionais*, que carregam o nome de *As narrativas ficcionais: outras histórias*, espaço onde estão inseridas as histórias de cada jovem estudante: Ana, Bianca, Hellen, Gabriela e Antônia; *d) referencial teórico*, composto de reflexões sobre conceitos de corpos, gêneros, sexualidades, juventudes e violências, chamado de *Os corpos-gêneros-sexos-sexualidades organizando os cotidianos das jovens estudantes*; sobre juventudes, denominado de *As jovens estudantes: juventudes dentro e fora da escola* e perspectivas sobre violências no capítulo chamado de *As violências contra as jovens estudantes dentro e fora da escola*; *e) discussão dos dados*, que identifiquei como *As práticas cotidianas das jovens estudantes inventando cotidianos*, que são apresentadas as escritas com destaques e problematizações das artes de fazer das

jovens estudantes, que tecem as suas práticas cotidianas; f) *considerações finais*, denominadas de *Outras narrativas: vou imaginar outros mundos*, onde coloco-me a imaginar outras formas de nos relacionarmos para não sucumbirmos às violências; g) *referências bibliográficas* utilizadas nas escritas da tese, que receberam o título de *Quem andou comigo nesta tese*, e por fim, h) *apêndice*, onde inseri algumas atividades realizadas junto às jovens estudantes, que foram publicadas e podem ser acessadas, a fim de salientar que as ações aconteceram concomitantemente com a construção desta tese, a certo modo, entoando algumas devolutivas iniciais junto a esse público.

Faço o convite para as escritas que seguem como Débora Diniz (2022) nos provocou: *imaginar outros modos de vida*. Se é possível imaginar, é possível criar, como Jota Mombaça (2021, p.67) mencionou, “[...] tudo o que está construído precisou, antes, ser imaginado”. Se as violências ainda persistem, práticas cotidianas estão sendo tecidas para arruiná-las. Nas palavras de Débora Diniz (2022, p. 41), “uma feminista não desiste, por isso, sempre imagina”.

Tão logo, já cabe trazer que, a partir da pesquisa realizada, defendo a tese de que

as jovens estudantes produzem, em seus cotidianos, práticas que podem fissurar as violências dirigidas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades. Essas práticas, entendidas como artes de fazer, emergem quando reivindicam o direito de aparecer, quando falam e denunciam as violências, quando escrevem, lêem, estudam e imaginam. Assim, subvertem as posições de sujeitas social e culturalmente designadas a elas e inventam mundos outros, marcados pela equidade de gênero e pela recusa das violências.

Ao tecerem essas artes de fazer, as jovens estudantes interpelam a escola e aquelas pessoas que são afetadas por suas narrativas — como professoras, gestoras e enfermeiras escolares — a se implicarem. Desse modo, podem mobilizar novas práticas e modos de enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades.

*Eu imagino e convido você a imaginar  
junto comigo e com as jovens estudantes*

# FEMINISTAS

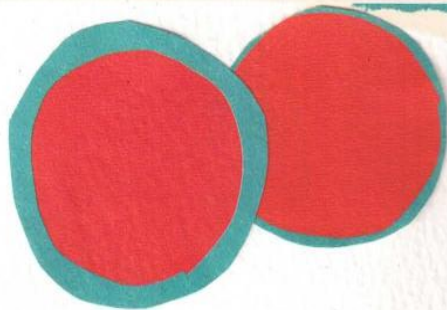


“O problema da questão de gênero é que ela prescreve como *devemos* ser em vez de reconhecer como *somos*. Seríamos bem mais felizes e mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero.”

**SEJAMOS TODOS FEMINISTAS**

Às vezes eu preciso lembrar a mim mesma de que eu importo, porque é fácil esquecer isso em um mundo repleto de misoginia. E nesses momentos, eu me volto para as pessoas que amo, para os livros, as ideias e o conhecimento, onde quer que ele esteja.

Com amor,  
Chimamanda



## **Os cotidianos matam algumas de nós**

### **o dia que matou a Liana, matou a Angélica, a Caroline...**

*“Em homenagem a Conceição Evaristo, a gente combinamos de não morrer. Precisávamos também que eles tivessem combinado de não nos matar” (Jota Mombaça, 2021, p. 29).*

Na noite de 15 de setembro de 2020, o grupo de *Whatsapp* do Nugedis<sup>9</sup>, o qual eu participo, tem umas sessenta e três mensagens não lidas. Estranho, porque, via de regra, naquele dia, o expediente de trabalho da maioria das participantes do grupo já havia terminado às 17 horas.

As mensagens eram sobre o sequestro da colega de trabalho Liana, que se iniciaria às 18 horas e até aquela hora, por volta das 23 horas, ainda não tinha uma solução. Uma noite e madrugada tensa. Eu estava apreensiva, ansiosa, mas tentando colaborar com a esperança do grupo de ter boas notícias no dia seguinte.

De nada adiantou.

Dia 16 de setembro de 2020, no início da manhã, a informação já estava no grupo: Liana havia sido vítima de feminicídio. A Liana foi vítima de uma emboscada. Foi atropelada, sequestrada e morta a tiro. O seu, então, atual companheiro, também foi assassinado com tiros. Ambos os crimes foram cometidos pelo ex-companheiro<sup>10</sup> de Liana, e pai de sua filha, de apenas 2 anos, na época de seu assassinato.

A Liana tinha uma medida protetiva, de acordo com a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), a qual objetivava proibir que o seu ex-companheiro se aproximasse dela, pois Liana sentia-se ameaçada pela possibilidade de encontrar-se com ele.

No contexto laboral, eu e as colegas estávamos em trabalho remoto em decorrência da pandemia de covid-19, que ocasionou o distanciamento físico, tornando as escolas em regime de aulas e demais atividades à distância, por encontros e reuniões on-line.

---

<sup>9</sup> Nugedis é o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, compondo as ações afirmativas do Instituto Federal Farroupilha. Este Núcleo tem como finalidade “[...] desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos, e proporcionar espaços para debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual” (Instituto Federal Farroupilha, 2016, art.55).

<sup>10</sup> Causa-me incomodo mencionar o assassino como parceiro ou companheiro. Em minha concepção, ser parceiro ou companheiro de alguém confere estar junto, poder contar com o seu apoio e não com suas violências. Contudo, observo ser este o termo utilizado para designar a autoria desses crimes, inclusive para registrar qual a relação com a mulher assassinada, por esse motivo, sigo atendendo a essa denominação.

No contexto brasileiro, nós todas estávamos sob a presidência altamente machista, armamentista, patriarcal, misógina, fascista (e outros adjetivos) de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), que, inclusive, durante seu mandato como deputado federal, em 2017, declarou: “Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”<sup>11</sup>. E ainda, na mesma oportunidade, intencionando o cargo que viria a ocupar posteriormente, complementou: “[...] pode ter certeza que se eu chegar lá (Presidência), no que depender de mim, todo mundo terá uma arma de fogo em casa [...]”.

As afirmações do presidente da época entoam sobre o feminicídio da Liana porque trazem o cenário perverso que mata as mulheridades/feminilidades com facilidade. A figura dessas mulheridades/feminilidades como uma “fraquejada”, um erro, algo desagradável, menor, desprezível, inferior. Um mal-feito. Um estrago. Ruim. Desvantajoso. Um corpo com menos valor social. Um corpo mais matável (Judith Butler, 2019a). E, como se não bastasse ser matável, é preciso instrumentalizar o assassino, conferindo-lhe a permissão para usar armas. Armas que somente objetivam a morte. Mas, é importante lembrar, que se trata da morte de algumas pessoas, pois nem todas as vidas são dignas de luto, entoando as desigualdades sociais que conduzem algumas pessoas a terem vidas que devem ser salvaguardadas, ou as que não merecem tantos esforços assim para se preservar (Judith Butler, 2021a).

Não é algo exclusivo da extrema direita, em especial, nos seus atuais movimentos de recrudescimento conservador observados no Brasil (Cláudia Vianna, 2018) e no mundo. Os corpos das mulheridades/feminilidades sempre sofrem, ainda que estejamos em governos considerados de esquerda. Contudo, é preciso questionar que a intensa articulação fascista, promovida pelo bolsonarismo, pode contribuir para a construção, a aceitabilidade, a manutenção de cotidianos mais violentos para as mulheridades/feminilidades nos últimos anos. Aliás, via de regra, as primeiras pessoas a perderem os direitos são as que vivem nas mulheridades/feminilidades. Estes corpos importam menos. E se foram corpos gordos, com alguma deficiência, pobres, negros, trans<sup>\*12</sup>, *queer*, intersexo, ou com outros marcadores sociais da diferença, podem ir

---

<sup>11</sup>Conforme notícia da Revista Fórum (2017) disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/2017/4/5/bolsonaro-eu-tenho-filhos-foram-homens-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-veio-uma-mulher-19902.html>>.

<sup>12</sup> Escrevo a palavra “trans\*” com asterisco, apoiada na autora Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021), considerando as identidades não cisgêneras, sendo trans\*, um termo guarda-chuva para todas as possibilidades de identidades transgêneras, por exemplo, transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, travestis, pessoas não-binárias, transmasculines, entre outras.

adicionando menos importância ainda e portanto, menos dignidade ao luto, mais chances de serem violentados e mortos (Judith Butler, 2021a).

Que condições precisam nossos corpos ter para serem dignos de uma vida com humanidade? Provocações de Judith Butler (2019a, 2019b, 2021a, 2022) que ganham conexão com o feminicídio da Liana, pois ainda ser ou estar mulher corrobora com mais violências que podem culminar para a nossa morte. O nosso extermínio.

Esse feminicídio é também parte do infeliz cotidiano brasileiro<sup>13</sup>. As frases ditas pelo então presidente, ecoam masculinidades hegemônicas, incitação ao ódio direcionado ao feminino, incentivo ao uso de armas. A arma que matou a Liana. Matou a Liana porque era uma mulher. Matou porque tinha uma arma. Matou porque acreditava que a mulher é propriedade do homem, que, não podendo utilizá-la, sendo de sua posse, pode fazer o que quiser com ela. Isso tudo incentivado pelo presidente da época. Foi a Liana dessa vez, mas poderia ser eu. Poderia ser você. Não há nada em nossos corpos que nos proteja dessas violências, mas há algo que nos fragiliza à elas: ter um corpo dentro do rol das mulheridades/feminilidades.

Os contextos permitiram a morte de uma de nós. Muitas de nós têm sido assassinadas. Todos os dias. Cotidianos que permitem a algumas pessoas matarem e a outras, serem mortas. O quanto há ódio ao feminino. Estar dentro do escopo das mulheridades/feminilidades é perigoso. Traz o sentimento daquilo que a professora Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021, p. 170-171) escreveu: “[...] ter uma identidade feminina é assumir um perigo iminente de morte, visto que o desprezo e ódio letal ao feminino é enraizado neste país, uma verdadeira política de morte [...]”.

De acordo com o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025) as tentativas e feminicídios registradas contra as mulheridades/feminilidades aumentaram em 2024. Um total de 1.492 feminicídios aconteceram no Brasil em 2024 e 3.870 tentativas de feminicídios, e 97% dos casos registrados foram de mulheridades/feminilidades assassinadas por homens (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). Conforme Bruna G. Benevides (2025), no *Dossiê de assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024*, 117 mulheres trans e travestis foram assassinadas. De acordo com este dossiê, “[...] o Brasil

---

<sup>13</sup> Ampliei aqui para um chamado “infeliz cotidiano brasileiro”, porque no Brasil havia, em 2020, a estimativa de 04 feminicídios por dia (Instituto Patrícia Galvão, 2023). O que me parece que tais violências extremas são parte de outros cotidianos. Escrevo utilizando a palavra *estimativa* porque os dados são subnotificados, pois há mortes que são registradas como homicídios. Assim, podemos imaginar que há mais mortes por dia do que os dados nos relatam.

segue, pelo 16º ano consecutivo, como o país que mais assassina pessoas trans no mundo” (Bruna G. Benevides, 2025, p.9).

Uma dessas mulheridades/feminilidades foi Angélica Dias Moraes, uma jovem de 30 anos, morta a facadas por seu parceiro na cidade de São Pedro do Sul (Rio Grande do Sul), no dia 21 de setembro de 2024, uma manhã de sábado. Tentando escapar da morte, Angélica procurou abrigo em um comércio, mas sem obter a proteção que pretendia, nem mesmo das câmaras de vigilância do local, ou da luz do dia, foi ferida, mais uma vez e dessa vez, fatalmente. “Não foi coincidência seu assassinato ocorrer enquanto produziu essa série de obras” escreveu a artista Stéfani Agostini no feed do seu *Instagram* (Fig. 1), pois “no Brasil, a média diária de feminicídios é de 4,98 por dia” concluiu.

**Figura 1** - “Gumes” Instalação Incisivas. Transferência sobre facas



Angélica Dias Moraes, 30 anos  
Morta a facadas pelo parceiro em São Pedro do Sul  
21 de setembro de 2024

**FONTE:** Stéfani Agostini (2024).

Nesta linha, também é importante lembrar que tivemos, em 07 de setembro de 2019, o assassinato de Carolline Dias, de 27 anos, em Santa Maria (RS). Esse crime não foi atribuído como um feminicídio, nem como um transfeminicídio, ou transfobia, pois o registro diz tratar-se de um homicídio. O que nos fala sobre “[...] um tipo de violência que se manifesta, entre outros aspectos, na normalização de gênero pós-morte, que busca apagar a história e os rastros da existência travesti” (Martha Helena Teixeira de Souza *et al.*, 2021, p.2).

Importante pontuar que o transfeminicídio de Caroline foi uma sequência de assassinatos de cinco mulheridades/feminilidades trans e travestis em Santa Maria (RS), especialmente marcadas entre o final do ano de 2019 e início de 2020. Todas mortas por serem ou estarem dentro do escopo das mulheridades/feminilidades/travestilidades e negarem-se a ter relações afetivas e/ou sexuais com os seus assassinos.

**Figura 2** - Luto por Caroline



**FONTE:** Ong Igualdade (2019).

Lastimavelmente, as violências ainda fazem parte dos cotidianos das pessoas, mais para umas e menos para outras, mas muitas ainda experimentam diversas e reiteradas situações dessas. Contudo, é notável que para as que vivenciam os gêneros dentro das mulheridades/feminilidades, as violências em decorrência desse marcador são constantes e intensas (Valdenízia Bento Peixoto, 2018), podendo os feminicídios e outras mortes serem uma continuidade das violências (Judith Butler, 2021a), descritas como ações que podem resultar em danos psicológicos, morais, sofrimentos, desenvolvimento prejudicado, privação ou morte.

Neste sentido, considero pensar com Judith Butler (2021a) em uma articulação para uma política da não violência que nos mobilize, enquanto sociedade, a estimar todas as vidas importantes e enlutáveis e assim, dignas de serem preservadas, salvaguardadas e incentivadas (Judith Butler, 2021a). Ao destacar tais pessoas como vulneráveis às violências também devo ter o compromisso ético e político de reconhecer os modos como tais pessoas utilizam-se para responder a essas vulnerabilidades que propiciam as violências (Judith Butler, 2021a).

Se as violências podem ser produzidas a partir das relações de poder que se desenvolvem em convivência com as outras pessoas, também é possível que, ao mesmo tempo, sejam capazes de produzir práticas que viabilizam responder a essas relações de poder (Michel Foucault, 2020). Assim, os cotidianos vão sendo inventados entre as relações de poder e de resistência, tendo em vista que somos nós, as pessoas que praticam o cotidiano, que o construímos de determinados modos, transgredindo algumas normas (Michel de Certeau, 2014), como as de gêneros para que seja possível a nossa vivência em nossos contextos desiguais. Nós, que vivenciamos as mulheridades/feminilidades estamos atuando, a todo instante, para resistir às violências que nos chegam, ainda que seja muito difícil sobreviver a situações como a de Liana, Carolline e Angélica. Mas seguimos praticando artes de fazer e provocando instabilidades aos modelos injustos de nos relacionarmos. Nossas vidas são importantes e por isso que tanto lutamos. Todas as vidas são importantes e por nós e por elas que seguimos tensionando essas desigualdades e todas as violências decorrentes.

Para Judith Butler (2021a, p.149), “mesmo quando a agência é bloqueada a cada passo, ainda há formas de resistir ao bloqueio, modos de entrar no campo de força da violência para impedir que ela se perpetue”. Neste sentido, as pessoas que sofrem violências, ou ainda, as que sofrem violências mais cruéis, como as agressões, assédios, discriminações que culminam com os feminicídios, ainda assim, persistem nos diversos modos de tecer práticas. Imagino isso, quando a Liana solicitou a medida protetiva prevista na Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), para que seu ex-companheiro não pudesse aproximar-se. Liana teceu práticas, mesmo que não tenha sobrevivido a tantas violências. Seguimos atuando também para que nenhuma outra de nós seja assassinada, agredida, assediada, importunada, constrangida, impedida de viver, de pensar e de sonhar, como infelizmente vemos todos os dias.

A defesa de Judith Butler (2021a, p.154) por uma política da não violência, ampara-se de que “[...] o poder da não violência, sua força, encontra-se nos modos de

resistência a uma forma de violência que, com frequência, esconde seu verdadeiro nome”. Por essa via, a autora faz a argumentação de que, para eliminar as violências contra as mulheridades/feminilidades, seria interessante apostar em uma política capaz de valorizar as práticas cotidianas que não utilizam de mais violências para responder às violências, ainda que possam parecer, *a priori*, pequenas atitudes diante da imensidão dos atos violentos, Judith Butler (2021a) justifica que é possível iniciar pequenas movimentações rompantes às violências desses modos subversivos, bem como responder a situações violentas que nem parecem ser violências, mas estão causando danos.

Nesta esteira, mobilizada pelas violências cotidianas, pequenas, menores, contínuas e pelo contexto em que os feminicídios da colega Liana, da Angélica e da Carolline, vem a mostrar que tais violências da vida diária podem expor as desiguais relações de poder no qual o extermínio aos nossos corpos é estrutural e passível de ordenação da vida social (Carla Rodrigues, 2022), proponho-me a utilizar essas histórias, para pensar acerca de outros cotidianos que podem conter práticas cotidianas que em alguma maneira possam contribuir para ruir às violências.

Para isso, são a atenção às práticas mais triviais, como comportamentos, conversas, risadas, choros, uma aula prática, comentários em uma roda de chimarrão, caminhadas até a biblioteca, uma viagem no ônibus na volta para casa. Artes de fazer rotineiras que ganham sentidos próprios quando encontram inventoras do cotidiano (Michel de Certeau, 2014). Olhar para essas artes para destacar e problematizar como podem trazer práticas cotidianas que possam causar determinadas fissuras aos violentos cotidianos, mesmo em atos que parecem não ter ações. Com isso, permite perceber como essas práticas estão presentes e agem para desviar, desestabilizar, romper, transgredir violências, ainda que possam parecer sutis, quase invisíveis.

Desse modo, foi, principalmente, na escuta, no acolhimento e na convivência com jovens estudantes, durante os últimos dez anos, que percebi que as jovens agem, de modos específicos, para romper com violências cotidianas que ameaçam suas vidas, seja na escola, seja em outros espaços, os quais estão inventando os seus cotidianos. Com as leituras, em especial de Conceição Evaristo (2016, 2017), Judith Butler (2019a, 2019b, 2021a, 2021b, 2022, 2024), Michel Foucault (2020), Jota Mombaça (2021) e Dénètem Touam Bona (2020), percebi que as formas de práticas cotidianas podem ter potencial de romper violências e subverter certos discursos hegemônicos que produzem mais violências. A princípio, estar viva, ocupando espaços, pensando, falando e

promovendo discussões sobre as relações de poder, que podem impactar em desigualdades, já parece-me uma prática cotidiana a esse modelo social violento que se quer hegemônico. Existir, nestes contextos, já é resistir (Jota Mombaça, 2021).

Com as jovens, é possível que as suas estratégias possam mobilizar rupturas aos atos de violências e, quem dera, em algum cotidiano, evitar uma e todas as violências. É preciso desestabilizar padrões violentos que insistem em nos matar, ainda que não matem nossos corpos, mas tantos sofrimentos nos causam. Assim, as violências que estão nos cotidianos, mesmo que tentem parecer sutis, passar quase despercebidas, mobilizam às jovens e por conta disso, recebem práticas cotidianas que podem fissurar violências.

Como afirma Jota Mombaça (2021, p.13-14),

não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui. Com nossas mortas amontoadas, clamando por justiça, em becos infinitos, por todos os lugares. Nós estamos aqui e elas estão conosco, ouvindo esta conversa e nutrindo o apocalipse do mundo de quem nos mata.

Mas como ruir às violências cotidianas que podem ir, aos poucos, consolidando, naturalizando e fazendo feminicídios (e outras mortes), como o da Liana, da Angélica e da Caroline? Implicada nesta problemática, componho como objetivo desta tese o destaque e a problematização de como jovens estudantes tecem práticas cotidianas capazes de fissurar às violências dentro e fora da escola e para isso dedico-me sobre o questionamento: *como jovens estudantes tecem práticas cotidianas que podem provocar fissuras às violências de corpos, gêneros e sexualidades dentro e fora da escola?*

A tese consta em que as jovens estudantes produzem, em seus cotidianos, práticas que podem fissurar as violências dirigidas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades. Essas práticas, entendidas como artes de fazer, emergem quando reivindicam o direito de aparecer, quando falam e denunciam as violências, quando escrevem, lêem, estudam e imaginam. Assim, subvertem as posições de sujeitas social e culturalmente designadas a elas e inventam mundos outros, marcados pela equidade de gênero e pela recusa das violências.

Ao tecerem essas artes de fazer, as jovens estudantes interpelam a escola e aquelas pessoas que são afetadas por suas narrativas — como professoras, gestoras e enfermeiras escolares — a se implicarem. Desse modo, podem mobilizar novas práticas e modos de enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades.

Liana, Angélica, Caroline e todas as mulheridades/feminilidades assassinadas, violentadas, importunadas, ameaçadas, perseguidas, estupradas, espancadas,

negligenciadas, silenciadas vivem em cada uma de nós e nas jovens estudantes que fomos e somos afetadas por suas vidas. Suas ideias estão disseminadas em nós e nos recusamos a esquecê-las.



*Espaço em memória da Liana dos Santos Gomes  
Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos,  
Fotografia realizada em 28 de dezembro de 2023.*

## **Contar histórias dos/ nos/ com os cotidianos com as jovens estudantes**

*Assumimos, portanto, que os nossos entendimentos acerca daquilo que lemos, ouvimos, vimos, sentimos, pesquisamos são apreendidos e contaminados pela vida que se viveu, pelos encontros que tivemos, pelas trocas, pelos não saberes e nisso - nessa tessitura dos conhecimentos em rede - não há problema algum, muito pelo contrário. Ao nos localizarmos em nossos espaçotempos de pertencimento, nos enredamos na teia que grita que toda produção é intencional e nunca neutra, e dela surgem compreensões variadas*  
(Sara Wagner York, Leonardo Nolasco, 2022, p. 16-17).

Neste capítulo, as escritas versam sobre como foi a produção dos dados para a pesquisa. Procurei apresentar e justificar *a inspiração cartográfica* como um processo não linear de pesquisar, que me permitiu estar dentro e fora da escola, especialmente envolvida com as juventudes estudantes, atenta a movimentos localizados, mas carregados de outras experiências que foram acontecendo neste pesquisar, assim como das memórias de outros momentos anteriores as escritas desta tese. Encontrando na *escuta* uma estratégia para criar as narrativas ficcionais, apoio-me na postura da escuta enquanto *ética feminista* para expandir como um procedimento que exige *afetar-se* com as escutas, na perspectiva de Débora Diniz (2022), transformando-as, entre seus borramentos, nas histórias com as personagens produzidas. Assim, as *narrativas ficcionais* foram produzidas a partir dos dados elaborados por meio desta *inspiração cartográfica dos/nos/com os cotidianos com jovens estudantes, dentro e fora da escola.*

Para contar histórias *dos/nos/com os cotidianos* é preciso ser rigorosa, inventiva, ética e flexível, como uma *praticante do cotidiano*: desviando usos e consumos. Pesquisar *nos/com os cotidianos* - dentro e fora da escola - exige disponibilidade e criatividade para escutar, ler, ver, sentir, afetar-se. Se “no cotidiano, só conhecemos nossas próprias criações pois, em essência, somos nosso próprio objeto de estudo. Apreendemos do cotidiano o que nele introduzimos” (Carlos Eduardo Ferraço, 2008, p.101), a pesquisa *dos/nos/com os cotidianos* conta histórias que mesclam as minhas vivências com as minhas memórias, as minhas percepções diante da temática e meus cotidianos com as juventudes no acolhimento, escuta e convivência.

Por conta disso, tendo em vista à Resolução 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), esta pesquisa não necessitou ser apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, já que detem-se de promover um aprofundamento teórico de situações que surgiram a

partir de minhas práticas profissionais, que não expõem sujeitas e nem seus casos que possam identificá-las.

Desse modo, as narrativas ficcionais foram construídas para discutir ideias disseminadas que não aconteceram como estão sendo contadas, mas que reverberam condutas e práticas comuns na sociedade brasileira contemporânea. Por conta disso, não são episódios que ocorreram na instituição em que eu trabalho, tampouco nas escolas que percorro com atividades extensionistas. Mas são narrativas ficcionais que propagam ideias que poderiam ter acontecido ou ainda podem acontecer.

Pensando nas formas de devolução da pesquisa para a comunidade escolar, no apêndice, constam sobre algumas atividades realizadas no período de construção da tese, que concomitantemente produziram espaços de diálogos junto com as jovens estudantes. São atividades que versam sobre corpos, gêneros e sexualidades na escola, propiciando abordar assuntos para a prevenção às violências. Como nem todas as ações estão publicadas, haja vista que aquelas que acontecem no cotidiano da sala de aula não são noticiadas, trata-se de um recorte dessas práticas. As atividades seguirão acontecendo nas salas de aula e em outros espaços educativos, contribuindo para as conversas com o público estudantil, agregando outros assuntos que se fizerem necessários.

### ***Contextualização dos espaçostempos da pesquisa***

Assim como na pesquisa de Dárcia Amaro Ávila (2018, p. 30), “[...] as escolhas do objeto de estudo, do material empírico, das ferramentas utilizadas e formas de análises não são neutras, estão implicadas em um modo de fazer pesquisa”. Esta pesquisa está completamente carregada das implicações, das pessoalidades e das perspectivas que compõem o ser e estar pesquisadora, assim como visualizo que ao longo do pesquisar, tantas outras questões foram se atravessando e constituindo a produção de dados, envolvidas também nas escolhas que fiz e nas experiências como mulher, enfermeira, pesquisadora e trabalhadora em uma escola federal voltada à educação profissional, científica e tecnológica. Pesquisar *com os cotidianos* envolve fazer parte deles, afetando-se de determinados modos.

Neste quesito é importante pontuar que os contextos e seus acontecimentos reverberam nesta pesquisa. Cabe lembrar que localmente vivenciamos um cenário assustador com as enchentes de abril e maio de 2024 que devastaram vidas no Rio

Grande do Sul<sup>14</sup>. Para memorizar esse momento, a personagem Gabriela dá voz a uma narrativa que registra as práticas cotidianas das mulheridades/feminilidades que sofrem/sofreram violências sexuais em alguns abrigos para pessoas que tiveram que sair de suas casas em decorrência desses desastres. Sobre isso, torna-se um contexto que perpassa a vida local desta personagem, desta tese, desta pesquisadora. Fazer esse registro é importante, pois reforça o quanto as mulheridades/feminilidades sofrem/sofreram nestes acontecimentos extremos. E o tempo que esta tese esperou até ser retomada, após a pausa para a minha recuperação e conseguir fôlego para retomá-la.

Mundialmente, também observamos retrocessos que podem impactar nos modos como vamos nos relacionando localmente: a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos<sup>15</sup> nos traz assombros de um desmantelamento dos direitos das mulheridades/feminilidades que inspiram países latino-americanos como o Brasil; ou na Argentina, o governo de Javier Milei, ao destruir o Ministério das Mulheres, Gênero e Diversidade e ampliar o pânico moral com as pautas anti-aborto (Luciana Taddeo, 2024). Assim, poderia citar outros movimentos conservadores que investem na limitação dos direitos das mulheridades/feminilidades e causam temor ao campo de pesquisa que esta tese se insere. Lembro de alguns: pautas para criminalizar o aborto com as tentativas da concepção do projeto de lei 1.904/2024<sup>16</sup> e da proposta de emenda constitucional 164/2024; diversas violências políticas de gênero contra vereadoras, deputadas e ministras (Vera Lucia Marques da Silva e Adriano da Silva, 2024), da destruição da secretaria para políticas para as mulheridades/feminilidades no Rio Grande do Sul, a omissão do governo estadual em investir recursos financeiros e humanos disponibilizados para a prevenção aos feminicídios. Outros casos incorporados pelo próprio governo de esquerda: o caso de violências sexuais e morais envolvendo o ex-ministro dos direitos humanos, Silvio Almeida (vindo a público em 2024) (Congresso em Foco, 2024); a exoneração da ministra da saúde Nísia Trindade sob perspectivas

---

<sup>14</sup> Uma notícia sobre esse acontecimento pode ser acessada em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sul/rs/alagamentos-destruicao-e-183-mortes-relembra-a-tragedia-das-chuvas-no-rs-que-marcou-2024/>

<sup>15</sup> Por exemplo, observa-se a proibição imposta, logo no início do seu segundo mandato, para impedir que mulheridades/feminilidades trans participem de competições femininas que são custeadas com recursos federais (CNN, 2025a).

<sup>16</sup> Uma notícia sobre esse Projeto de Lei pode ser acessada em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-06/camara-pauta-urgencia-de-projeto-que-equipara-aborto-ao-homicidio>

misóginas (Brasil de Fato, 2025a) e ainda o comentário do presidente Lula sobre escolher uma “mulher bonita” para estar à frente do ministério das relações institucionais para melhorar a comunicação com senadores e deputados (CNN, 2025b). São apenas alguns exemplos de como os dados desta pesquisa foram afetados pelos cenários locais, regionais e nacionais, inclusive as reverberações internacionais.

Desse modo, as questões macropolíticas marcam presenças no contexto destas escritas, pois no nível das políticas públicas que estruturam estratégias de violências para as mulheridades/feminilidades e outras preventivas, acabam por estar conectadas com aquilo que acontece nas micropolíticas cotidianas. Nestas dimensões que caminham juntas, acredito que as ações a nível micropolítico, no sentido de Suely Rolnik (2018), só podem acontecer em cenários envoltos por determinadas macropolíticas. Então, se os modos de práticas que podem vir a promoverem fissuras às violências cotidianas contra as mulheridades/feminilidades é uma dimensão analisada aqui a partir das ações micropolíticas, que disputam práticas na vida comum diária que se dão nos pequenos gestos, a macropolítica é o contexto de disputas de decisões de gestão, por exemplo, que decidem como as mulheridades/feminilidades vão ser protegidas, ou não, e em quais momentos. A macropolítica seria nesse nível de gestão governamental que deveria tentar organizar as estratégias para que as mulheridades/feminilidades pudessem não sofrer violências, enquanto as ações micropolíticas seriam aquelas desenvolvidas no cotidiano pelas pessoas em suas relações e encontro com as outras pessoas, na perspectiva de Suely Rolnik (2018).

Saliento o adendo supracitado para diferenciar as ações que são localizadas daquelas maiores que regem a sociedade, e que precisam ser colocadas aqui para que o contexto onde esta tese foi sendo tecida possa registrar os momentos históricos em que as ações das jovens estudantes podem acontecer. Em vista disso, é importante fazer o registro de que o meu acesso cotidiano às redes sociais propiciaram receber informações acerca da temática desta tese, constituindo também parte da cartografia. Todos os dias, leio uma coisa e outra sobre as violências contra as mulheridades/feminilidades e as ações destas para escapar, causar rupturas às violências, respondendo, a seus modos. As redes sociais acabaram tornando-se, em alguns aspectos, canais de repúdios e de denúncias de violências contra as mulheridades/feminilidades. Por ora, também parecem ser um depósito de ódio, de reforço misógino, machista e sexista que insistem em violentar as mulheridades/feminilidades. Os momentos de lazer também foram marcados por

vivências desta tese. Ainda que sem a intenção principal de procurar por artefatos culturais que disponibilizassem discussões, acabava assistindo filmes e séries que me faziam refletir acerca de como as estruturas estão organizadas para odiar as mulheridades/feminilidades, mesmo que tão sutis. Foi assim que também produzi memórias que podem estar nas histórias das personagens desta tese.

Como enfermeira em saúde escolar no IFFar *Campus* Júlio de Castilhos e extensionista em atividades em escolas públicas de três municípios da região central do Rio Grande do Sul, tenho visto, participado e escutado histórias dos cotidianos das juventudes. Nos últimos dez anos, observo e acolho jovens narrando violências por conta de serem ou estarem mulheres, lésbicas, pansexuais, bissexuais, assexuais, trans\*, travestis e não-binárias dentro e fora da escola. Jovens que vivem cotidianos com olhares, repressões, limitações por serem ou estarem diferentemente daquilo esperado dentro do espectro da cis-heteronormatividade hegemônica<sup>17</sup>. Violências que permeiam as questões do dia a dia: as atividades da aula de educação física, a apresentação de um trabalho, a viagem no ônibus para ir e voltar da escola, as conversas com colegas nos corredores, as aulas práticas nos laboratórios, o grupo de conversas online, as redes sociais, a convivência familiar e com amigas, entre outras atividades da vida cotidiana, como nos momentos de lazer. As jovens estão produzindo seus cotidianos de modos a responderem às violências contra os corpos, gêneros e sexualidades, operando com os desvios. Mesmo quando não parecem, *a priori*, estar praticando ações, pois, pode acontecer de que, quando nós esperamos por grandes mobilizações, práticas e eventos de alto impacto e repercussão, não conseguimos perceber os pequenos movimentos que agem cotidianamente. Não é incomum eu escutar que só de frequentarem a escola já estão resistindo. Ou seria um mecanismo de sobrevivência? Talvez aqui se insira a reflexão em tensionar como essas jovens estudantes organizam - individual e coletivamente - práticas que podem responder às violências que estão submetidas, marcando posições contra narrativas machistas, misóginas e sexistas.

Cabe lembrar ainda que as jovens estudantes pensadas nesta tese estão vivendo na contemporaneidade. Isso significa pontuar que elas nasceram e estão em contextos de um aparato legal de proteção - ainda que possa ser tensionado quanto à eficácia.

---

<sup>17</sup> Mais adiante, no item sobre gêneros, eu trago uma reflexão sobre o conceito de cis-heteronormatividade hegemônica. De modo geral, estou considerando no sentido de um sistema sexo-gênero-corpo-sexualidade que materializa e performa na perspectiva de corresponder a um corpo, um sexo, uma sexualidade e um gênero ideal dentro do modelo que se quer hegemônico: homem cis-heterossexual.

Assim, as jovens estudantes estão contextualizadas no *espaçotempo* do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), da Constituição Federal (Brasil, 1988), bem como de outras normas e regulamentações que viabilizam as abordagens das questões de gêneros, sexualidades, prevenção e enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades na escola (Brasil, 1996; 2018; 2021; 2024). É prudente salientar que este contexto pode situá-las em condições que permitam tecer práticas cotidianas capazes de mobilizar estratégias subversivas às violências.

### **Sobre os cotidianos**

Pode ter práticas cotidianas até quando parece que não há. Quando iniciava nas leituras e escritas para esta tese, pensando nas proposições e possíveis problemas de pesquisa, socializei com a equipe de trabalho na escola sobre o interesse em tensionar as práticas das jovens estudantes diante das violências de corpos, gêneros e sexualidades. As respostas que eu obtive foram de que as jovens não fazem *nada*. Que não se mobilizam diante das violências, principalmente, porque tem medo de represálias que possam prejudicar o desempenho escolar. E assim, o entendimento da equipe é de que as violências não cessam justamente porque não há uma reverberação na prática que as limite. De fato, percebo esse receio em denunciar as violências, pois há um medo de que isso possa, em alguma medida, reverberar nas dificuldades em permanecer e concluir os estudos, ou mesmo, outras atividades da vida. Aliás, somos nós, dentro das mulheridades/feminilidades ensinadas a temer e a calar. Mas nem sempre! Nesta contraposição, surge a oportunidade do tensionamento: destacar como os movimentos de práticas cotidianas estão atuando.

Em partes, concordei com o grupo: vemos poucas ações que desestabilizam, a curto prazo de tempo, as violências. Acolhemos situações de violências e não observamos tantos resultados imediatos, mesmo com um grupo de trabalho engajado com a temática. Afinal, queremos muito um basta em todas essas violências, imediatamente! Queremos viver livres de violências. Há modos mais saudáveis, com mais justiça, para nos relacionarmos, por isso pensamos e desejamos tanto a eles.

Na contramão dessa possível passividade das estudantes, após outras leituras e novos questionamentos, passei a observar os cotidianos com mais atenção às mudanças que já haviam ocorrido desde quando eu iniciei o meu trabalho na escola e que seguem

acontecendo. Lembrei de transformações interessantes. Um exemplo: antes, o namoro entre meninas era um caso espantoso para algumas pessoas, a conduta de algumas era de chamar as responsáveis e fazer o registro escrito das envolvidas. Hoje, o namoro entre meninas é comum na escola e não há nenhuma conduta a ser realizada sobre isso. Mas não para romantizar: coabitam muitas pessoas preconceituosas, mas outras, juntas e aliadas às juventudes, repercutem no ativismo pela eliminação da discriminação e de todas as formas de violências dentro e fora da escola.

Imagino que essas transformações não aconteceram sem uma história, sem mudanças nos contextos locais e globais. Há mais discussões sobre as temáticas e as jovens já estão vindo para a escola com novos pensamentos sobre seus corpos, gêneros e sexualidades. Há transformações nesse sentido também, mesmo com o recrudescimento dos movimentos conservadores nos últimos anos (Claúdia Vianna, 2018). Dadas as complexidades multifatoriais dessas mudanças progressistas, há presença de modos de agir específicos das praticantes do cotidiano dentro e fora da escola. Há invenções nesses cotidianos que criam novas práticas. Assim, a intenção com a pesquisa foi de cartografar *esses/com* esses cotidianos e observar as práticas cotidianas que as jovens estão tecendo.

As personagens das narrativas ficcionadas, as jovens Gabriela, Bianca, Hellen, Ana, Antônia, são pessoas comuns. São o “[...] murmúrio das sociedades [...]”, as pessoas que perderam os nomes e rostos, as anônimas que tornaram-se “[...] linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém”, em contextos que só encontram aquilo que é homogêneo (Michel de Certeau, 2014, p.55 - 56). Mas pesquisar com os cotidianos é olhar para os gestos pequenos, quase imperceptíveis de pessoas comuns que criam sem assumir a totalidade. É olhar para a existência das pessoas e como elas operam em desvios para criar cotidianos possíveis. É escutar os movimentos, os silêncios, os olhares, os pequenos gestos. De acordo com Guacira Lopes Louro (2014, p.67),

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural.

Entendo que pesquiso sobre as situações que me afetam, entre elas, as relações que vivencio também e como elas me convocam a problematizar e a agir. São sobre as diferentes conexões que vou observando no cotidiano que impulsionam pensar sobre

histórias que já aconteceram e, assim, projetar como tantas outras histórias poderiam estar acontecendo, ainda que não aconteceram. A partir desses olhares, únicos, que não buscam a verdade das coisas, mas procuram propor discussões sobre aquilo que consigo perceber, diante das minhas limitações e dos conhecimentos sobre a temática.

Neste sentido, a personagem Catarina, uma enfermeira em saúde escolar que convive com as jovens estudantes, só pode ser ficcionada a partir das minhas experiências no espaço escolar enquanto uma enfermeira que atua na saúde escolar e em atividades extensionistas em outras escolas. É pertinente, deste modo, salientar que são as minhas concepções que produziram esta e as outras personagens. Faço a referência ao sentido de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 21). Ou seja, a experiência sobre tudo aquilo que *me* acontece/aconteceu, o que *me* toca/tocou, que *me* passa/passou e para que isso fosse possível, foi requerido

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

E considerando que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

A pesquisa desenvolvida é incomparável e somente foi possível de se chegar às discussões tecidas de modos únicos e portanto, não são a verdade sobre como as jovens estudantes tecem suas práticas cotidianas que concorrem para fissurar às violências dentro e fora da escola. São sobre possibilidades, modos observáveis de um contexto específico de uma pesquisadora específica que colecionou experiências em enfermagem em saúde escolar.

São os cotidianos acolhidos e escolhidos que problematizo, dada as invenções que produzi para contar histórias cotidianas eticamente, como as da Bianca, da Ana, da

Antônia, da Gabriela e da Hellen. Por isso, a criação da personagem Catarina, uma enfermeira em saúde escolar que escuta, acolhe e compartilha histórias e cuidados, inventando cotidianos para dar visibilidade a algumas situações que eu observei práticas sendo tecidas. Estar na escola, escutando, acolhendo, compartilhando vivências com as jovens, suas histórias, suas manifestações, suas implicações com a temática, causaram-me interesse por aquilo que quase não se vê quando se está olhando para grandes mobilizações ou eventos: as práticas cotidianas das jovens que podem mobilizar rupturas às violências. Como elas estão produzindo suas práticas, como inventam modos específicos que podem, a certo ponto, oferecer fissuras às violências. Volto à questão: para algumas, a existência já é uma prática cotidiana (Jota Mombaça, 2021)! Logo, há práticas sendo tecidas de diferentes modos, sendo que busquei, desta forma, olhar para as *artes de fazer* para destacá-las e problematizá-las.

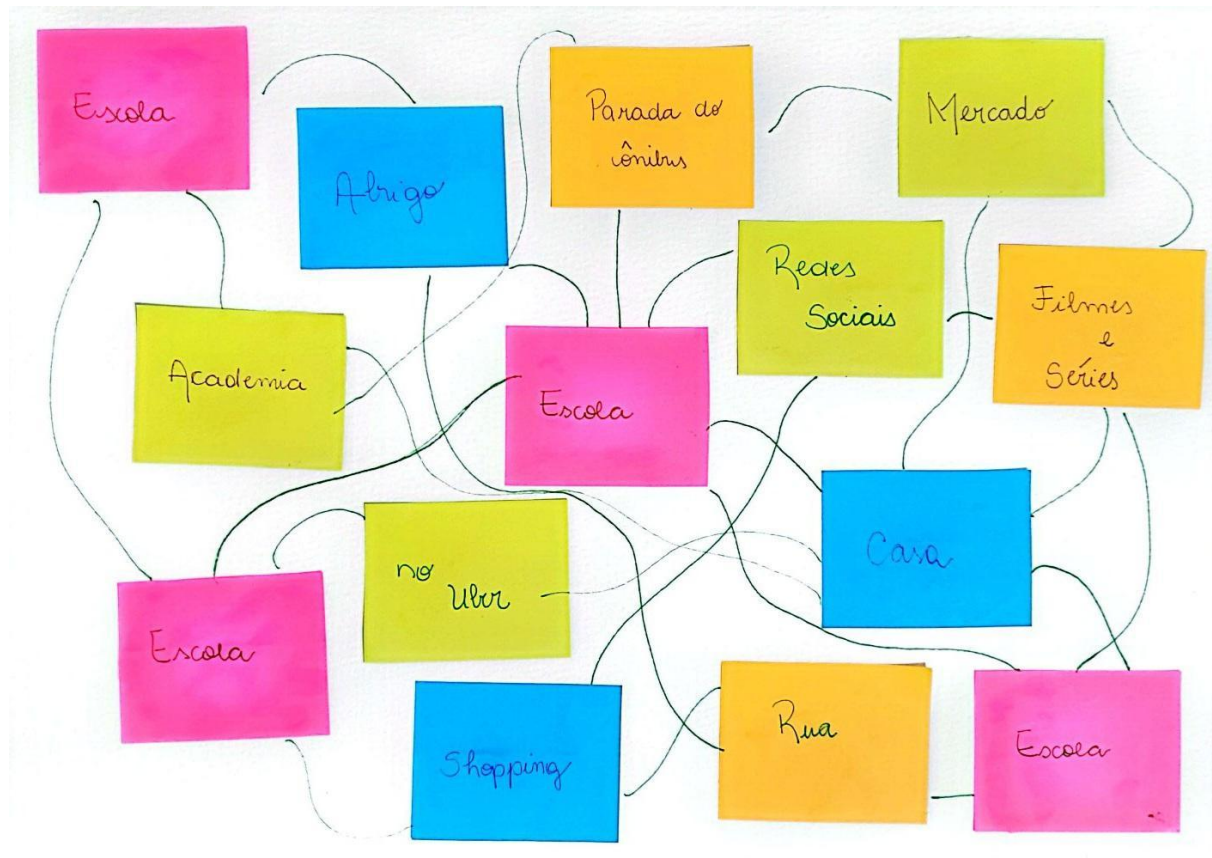
Nesta esfera, reconheço a lembrança de que “há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, 2009, p. 70), onde esta pesquisa pulsa entre territórios que estão indissociáveis aos encontros para a produção das narrativas ficcionais.

Para Eleonora Barrêto Taveira (2008), é preciso estar presente na escola para pesquisar *com* o cotidiano escolar. Contexto que faz parte do meu cotidiano profissional: estar na escola, observando como as jovens dialogam sobre violências, narram as situações que sofrem e sofreram e os modos como respondem e responderam a essas questões. Além de estar como enfermeira em saúde escolar, disponível para o acolhimento a essas jovens estudantes, cabe lembrar que desenvolvo práticas extensionistas em outras escolas municipais e estaduais da região central do Rio Grande do Sul, as quais me permitem ter outras experiências com jovens estudantes em atividades pontuais, que carregam perspectivas e me auxiliaram a compor as narrativas ficcionais.

Soma-se também que além de escutar as jovens, observo outros movimentos: um bilhete na porta do banheiro, um recadinho na sala de aula e na sala de convivência, os comportamentos na parada do ônibus, uma conversa entre colegas, o intervalo na cantina, uma saída até a biblioteca, uma ida até o bebedouro para reabastecer a garrafa de água ou encher a térmica para o chimarrão. Uma consulta por uma dor de cabeça que perdura há dias, um aviso “*preciso falar contigo hoje!*” gritado do corredor, as solicitações de saídas antecipadas da escola, os olhares, os silêncios e as risadinhas

durante atividades educativas em saúde. São movimentos realizados na composição da pesquisa que produzi o mapa da Fig. 3 para demonstrar os modos pelos quais fui construindo a pesquisa.

**Figura 3** - Mapa da construção da pesquisa



**FONTE:** produção da autora (2025).

Por estar mais atenta à questão de pesquisa, também escutei com mais interesse as narrativas de outras jovens por outros cotidianos que estou presente: na rua, no clube, na academia, no ônibus, na universidade, no trajeto com o aplicativo de mobilidade, nas redes sociais, nas séries e filmes, no mercado. Por outros espaços que ocupo, não com tanta frequência como na escola, mas estou a observar/vivenciar situações que me fazem refletir como as jovens estudantes vivem as violências e tecem práticas enquanto inventam cotidianos possíveis. São espaços que se indissociam na produção das narrativas ficcionadas. Separá-los e afirmar que tal narrativa compõe-se somente deste ou daquele espaço não é possível. Deste modo, são composições múltiplas, conforme a Fig. 3 tenta mapear por espaços a partir dos quais os dados foram produzidos.

Como Carlos Eduardo Ferraço (2008), somente pude empreender dos cotidianos aquilo que me afetou, que inventei, que senti. Minhas inquietações, minhas indignações e minhas preocupações com as violências que tanto machucam e limitam as juventudes. Contudo, afetada pelas leituras e escutas feministas que vinha realizando nos últimos anos (Judith Butler, 2021b, 2022, 2023, 2024a, 2024b; Débora Diniz, 2022, Guacira Lopes Louro, 2014, 2019; Sueli Carneiro, 2011; bell hooks, 2017, 2020; Virginie Despentes, 2016, Marilena Chaui, 2021; Megg Rayara Gomes de Oliveira, 2024; Letícia Carolina Pereira do Nascimento, 2021, 2024; Suely Rolnik, 2018; Jota Mombaça, 2021; Françoise Vèrges, 2021; Geni Núñez, 2023) e os encontros do grupo de orientação e de estudos do programa de pós-graduação em educação da UNISC, tornou-se necessário visibilizar as jovens estudantes como atuantes neste contexto das violências cotidianas, ou seja, tecendo as práticas cotidianas e não sendo silenciadas pelo processo de vitimização das violências, que por vezes opera nos destaques à patologização dos violentadores, de modo geralmente, pontual e fragmentado (Judith Butler, 2021a).

Se o cotidiano é “[...] o *espaçotempo* do desprezível, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo, da rotina, assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais” (Maria Teresa Esteban, 2003, p.127), pesquisar com os cotidianos é visibilizar situações e pessoas que, via de regra, não aparecem nas tradicionais pesquisas, pois não é possível chegar a uma totalização nesses estudos. Pelo contrário, os estudos com os cotidianos versam à pluralidade (Inês Barbosa de Oliveira, 2008).

Interessou-me a busca por destacar a diferença e a multiplicidade. Assim como pretendo sobre a diferença, “[...] a disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos *afectos felizes*” (Marlucy Alves Paraíso, 2014, p.33-34). Destacar a diferença é, nesse contexto, a capacidade de multiplicar, produzir e estimular outras possibilidades flexíveis, instáveis de se viver as sexualidades, os corpos e os gêneros, não se limitando à estabilidade identitária e da diversidade, ou somente de corpos que vivenciam mais vulnerabilidades às violências. São pessoas que inventam os seus cotidianos, rompendo normas, desafiando regras para viverem. Não recebem os cotidianos como algo dado, inventam-os (Michel de Certeau, 2014).

De acordo com Daniela Medeiros de Azevedo Prates e Elisabete Maria Garbin (2020, p.16-17)

[...] torna-se fundamental a imersão ao cotidiano destes sujeitos, criando ferramentas e estratégias metodológicas que permitam estar com os jovens,

penetrando em seus meandros [...], reconhecendo diferenças e desigualdades em suas trajetórias [...],

na expectativa de escutá-las e com elas fazer falar e cuidar. Neste contexto, para pesquisar com os cotidianos junto com as juventudes estudantis, foi preciso conviver com jovens estudantes, estar escutando os discursos circulantes sobre violências e práticas tecidas, bem como atenta aos cenários locais, regionais, nacionais e internacionais que podem repercutir e fazer constar sobre a vida que acontece cotidianamente.

## **Escutas**

A *escuta* para a produção de dados para esta tese prevaleceu, enquanto um movimento que envolve sensibilidade, no uso dos sentidos para desorganizar as minhas próprias representações e estar aberta para escutar os silêncios, as pausas, as risadas, os choros, os olhares, as escritas, as falas. Para Suely Rolnik (1989), há possibilidade de a pesquisadora cartográfica inventar os seus procedimentos diante das questões apresentadas durante o trabalho de campo, coerentes às demandas do pesquisar.

Se “cartografar é acompanhar processos” (Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, 2009, p.52) é preciso estar disponível para os encontros inesperados, para os estranhamentos. É um movimento “[...] para estar junto e participar daquilo que acontece naquela comunidade; para conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta ao plano dos afetos” (Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, 2009, p.57). Deste modo, *escutar* não é somente o recurso fisiológico dos ouvidos, em que “[...] as ondas sonoras viajam ao longo do canal auditivo externo e fazem a membrana timpânica vibrar” e são interpretados pelo cérebro, por meio dos impulsos neurais que perpassam pelo canal auditivo (Hilary Harkin, 2021, p.58).

Como Débora Diniz (2022, p.20), “[...] ofereço-me em escuta para aprender a vida de outras mulheres para, junto a elas, reclamar o reconhecimento de suas vivências, suas necessidades e seus direitos”. Assim, foi neste movimento de escutar<sup>18</sup> as jovens estudantes que eu consegui notar as suas práticas cotidianas e compor as narrativas para visibilizar essas práticas. Ao escutá-las, também foi preciso passar “[...] longas

---

<sup>18</sup> Assim como Débora Diniz (2022) faz o registro de uso de um verbo capacitista - escutar - o que exige corpos típicos, sem a deficiência auditiva, ela menciona que não se trata somente da capacidade de escutar com os ouvidos, mas de se posicionar enquanto um corpo interessado em escutar, ao uso dos afetos, à disposição, acessível ao corpo que fala, escreve, silencia, escutando com outros sentidos, não somente com ouvidos típicos.

horas em silêncio, ouvindo palavras e seguindo os gestos da outra, para destrancar o portão de minha alienação e abrir os dez sentidos das emoções para escutar.” (Débora Diniz, 2022, p.20). Quero afirmar com isso, que, ao tempo que dediquei-me à escuta, proporcionou-me pensar sobre os modos como as jovens vivenciam situações singulares de violências e todas as angústias coletivas, no sentido de tensionamentos de que as questões de gênero não são individuais, mas sim, relacionadas com os modos como estamos no mundo público e coletivo, marcado pelas desigualdades que estão mantendo às violências na estrutura e na formação histórica brasileira, de tal forma que impedem seu próprio diagnóstico e assim, enfrentamento (Amanda Braga e Israel de Sá, 2024). Também pontuo que tais emoções advindas das escutas realizadas são localizadas e limitadas, pois somente conseguimos captar aquilo que por ora conseguimos nomear, haja vista que é preciso ter um vocabulário para identificar o que é uma violência (Rita Segato, 2025).

Escuto com atenção aquela jovem que quer falar. Para Carles Feixa Pampols, em entrevista a Victor Hugo Nedel Oliveira, Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Andreia Mendes dos Santos (2018, p. 313-314),

quais seriam as demandas das juventudes contemporâneas senão basicamente - não há uma demanda que sirva para todas as juventudes, mas eu diria alguns princípios comuns: o principal seria ter voz - a capacidade de serem escutados. Mais do que ter voz, pois já a têm e a utilizam, por vezes de maneira estridente, seus desejos de serem ouvidos, o fato de que expressam através da arte ou da música ou até mesmo através da mesma violência que não deixa de ser um elemento para ser escutado, ou seja, ser lido ou ser escutado pelos adultos, pela sociedade em geral. Este seria o elemento básico.

O movimento de escuta é complexo. Demandou um exercício que venho desenvolvendo desde a graduação em enfermagem e nas diversas consultas e atendimentos realizados quando atuei como enfermeira em saúde da família. Na área da saúde, há um incentivo à escuta qualificada e ao acolhimento com a finalidade que se possa compreender melhor as demandas das pessoas e serem tomadas atitudes mais resolutivas. Esta habilidade consta, desse modo, como uma capacidade profissional a ser desenvolvida para trabalhadoras do SUS, especialmente compreendendo as atribuições das enfermeiras da atenção básica à saúde (Brasil, 2017a), incluindo as da saúde da família. Neste sentido, pensando na enfermagem como a profissão da área da saúde responsável pelo cuidado das pessoas, *escutar* é importante para poder *cuidar*.

Tão logo, tornar-se uma *enfermeira escutadeira*, parafraseando Débora Diniz ao se denominar uma “escutadeira feminista” (2022, p.19), foi fundamental para produzir os dados desta pesquisa e poder cuidar das jovens e “[...] junto a elas, reclamar o

reconhecimento de suas vivências, suas necessidades e seus direitos” (Débora Diniz, 2022, p.20). Estar como enfermeira escolar que escuta e cuida das jovens estudantes tornou-se a inspiração para as escritas, as possibilidades para ficcionar as narrativas produzidas e a invenção de novos modos de estar uma enfermeira escutadeira na escola, que pesquisa e que cuida.

Como tensiona Débora Diniz (2022, 19), “[...] as palavras precisam ser desafiadas pela política feminista. A mim interessa aprender a escutar e não apenas ouvir”, referindo-se que *ouvir* pode ser um movimento passivo e irrefletido, enquanto *escutar* é um treino ético, antes que acadêmico. Por sua perspectiva, escutar é deixar-se afetar e necessita de uma formação na política feminista e não com os títulos acadêmicos (Débora Diniz, 2022). Tão logo, a autora defende que para haver “[...] a transformação de um corpo em escutadeira feminista, exige persistência e estranhamento [...]” (Débora Diniz, 2022, p. 22), em um processo que pode ser lento, haja visto que, colonizadas pelo patriarcado, aprender a escutar exige o desenvolvimento de outros afetos.

Neste sentido, os afetos são as “afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Benedictus de Spinoza, 2009, p. 163). Afetar-se com determinadas escutas, no contexto da capacidade de ação, enquanto outras coisas não mobilizam, organizando o aumento ou a diminuição da potência do agir, a partir da compreensão maior ou menor sobre determinado tema, respectivamente (Benedictus de Spinoza, 2009). Para Débora Diniz (2022, p. 18), “se as palavras não provocam os afetos ou a imaginação de quem ouve, a audição acaba por ser mecânica e sem sentido, como se feita em idioma desconhecido”.

Eu também “demorei a aprender a escutar” (Débora Diniz, 2022, p. 21), porque escutar, no sentido proposto pela autora, dói. Escutar sobre uma série de desigualdades sociais que produzem e mantêm as violências e as iniquidades nos acesso aos direitos a uma vida livre de violências contra as mulheridades/feminilidades, dói. É uma experiência de expor-se, como Jorge Larrosa Bondía (2002) tensiona, em relação ao desconhecido. Por conta disso, escutar sobre como as jovens estudantes tecem as suas práticas cotidianas compondo estratégias contra as violências cotidianas exige estar disponível para os desconfortos e estranhamentos, reconhecendo os meus limites para essa afetação.

Dada esta complexidade, “a prática da escuta é sempre incompleta, pois ela necessita nos deslocar das certezas do vivido. Por isso, a escuta feminista será sempre

incômoda (Débora Diniz 2022, p.23). Ela mobiliza, faz ações, mas deixa sempre alguma coisa para trás. Ela permite que as mulheridades/feminilidades falem e sejam escutadas, podendo dar voz a aquilo que nem todas as pessoas querem saber: as denúncias das violências. Mas é inevitável reconhecer que nem sempre é possível escutar para suspeitar de tudo daquilo que acreditamos. Neste sentido, a escuta é um exercício cotidiano de aperfeiçoamento para subverter nossas próprias concepções.

Para Stela Barbieri (2021, p.80), “para que a narrativa aconteça, a escuta é necessária em todos os momentos. Não é escuta apenas de palavras, mas como os copos se comunicam”. Por este viés, esta pesquisa foi realizada a partir da possibilidade desta escuta feminista que se coloca afetada diante daquilo que é narrado, considerando que as jovens, ao falarem sobre as violências vividas, já estão tecendo práticas capazes de fazer pensar sobre. Ao identificarem as violências, podem desenvolver práticas cotidianas. Ao existirem em espaços hostis - dentro e fora da escola -, resistem. Há práticas cotidianas das jovens, várias aliadas às estratégias de sobrevivência. Para terem condições de estar em contextos tão violentos, praticam ações de diferentes perspectivas, inventando modos únicos para poderem continuar a existir, realizarem sonhos e acessarem o seu direito social à educação, como prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988).

### ***Sobre uma pesquisa tecida a partir de Inspirações cartográficas***

Nesta linha, tomo a cartografia como inspiração teórico-metodológica para produzir essa pesquisa, considerando *no/com* o cotidiano, no espaço em que a vida acontece, onde as jovens inventam práticas, geram modos específicos de viver. Para narrá-las foi preciso identificá-las e pensar com elas como estão, potencialmente, a produzir fissuras às violências. A cartografia é um modo de fazer pesquisa que articula-se com os cotidianos porque valoriza “[...] aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formadores e criadores de realidade” (Luciano Bedin da Costa, 2014, p.70).

À vista disso, a busca pelo modo de tecer composições, multiplicidades e fazeres diversos,

ao modo caranguejo, precisamos conquistar a habilidade de caminhar e olhar para os lados, e não somente “sobrevoar” ou “mergulhar” (imagens que correspondem a modos hegemônicos de investigação, que costumam exigir

distância e profundidade diante dos objetos de pesquisa) (Luciano Bedin da Costa, 2020, p. 19-20).

Utilizar inspirações cartográficas *nos/com* os cotidianos exigiu a presença de soma: “[...] e...e...e...” (Gilles Deleuze, Claire Parnet, 1998, p.17), e não somente escolher entre uma ou outra coisa, mas escolher sentir (Suely Rolnik, 1989) aquilo que o campo toca, afeta, mobiliza de diferentes modos. Por esse viés, a cartografia foi uma escolha ética e política, não somente metodológica (Luciano Bedin da Costa, 2020). E para tal, foi necessário percorrer caminhos aos lados, olhando para outras direções, como um modo caranguejo (Luciano Bedin da Costa, 2020), haja vista que os cotidianos podem ter práticas discretas, que nem sempre estão tão aparentes e nem as são repetitivas a ponto de se fazerem notar pelas insistências (Michel de Certeau, 2014). Foi o que retratei na construção do mapa da Fig. 3 (página 47): os vários caminhos percorridos no fazer esta pesquisa.

Para Isabela Dutra Corrêa da Silva (2020, p.293), a arte de cartografar é “[...] uma prática fluída, ou seja, que se adapta às mudanças, às inconstâncias, ao novo e ao desconhecido. Ela não traça um caminho certo e não tem uma definição prévia. Ela age na possibilidade, na curva, nas ramificações”. Tão logo, é sobre olhar *com* os cotidianos de modo a se permitir deixar-se mover com a experiência viva que o campo de pesquisa proporciona (Luciano Bedin da Costa, 2020). Seria pesquisar em rizoma, ramificando-se para penetrar em espaços de diferentes direções, marcando caminhos e movimentos, observando as “[...] linhas diversas funcionando ao mesmo tempo [...]” (Gilles Deleuze, 2013, p.47).

Nesta perspectiva, a produção dos dados da pesquisa foi construída ao longo do processo, rastreando e transitando pelos campos, produzindo-os, transformando-os, sem métodos prescritivos, mas organizando-os no percurso (Eduardo Passos, Regina Benevides de Barros, 2009). Foi, dessa forma, uma produção por pistas, em que os efeitos da pesquisa-intervenção foram considerados tanto em relação ao “[...] objeto da pesquisa, pesquisador e seus resultados”, contando com as experiências de saber e de fazer da pessoa que pesquisa (Eduardo Passos, Regina Benevides de Barros, 2009, p.17). A cartografia é, desse modo, considerada como uma pesquisa-intervenção (Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros, 2009) em que há

[...] a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Mas, se assim afirmamos, precisamos ainda dar outro passo, pois a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de

coemergência - o que podemos designar como plano de experiência. A cartografia como método de pesquisa é traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros, 2009, p.17-18).

Assim, a cartografia está “[...] na ordem da invenção e da criação, gerando uma pesquisa das multiplicidades” (Isabela Dutra Corrêa da Silva, 2020, p.294), na qual objetiva “[...] acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Virgínia Kastrup, 2009, p. 32). Desse modo, a presente pesquisa teve o compromisso de pensar *com* os cotidianos das jovens estudantes, destacando e problematizando as práticas cotidianas tecidas, entendendo que, neste processo, não há separação entre sujeito e objeto, mas que o ato de pesquisar produz efeitos, contribuindo para a invenção destes cotidianos.

Assinalo que esta proposta metodológica é abrangente e não se limita a um único ambiente de pesquisa. Por isso, foi importante pensar em práticas cotidianas tecidas dentro e fora da escola, em que algumas são inventadas no espaço do cotidiano escolar e outras, nas famílias, nos espaços de lazer, nas ruas, nas academias, nas praças, nos ônibus, enfim, nos mais diversos ambientes que as juventudes frequentam. Para isso, além de estar na escola que trabalho, acompanhei outros movimentos, em outras escolas, escutando as jovens, entre os seus, movendo-me para sentir e afetar-me pelas suas estratégias no enfrentamento às violências de corpos, gêneros e sexualidades, como registrado na Fig. 3 (página 47).

Para Stela Barbieri (2021, p.101-102), a pesquisa com a cartografia cria-se desde

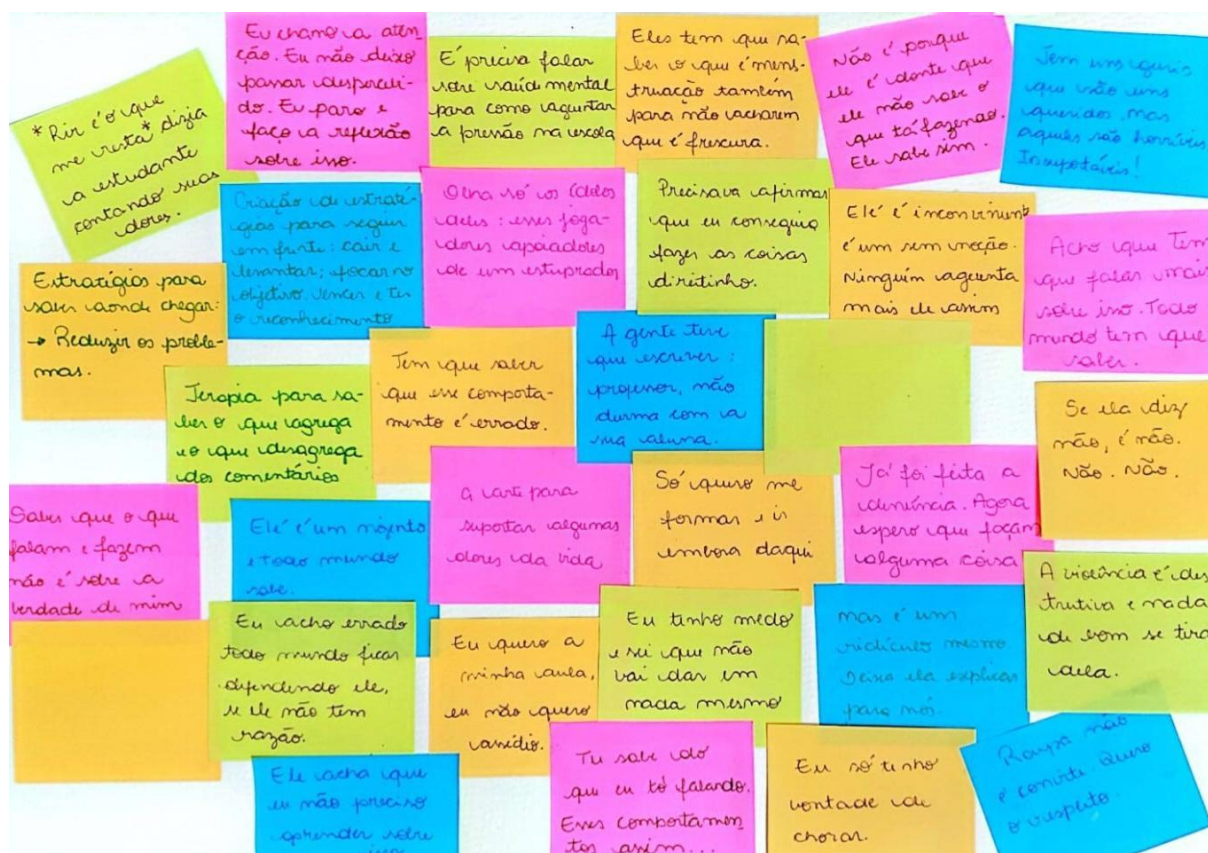
uma conversa que se inicia durante a investigação de um contexto, uma ideia que nasce no lance, um desenho que traz indícios, o silêncio vivo de alguns olhares, um sussurro, problemas construtivos, pausas. O que se encontra nas entrelinhas do cotidiano? Quais indícios do que pode vir a ser? [...] por meio de anotações, registros fotográficos, vídeos, desenhos e imagens ressoam em nós de modo a elaborarmos os próximos passos. Assim, construímos um processo cartográfico. Refletindo sobre o vivido para elaborar outros voos. Passo a passo, de grão em grão, vamos colhendo indícios e elaborando possíveis a partir do agora.

São a atenção a esses gestos que fui produzindo os dados, dedicando-me a esses momentos corriqueiros e não lineares. De acordo com Stela Barbieri (2021, p. 53), “a documentação do caminhar rompe o automatismo na reincidência de um percurso - por meio da atenção às circunstâncias, das linhas de errâncias e das relações não normativas, criam-se outros sentidos”. Logo, fui cartografando o que me afetou, construindo a pesquisa para tentar visibilizar outras narrativas, outras experiências, outros modos de contar as histórias, ver o que ainda não tinha visto anteriormente.

Procurei por situações que pudessem me causar estranhamentos, aliás, vinha sempre ouvindo que as jovens nada faziam. Mas como assim *nada*? Só em ser frequentes à escola e a toda uma vida pública - em um cenário que foi estruturado para não recebê-las - já não estariam praticando suas *artes de fazer*?

Muitas são as pistas que fui encontrando neste pesquisar, dentre esses espaços de convivência. Para organizá-las, construí um caderno de anotações, em que ia tecendo registros que considere importantes para a pesquisa. De acordo com Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2009, p.70), “[...] para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Na Fig. 4 (página 56), há um pouco da disposição das anotações que fui construindo, dos apontamentos que fui produzindo, dos registros que fui fazendo para compor os dados da pesquisa.

Figura 4 - anotações durante a pesquisa



FONTE: produção da autora (2025).

## ***Sobre as narrativas ficcionais***

É neste contexto de uma pesquisa de inspiração cartográfica que me utilizo da ficção para a discussão e análise dos dados, mediante a criação das narrativas das personagens apresentadas: Ana, Hellen, Gabriela, Bianca, Catarina e Antônia. Elas não existem como pessoas vivendo essas situações específicas na vida real da escola, mas são personagens inventadas para tensionar questões que se fazem complexas: práticas cotidianas das juventudes às violências de corpos, gêneros e sexualidades, dentro e fora da escola. Sendo assim, a intenção das narrativas construídas encontra amparo no espaço onde “ficcionar é inventar mundos e os novos mundos não estão destinados apenas a serem ocupados, mas a perturbar àqueles em que vivemos”. (Rodrigo Lages Silva, 2014, p.579). Tais narrativas inventadas tornam-se possibilidades para problematizar as práticas cotidianas das juventudes, onde há um deslocamento de sentidos e provocam outros questionamentos à temática. Para Ana Letícia Vieira e Leonardo Nolasco-Silva (2020), as narrativas são utilizadas para mostrar sobre os modos de pensar, reproduzindo ideias que circulam na sociedade.

Como exemplos da utilização de narrativas ficcionais nas diferentes pesquisas, a pesquisadora Anete Regina da Cunha (2017) tematizou sobre assistência social, tensionando acerca do assistencialismo, capitalismo, religião e neoliberalismo que produzem e mantêm a desigualdade social; Emilene Araujo de Souza e Luciana Kind (2017) compuseram narrativas ficcionais para saber sobre jovens vivendo com HIV/aids; Eder Rodrigues Proença (2017) as utilizou para trabalhar acerca do conceito de pedagogia do subterrâneo e em 2010 já havia pensado sobre as homossexualidades no cotidiano escolar por meio do uso dessas narrativas; Leonardo Mendes Bezerra (2022) para pensar sobre os cotidianos escolares e não escolares no chão sertanejo frente à expansão do agronegócio; Luan Carpes Barros Cassal e Tainá dos Santos Oliveira (2023) trouxeram narrativas ficcionais LGBTI+ para contrapor as narrativas hegemônicas que oprimem e violentam corpos dissidentes na escola; e ainda de Leonardo Régis de Paula, Bruna Moraes Battistelli e Lílian Rodrigues da Cruz (2022) acerca do acolhimento institucional de crianças e adolescentes. Tais trabalhos serviram para auxiliar na composição das narrativas ficcionais desta tese, sustentando-as como uma estratégia teórica-metodológica.

As pesquisas citadas tratam de questões sociais múltiplas que trazem urgentes demandas de reflexões e assim como as práticas cotidianas de jovens estudantes às

violências cotidianas é algo ainda polêmico e que nem todas as pessoas querem escutar, conseguem afetar-se e/ou dialogar sobre isso. Ou seja, são pesquisas que trazem temáticas que podem ser trabalhadas por meio de narrativas ficcionadas a fim de não comprometer a produção dos resultados, no sentido de que, se fizesse a pergunta para uma entrevistada, por exemplo: como você realiza práticas cotidianas que imagina serem rompantes às violências de gênero que você sofre na escola? poderia, por receio, responder que não faz nada ou então responder algo somente para agradar à entrevistadora. Com a ficção, composta a partir dos registros obtidos durante a cartografia, é possível imaginar e produzir os modos pelos quais essas jovens tecem suas práticas cotidianas, para amplificar um presente e cultivar incertezas das práticas, como na pesquisa de Leonardo Régis de Paula, Bruna Moraes Battistelli e Lílian Rodrigues da Cruz (2022).

Apoio-me na concepção de Juan José Saer (2022) para poder produzir a ficção como um modo de lidar com tais questões reais complexas, em que, representar pessoas reais e situações mais parecidas com o modo como aconteceram, iriam produzir reduções nas discussões. Não se trata de tentar evitar a realidade, mas de trazer a ficção como uma possibilidade de tensionar a problemática para “[...] pôr em evidência o caráter complexo da situação [...]”, na qual, “[...] a ficção multiplica ao infinito as possibilidades [...]” (Juan José Saer, 2022, p. 11). Nesse caso, ficção não significa algo falso, que não existe no mundo real, mas algo que foi ficcionado para se pensar em problemas cotidianos reais que acontecem. Assim, “[...] não faz da narrativa ficcional algo menos real: há a realidade dos sentidos afirmados” (Luis Artur Costa, 2014, p.553). Para sinalizar este entendimento, componho as escritas desta tese com matérias publicadas em jornais, envolvendo situações vivenciadas pelas mulheridades/feminilidades, a fim de que se possa afirmar que as narrativas ficcionadas podem ou poderiam ter acontecido de modo semelhante ao demonstrado nesta pesquisa, haja vista que as narrativas vêm de muitos lugares, de muitas histórias e de muitas experiências.

Utilizar essa estratégia para compor narrativas, na minha perspectiva, também compreende o compromisso ético com a pesquisa, pois me permite imaginar situações, a partir das diversas questões que já experienciei com as juventudes, ficcioná-las, sem expor as pessoas e o próprio campo de pesquisa, para trazer argumentos para discutir na tese. Também me proporciona articular diferentes afetos e percepções que não são universais, homogêneos e nem totalizantes, “[...] possibilitando a criação de coisas que

não “devem ser”, mas que “podem ser” considerando as multiplicidades que a temática da pesquisa apresenta (Luis Artur Costa, 2014, p.561).

Nesta esteira, venho a pensar que

ficcionar é recordar o caráter excedente desmedido, do inútil, do extravagante, do estético. A ficção efetiva-se como estratégia anticapitalista para as ciências, na medida em que incita encontros, associações, consórcios para a construção de espaços-tempo, de práticas experimentais, de ocupações nas quais o sentido da utilidade ou do pragmatismo não se coloque acima da experiência sensorial, estética ou artística (Rodrigo Lages Silva, 2014, p.588).

A ficção, nestas escritas, é pensada para provocar deslocamentos, propor questionamentos de que tais narrativas inventadas poderiam ter acontecido como contadas, mas que, ao mesmo tempo, quando pensadas, há possibilidades de fazer com que sejam possíveis de acontecer, ou de ter acontecido. É uma estratégia metodológica que mobiliza e embaralha, pois ao refletir sobre o assunto, faz pensar sobre possibilidades de existência. Logo, a ficção exige verossimilhança (Juan José Saer, 2022), precisando de coerência entre fatos ou ideias. Neste contexto, ficcionar as narrativas com as histórias e as personagens tem sentido pois ligam-se com argumentos e situações que constroem as práticas cotidianas das jovens estudantes, das quais, destaco e problematizo. Segundo Stela Barbieri (2021, p. 71), “as narrativas carregam potências vividas, inventadas e cada vez que uma história é narrada, ela ganha outra carga de potência” para que possa marcar as memórias de um tempo, de um grupo, de uma luta, das quais o lugar de vítima das violências não é capaz de contemplar toda a capacidade das jovens estudantes, pois elas são atuantes, são as praticantes do cotidiano que transformam os processos vividos.

amar  
flores  
que  
vivem  
livres



11:11

19:19

33

NANDA XAVIER

É artista visual formada pela UFSM, e há mais de dez anos explora a criatividade através da pintura, fotografia e design. Suas séries mergulham no universo feminino, na busca por identidade e nas forças invisíveis que as guiam. Seu trabalho combina simbolismos que evocam o sensível e o instintivo, criando camadas visuais que expressam autoconhecimento, liberdade e presença. Em cada obra, procura abrir um espaço de introspecção, onde as emoções e histórias de quem observa se conectam, convidando-o a se habitar mais profundamente.



## As narrativas ficcionais

### outras histórias

Neste capítulo, estão as narrativas ficcionais com histórias das cinco personagens sendo apresentadas e, ao final de cada uma delas, recortes de notícias veiculadas sobre situações semelhantes, evidenciando como se entrelaçam ficção e realidade.

\*\*\*

### *Eu vou deixar ela falando sozinha*

Nesta tarde, a enfermeira Catarina foi encarregada de dar prosseguimento a alguns registros de indisciplina de discentes que já estavam se acumulando há dias. Era comum que todas as profissionais que compunham a assistência estudantil também dedicaram-se a realizar escuta sobre situações que poderiam incorrer nas chamadas faltas disciplinares, casos em que estudantes cometiam, ou eram suspeitas ou acusadas, de cometerem algum dos itens previstos no Regulamento de Convivência Discente como falta passível de comprometer a boa convivência escolar. Um exemplo de falta disciplinar prevista neste dispositivo é quando a estudante profere palavras que possam ser ofensivas.

Assim, Catarina chamou Antônio para conversar sobre um episódio que aconteceu na escola. Havia o registro de um ato indisciplinar em que uma colega implicava com Antônio (e não era a primeira vez). Esse era o terceiro registro, sendo que nem havia finalizado o primeiro semestre letivo. Esta ofensa deveria estar deixando Antônio incomodada, pensava Catarina, já que parecia mais que um insulto, algo repetitivo e que poderia estar causando sofrimento.

Quando convidada a falar, Antônio alegou que a colega não gostava dela desde o primeiro dia de aula, quando foi o momento em que se conheceram. Implicava, desde ali, porque Antônio tinha um corpo gordo, na sua visão. No primeiro dia de aula, a colega não quis se sentar ao lado de Antônio na sala de recepção, enquanto a turma aguardava o direcionamento até o salão onde receberiam a acolhida de boas-vindas à nova escola de ensino médio. Antônio até gostaria de pensar que era o seu cabelo com mechas coloridas já desbotadas que a incomodavam ou o piercing no nariz que nunca passava despercebido. Mas já sabia que era a sua gordura mal distribuída. Ops, gordura. Apesar

de achar que o piercing e as mechas coloridas estavam fora de moda para a maioria das jovens da sua nova escola, sabia que era seu corpo grande a causar mais incômodo. Até poderiam ser o seu *botton* com o arco-íris e as escritas “*sejam bem-viades*” na mochila, mas não tinha como, já que naquela altura, pensava que não teria mais nenhuma colega tão hétera assim. Hoje são quase todas *bi ou pan*. Hétera mesmo, achava que não mais. Enfim, era o seu corpo gordo que ia ocupar mais espaço naquele local e a colega não ia querer perder espaço para largar a sua garrafinha de água ao seu lado. Aff! Não ia pegar bem também sair nos *posts* das redes sociais da escola ao lado de uma menina tão feia assim. Além tão fora do padrãozinho de adolescente *fitness*, que toma o seu *shot* pré-treino, o seu *chá desinflama* e faz um jantar *low carb*. Antônia fazia as suas suposições. Sabia que seu corpo incomodava em todos os espaços que estava. Na antiga escola era assim também. Poucas amigas na escola. Agora, na nova escola, nenhuma.

A colega não conversava com Antônia, mas, um dia, na aula de Educação Física, após ter que ficar no mesmo time de voleibol, sugeriu que poderia ajudar e ensinar uma dieta para Antônia, assim ela teria mais fôlego para aguentar toda a aula, sem prejudicar o time. Era só ela cortar o pão, a coca-cola, o arroz e a massa. Entrar na academia e ter uma rotina de atividades físicas. Outro dia, a colega saiu do elevador quando Antônia entrou. Sem falar nada, olhou para o painel onde estava escrito “capacidade máxima: 8 pessoas ou 600 kg” e foi para a aula pelas escadas. Estavam somente as duas no elevador e Antônia entendeu a mensagem: oferecia um risco à segurança ao utilizarem juntas o elevador. Teve a vez também que a colega trouxe modelos de moletons para a turma experimentar e ver o tamanho para fazer os moletons da turma. Tinha os três tamanhos P, M e G. Mas o tamanho G mais parecia um M infantil, pensava Antônia. Quando foi experimentar, escutou uma risadinha logo após a turma ouvir o estalar das costuras se desfazendo.

Mas Antônia, mesmo tendo realizado o registro de todos esses comportamentos da colega, disse que já era acostumada a ser ridicularizada. Essa não foi a primeira vez que isso aconteceu e já parecia conformada que não seria a última. Antônia disse que não acredita que seria possível que alguma punição contra a colega fosse resolver a sua vida. Mas, talvez, o registro pudesse ajudar a colega a refletir que fazer ela sentir-se mal não é uma coisa legal de se fazer com ninguém.

Antônia parecia acostumada com isso, de fato. Sua mãe, desde quando ela era pequeninha, implicava com o tamanho do seu corpo, e agora que ela tinha 16 anos, já tinha feito milhares de dietas, academia, jejuns, e usara até uma cinta para segurar a

barriga. Não adiantava, ainda era gorda. E não conseguia mudar isso, apesar de as pessoas a sua volta ficarem lembrando isso a ela todos os dias. Enfim, dizia que sabia que era gorda, mas incomodava sempre que alguém lhe fazia comentários sobre o seu corpo. Sentia-se injustiçada, pois nunca comentava sobre o corpo de ninguém, mas sempre comentavam sobre o seu corpo, mesmo que nem sempre fossem com palavras. Na escola, em casa, no ônibus, nas redes sociais, no shopping, na academia, no mercado, no CTG<sup>19</sup>, quando viajava para a praia, quando ia tentar comprar uma calça jeans, no clube, no restaurante, na vida!

Já tinha pensado em mudar de escola, mas falou para Catarina que não conhecia uma escola sem esse problema e, naquele momento, o seu problema maior ainda era em casa. Então, estar na escola, apesar de tudo, ainda era melhor, ou menos ruim, pois era mais longe de casa e, assim, só precisaria conviver com a sua mãe aos finais de semana. Durante a semana, ela morava nas pensões perto da escola, pois a casa da sua família estava há mais de 2 horas da escola. Assim, contou a Catarina que valia mais a pena morar pertinho e poder ir a pé para a escola. Valia mais a pena também porque podia conviver menos tempo com a sua mãe. Sendo assim, a única coisa que lhe possibilitaria estar mais longe do seu problema de casa e que lhe causava mais sofrimentos nesse momento, era estar mais perto da escola, que mesmo com problemas, ainda não estavam lhe incomodando tanto a ponto de mudar de ideia. Ou seja, entre enfrentar a sua mãe todo dia, preferia enfrentar a colega e deixar para conviver com a mãe só aos finais de semana. Afinal, a escola é enorme, dá para sair da aula, tem os intervalos, a noite tranquila ...e, em casa, não tem muito espaço para se esconder da mãe e dos julgamentos que esta lhe faz desde sempre.

Disse a Catarina que sua mãe suspeitava que ela gostava era de menina, mas como já tinha visto Antônia namorando com um guri, estava mais aliviada. Trouxe ainda que sua mãe nem conseguiria imaginar que seria possível arrumar um namorado sendo uma menina gorda. Era quase um milagre na visão da sua mãe. Desde pequenininha, Antônia ouvia que se não fosse magra, não iria arrumar um namorado que gostasse dela. Era o que acontecia quando Antônia queria comer um iogurte “a mais” ou abria um pacote de bolacha recheada e comia tudo. Lá estava a sua mãe a gritar: *desse jeito, ninguém vai gostar de você! Você come demais! E homem gosta de mulher magra, minha filha!*

---

<sup>19</sup> CTG é a sigla para Centro de Tradições Gaúchas, que são organizações de cultivo à cultura do Rio Grande do Sul.

As palavras da sua mãe eram sempre assim: em tom de desaprovação. Quando interrogada por sua mãe, Antônia disse que gostava de ficar com guris, mas também gostava de ficar com as gurias. Não via nenhum problema nisso. Dizia: *mãe, hoje em dia é assim! Todo mundo é bi*. Mas para a sua mãe, isso era um problemão. Sua mãe odiava a ideia de ter uma filha que pudesse constar na famosa sigla colorida *“lgbti+ não sei o quê”*. Seria uma vergonha. Não bastava não ter conseguido emagrecer a filha, ainda seria *sapatão*. Uma má criação. Imagina só ter uma filha com todos esses problemas. Vivia falando mal dos casos de pessoas gays, das lésbicas, das travestis, enfim, ela achava que só queriam chamar a atenção e bagunçar as famílias. Era tudo para aparecer. Um modismo das jovens ou daquelas pessoas que não tinham mais o que fazer. Depois faziam e aconteciam e quem sofria era a família dessas pessoas. Cada vez que se chegava nesses assuntos, ela era taxativa. Sempre preconceituosa, na visão de Antônia. Disse que teve a vez que sua mãe *fez um tendel* porque apareceu no Fantástico a matéria sobre os gêmeos siameses que foram adotados por duas mães. Ela achou um absurdo as crianças serem adotadas por um casal de mulheres. *“Como elas iam criar essas crianças? Como? Se as crianças precisavam de um pai, como iam ficar sem a figura masculina: ainda mais com problemas de saúde.”* Antônia disse que rebateu: *“mas as crianças não foram abandonadas justamente por um pai e uma mãe? Se é que se pode chamar de pai e mãe, né?”*

Então, importa para você quem vai criar elas: *“Se os pais biológicos não quiseram, ainda bem que elas quiseram ser as mães deles e agora poderão ser criados por uma família e não abandonados num abrigo”*. “Que família?”, retrucou a sua mãe. *“Isso não pode ser uma família, não. Quais valores vão passar para essas crianças: Vão ser gays também?”*

Era por isso que Antônia brigava tanto com a mãe. A sua mãe tinha falas que a incomodavam muito. Viviam *batendo boca*. Antônia sempre tentava explicar para a sua mãe que as pessoas podem ser como quisessem e que ela não tem nada a ver com isso. Que se as pessoas fossem gays, por exemplo, não ia mudar a vida dela. Mas não adiantava. Ela sempre ficava brava com isso. Dizia que preferia nem ter filhos se eles fossem assim, anormais. Imagina só, então, se iria um dia aceitar que Antônia ficava com meninas e meninos, Antônia provocava a mãe tentando trazer essas situações. A mãe não aceitava e as discussões eram intermináveis. No final, cada uma de um lado, brava uma com a outra. Depois, ficavam dias sem se falar. A casa não era um espaço

confortável para Antônia fazia tempos. A escola também não era, mas ainda podia sofrer menos ali.

Na escola, apesar de tudo, essas discussões aconteciam de modo mais respeitoso, na visão de Antônia. Quando a professora de química postou uma foto no Instagram com a namorada, quase a turma toda curtiu e comentou com coraçõezinhos. E quem não curtiu, nada comentou. Mesmo sendo uma surpresa, já que a professora nunca falava da sua vida particular na sala de aula, ninguém comentou sobre isso nas aulas.

Antônia dizia a Catarina que, antes, até tinha mais paciência com a mãe e tentava conversar com ela sobre essas questões, mas a mãe era sempre tão brava e não aceitava nada que não concordasse. Foi por isso que Antônia foi perdendo a paciência e evitando a convivência diária. Aos finais de semana, também evitava tocar nesses assuntos. Dizia Antônia para Catarina:

- *“Ela não entende. Eu vou deixar ela falando sozinha, a partir de agora! E é isso. Não tenho mais ânimo pra isso”.*

Antônia dizia que preferia focar nos seus estudos, nas coisas que gostava de fazer, nas questões que acreditava serem mais importantes para si, do que ficar tentando mostrar para a sua mãe o quanto sua posição era inconveniente com ela e tanto sofrimento lhe causava. Acreditava que era uma forma também de procurar um meio de estudar mais e buscar logo uma formação e um trabalho que pudesse lhe sustentar sem depender da mãe.

- *“E sobre o registro contra a sua colega?”*
- *“Eu acho que ela tem que aprender a não ficar comentando sobre o corpo dos outros.”*
- *“Tá bem. Eu vou chamar ela aqui mais uma vez. Vamos ver se dessa vez, ela entende, né?!?”*

# Escola do RS deverá indenizar estudante que sofria bullying de colegas

08/08/2024 16:00  
Atualizado em: 08/08/2024 17:02

## dados

**Apenas 25% das escolas brasileiras têm ações contra machismo e LGBTfobia; menor índice em 10 anos**

## ABSURDO

**Estudante acusa professora de gordofobia e constrangimento em sala de aula**

## Pressão estética: quem se beneficia com a insegurança das mulheres?

Especialista destaca os aspectos sociais e culturais por trás dos padrões de beleza

Após nova lei · Notícia

### Bullying e cyberbullying: RS registrou 138 ocorrências dos crimes entre março e julho

Legislação que criminaliza as práticas foi sancionada em janeiro deste ano. Autoridades e especialistas ouvidos pela reportagem apontam a busca por responsabilização e destacam o trabalho de prevenção.

**“Ser mulher é viver preocupada com padrão de beleza e assédio”**



Flora Antônia

O Dia Interna

12/12/2023 | 14:18  
Camila Souza



| Foto: Freepik

### Jovem é vítima de homofobia, racismo e gordofobia em escola particular do Rio: 'Lésbica, preta, gorda'

Caso foi registrado na Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância como injúria por preconceito. 'Não vou me calar', diz mãe de aluna.

Por Nathalia Castro, Eliane Maria e Elza Gimenez, TV Globo

## INTERNACIONAL

### Mais de metade dos alunos LGBTQI sofre bullying na escola

De acordo com o inquérito da IGLYO, 54% das pessoas LGBTQI sofreram bullying na escola pelo menos uma vez devido à sua orientação sexual.

**FONTE:** Diário de Santa Maria (2024), Diadorim (2023), Folhamax (2025), Correio do Povo (2023), G1 (2023), Zero Hora (2024a), Tempo Novo (2018), Expresso (2021).

\*\*\*

## Será que você poderia me ajudar?

“Bom dia,

Escrevo para avisar que eu não poderei ir na aula essa semana, pois estou fora de casa devido às enchentes. Por favor, avise os professores.

Obrigada”

Este foi o e-mail recebido da estudante Gabriela, aluna do segundo ano. Catarina, leu e retornou com a informação de que as aulas haviam sido suspensas naquela semana. Afinal, todo o Rio Grande do Sul estava afetado, de alguma maneira, com as terríveis enchentes que já estavam causando tantos prejuízos. Era provável que nem na outra semana haveria aula. Mas ainda não se sabia sobre isso. Era um cenário de incertezas.

Desde o segundo dia das muitas chuvas no estado, Gabriela e sua família estão abrigadas em um espaço compartilhado entre as pessoas moradoras de uma cidade do interior gaúcho massivamente devastada pelos estragos das enchentes: poucas famílias ainda podiam estar seguras em suas casas naquele local. O local já estava irreconhecível. Na cidade e no campo, muita lama, muita água no chão e pouca ou nenhuma água para beber.

A casa de Gabriela foi levada com água das chuvas junto com seus pertences, suas memórias da infância, dos presentes que recebeu, de sua biblioteca (que tanto adorava e tinha orgulho de manter e ver crescendo com cada novo livro que chegava). A propósito, gostava tanto que a professora de literatura lhe doava uns livros de vez em quando. Aliás, gostava muito da escola. De estudar. Das longas tardes na biblioteca, que lhe permitiam perder a hora de tanto ler histórias de amor, quando sobrava um tempinho entre os novos e emergentes estudos de física, química e matemática, que tanto lhe roubam tempo ultimamente. Os livros eram a sua vida, sua possibilidade de imaginar outros mundos em que gostaria de viver. De viver mais feliz. Ao menos, podia fugir um pouquinho da sua vida “real” de vez em quando. Por meio da leitura de histórias, Gabriela podia viajar para outros lugares e lá ficar um tempinho.

Agora, no abrigo, era tudo tão diferente, apesar de nunca ter recebido atenção de tanta gente, ainda mais por serem pessoas desconhecidas. Nem conseguia se lembrar se em algum momento da sua vida recebeu tantos cuidados: toalha e lençóis cheirosos, sabonete novinho, shampoo, condicionador, uma sacola cheia de novas roupas, um creme hidratante corporal só para ela. Sempre aparecia alguém para perguntar como ela estava. Isso era tão raro quanto o seu dia de aniversário, quando lembravam dela. Até a sua cachorrinha Shakira estava recebendo muito carinho. Ganhou até uma muleta novinha, que veio lacrada da loja. Estava precisando, a sua já estava bem desgastada e não conseguiu pegá-la a tempo de ser resgatada e a muleta foi-se embora junto com as outras coisas perdidas. Gabriela estava feliz apesar de tudo. Sua família estava bem, apesar de ter perdido o pouco que tinha. Ouvia histórias tão tristes: crianças e idosos

desaparecidos, pessoas que perderam seus familiares, gatos, cachorros e outros animais. Enfim, estava grata, apesar de tudo, de estar ali.

Aliás, estava um pouco aliviada, de certo modo. Estar em outro lugar. Sentia culpa por isso. Sentir-se bem naquela situação parecia errado. Mas era o que sentia. Isso não poderia negar. Afastar-se da convivência com algumas pessoas poderia ser interessante. Mas as diversas incertezas: não ter para onde ir depois que tudo passasse, não poder ir à escola, não ter mais a companhia dos seus livros a perturbaram também. Tinha sonhos e com eles poderia imaginar outras vidas, como fazia quando lia as histórias de seus livros. Ficou pensando na biblioteca da escola: tomara voltar e ela estar intacta, sem nenhuma gota d'água. Era o que desejava também.

Quase duas semanas se passaram desde que Gabriela e sua família chegaram ao abrigo. O local era o maior ginásio municipal da cidade, um espaço com vários colchões colocados lado a lado, em um tamanho em torno de 100 metros quadrados. Cada família ficava com os seus colchões pertos, de modo a poderem ficar mais juntos dos familiares, acomodando-se entre si e com poucos pertences que tinham consigo e aqueles recebidos por ocasião da situação, como roupas e itens de higiene pessoal. Havia uma mesa pequena para a distribuição das refeições e para deixar alguns alimentos, como bolachas salgadas e água disponíveis para que qualquer pessoa tivesse acesso quando quisesse. Também havia outra mesa e cadeiras para os atendimentos de saúde, destinados a acolher as pessoas que sentiam necessidade de um cuidado específico. Havia uma rotina estabelecida: café da manhã sempre às 8:00, almoço às 12:00, café da tarde às 16:00 e o jantar às 20:00. O banho podia ser pela parte da manhã ou à tarde, conforme o agendamento e as vagas para cada horário. Como tinha muita gente, a orientação era de tomar um banho rápido e no horário agendado, para não acontecer de muitas pessoas ocuparem os vestiários nos mesmos horários e alguém ficar sem banho. Para isso, havia dois vestiários, um masculino e outro feminino, com três chuveiros cada um deles. Quando era 22:00, apagavam-se as luzes e todas as pessoas deveriam deitar-se para dormir, sem ficar de conversas ou coisas assim que pudessem atrapalhar o sono das demais pessoas ali. A organização do abrigo contava com trabalho voluntário de diversas pessoas que se revezavam nos três turnos de atendimento. A secretaria de assistência social era a responsável pelo cadastro de todas as pessoas abrigadas que iam chegando e para realizar essa função, também contava com voluntariado, especialmente de estudantes de serviço social. A secretaria da saúde era a responsável por acolher e verificar as demandas das pessoas para estipular os

cuidados de saúde necessários e, para tal, contava com profissionais do município e também voluntários estudantes de enfermagem, medicina e psicologia. Outros voluntários contribuíam na distribuição das refeições, na manutenção da limpeza, no carregamento e organização geral. Essa era a rotina das quase duas semanas. Gabriela via todo dia chegando mais pessoas e suprimentos no abrigo. Muita água, muitas caixas com doações. Muitas pessoas voluntárias separando e dobrando roupas, organizando os mantimentos, preparando a comida. Muitos caminhões com militares chegando e descarregando tantas caixas. Nunca tinha visto tanta movimentação na cidade.

Quando foi o segundo final de semana no abrigo, foram convidadas, assim como todas as mulheres daquele abrigo, a irem para um momento de beleza, com aula de automaquiagem, corte e penteados de cabelo, unhas e cílios. A secretaria da saúde havia anunciado que iria fazer uma parceria com salões de beleza e instituições de ensino de cursos das áreas de estética e beleza para distrair as abrigadas com momentos de relaxamento e autocuidado. Para as crianças, a programação era pintar desenhos impressos. Os homens não tinham nenhuma atividade específica, então poderiam passar esse tempo descansando no abrigo.

No momento da beleza, as mulheres do abrigo foram reunidas e convidadas para relaxar. A primeira oficina foi sobre ensinamentos de automaquiagem. Cada uma recebeu um espelho oval para colocar sobre a mesa e um pote com alguns pincéis de pó, de sombra, para esfumar, de blush, chanfrado, e de sobancelha. Sobre a mesa da professora de automaquiagem, estavam expostos vários batons, paletas de sombras, de blush, pós e bases. Gabriela nem sabia que pudessem existir tantas cores de batom e de sombras. Logo recebeu em sua mesa um batom, uma paleta de sombras, de blush, um pó e uma base, entregues pelas ajudantes voluntárias daquele abrigo. Iniciou a professora falando que ia ensinar uma maquiagem bem básica, explicando que traria sobre todo o passo a passo para que cada uma daquelas mulheres pudessem ir fazendo o que ela falava, conforme a sua instrução.

A professora disse que a maquiagem básica é para o dia a dia, que toda mulher precisa sair de casa bem arrumada e uma maquiagem bem feita é essencial para esconder imperfeições, encobrir alguma manchinha, disfarçar uma olheira, mascarar *aquela cara de quem não está bem*, dando um ar de saudável. Para a professora, a maquiagem poderia melhorar a autoestima daquelas mulheres, aprimorando a beleza natural e impactando positivamente no bem-estar no abrigo e que, posteriormente,

poderiam seguir os ensinamentos para quando retornassem para suas casas, para as suas vidas.

Então, começaram a oficina: *“primeiro aplica-se a base por todo o rosto. É preciso descobrir o tom para cada pele”*, disse a professora. *“Apliquem um pouco na testa, nas bochechas, no nariz e no queixo e espalhem bem do centro para fora do rosto com o pincel”*. Gabriela colocou o primeiro pingo de base na testa, virou para o lado, encontrou sua muleta e levantou-se em direção à saída da oficina. A sua mãe, que estava ao seu lado, perguntou onde ela ia e esta respondeu: *“vou pintar desenhos com as crianças”*. Sua mãe a deixou ir com um semblante de parecer não entender a filha preferir estar com as crianças do que ali aprendendo a se maquiar, como uma mulher.

Gabriela saiu da oficina, passou no local onde as crianças estavam, encontrou uma cadeira, sentou-se, apoiando a sua muleta junto às pernas, pegou uns lápis e uma folha de papel com o desenho da Cinderela e começou a pintá-lo. A monitora da oficina com as crianças sorriu ao vê-la ali. Pintando a Cinderela, Gabriela lembrava-se das histórias que lia nos livros da biblioteca da escola, do filme que tinha visto quando ainda era tão pequena, dos engraçados passarinhos que ajudaram a costurar o vestido de baile. Uma lágrima caiu sobre o vestido recém pintado da Cinderela, borrando-o levemente. Enxugou a lágrima e escreveu umas palavras. Pegou a folha de papel, dobrou-a em quatro partes, levantou-se agarrando-se na muleta e colocou a folha no bolso das calças.

Sorriu para a monitora e foi em direção ao setor de saúde do abrigo. Pediu para falar com a enfermeira responsável. Mas queria falar em um lugar mais reservado, se é que existia um local assim ali. Foi chamando a enfermeira para um canto, afastando-a das outras pessoas. Gabriela puxou a folha dobrada de dentro do bolso da calça e entregou para a enfermeira. Pediu que abrisse logo mais, quando Gabriela já estivesse afastada dali.

Gabriela, então, caminhou em direção ao seu colchão. Sentou-se nele, largando a muleta e abraçando a sua cachorrinha Shakira. A enfermeira foi ler o papel entregue por Gabriela. No papel estava escrito: *“eu fui abusada pelo namorado da minha tia aqui novamente, ele está abrigado aqui também. Eu não gosto de incomodar ninguém com minhas questões, mas será que você poderia me ajudar?”*

A enfermeira direcionou-se à Gabriela e perguntou se podia sentar ao seu lado, em seu colchão. Gabriela, sem olhar para a enfermeira, sinalizou com a cabeça positivamente. A enfermeira disse que leu o bilhete de Gabriela e respondeu que poderia

ajudá-la. Questionou se a mãe da Gabriela estava sabendo da situação. Gabriela explicou que sua mãe sabia dos abusos que já tinha sofrido quando era menor, mas que o namorado da tia tinha pedido desculpas e não iria mais fazer isso. Gabriela e sua mãe aceitaram as desculpas e nunca mais falaram sobre isso e também nunca mais ele tinha se *passado* com ela, em suas palavras. Mas, agora, no abrigo, ele novamente estava importunando Gabriela, tocando no seu corpo de modo inconveniente e pedindo para que Gabriela o tocasse, sem ela querer isso. A enfermeira foi conversar com a mãe de Gabriela, que tinha finalizado a oficina de automaquiagem e que estava terminando de ter o seu cabelo cortado. Conversaram sobre o relato de Gabriela e seu pedido de ajuda e juntas foram conversar com a assistente social que também estava trabalhando no abrigo naquele dia.

Logo, a assistente social entrou em contato com o Conselho Tutelar para comunicar o caso e solicitar apoio. A mãe de Gabriela pareceu não confiar muito na história da filha, mas aceitou conversar com a conselheira tutelar junto com Gabriela. Disse a mãe de Gabriela que há um tempo atrás ela já havia falado sobre isso e que juntas aceitaram as desculpas do namorado da tia, mas que ela achava um pouco infundada as coisas que Gabriela dizia, pois o namorado da tia era uma pessoa muito querida, todos da família gostavam muito dele, era uma pessoa bem simpática e sempre que era possível ajudava a família e por isso ela achava que ele não seria capaz de fazer nenhum mal para ninguém, ainda mais para Gabriela, que era praticamente da família dele e *era especial*, como dizia a mãe, para se referir à deficiência física de Gabriela. Naquela época, o namorado da tia havia dito que Gabriela devia ter entendido errado, que ele era só carinhoso com ela, mas *nunca ia se passar* com ela, mas que, mesmo assim, iria pedir desculpas por qualquer mal entendido que pudesse ter acontecido.

Gabriela ficou sem graça ao ouvir a mãe contando sobre a sua opinião para a conselheira tutelar, abaixou a cabeça e nada disse. Uma vez, Gabriela conheceu um conselheiro tutelar que foi à sua escola fazer uma palestra sobre combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, quando ela ainda estava no fundamental. Naquela atividade, o conselheiro explicou o que eram essas violências e que podiam contar para uma professora se caso estivessem passando por uma situação assim. Mas nunca ouvira falar de alguma aluna que tivesse denunciado.

Quando questionada, Gabriela disse que o homem havia sim passado a mão nela e fazendo com que ela tocasse nele. A conselheira tutelar fez as anotações e comunicou que Gabriela e sua mãe iriam precisar acompanhá-la até a delegacia para fazer o registro

da ocorrência. E que as investigações do caso iriam acontecer por parte da polícia, a partir da comunicação ao delegado.

Gabriela e sua mãe saíram na companhia da conselheira tutelar, foram até a delegacia e lá esperaram por um tempo até que pudessem fazer o registro, pois o sistema estava fora devido a falta de internet e todo o trabalho estava sendo realizado manualmente. Quando finalmente conseguiram concluir esse atendimento, foram informadas de que, como o hospital de referência no atendimento clínico a essas situações ficava há uns 50 km dali, teriam que ir até o hospital da cidade e lá solicitar o encaminhamento e aguardar o transporte até o local de referência. Contudo, como a rodovia principal estava interrompida devido à queda da ponte, não sabiam como isso iria acontecer, se usariam outro acesso, mas que, no hospital, iriam informá-las.

Foram então, Gabriela e sua mãe para o hospital da cidade em busca desse atendimento. Ao chegaram neste local, precisaram aguardar mais um tempo, pois as consultas estavam lentas, como disse uma mulher que aguardava a sua vez para o atendimento. Ali ficaram até anoitecer. Gabriela já estava com fome, sentindo náusea e também dor de cabeça. Era quase meia-noite quando o médico chamou Gabriela para a consulta. A mãe de Gabriela já foi apresentando uma cópia do boletim de ocorrência, na tentativa de agilizar o atendimento. O médico questionou o que havia acontecido e como poderia ajudar. A mãe de Gabriela passou então a contar o que a filha já tinha dito. O médico questionava: *“como assim? tu pode tá grávida?, porque se for isso, vai ter que tomar uns remedinhos, mas precisa ir consultar lá em Santa Maria para pegar esses remédios, mas tá difícil para chegar até lá agora, vamos ver como fazer, vou te dar um encaminhamento e amanhã tu vai lá na secretaria da saúde e pede um transporte no setor de autorização de exames que eles te dizem como ir.”*

Gabriela e sua mãe saíram do hospital com o encaminhamento e voltaram para o abrigo, a fim de descansarem e procurarem a secretaria de saúde no outro dia. Chegando lá, foram buscar umas bolachas para comer, afinal, já era madrugada e perderam a hora do jantar. Gabriela não quis comer nada. Deitou em seu colchão, desejando conseguir dormir. Sua mãe deitou do lado dela, disse boa noite e logo dormiu. Gabriela passou a madrugada de olhos abertos, abraçada em Shakira, que parecia tão aconchegada que assegurava as batidas aceleradas de seu coração.

Com o amanhecer, o barulho das pessoas levantando-se e movimentando-se, acordaram também e foram lavar o rosto e buscar o café da manhã. Enquanto sua mãe ainda estava tomando o café da manhã, Gabriela foi até o setor de saúde do abrigo, pois

queria falar com a enfermeira que lhe atendeu no dia anterior, mas ela não estava ali. Quando perguntou para a equipe, ninguém soube informar quando ela viria novamente. Uma pena, pois Gabriela queria ver com ela se saberia dizer como agilizar a sua ida até Santa Maria ou se não tinha outro lugar mais acessível que pudesse ir.

Gabriela e sua mãe se direcionaram até a secretaria da saúde, que estava em uma pequena sede improvisada em uma escola de educação infantil e parecia um caos. Muita gente aguardando no meio de muitas caixas e equipamentos ainda sujos. Cada um indo de um lado a outro, indo e voltando e tentando encontrar uma resposta. A primeira pessoa que viram, um rapaz muito jovem, pediram se sabia quem era a pessoa responsável pelos encaminhamentos. Ele as direcionou para a sala em que estava o setor de autorização de consultas e exames. Lá aguardaram, de pé, no estreito corredor, até que chegasse a vez de serem atendidas. No corredor, iam passando crianças chorando para fazer vacinas na sala do lado, idosos para trocar curativos, os bombeiros trazendo uma pessoa machucada e outras tantas pessoas perguntando onde era tal setor.

Quando chegou a hora do atendimento de Gabriela, sua mãe já estava impaciente. Cansada. Entregou o papel do encaminhamento e a pessoa que as atendia respondeu que ia pegar o número do telefone delas e entrar em contato para ver o dia que seria possível encaixá-la na viagem até Santa Maria. Até aquele momento, as poucas viagens que tinham eram para casos mais graves, pois além de demorar muito mais tempo para chegar lá, o hospital de referência estava lotado.

Desanimada, Gabriela retornou com sua mãe para o abrigo. No caminho, Gabriela perguntou para sua mãe sobre quando ela achava que ia poder voltar a ir na aula. Sua mãe respondeu que não tinha como saber, pois estava tudo uma confusão. Chegando no abrigo, Gabriela já foi deitar, não tinha muito o que fazer ali, pois as monitoras não as deixavam ajudar com as atividades, então, ficou deitada ali até que chegasse a hora da próxima refeição.

Demorou para poder voltar às aulas. A estrada principal que ia até a escola estava interrompida e ia precisar de um bom conserto. Após um mês e meio, a escola reabriu com aulas em turnos alternados e Gabriela, ainda no abrigo, somente conseguiu ir para as aulas a partir do segundo mês, pois foi quando a prefeitura conseguiu providenciar o transporte para as escolas de acesso mais difícil.

MACHISMO

## Promotor do RS: “pra dá o rabo tu tem maturidade? E pra assumir criança tu não tem?”

Esquerda Diário

Em 2014, o promotor de justiça Theodoro Alexandre da Silva Ferreira, humilhou uma jovem de menos de 14 anos que havia sido estuprada pelo próprio pai na cidade de Júlio de Castilhos e acabou engravidando. Casos como esse escancararam o machismo institucionalizado e recorrente na nossa sociedade de uma maneira muito violenta, onde a vítima é sempre culpada. Neste ano, desembargadores da 7ª Câmara Criminal pediram a investigação da atuação do membro do Ministério Público que humilhou a adolescente.

## Abrigos do RS têm programação especial para o Dia das Mães

Entre as ações previstas, há pintura de vasos, almoço solidário e salão de beleza

Manoela Carlucci, da CNN\*

## Polícia do Rio Grande do Sul registrou seis suspeitas de estupro em abrigos, 38 prisões por saques e investiga 27 casos de estelionato

DW TV ao vivo

EM DESTAQUE Um ano das enchentes no RS Trump, 100 di

IGUALDADE DE DIREITOS | BRASIL

### Estupros em abrigos mostram que tragédia não é só climática

Nina Lemos  
Coluna O estado das coisas

14/05/2024

Além das chuvas, também o machismo castiga as vítimas no Rio Grande do Sul: depois de "perderem tudo", mulheres e crianças ainda



Entre abril e maio, a maior tragédia da história do Rio Grande do Sul esfacelou rodovias e abrigos, o que impediu a circulação de mercadorias e principalmente alimentos. Depois da catástrofe, a infraestrutura de transporte e trânsito entre as cidades sofreu o uso de desvios por estradas precárias e dificuldades em centros urbanos como unidades

g1

RIO GRANDE DO SUL

## Padrasto investigado por estupro de enteada é indiciado pela Polícia Civil em Júlio de Castilhos

Homem está preso preventivamente e negou envolvimento com o crime. Estupro teria acontecido durante viagem entre os dois.

## Enfermeira forense identifica vítima de crime hediondo durante tragédia climática no RS

Paciente chegou para tomar uma vacina antitetânica, mas a profissional percebeu indícios de violência sexual e executou o protocolo definido pelo Coafen

13.07.2024

Já passava das 15 horas quando uma mulher entrou na Unidade de Pronto Atendimento (UPA), em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. No auge da tragédia climática que devastou as cidades inteiras, a paciente chegou aviltada, com um corte no braço, outro na orelha e uma lesão na

GAZETA DO POVO ASSINE

Casos em investigação

## Abrigos do Rio Grande do Sul têm denúncias de abuso sexual

Por Juliet Manfrin

10/05/2024 14:25

Atualizado em 10/05/2024 às 15:34



FONTE: Esquerda Diário (2016), O Globo (2024), DW (2024), CNN Brasil (2024a), G1 (2023a), Conselho Federal de Enfermagem (2024), Gazeta do Povo (2024).

\*\*\*

## Eles que se virem

Quinta-feira, na primeira aula da manhã, Hellen veio até a enfermaria da escola. Queria conversar com a enfermeira Catarina. Disse que estava com uma dor de cabeça que a incomodava há dias. Sentou-se na poltrona e começou a falar:

- “Sabe o que é, Catarina?!?”

- *“Não sei. Então, me diga o quê!”*
- *“Essa dor de cabeça tá me incomodando muito. Era antes da prova e agora, a prova passou, mas ela ainda tá aqui. Eu acho que deve ser de tanto estudar. Ou de tanto tentar estudar.”*
- *“Como assim, de tentar estudar?”*
- *“É que eu tento estudar, mas tá muito difícil. Eu passo na escola manhã e tarde. Quando eu chego em casa, quase noite já, tenho que ajudar a minha mãe a arrumar a casa, a fazer a comida, e ainda a cuidar das minhas irmãs, do meu irmão e até do meu pai, que já são bem grandinhos, né?!? E eles...ah, eles incomodam muito! Eu não aguento mais.”*
- *“Minha nossa, Hellen!”*
- *“Sim!”*

Hellen baixou a cabeça, manifestando um semblante decepcionada e seguiu falando:

- *“Tem dias que eu chego na aula de manhã e me dá um sono...”*
- *“Poxa!”, disse Catarina.*
- *“Pois é. O professor de história já me chamou a atenção duas vezes por estar escorada na classe...quase dormindo, na verdade. Um dia ele vai fazer um registro e chamar a minha mãe aqui, eu acho. E o que eu posso fazer ? Nada!”*
- *“Que chato, né?!”*
- *“Sim! Ahhhhh, nem te conto!”*
- *“O que foi ?”*
- *“Esses dias meus colegas tiraram uma foto minha dormindo na classe. Fizeram uma figurinha e colocaram no whats da turma. Ahhhh que vergonha! Ainda colocaram umas babinhas, como se eu tivesse dormindo tão profundamente que tava babando!”*
- *“E por que você não veio aqui fazer um registro disso?”*
- *“Eu não! Na verdade, eu até ia vir aqui para perguntar por que alguns colegas podem usar o celular na aula, não tava proibido? Mas aí eu pensei que se fizesse isso, eles iam ficar me tirando mais ainda. e por isso, eu desisti.”*
- *“Hum! E com a família em casa ?”*

- *“Eu já falei pra eles: eu não acho justo eu ter que fazer tudo e meu irmão, por exemplo, nada. Assim, eu não vou conseguir estudar para as provas! Estou fazendo muita coisa e eles, nada, praticamente.”*
- *“E o que eles te disseram?”*
- *“Que eu tenho que continuar fazendo tudooooo! Mas eu não aceito! Eu vou estudar e eles que se virem. Vou começar a chegar em casa, ajudar a minha mãe a fazer a janta, e depois, eu vou ficar estudando. Quando eles virem a louça suja, a casa por varrer, o banheiro fedendo, pode ser que eles comecem a perceber que eu preciso de ajuda. A minha cabeça dói muito e as minhas notas vão mal. Eu preciso me dedicar mais aos estudos, de verdade!”*

Hellen pediu um copo d'água e perguntou se podia ficar mais uns minutinhos ali, tomando a água e pensando. Catarina respondeu que sim e perguntou se tinha algo que pudesse ajudá-la a refletir sobre essa situação.

Hellen então pediu uma folha e uma caneta e sugeriu que pudessem ir anotando tudo aquilo que as incomodavam em suas casas.

- *“Eu começo!”, se adiantou Hellen. “Vou anotar aqui: ter que limpar a casa sozinha. Quer dizer, eu e minha mãe. Perai! Acho que vou fazer um quadro. De um lado, a gente escreve aquilo que incomoda, e do outro, uma possível solução. Algo do tipo: como resolver isso. Como seria possível resolver isso...ou ainda, como eu queria que isso fosse resolvido.”*
- *“Boa ideia, Hellen! Vamos lá, então!”*
- *“Então, anotando aqui: incômodo: fazer a comida sozinha. Possível solução: dividir as tarefas de cozinhar com todas as pessoas. Exemplo: a mãe cozinha, eu ajudo cortando e preparando os ingredientes, lavando algo, buscando as coisas, as minhas irmãs podem ajudar trazendo os pratos e talheres para a mesa, o meu irmão pode lavar a louça depois que a gente jantar e o meu pai secar e limpar o fogão.”*
- *“Certo. E como fazer com que todas as pessoas se envolvam-se no seu planejamento?”*
- *“Acho que posso tentar convencer o meu pai de que as minhas notas estão indo mal mesmo eu estudando. Ele me vê estudando e sabe como estudar aqui é difícil. A minha prima estudava aqui e rodou duas vezes, meu tio disse que ela não ia se formar, pois essa escola é muito difícil. Ai precisou*

*pagar um professor particular e deixar a minha prima só estudando, porque, naquela época, ela também tinha que cuidar das vacas, essas coisas de fora, e aí ela não conseguia fazer tudo, mas gostava daqui e não queria trocar de escola. Não sei se vai funcionar, mas posso tentar, né?”*

- *“Sim!”*
- *“Então, vou tentar. E também, o meu irmão não faz nada. Quer dizer, ele trabalha, mas quando chega em casa, não faz nada. Sempre cansado. Mas eu também fico cansada. Se ele fizer algo e eu fizer algo, não fica tão pesado pra ninguém. Mas convencer ele vai ser mais difícil, eu acho. Enfim. Preciso tentar. Talvez eu possa dizer que se ele lavar a louça, vai ser um adulto funcional (risos)! E se não, vou espalhar para todo mundo que ele não sabe lavar a louça e que se um dia ele tiver a casa dele, não vai saber se virar. Não parece que isso vá convencer...mas...”*
- *“Difícil, né?”*
- *“Muito! E ele não tá nem aí se eu vou mal nas notas. O meu pai sim, mas ele, não. Muito menos se eu tô cansada...aff! Talvez eu tenha que dizer que eu mesma não vou fazer mais nada. Deixar sem fazer. Vou me prejudicar? Vou! Mas ele também vai sentir a falta da comida, né?” (risos).*
- *“Certamente!”*
- *“Então, talvez uma greve! Isso! Uma greve do lar! (risos) Eu posso falar para a minha mãe que nós duas vamos fazer a greve do lar. Não fizemos mais nada até que eles se mexam e sejam funcionais como pessoas adultas devem ser! (risos)”*
- *“Você acha que a sua mãe vai aderir à greve?”*
- *“Vai achar bem engraçado isso. Mas vai sim. Ela quer que eu me forme. Ela gosta muito que eu estude aqui e sabe que aqui é uma escola difícil, que tem que estudar muito. E, também, um dia de greve já vai dar um impacto. Eles vão se assustar, eu acho. Teve uma vez que a minha mãe precisou ir pro hospital, ficar internada lá porque ela tava com muita dor de cabeça e infecção nos rins.”*
- *“Nossa, Hellen!”*
- *“Sim. Isso faz uns cinco anos mais ou menos. Eu devia ter uns 10, 11 anos, por aí. Daí a gente ficou nervosa. A minha tia foi ficar com ela no hospital, porque o meu pai não podia faltar no trabalho e a minha tia tava*

*desempregada. Dai eu era menor, não podia ir no hospital e não sabia assim, cozinhar tão bem e limpava a casa mais devagar, e tal. Ai o meu pai que tinha que arrumar as coisa e fazer a comida e deixar o almoço pronto porque naquela época, eu estudava só de tarde. E meu irmão tinha que ir na padaria, fazer o café e no mercado, porque ele é o mais velho, né?!”*

- *“Hummm.*
- *“Pois é. Então, eles sabem fazer as coisas, do jeito deles, mas eles não querem, né? Se tem alguém fazendo pra eles, fica bom, né?”*
- *“Ah, sim!”*
- *“Mas eu já vou indo lá”.*
- *“Então, desejo boa greve!”*
- *“Ahhhh! Obrigada!”*

## E se, de repente, as mulheres se recusassem a fazer o trabalho não pago? “O país parava”

Presidente da Comissão para a Cidadania e Igualdade defende alteração no Código do Trabalho para garantir direito das mulheres a serem indemnizadas pelo trabalho doméstico realizado aos dependentes

## Sobrecarga, pobreza e saúde mental: as mulheres estão mais esgotadas do que nunca

Think Olga divulga relatório “Esgotadas” sobre o estado deteriorado da saúde mental feminina no Brasil

## Política Nacional de Cuidados é crucial na promoção de igualdade entre gêneros

Aliada à Convenção 156, cuja ratificação pelo Brasil está parada no Congresso, a Política Nacional de Cuidados é ação fundamental para que mulheres tenham garantidos direitos iguais no mercado de trabalho

Publicado: 18 Março, 2025 - 15h42 | Última modificação: 19 Março, 2025 - 08h00

Escrito por: André Accarini | Editado por: Rosely Rocha



## Campanha expõe o impacto do trabalho invisível das mulheres

PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

## “Não estudo nada há um ano. Fico em casa limpando e cozinhando”

Covid-19 arrasou a vida e os sonhos das meninas e jovens de lares pobres. Muitas tiveram que deixar os estudos de lado para se dedicar aos afazeres domésticos. A paulistana Stephany Rejani é uma delas



Stephany Rejani, 20 anos, moradora da periferia de São Paulo, conciliava estudos com o trabalho, mas deixou de estudar devido à pandemia de Covid-19

## Trabalho doméstico no Brasil segue precário e atinge majoritariamente mulheres negras, chefes de família e mães solo

Apenas 25% das trabalhadoras têm carteira assinada, e 70% relatam cansaço crônico, segundo levantamento do governo e de organizações internacionais

04 de maio de 2025 - 09:59 h



CIDADANIA, CULTURA E SOCIEDADE

## Economia do cuidado: o trabalho não remunerado das mulheres

**FONTE:** Público (2024), Meio & Mensagem (2023, 2025), Central Única dos Trabalhadores (2025), El País Brasil (2021), Brasil 247 (2025), Politize! (2024).

\*\*\*

## Eu vou ver se bloqueio ele

Era dia de prova. Ana chegou correndo na escola, tentando fugir da chuva e fechando o guarda-chuva para chegar no corredor. Passou por Catarina e quase a derrubou. Era 8:00, mas a prova já tinha iniciado no primeiro período, que começava às 07:45. Subiu as escadas rapidamente, deixando um rastro de poças de água por onde passava, resvalando e quase caindo, inclusive.

Bateu na porta da sala, esbaforida, mas o professor não a deixou entrar. A regra é clara: 5 minutos de tolerância para o primeiro período e atrasos posteriores, a cargo da decisão do professor. Nesse caso, não tinha permitido a sua entrada. Ele achava injusto com os demais colegas que eram pontuais. Se todos conseguiram estar lá no horário certo, ainda mais sabendo que tinham prova, por que Ana não conseguiria?

E, também, o professor sabia que Ana era assim, sempre desleixada com as aulas. Parecia que pouco se importava com os compromissos da escola, às vezes não fazia um trabalho, e sempre conversava demais, o que atrapalhava bastante o seu rendimento, na visão dele. Várias vezes, em reuniões pedagógicas, já haviam discutido: Ana não ia para frente. O curso não era para ela. Teve até a professora que mencionou que o *short* de Ana prejudicava o desempenho escolar dela. Enfim, era fracasso e mais fracasso. Nem sabiam porque ela ainda perdia o tempo dela ali e o tempo deles com ela também. Isso já havia sido pauta até de uma reunião com a sua mãe.

Para alguns professores, Ana parecia que ia na escola só para conversar e “causar”. Era conhecida por escrever para seu *blog* sobre pautas de coisas que iam acontecendo na escola ou que eram de interesse dos jovens e, por isso, eram importantes de serem discutidas. Foi até acusada de causar pânico na turma (e na escola toda, praticamente) quando publicou um texto criticando o caso de vazamento de *nudes* da sua colega. E teve a situação também que usou o seu *blog* para discutir sobre a perseguição reiterada que ela mesma estava sofrendo do seu ex-namorado, que não aceitava o fim do relacionamento. Ana estava constantemente sendo perturbada pelo ex, que até se intitulava como um homem *desconstruído*, mas que, na prática, a ameaçava, criava perfis falsos no Instagram para criticar suas fotos postadas e até *pix* lhe enviava com mensagens pejorativas. Essa situação só terminou mesmo quando o *blog* de Ana se tornou popular na escola e todos começaram a comentar sobre seu texto. O seu ex, que também estudava ali, começou a ficar sem graça diante daquela repercussão toda.

A coordenadora pedagógica e o coordenador do seu curso conversaram com a mãe de Ana para perguntarem o que ela queria naquela escola: “O que esperava? Por que ela não queria estudar como os outros?” O atendimento com o psicólogo não tinha resolvido. “Não era possível. Alguma coisa ela tinha. Seria o caso de tentar uma consulta com o neurologista?” Se a mãe quisesse, a coordenadora pedagógica poderia providenciar a solicitação via encaminhamento da médica da escola. Seria fácil conseguir a requisição. Na reunião de professores, o grupo levantou essa questão, bastava agora convencer a mãe a pegar o encaminhamento e levar a Ana para essa consulta. Por fim,

a mãe estava avisada: tudo que a escola podia fazer, estava fazendo, agora ela tinha que convencer a filha a estudar, como era o esperado naquela escola.

Como não conseguiu entrar na sala para fazer a prova, Ana foi até o setor de assistência estudantil. Será que lá podiam fazer algo por ela? Questionava em pensamentos enquanto se deslocava, carregando a mochila pesada e o guarda-chuvas pingando.

Encontrou com a enfermeira Catarina que logo perguntou:

- *“Bom dia, Ana. Como está? O que você precisa?”*
- *“Ahhh, eu preciso de uma autorização para entrar na sala de aula e fazer a prova. Se eu não fizer, eu vou reprovar”.*
- *“Ana, infelizmente, eu não posso te ajudar com isso. Essa decisão é do professor. Se ele não deixa, eu não posso desautorizá-lo. Entende?”*
- *“Mas o que eu vou fazer? Eu preciso dessa nota da prova”.*
- *“Bem, mas porque você não chegou às 07:45 como todos os teus colegas?”*
- *“Eu fui pegar um carro de aplicativo, justamente para não me atrasar, porque com essa chuva toda, de casa até a parada de ônibus eu ia me molhar toda. Só que o motorista começou a dar em cima de mim. Ele me disse que se eu ficasse com ele, ele podia me trazer todos os dias na escola e de graça. Vê se pode isso!”*
- *“Bah!”*
- *“Aí, como eu disse pra ele que eu não ia ficar com ele, que eu não gostei dele, ficou mais puto comigo. E daí, começamos a discutir! E...e ele começou a andar bem devagar, me dizendo que eu era bem bonita e que ele tinha gostado de mim”.*
- *“Que perigo. Tu pode fazer um B.O.”*
- *“Sim. Aí eu fiquei nervosa, né? e pensei: vou dizer que eu gosto é de mulher, que ele vai parar. Mas quando eu disse isso, foi pior. Ele disse que eu não conheci um homem que fosse bom de verdade como ele era. Então, ele podia me ajudar a gostar de homem, então. Que nojento!”*
- *“Nossa!”*
- *“Eu fiquei com medo. Ele tava bem perturbado. Eu pedi pra parar pra eu descer. Insisti. Mesmo que fosse na chuva! Eu tive até que inventar e dizer que o meu irmão conhecia ele, mas eu nem irmão tenho. Queria que ele pensasse que não ia ficar barato, se ele fizesse algo comigo.”*
- *“Que barbaridade!”*

- *“Aí, depois de tanto insistir, ele encerrou a corrida e me deixou ir. Ficou me xingando e dizendo que eu era até bonitinha, mas muito chata. Por isso eu me atrasei. Tive que pedir e esperar outro carro e na chuva!”*
- *“Pode denunciar no aplicativo também.”*
- *“Sim, eu vou ver se bloqueio ele, pra nunca mais pegar com ele. Que cara nojento! Que saco!”*
- *“Pois é. Não pode deixar por isso mesmo. Ele pode querer ficar te perseguindo. Vindo até aqui, te esperando sair. Sei lá. É perigoso.”*
- *“Ahhh, simmm! Que raiva! Eu perdi a prova por causa disso também! Que ódio. E nem sei como vou dizer isso para a minha mãe. Ela já tá puta comigo também. Se tiver que vir na escola mais uma vez, aiii, nem sei o que ela vai fazer comigo!”*
- *“E se tu fizesse o Boletim de Ocorrência, apresentasse o comprovante para o professor, quem sabe ele aceitaria fazer a prova em outro dia?”*
- *“Duvido. Ele já tinha dito que só podia fazer a prova outro dia se fosse por doença.”*
- *“Hum!”*
- *“Então eu vou usar esse tempo para escrever no meu blog sobre isso. Tema: como se livrar de um embuste! Ou ainda: homens, não sejam tão babacas assim! #assediadoresnaopassarao. Ah, mas nem vou poder postar agora, pois é no horário da aula e não posso usar o telefone. Mas escrevo e, quando chegar em casa, eu publico!”*
- *“Isso aí!”*
- *“Vou pra biblioteca, então!”*

**AHORA-SUL**

SENTENÇA

## Homem é condenado a prisão por vazamento de nudes

Ele foi julgado por ameaçar a ex-companheira e divulgar imagens dela em rede social

Por Cintia Piegas  
Publicado quarta-feira, 07 de Agosto de 2024 às 16:54

### Polícia investiga alunos que vazaram nudes de professora em Goiás

Mulher emprestou celular para: registrassem uma atividade, n as fotos e espalharam; ela foi

[Estadão Conteúdo](#)  
27/03/2024 às 18:03

**uol**

Conteúdo publicado há 9 meses

Cotidiano

## Mulher diz que foi estuprada por motorista de app no RS: 'Quero justiça'

Tiago Minervino • Colaboração para o UOL, em São Paulo  
16/07/2024 16h:21



Uma mulher de 27 anos denunciou ter sido vítima de estupro praticado por um motorista de aplicativo, na manhã do domingo (14), em Porto Alegre. A Polícia Civil do Rio Grande do Sul confirmou o registro da ocorrência e diz que investiga o caso.

Imagem: Nino Carli/Proabey

**ZEROHORA**

ASSINE

Crime em Catuípe

## Depoimento de avó de adolescente assassinada reforça suspeita de que ela era assediada por motorista escolar

Maria Eduarda Zambom, 15 anos, desapareceu no trajeto para colégio na manhã de sexta-feira e foi encontrada morta no dia seguinte

**POLICIAL**

## Homem é preso na rodoviária de São Pedro depois de se masturbar em banco de ônibus

**Brasil**

### A cada 7 minutos, uma mulher é vítima de stalking no Brasil. Entenda

Prática de perseguição contínua e reiterada é o crime contra a mulher que mais cresce no país. Só em 2023, foram mais de 77 mil casos

Galtieri Rodrigues  
06/08/2024 02:00, atualizado 06/08/2024 11:54

Compartilhar notícia

WhatsApp Facebook Twitter Telegram Google News Seguir

Getty Images



**São Paulo**

## Jovem pula de carro de app em movimento após ser vítima de assédio

Este é o 2º caso de assédio envolvendo carro de aplicativo em um mês em São Paulo. MPSP instaurou inquérito para apurar conduta de apps

Milena Vogado  
16/10/2024 12:24, atualizado 18/10/2024 06:33

**METRÓPOLES**

**FONTE:** A Hora do Sul (2024), UOL (2024), Zero Hora (2019), CNN Brasil (2024b), G1 (2025), Gazeta Hoje (2023), Metrôpoles (2024a; 2024b).

\*\*\*

*Não sou moço, não!*<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Para escrever esta narrativa ficcional, fiz uso da linguagem bajubá, em alguns trechos, na tentativa de representar a linguagem utilizada por algumas travestis e trans\*. Para isso, utilizei a referência Amara

*“Ahh, que raiva! É um sem noção, esse ocó!”* - disse Bianca para Catarina.

Bianca e Catarina estavam, junto com outras estudantes e trabalhadoras da escola, na parada de ônibus aguardando para irem para casa naquela noite fria. Quase 23:00h e 4°C. Ninguém conversava, já estavam cansadas depois de uma semana intensa de trabalho e estudos, como todas as outras. Encolhidas e torcendo para que logo o ônibus chegasse. Estar trabalhando e estudando era cansativo. Mas era a oportunidade, após um tempo fora da escola, que Bianca havia encontrado de cursar o ensino médio na EJA. Aliás, Proeja, como se chamava quando juntava o ensino médio com o curso técnico profissionalizante.

Na bolsa já pesada, Bianca carregava os dois livros que havia pegado emprestado da biblioteca naquela noite. Um tinha sido indicação da professora de literatura para que ela fizesse um trabalho da disciplina já para a próxima semana. Um clássico - na fala empolgada da professora! *Babado, hein*, essa atividade que deveria fazer com a leitura do livro indicado pela professora. Teria que ler, entender e produzir o trabalho e valendo nota! *“Aquendar, viu!”*. Bianca falou:

- *“Eita que o final de semana vai ser de estudar, se quiser notão! ôxi, ôxi!”*
- *“E qual é o livro? Fiquei até curiosa agora!”*, perguntou Catarina.
- *“Deixa eu pegar aqui pra te mostrar.”*
- *“Esse: a bolsa amarela. É pequeno, né?”*
- *“É, sim”* concordou Catarina.

Bianca folheando o livro e o ônibus foi chegando na parada. Ao guardá-lo para se preparar para entrar no ônibus, um jovem, aproximando-se de Bianca, tocou no seu ombro e disse para ela:

- *“Moço! Moço, me dá licença para eu passar. “*

Bianca, virou rapidamente em sua direção e prontamente respondeu:

- *“Ei, eu não sou moço, não. Não tá vendo?!? Não vá gongar travesti, não hein!”*

E o jovem nem olhou para ela, foi-se afastando, passando entre as pessoas na parada e sumiu da sua vista. À noite, não se via mais nada. Só era visto o farol do ônibus e todas subindo rapidamente e tomando os seus lugares.

As colegas de Bianca indignaram-se. Começaram a gritar para chamá-lo de ignorante e de mal-educado, mesmo sem vê-lo. Esperavam que os xingamentos chegassem até onde ele pudesse estar e ouvir.

---

Moira (2024), a partir da leitura de seu livro “Neca: romance em bajubá”. Na intencionalidade de provocar um tensionamento, as palavras não estão sendo explicadas conforme a língua portuguesa.

- “Corra daqui, seu frouxo”, uma disse.

No ônibus, Bianca ficou calada. Triste.

Estava se lembrando que ela era tão feliz naquela escola. Pela primeira vez na sua vida escolar, parecia ter encontrado um espaço acolhedor. Pela primeira vez, todas as professoras e professores chamavam-a de Bianca, como ela pediu. Pela primeira vez, numa escola, tinha o seu nome respeitado. E ainda tinha grupo para poder fazer parte: desde que chegou na escola participava do Neabi<sup>21</sup> e lá discutia textos que lhe ajudavam a pensar sobre si. Até a alegria de poder usar o banheiro em paz era um alívio! E olha que ela já tinha passado por várias escolas naquela cidade. Suas colegas tinham lhe acolhido tão bem. Viviam a convidando para fazer trabalho juntas, para sair nos finais de semana, para comemorar os aniversários e até para formar um time para os jogos estudantis que ocorreram naquele ano.

Ela se lembra da “briga” que as colegas fizeram na escola para que ela participasse do time das meninas. Isso mobilizou a escola para organizar o regimento dos jogos estudantis pelo gênero declarado pelas estudantes e não pelo sexo escrito na certidão de nascimento. A partir daquele momento, bastava as estudantes se inscreverem nas competições nas modalidades disponíveis: feminina, masculina ou para todos os gêneros, que estavam inscritas. Foi uma revolução! Lembra que fez parte da criação dos jogos estudantis para todos os gêneros. Assim, bastava se inscrever naquela modalidade, independentemente do gênero, pois, quem quisesse, podia se inscrever de acordo com o gênero que melhor se identificasse. Sentia-se importante por ter participado desse movimento, pois toda a escola já conhecia ela como a menina dos jogos estudantis!

Mas, naquela noite, foi diferente. Aquele homem, que a chamara de *moço*, estragara o seu fim de noite. Colocou o seu fone de ouvido tocando Gaga no *Spotify*. Desceu no ponto perto da sua casa e seguiu por uma quadra a pé, como de costume, mas, desta vez, chorando.

---

<sup>21</sup> Neabi é o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFFar, com objetivos de “estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de promoção da inclusão de estudantes e servidores, pautadas na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de afrodescendentes e indígenas [...] e demarcar uma postura institucional de prevenção e combate à discriminação e ao racismo” (IFFar, 2022b, art.3 °).

## Adolescente apreendido por morte de mulher trans em Bagé limpou e botou fogo em casa após sufocar e desmembrar vítima, diz Justiça

Adolescente de 16 anos foi apreendido

## Saiba o que é transfobia ambiental e qual a sua relação com a enchente do RS

Pessoas trans que sobreviveram à cheia relatam assédio e abuso em abrigos. População se torna ainda mais vulnerável em eventos como a crise climática, dizem especialistas

## 'Eu ia ter virado estatística', diz mulher trans agredida a marteladas no RS

Nicole Paim Nunes, de 25 anos, foi agredida após ter sido insultada em academia de Esteio. Investigados foram presos e indiciados por transfobia, injúria, lesão corporal contra a mulher

CNN  
Plural

## 77% dos jovens transgênero sofrem transfobia no ambiente escolar, diz estudo

Levantamento do Grupo Dignidade ouviu familiares moradores de 62 cidades brasileiras

Renata Souza, da CNN, em São Paulo

16/12/2021 às 04:30 | Atualizado 16/12/2021 às 13:5



PARA o estudo da Unesco e UNAIDS foram ouvidos pais e mães de alunos transgêneros, entre 5 e 17 anos, de 62 cidades brasileiras • Governo do Estado de São Paulo

## Secretário de Direitos Humanos nomeado por Leite vetou 'gênero' nas escolas e criticou criminalização da homofobia

Governo diz que secretário está 'aberto ao diálogo e sempre agiu em respeito à dignidade humana'.

## Duas estudantes são vítimas de transfobia em escola estadual de Pernambuco

Em vídeo que circula nas redes sociais, as alunas aparecem sendo hostilizadas por outros adolescentes

2 anos

### VISIBILIDADE TRANS

## Nas estatísticas do governo do RS, crime de homofobia não existe

Secretaria de Segurança Pública não possui dados que forneçam um panorama preciso da situação

29.JAN.2021 ÀS 17H27

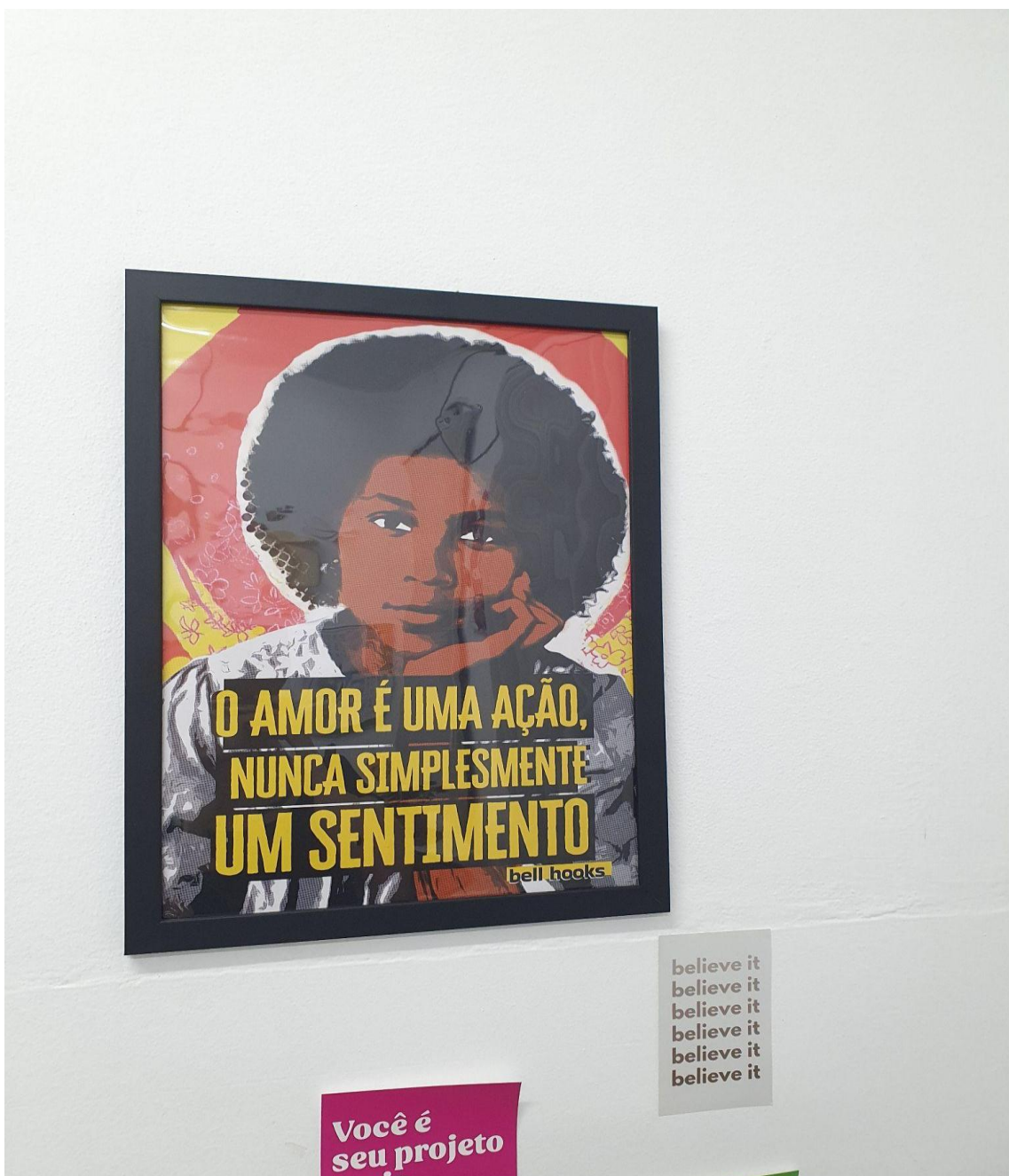
MATINAL NEWS

FERNANDA WENZEL E NAIRA HOFMEISTER



FONTE: Brasil de Fato (2022), CNN Brasil (2021), G1 (2023b), G1 RBS TV (2024), Zero Hora (2024b).

\*\*\*



*Assistência Estudantil  
Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos  
Fotografia realizada em 09 de maio de 2023.*

## **Os corpos-gêneros-sexos-sexualidades organizando os cotidianos das jovens estudantes**

*[...] que ninguém duvide: é no corpo que a política é feita...as de vida e as de morte. (Giovana Barbieri Galeano e Neuza Maria de Fátima Guareschi, 2023, p.39).*

No feriado prolongado da Páscoa de 2025, dez mulheridades/feminilidades gaúchas foram assassinadas (Fabiana Reinholz, 2025). De acordo com narrativas jornalísticas, entre estas vítimas de feminicídios estava “[...] Caroline Machado Dornelles, 25 anos, grávida de três a quatro meses, que foi morta a facadas pelo ex-companheiro, na cidade de Portão (RS) (Fabiana Reinholz, 2025, s.p.).

Na matéria publicada pelo jornal Sul21, produzida pelo Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Rio Grande do Sul (2025, s.p.), os feminicídios ocorridos nesta ocasião escancaram o modo como o governo trata as gaúchas: com descaso, com a não aplicação das políticas públicas e a precarização generalizada das leis protetivas, onde “o sangue das mulheres gaúchas escorre pela negligência do Estado do Rio Grande do Sul”.

Na semana seguinte, reunida com mais de cem mulheridades/feminilidades, a convite da amiga, colega de trabalho, vereadora de Júlio de Castilhos e ativista pelo fim das violências contra as mulheridades/feminilidades, Alice de Souza Ribeiro, na “Plenária todas juntas contra os feminicídios”, discutimos sobre como exigir ações concretas das autoridades e assim, elaboramos um manifesto que fez coro ao movimento pelo retorno da Secretaria de Políticas para as Mulheres do Rio Grande do Sul<sup>22</sup>, destruída em 2014, no governo de José Ivo Sartori (do partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB), com a justificativa de corte de gastos públicos.

A organização governamental do Rio Grande do Sul entoa o contexto histórico que permite esses feminicídios, marcados pelo planejamento machista, misógino e sexista que, no nível macropolítico, articula-se para a manutenção da estrutura social violenta para as mulheridades/feminilidades neste estado e no Brasil, como um todo. Afinal, a quem interessaria a vida dessas mulheridades/feminilidades abreviadas pelo ódio? Para alguns governantes não parece ser, pois bem sabemos que essas violências

---

<sup>22</sup> Após intensa articulação feminista e os trabalhos desenvolvidos pela Comissão Externa da Câmara dos Deputados de Acompanhamento dos Feminicídios no Rio Grande do Sul (Brasil de Fato, 2025b), em 06 de outubro de 2025, a enfermeira Fábica Richter tomou posse como Secretária da Mulher do Rio Grande do Sul. De acordo com o Estado do Rio Grande do Sul (2025c), esta Secretaria irá consolidar as políticas públicas para mulheres, ainda que caiba tensionar que seja com severas limitações orçamentárias.

são a perpetuação do sistema patriarcal e capitalista como está e isso é muito interessante para essa parcela da sociedade que opera as decisões políticas que mantém nossa sociedade, especialmente referente às mulheridades/feminilidades, problematizadas nestas escritas.

Essas operações macropolíticas seriam as “[...] demonstrações de forte insensibilidade à violência ou aos infortúnios que acometem as populações mais vulneráveis”, indicando “[...] a presença de formas fascistas de vida na sociedade brasileira [...]” (Fernando Seffner, 2022, p.255), que têm colaborado para esses assassinatos, reafirmando o compromisso com a objetificação dos corpos femininos que podem ser descartados a qualquer tempo e de modo facilitado pelas negligências estatais (ou, em palavras mais apropriadas, pelos planejamentos estatais). Como anunciado na epígrafe que inaugura esta seção, “[...] que ninguém duvide: é no corpo que a política é feita...as de vida e as de morte”. (Giovana Barbieri Galeano e Neuza Maria de Fátima Guareschi, 2023, p.39) e, assim, muitas de nós têm sido violentadas, todos os dias.

Os feminicídios anunciam que as mortes não são individuais, mas que todas nós somos passíveis de sermos mortas. É um recado para todas nós: eu, você, nós somos facilmente matáveis, pois somos semelhantes em nossos gêneros. Para Judith Butler (2023), o que nos une é a precariedade de nossas vidas de mulheridades/feminilidades. Neste sentido, a precariedade está nas consequências que podemos sofrer devido à deterioração de nossas redes de apoio sociais e econômicas, mais do que outras pessoas. Dessa forma, estamos mais expostas às violências e à morte (Judith Butler, 2023).

Como a vida dessas mulheridades/feminilidades abreviadas pelo ódio é importante para todas nós que lutamos cotidianamente, principalmente em nossos contextos micropolíticos, interessa-nos problematizar a categoria analítica de **gênero** como um marcador que vem nos aproximando de questões comuns: às violências cotidianas, as mortes planejadas (simbólicas e físicas), as limitações de oportunidades de trabalho e renda, as desigualdades de acesso aos direitos humanos (Judith Butler, 2024a). E, conjuntamente ao marcador social de gênero, também é relevante pensar sobre as questões de **corpos, sexos e sexualidades**, que entrelaçam-se nas opressões e violências cotidianas, compondo um sistema **corpos-gêneros-sexos-sexualidades**. Posteriormente, a discussão seguirá com estes conceitos na educação, pensando em como podem operar no cotidiano da escola.

## Os gêneros

O marcador social de gênero organiza a nossa vida (e nossos sofrimentos e morte). Para Judith Butler (2024a, p.257), “gênero não é apenas uma questão de identidade individual, mas uma categoria que descreve a divisão do trabalho, a organização dos Estados, a distribuição desigual do poder”. O conceito de gênero possibilita questionar o quanto as materialidades e as subjetividades são mediadas pelos modos pelos quais vivemos os nossos corpos e os tornamos social e culturalmente de um modo e não de outro (Judith Butler, 2022).

Nesta tese, o conceito de gênero mobiliza a discussão sobre as relações desiguais de poder entre as jovens estudantes que se diferenciam em seus gêneros, para se pensar nas relações de desigualdades entre as mulheridades/feminilidades e os homens cisgêneros e os tensionamentos entre corpos cisgêneros e transgêneros.

O conceito de gênero, entendido de modo relacional (Joan Scott, 1995), é mobilizado para pensar como ele atua como marcador das desigualdades entre as jovens estudantes, cujas materialidades e subjetividades se produzem nas mulheridades e feminilidades, em contraste com aquelas associadas aos homens cisgêneros. Neste sentido, gênero é uma categoria analítica (Joan Scott, 1995) que permite identificar questões coletivas que se assemelham e se materializam em iniquidades para as mulheridades/feminilidades em relação aos homens cisgêneros. Ou seja, aquilo que aproxima as mulheridades/feminilidades de serem alvos de diversas violências cotidianas - que podem culminar nos feminicídios - posicionando-as em situações de subalternidade para o exercício pleno das suas vidas.

Para Dagmar Estermann Meyer (2013, p.18-20),

o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade [...] ele traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações - de poder - entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”.

Neste rol, gêneros surgem como um atributo que vai desde o processo educacional que inicia uma pessoa no mundo e consta prescrevendo o que pode ou não fazer durante toda a vida, na tentativa de moldar homens e mulheres de determinados modos.

Outro sentido, mais **identitário**, refere-se às iniquidades entre estar uma pessoa cisgênera ou transgênera. Sendo considerada como cisgênera (ou cis) aquela pessoa que foi designada quando do seu nascimento como do gênero/sexo feminino e assim entende-se como pertencente às categorias identitárias das mulheridades/feminilidades ou quando foi designada como do gênero/sexo masculino e entende-se como pertencente às categorias identitárias das masculinidades/homem. Transgênera (ou trans\*) refere-se às pessoas que não experimentam os mesmos desígnios de gênero/sexo de seu nascimento, podendo ser pessoas trans femininas ou trans masculinas, não-binárias, agêneras, travestis, entre outras possibilidades diferentes do binarismo homem *versus* mulher. Tal diferença social e cultural tem provocado iniquidades ao posicionar pessoas trans\* em diversas situações de inferioridade, de negação de acesso aos direitos sociais, as reiteradas violências, como a expulsão da escola (Alexandre Bortolini, 2020). É sobre esse entendimento de gênero que também repousa a jovem personagem Bianca, tendo o seu corpo como um depósito constantes de violências, especialmente por estar entre as mulheridades/feminilidades trans\*. Além de experimentar as vertentes relacionais de gêneros, como as demais jovens estudantes, Bianca agrega as questões identitárias que a colocam em posições subalternas e, assim, alvo mais propício à distribuição de violências.

Neste sentido identitário, vale mencionar que trazer um nome para os corpos cisgêneros é uma estratégia de desnaturalizar quaisquer identidades de gêneros, haja vista que a produção de todos os corpos com seus gêneros (e também com as suas sexualidades) perpassa por um contínuo exercício cotidiano, em que

ao nomear os corpos cis produzimos uma descentralização onde o modelo passa a ser só mais uma alternativa. Nomear o corpo cis opera um mecanismo de desnaturalização, uma vez que inaugura uma categoria analítica. Ao ser nomeado, o corpo cis deixa de ser natural e passa a ser questionado, problematizado e desestabilizado. Nos permite apontar que tanto o corpo trans como o cis são produzidos pelos mesmos processos e mecanismos sociais e culturais (Ana Letícia Vieira e Leandro Nolasco-Silva, 2020. p. 179).

Para Viviane Vergueiro Simakawa (2023), a crítica à cisgeneridade é importante para tensionar as limitações e desumanização para tantos corpos que fracassam às normas colonizadoras impostas. Fracasso entendido como uma potencialidade existencial e contracolonial necessária para fissurar tais determinações, no sentido de Andreone Medrado (2025). É preciso compreender como alguns corpos tornam-se “naturais” e outros, não. Neste contexto, as pessoas trans\* precisam cometer “[...] traições à ordem - de gênero” (Viviane Vergueiro Simakawa, 2023, p.311) para poderem

viver. E neste sentido, os corpos trans\* também denunciam a produção das formas cis-heteronormativas de organização social, como um todo, que ordenam a divisão da vida em forma de estar em um ou outro gênero. Não havendo nada de natural nessas produções, cabe tensionar também o entendimento de sexo, ainda associado a questões biológicas.

Além disso, é necessário problematizar que as violências em decorrência de ser ou estar mulher também acometem pessoas de outros gêneros não hegemônicos. Não é uma exclusividade das mulheridades/feminilidades cisgêneras sofrerem violências. Outras pessoas dentro das mulheridades/feminilidades podem viver com violências por estarem dentro dessas identidades que se voltam para o campo do dito feminino ou das masculinidades não hegemônicas (Letícia Carolina Pereira do Nascimento, 2021).

Neste sentido, estou considerando como hegemônica a concepção cisgênera e heterossexual de viver os gêneros e as sexualidades, para designar a supremacia que socialmente, culturalmente e historicamente tem sido adotadas como um padrão ideal a ser seguido (Paul B. Preciado, 2022). Deste modo, pessoas que vivem a cisgeneridade e a heterossexualidade são mais valorizadas e não sofrem tantas violências em comparação às pessoas transgêneras e homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais, entre outras, que são precarizadas em decorrência dessas vivências não hegemônicas. Além disso, na medida em que o padrão social mais aceito, respeitado e digno de viver tem sido o modo masculino cisgênero, branco, heterossexual, rico, sem deficiências, adulto-jovem, eurocentrado, vivências que se afastam desse padrão tem mais tendência a sofrer violências, desde a falta de acesso aos direitos humanos, até o próprio direito de existir. Nesta visão, o sujeito universal para qual a sociedade é viabilizada tem sido para esse modelo de homem cis, deixando para trás todas as outras experiências de existências, que, marginalmente, resistem, lutando por direitos e pela suas existências, tão precarizadas.

As vivências e as experiências humanas são múltiplas, sendo que há modos diferentes de ser e de estar como mulheridades/feminilidades e não há, assim, uma sujeita universal que represente o que é ser/estar mulher. As mulheridades/feminilidades estão plurais pois suas vivências estão diversas e todas merecem ser respeitadas, dignas de acessar todos os direitos humanos para uma vida vivível (Judith Butler, 2019a). Pontuo, ainda, que há uma série de estratégias - violentas - para que essa norma continue hegemônica, sendo idealizada e produzindo efeitos tanto nas pessoas que buscam atender a esse padrão, quanto naquelas que fogem a essa ideia.

Ao mencionar a expressão *gênero/sexo*, faço o registro ao entendimento de Judith Butler (2024a, p.126),

[...] na medida em que a referência ao sexo está envolta em normas e convenções sobre o que o sexo deveria ser, que limites estão implícitos nele e que aparência deve acompanhá-lo, o sexo já está em processo de ser definido como gênero. Se o sexo está enquadrado nas normas culturais, ele já é gênero. Isso não significa que seja falso ou artificial, apenas que está sendo mobilizado a serviço de um ou de outro poder.

Deste modo, faz sentido imaginar a aderência entre os desígnios de sexo e de gênero, a pensá-los como gênero/sexo, na medida que não cabe aqui separá-los para diferenciá-los como sexo sendo “biológico” e os gêneros sendo produtos culturais. Isso porque o sexo, chamado “biológico”, também se produz na cultura e sociedade como entendemos hoje (Guacira Lopes Louro, 2014). A partir de Judith Butler (2024a), cumpre questionar sexo e gênero para mapear seus efeitos nas relações de poder, em que nesta tese, estão a aparecer nas desigualdades que as jovens estudantes vivenciam e nas violências cotidianas que enfrentam. Afinal, para esta autora, “[...] a questão do sexo está enquadrada de determinada maneira e com um propósito político” (Judith Butler, 2024a, p.126).

### ***As sexualidades e os corpos conectando-se aos gêneros e as impossibilidades de separabilidade***

Para Gayle Rubin (2017, pos.49), o sistema gênero/sexo consiste em “[...] uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais são satisfeitas”. Vejamos aqui os impactos das perspectivas de gêneros nas sexualidades, na qual, segue a autora argumentando que “a organização social do sexo é baseada no gênero, na heterossexualidade” (pos.370), na qual o gênero transforma “[...] pessoas do sexo masculino e pessoas do sexo feminino em “homens” e “mulheres” (Gayle Rubin (2017, pos.370), nem mesmo dando espaço para imaginar outros corpos, como os intersexo, por exemplo, ou trans\*, que vem desafiando esses sistemas.

Alexandre Bortolini (2020, p.20) também corrobora com esse entendimento ao alegar que os gêneros impactam nas sexualidades, na qual as práticas sexuais e afetivas estariam sendo naturalizadas na visão heterossexual, estabelecida dentro de uma ideia de “diferença sexual inata”. Para este pesquisador (2020, p.21),

entre o conjunto de coisas que definem socialmente o que é ser mulher/homem está também a dimensão sexual e afetiva. Há um série de ideias e discursos que circulam na nossa cultura que dizem sobre como homens e mulheres sentem (ou deveriam sentir) prazer, como lidam (ou deveriam lidar) com seus sentimentos e como e com quem se relacionam (ou deveriam se relacionar).

Neste sentido, cabe questionar como as mulheridades/feminilidades vão se constituindo e produzindo a si mesmas a partir dos ensinamentos que vão recebendo. São essas que irão produzir seus corpos ditos femininos de modo a corresponderem a todo um conjunto de códigos e práticas, ainda que possam questionar essas formas e subvertê-las. Como um exemplo, a jovem estudante Antônia, que registra seu corpo gordo e bissexual, que questiona a esperada coerência entre gênero/sexo e heterossexualidade compulsória. Ao estar na bissexualidade, mobiliza certa estranheza a esse sistema *corpos-gêneros-sexos-sexualidades* porque faz alguma rachadura nessa combinação prevista.

De acordo com Gayle Rubin (2017, pos. 1667), “como a sexualidade é um nexo das relações entre gêneros, uma parte importante da opressão sofrida pelas mulheres é sustentada, mediada e constituída pela sexualidade”. Neste sentido, desde exercer as sexualidades, conversando, pensando e reivindicando práticas sexuais prazerosas, as mulheridades/feminilidades são julgadas, pois a “mulher respeitável” não deve ter prazer sexual (Virginie Despentes, 2016, p. 17). E quando as mulheridades/feminilidades voltam seu desejo para outras mulheres, ou pessoas de diferentes gêneros, que não estejam direcionadas para os homens cis, também estarão como alvos de mais e mais violências. Em suma, “hegemonicamente, o gênero e a sexualidade se expressam unidas” (Berenice Bento, 2008, p.33).

De modo didático, o círculo mágico *versus* os limites externos, desenhado por Gayle Rubin (2017), ajuda a explicar como há essas relações de poder, estando dentro do círculo mágico as práticas sexuais consideradas como “normal, natural, sagrada” e nos limites externos a “sexualidade má, anormal, antinatural, maldita” (pos.1227). Corresponde a primeira situação, a heterossexual, monogâmica, em uma relação de casamento, para procriar, e, na segunda, a homossexual, não procriadora e casual, por exemplos. Para esta autora, “a sexualidade, assim como o gênero, é política. Ela está organizada em sistemas de poder que recompensam e incentivam alguns indivíduos e atividades, ao mesmo tempo que punem e suprimem outros” (Gayle Rubin, 2017, pos. 1870). Na figura abaixo (Fig. 5), intenciono reproduzir o desenho de Gayle Rubin (2017),

adaptando para situar as jovens estudantes desta tese nesta hierarquia, a partir de seus contextos:

**Figura 5** - Círculo mágico *versus* limites externos com as jovens estudantes



**FONTE:** própria autora (2025), adaptado de Gayle Rubin (2017).

Ao centro do pequeno círculo, poucas<sup>23</sup> cabem: uma mulher e um homem, cisgêneros, heterossexuais, em um relacionamento afetivo e sexual monogâmico<sup>24</sup>, intencionalizando a procriação. Afastando-se do círculo, cabe mais: os limites externos transbordam. Hellen, Ana, Bianca, Antônia e Gabriela estão nos limites externos de suas sexualidades inconformadas com a heterossexualidade compulsória e hegemônica. Explico melhor como todas as jovens estudantes estão fora do círculo mágico: estão questionadoras às normas estereotipadas de viver às mulheridades/feminilidades, pois suspeitam de modos únicos de ser/estar, tensionando a fixação do sistema que molda seus corpos, gêneros e sexualidades, a partir de que todas deveriam estar a serviço de

<sup>23</sup> Poucas entendidas enquanto identidade e não quantidade numérica em relação a quantas pessoas autoidentificam-se/autodeclaram-se nessa identidade cis-heterossexual.

<sup>24</sup> Penso no conceito de monogamia embasada em Geni Núñez (2023, p.61) no modo como os vínculos afetivos e/ou sexuais acontecem, na “[...] estrutura de poder centralizada no homens cis [...]”, o que contribui para as violências contra as mulheridades/feminilidades, especialmente relacionadas a esses crimes cometidos por companheiros ou ex-companheiros e não por quaisquer homens aleatoriamente (Geni Núñez, 2023).

um relacionamento afetivo/sexual monogâmico, estavelmente em casal heterossexual e familiar, silenciadas, docilizadas, elegíveis para a maternidade e cuidados domésticos.

Seus corpos brincam com as cores do arco-íris que refletem os marcadores sociais da diferença, entoando as afetividades e sexualidades bissexuais, as transgeneridades, as mulheridades/feminilidades que tensionam os desejos de homens cis e as violências sociais, culturais e históricas.

Pensar em gênero como um marcador social da diferença implica constituir toda a discussão sobre uma rede que opera diante de um sistema *corpos-gêneros-sexos-sexualidades* que habita as materialidades e as subjetividades das jovens estudantes que estão nesta tese. De tal forma que os gêneros articulam-se com os corpos, os sexos e as sexualidades que exercem, como se a norma que se quer hegemônica fosse articulada para perpetuar um corpo masculino forte, magro, sem deficiências, branco, ocidental, adulto-jovem, cisgênero e heterossexual. A propósito, um corpo que sequer precisa ser nomeado.

Quando questiono como as jovens estudantes se autodeclaram em relação ao gênero, com frequência os meninos perguntam “*como assim?*”, ai eu trago algumas alternativas de respostas, como de homens cisgêneros (cis) e eles me responderam: “*eu sou homem, macho, assim, homem mesmo*”, com caras de espanto diante do meu questionamento, como se não houvesse outra resposta possível. Respostas semelhantes obtidas por Luisa Carolina Charczuk Viana Barth e Víctor Hugo Nedel Oliveira (2025) na pesquisa com juventudes escolarizadas de uma escola pública de Porto Alegre (RS). Ainda há pouco letramento sobre essas questões para os homens cis. Para as jovens estudantes, parece-me que há mais conhecimento sobre esses termos. Aliás, conhecer sobre isso tem sido quase que uma necessidade para as mulheridades/feminilidades, haja vista que precisam nomear aquilo que as oprime, que as fere. De modo mais comum, quando questiono as jovens estudantes sobre as suas identidades de gêneros e sexualidades, é mais difícil encontrar uma delas que não saiba os significados dos usos desses termos.

Tendo em vista que a norma não quer ser nomeada (Jota Mombaça, 2021), estar com corpos, gêneros, sexos e sexualidades diferentes dos pensados na organização supracitada, confunde e embaralha as linguagens e todo um sistema de significação cis-heteronormativa, especialmente quanto mais se afasta desse corpo/gênero/sexo/sexualidade, quebrando estas “coerências” e evidenciando as diferenças, como tensionado por Judith Butler (2024a) e Paul B. Preciado (2022).

Tem-se entendido que o gênero ligado ao feminino, atribuído às pessoas que têm uma genitália chamada vagina/vulva ou por não terem um pênis - que é considerada a genitália masculina (Paul B. Preciado, 2022), as têm colocado em uma posição de sujeita que é inferiorizada. As características consideradas femininas marcam a diferença social de seu corpo e também a vulnerabilidade por ser ou estar um corpo que historicamente tem sido rebaixado no ocidente colonial, um corpo destinado ao campo do privado, ligado massivamente à maternidade como uma essencialidade (Paul B. Preciado, 2022).

Assim, a partir da designação do gênero feminino atribuído às jovens estudantes Antônia, Gabriela, Hellen e Ana, desde sua gestação ou do nascimento, nasce também um conjunto de prescrições generificadas. Uma série de tecnologias são acionadas com o discurso: é uma menina. Essa seria a “[...] primeira mesa de operações performativa [...]” (Paul B. Preciado, 2022, p. 132), construindo o corpo feminino de determinados modos, como propício para o trabalho doméstico, para a maternidade, para a vida privada de casa, para falar pouco e baixo, para estudar, mas não tanto, para cuidar de seu corpo e mantê-lo magro e sexualmente atraente para os homens cis, para não questionar as regras masculinas, para ser coadjuvante. Para a jovem estudante Bianca, por exemplo, que quando do seu nascimento foi designada com gênero/sexo masculino, as prescrições foram sobre a construção de modos masculinos de ser, como jogar futebol, não demonstrar seus sentimentos, não chorar, não abraçar seus amigos homens, ver valente, forte e bravo, querer seduzir com as meninas, mas não namorar com qualquer uma. Enfim, séries de atributos generificados e que precisam ser constantemente reforçados - por diversos meios - para garantir essa performatividade dos modos esperados de ser e estar de acordo com o gênero/sexo.

Juntos com os conceitos de gêneros, pensar sobre corpos e sexualidades é relevante pois compõem categorias que têm hierarquizado as pessoas e são marcadores sociais das diferenças que sustentam esta escrita no sentido de questionar as pessoas que têm sido o principal público-alvo dessas violências: pessoas que estão vivendo seus corpos, gêneros e sexualidades de modos diferentes da cis-heteronormatividade e da masculinidade hegemônica: as jovens estudantes Ana, Antônia, Bianca, Hellen e Gabriela (mas também as Lianas, Angélicas, Carollines e tantas outras que estão presentes nesta tese).

Para argumentar que os corpos e as sexualidades podem estar nas multiplicidades, nas diferenças, nas instabilidades, nas incertezas, nos prazeres e nos desejos não hegemônicos, nas (des)continuidades, sendo cotidianamente inventados,

são conceitos que podem operar conjuntamente com os gêneros, na medida em que pode haver borramentos entre eles: onde começariam nossos corpos, sexualidades ou gêneros e onde acabariam? Nossos corpos sexualizados e generificados marcam a estrutura social do grande sistema *corpos-gêneros-sexos-sexualidades* (Paul B. Preciado, 2022; Gayle Rubin, 2017; Judith Butler, 2019a) que se projeta a partir da hegemonia que todos os corpos devem ser cisgêneros, endossexos e heterossexuais.

Nestas escritas, a personagem Antônia discute, entre outras questões, sobre as violências sofridas por jovens que insistem em estar com um corpo e uma sexualidade fora dos padrões. As violências que a acometem designam sobre os preconceitos que estruturam a nossa sociedade e podem, inclusive, estar nas famílias e entre as colegas da escola. Assim, Antônia também faz pensar sobre os conceitos de corpos e sexualidades que tensionam as violências. São corpos e sexualidades que estão sendo produzidos social e culturalmente por todas nós, na nossa vida cotidiana. E como corpos e sexualidades que escapam às normas, estão sendo punidos com diversas violências. À vista disso, além de pensar nos corpos e sexualidades como instabilidades, em constante construção, que quando não correspondentes às normas, correm mais riscos de serem violentados por conta dessa transgressão, essas violências não passam sem respostas: as jovens estudantes, como a Antônia, estão a tecer práticas, inventando outros cotidianos possíveis para romper às violências. Contudo, são corpos e sexualidades de jovens que constroem modos de reivindicar suas vidas e seus aparecimentos.

A jovem Antônia, estudante do ensino médio, vivencia um importante marcador social da diferença: ter ou estar um corpo bissexual. Por conta dessas divergências ao padrão social e culturalmente imposto, torna-se mais vulnerável às violências na escola e com a família. Na escola, sofre com a perseguição de uma colega que insiste em chamá-la de gorda de modo a deixá-la triste por comentários sobre o seu corpo de modo pejorativo. Em casa, também sofre por ter um corpo grande, um corpo espaçoso, um corpo gordo. Um corpo que incomoda a sua mãe. Um corpo que está sendo construído sob violências com a sua orientação sexual também.

O corpo é político (Malu Jimenez, 2020), isto é, ganha condições, ou não, de ocupar certos espaços, apresenta-nos ao mundo. Logo, “[...] as pessoas que não se adaptam ao que está instituído socialmente, por consequência, são marcadas, estigmatizadas e excluídas do convívio e da obtenção de direitos” (Malu Jimenez, 2020, p. 61). Com isso, os corpos estão sendo sempre classificados. Altos, baixos, magros, belos, com celulites, negros, brancos, ricos, com deficiências, feios, mas também corpos

sexuados heteronormativamente, ou homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais, femininos, travestis, entre outras nomeações possíveis.

O corpo de Antônia é produzido pela cultura, nesses sentidos. Ele é instável, provisório, mutável (Silvana Vilodre Goellner, 2013), mediado pelos discursos de saber e de poder (Michel Foucault, 2008) que vão compondo-o, dizendo sobre o que é adequado ou não. Além de músculos, ossos, pele e gordura, o corpo de Antônia está sendo definido pelos “[...] significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (Silvana Vilodre Goellner, 2013, p.31). O seu corpo é social. É cultural. É político, “[...] é invariavelmente definido pelas relações sociais que influenciam sua persistência, sua subsistência e seu desenvolvimento” (Judith Butler, 2021a, p.152).

Um corpo que diz sobre o que Antônia pode ou não fazer, pode ou não ser. Pode ser gorda, mas pagará pela ausência de respeito à norma. Vai ser chamada de gorda. Um corpo feminino, que irá sofrer violências porque é um corpo dentro das mulheridades/feminilidades, em seu gênero. Um corpo bissexual, que sofrerá bifobia, porque insiste em gostar de meninas e de meninos, enquanto a heteronormatividade o queria gostando somente de meninos. É preciso cercear as sexualidades com a falsa pretensão de organização social (Michel Foucault, 2020), limitando comportamentos valorizados e desvalorizados.

Nestas instâncias, não é possível separar os conceitos de corpos, gêneros e sexualidades como se vivessem separados. Na prática, não há como definir onde começa ou onde terminam tais conceitos. No corpo ficam as marcas das sexualidades e dos gêneros, podendo ser os nossos corpos sexualizados e generificados, mas não conseguimos pensá-lo sem tais atributos. O corpo carrega as subjetividades. Transmite informações sobre isso. Ele foi produzido de determinados modos, porque somente assim foi possível.

Ter ou estar um corpo não magro e não heterossexual, como é o caso da jovem Antônia, gordo e bissexual, a posiciona como um dos alvo das violências dentro e fora da escola por expressar vivências contra hegemônicas (Malu Jimenez, 2020). Corpos e sexualidades, assim como os gêneros, são objetos de constante vigilância, disciplina e controle para adequarem-se dentro do grande sistema de coerência *corpos-gêneros-sexos-sexualidades* (Paul B. Preciado, 2022; Gayle Rubin, 2017; Judith Butler, 2019a) que visa que todas as pessoas sejam cis-heterossexuais e reprodutivas (Paul B. Preciado, 2022).

Há uma epistemologia que é heteronormativa e colonial de corpo, pois considera como únicas possibilidades a anatomia binária em que corpos masculinos tenham pênis e de que os femininos não tenham pênis (Paul B. Preciado, 2022), como já tensionado. Nesta esteira, a “[...] intersexualidade e suas quarenta variações apontam os limites que a heterocisnorma demarca e subjuga corpos [...] vulneráveis por não se encaixarem nos padrões sociais [...]” (Amiel Vieira, 2020, p. 63). Ou seja, há muitos corpos possíveis além do binarismo de gêneros feminino e masculino normativos hegemônicos, nos quais, assim como Joanalira Corpes Magalhães e Paula Regina Costa Ribeiro (2019, p. 123), “[...] não buscamos indicadores universais para as experiências relacionadas aos corpos e aos gêneros, mas, sim, romper com a lógica social, desfazer as amarras e a forma dicotômica de definir corpos -homem e corpos-mulher [...]”.

Para Paul B. Preciado (2022), os corpos intersexos causam certa desorganização no sistema gênero-sexo porque provocam rupturas ao discurso de ter ou não ter um pênis como as duas únicas possibilidades ditas “biológicas” nas definições anatômicas masculinas/femininas. Logo, há uma emergência em definir qual será o “sexo” das crianças recém-nascidas, a fim de garantir que o processo de socialização generificada inicie o quanto antes (Amiel Vieira, 2020; Paul B. Preciado, 2022).

Neste cenário, corpos intersexo, com deficiência, *queer*, trans\* “[...] podem não ter existência política ou anatômica, mas ainda assim vivemos no e contra o regime de sexo/gênero binário” (Paul B. Preciado, 2022, p. 14). Essa concepção visa a produzir corpos ditos intersexos, com cirurgias de mutilação, ao binarismo sexual que Paul B. Preciado (2022) chama de pênis/ ausência de pênis para fabricar a diferença sexual. Ao que parece, nada poderia ser diferente de ter ou não um pênis. A diferença desse binarismo produz o inumano. Segundo este autor (Paul B. Preciado, 2022, p. 13),

essa dialética de ter ou não ter pênis é apresentada como um dilema entre duas possibilidades mutuamente excludentes. Fora desse binarismo, há apenas patologia e deficiência.

Assim, considerar a materialidade dos corpos é tão importante quanto às subjetividades, pois as violências atravessam com tanto afincamento as pessoas que ousam ser ou estar diferentes que é preciso reconhecer que mobilizam classificações sociais e desigualdades a partir disso. É por isso que corpos marcados por diferenças sociais sofrem mais, como Antônia, que é e está um corpo que desvia às normas, que inventa outras formas de existência.

Quanto à bissexualidade, Antônia desafia a norma de sexualidade hegemônica porque rompe a expectativa de se relacionar efetiva e sexualmente com uma pessoa do gênero/sexo masculino. Ela tem interesse em se relacionar com homens e mulheres. Ela assume as instabilidades das sexualidades. As sexualidades estão fluídas.

As sexualidades têm sido associadas a algo ruim, perigoso, que se deve ter muito cuidado e vigilância (Michel Foucault, 2020), especialmente quando se faz parte das diferenças que não sejam cis-heteronormativas e reprodutivas. Neste contexto, o controle de uma possível sexualidade “saudável” surge como uma forma de preocupação com a vida e sua reprodução, em que é preciso ensinar como se relacionar sexualmente (Michel Foucault, 2020).

Uma sexualidade reduzida a um ato sexual, via de regra, heterossexual e reprodutivo. Há pouco incentivo em discutir sobre afetos, prazeres, desejos, respeito, amor e felicidade nestas relações. Aliás, algumas de nós aprendemos a nos relacionar afetiva e sexualmente com outras pessoas por perspectivas alheias, pelas pornografias, pelo cinema, pela mídia, pela internet, pelas religiões, pela moralidade. Poucas de nós sabemos aquilo que nos dá prazer em relação às nossas sexualidades. Massivamente, nos é ensinado a operar com o sexo de modo reprodutivo (Paul B. Preciado, 2022). Mas não se pode reduzir as sexualidades ao ato sexual genital heteronormativo reprodutivo (Paul B. Preciado, 2022). Pelo contrário, as sexualidades são e estão produtos históricos, culturais, sociais e políticos, do qual, contemplam as vivências dos nossos corpos e gêneros, inclusive. Desta forma, considero a perspectiva de Michel Foucault (2020, p. 115) sobre a sexualidade, em que

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Nesta esteira, sendo as nossas sexualidades um dispositivo historicamente investido, construído a partir de múltiplos discursos sobre sexo, que buscam regular e normalizar determinadas práticas consideradas adequadas, vão instaurando certas verdades sobre como viver as sexualidades (Guacira Lopes Louro, 2019). Exemplos disso são as práticas reprodutoras e heterossexuais centralizadas na genitalização, em que as sexualidades são vivenciadas para a reprodução da espécie, a partir do contato de um pênis introduzido em uma vagina (Paul B. Preciado, 2022). Ao passo que se busca

a norma mediante essa vivência de uma determinada sexualidade, estão a tornar outras vivências como anormais, construindo estigmas e preconceitos. Neste sentido, dá a entender que a heterossexualidade é natural e universal. Ao contrário, não é inata, é tão aprendida quanto as demais vivências não hegemônicas (Guacira Lopes Louro, 2019).

Para a produção da heterossexualidade, há necessidade de esforços para fabricar esse corpo considerado normal, em que diversos discursos são acionados: os médicos, os jurídicos, os religiosos, os escolares, os midiáticos, entre outros. É preciso um disciplinamento dos corpos, com as pedagogias das sexualidades em que “[...] é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre eficiente e duradoura” (Guacira Lopes Louro, 2019, p. 20). Tais pedagogias das sexualidades podem estar presentes em múltiplos discursos, que objetivam nos educar sobre as sexualidades, via de regra, para a heterossexualidade e a cisgeneridade. Como todo processo educativo, ele precisa ser contínuo para que possa ser mais efetivo. Contudo, nós também estamos ativas nesse processo, contribuindo para a fabricação de nossas sexualidades. Dada as complexidades dessas pedagogias, há brechas para a subversão desses modelos homogeneizantes, como Guacira Lopes Louro (2014) nos anunciou. A própria oportunidade de questionar os modos como vamos sendo produzidas e vamos produzindo as nossas sexualidades já poderia ser um modo de fazer fissuras a esse modelo que se quer hegemônico. Antônia tece isso ao problematizar com sua mãe acerca das vivências das sexualidades das pessoas LGBTI+.

Considerando que a “[...] sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [...] é “apreendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” como Guacira Lopes Louro (2019, p.11) pontuou, ganha relevância a crítica de que as sexualidades não são possuídas naturalmente, mas sim inventadas diariamente, em nossos cotidianos.

Não há sentido, para esta pesquisa, pensar nas sexualidades como expressões de práticas sexuais genitais reprodutivas, meramente, marcadas por questões de anatomia e fisiologia, por exemplo. Ainda que considere que todo o aparato chamado de “biológico” seja importante e precise ser tensionado, mesmo sendo também constituído social e culturalmente, as sexualidades não se resumem em ato sexual em si. Estou considerando, como pertencentes às sexualidades, os modos como nos relacionamos afetiva e sexualmente, as relações entre mulheridades/feminilidades e masculinidades, como fazemos os nossos corpos, como nos tornamos mulheres, homens, travestis, agêneres, não-binárias, entre outras identidades.

Se nós “[...] admitimos que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções...Processos profundamente culturais e plurais” (Guacira Lopes Louro, 2019, p.12), podemos pensar que são saberes e poderes localizados na cultura de determinadas sociedades (Michel Foucault, 2008). Dessa maneira, contempla-se os diferentes discursos sobre sexualidades que vão fabricando possibilidades de exercermos as nossas sexualidades, envolvidas pelas relações de saber e de poder em que determinados discursos têm mais legitimidade do que outros (Michel Foucault, 2020).

Nesta perspectiva, adoto o conceito de sexualidades que compreende que essa está marcada por relações de poder e de saber. Entendendo o poder como relacional, que age em várias direções, em rede, capilarmente, perpassando todas as relações e em toda a sociedade (Michel Foucault, 2020). À vista disso, o poder é exercido por todas as pessoas, sendo estas capazes de operar com práticas de resistências de alguma forma (Michel Foucault, 2020). Quero argumentar com isso de que as nossas sexualidades estão envolvidas em relações de poder porque produzem modos específicos de nos relacionarmos. O poder está a nos produzir enquanto sujeitas sexuais, fabricando nossos corpos de modos prioritariamente dóceis e com capacidade de autogoverno para assumirmos comportamentos considerados apropriados pelos discursos hegemônicos (Michel Foucault, 2020).

Contudo, os processos de subjetivação são incertos, o que pode fazer com que várias instâncias tentem reforçar discursos normativos, reiteradamente para continuamente nos produzir cis-heterossexuais e ainda assim sejamos bissexuais, como Antônia, pois somos ativas nesses processos de subjetivação, podendo subverte-los (Guacia Lopes Louro, 2019).

Deste modo, concordo com Paul B. Preciado (2022, p. 16-17), quando escreveu o seu manifesto contrassexual, em que

este manifesto afirma que não se pode reduzir a sexualidade à diferença sexual nem à identidade de gênero. Aqui, a sexualidade é definida como uma estética política, embora às vezes inconsciente, do corpo e de seu prazer. As sexualidades são como as línguas: sistemas complexos de comunicação e reprodução da vida, constructos históricos com genealogias e inscrições bioculturais em comum. E, tal como as línguas, podem ser aprendidas. É possível falar várias línguas.

Na citação acima, Paul B. Preciado (2022) apresentou possibilidades subversivas para pensar que, se as nossas sexualidades são como as línguas e por isso podem ser aprendidas, poderíamos falar outras línguas, vivermos outras sexualidades diferentes

daquelas que aprendemos. Logo, se fossem o que alguns discursos consideram como “naturais”, as nossas sexualidades seriam impossíveis de serem vividas de outros modos.

É possível viver as sexualidades de outros modos que sejam diferentes da cis-heterossexualidade reprodutiva, das relações desiguais, das violências com base nos nossos marcadores sociais da diferença. É possível inventarmos outros modos de nos relacionarmos, mais saudáveis, sem violências. E que sejam esses relacionamentos afetivos, sexuais, de amizade, de trabalho, entre outros, mais justos para todas as pessoas. Não precisamos repetir contextos violentos. Podemos inventar modos de nos relacionarmos livres de violências. Antônia vai nos mostrar isso quando tece práticas cotidianas para subverter a violência proferida por sua mãe.

Além desses significados atribuídos às sexualidades, há ainda sobre aquela que versam acerca das orientações sexuais, que indica as vivências de afetos e sexualidades como a homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade, a pansexualidade e a assexualidade. Nestes casos, a homossexualidade será quando a pessoa de gênero dentro das mulheridades/feminilidades, por exemplo, relaciona-se com pessoas também dentro das mulheridades/feminilidades e também para homens que se relacionam com homens. A bissexualidade, como o caso da Antônia, é quando esta, vivendo um gênero dentro das mulheridades/feminilidades relaciona-se com pessoas dentro de seu mesmo gênero e de outro. Já a pansexualidade designa pessoas que têm atração afetiva/sexual por pessoas, independentes dos gêneros que elas têm. E também, a assexualidade é um termo utilizado para referir-se às pessoas que não têm interesse sexual, ainda que possam ter relações sexuais e/ou afetivas (Mauro Brigeiro, 2013).

Na escola, esses atravessamentos de gênero podem aparecer de diversas formas. Seja no baixo desempenho escolar devido à sobrecarga de responsabilidades com estudos e cuidados com a família e a casa, como acontece com Hellen, seja na baixa autoestima, nos sentimentos de desvalorização e não pertencimento, de não serem boas o suficiente para determinado curso, da objetificação, das constantes necessidades impostas de estarem sempre dando conta de tudo, de serem “guerreiras”, quando estão sobrecarregadas, de conseguirem falar delicadamente, mas sem tanta *frescura*, como no trecho que segue, vamos sendo educadas para vivermos em prescrições generificadas.

*“se você é mulher, ouça um bom conselho:*

*não confie nas mulheres.*

*não confie.*

*se você bobear, uma rouba seu marido.*

*não confie nas mulheres.*

*todo mundo sabe que ter colegas de trabalho mulheres é dor de cabeça na certa e que*

*ter amigas mulheres é um conceito falido - isso nem existe!*

*como uma mulher poderia ser amiga de outra mulher?*

*mulheres são traiçoeiras. vagabundas. fofoqueiras.*

*perceba:*

*estão sempre cochichando, inventando mentiras.*

*não confie nas mulheres.*

*os filmes, as novelas e as histórias que nos contam desde que somos muito*

*pequeninhas provam a triste realidade das mulheres:*

*elas são recalcadas e invejosas.*

*são amargas, as mulheres.*

*vizinhas mal comidas que só querem a sua infelicidade.*

*garotas vulgares que vão se jogar em cima do seu namorado.*

*meninas escandalosas que vão te ofuscar no bar.*

*afaste-se delas.*

*não confie nas mulheres.*

*se insistir nesse negócio de ter amigas, cuidado:*

*seja mais magra que todas elas.*

*seja mais bonita que todas elas.*

*mais bem-sucedida, mais bem-vestida, mais sexy, mais inteligente.*

*seja mais que elas.*

*não se pareça com elas.*

*não se pareça com as mulheres.*

*seja diferente delas, de todas elas.*

*ser mulher não é um bom negócio.*

*todo mundo sabe disso.*

*as propagandas, os outdoors, as conversas no bar e as matérias nas revistas que*

*lemos desde muito pequeninhas provam a triste realidade das mulheres:*

*históricas, compram sapatos demais, megeras.*

*vaidosas, falsas, estouram o cartão de crédito.*

*dramáticas, loucas, não sabem dirigir.*  
*e burras.*  
*muito burras.*  
*as mulheres fazem cada uma!*  
*fazem umas coisas assim, umas coisas...de mulher!*  
*elas correm como mulherzinhas.*  
*elas assistem a filmes de mulherzinha.*  
*elas leem livros de mulherzinha.*  
*elas lutam como mulherzinhas.*  
*não valem nada, as mulheres.*  
*não confie nas mulheres.*  
*em nenhuma mulher.*  
*não goste das mulheres.*  
*afasta-se tanto quanto puder delas.*  
*afaste-se de tudo que possa te identificar como uma mulher.*  
*faça as coisas como um homem.*  
*isso!*  
*dirija como um homem.*  
*beba como um homem.*  
*escreva como um homem.*  
*lute como um homem.*  
*seja o homem da relação.*  
*seja o homem da casa.*  
*não fique cheia dessas frescuras de mulher.*  
*você sabe, são muito frescas, as mulheres.*  
*traíçoeiras.*  
*vingativas.*  
*galinhas.*  
*putas.*  
*loucas.*  
*patricinhas.*  
*à beira de um ataque de nervos.*  
*loucas para casar.*  
*meninas malvadas.*

*desequilibradas, as mulheres.*

*se você é mulher, ouça um bom conselho:*

*não confie nas mulheres.*

*não confie.*

*não goste das mulheres.*

*não goste delas.*

*se você é mulher, ouça um bom conselho:*

*não goste de você.*

*(Clara Corleone, 2019, p. 76-78).*

Para Virginie Despentes (2016), essa mulher idealizada, em que a sociedade nos diz que “[...] deveríamos nos esforçar para parecer”, dentro destes padrões normativos, flerta com a impossibilidade de existência. O contexto apresentado por Clara Corleone (2019) no trecho acima, reforça o auto ódio como uma condição da produção do gênero desses modos como conhecemos (Virginie Despentes, 2016).

Marcando os nossos contextos social e cultural colonial ocidental, “[...] as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (Judith Butler, 2021b, p. 42), nos quais, “gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Judith Butler, 2021b, p.43). Assim, identidades de gêneros diversas são consideradas inviáveis do ponto de vista biológico e cultural, o que embaralha a coerência e continuidade mencionada por Judith Butler (2021b), como é o caso das pessoas trans\* e travestis, por exemplo.

Sendo assim, há identidades de gêneros dentro do binarismo do sistema hegemônico de pessoas cisgêneras (ou cis), que são aquelas que mantêm uma coerência esperada social e culturalmente entre ter um sexo atribuído ao feminino, por exemplo, por ter um genital chamada vagina/vulva, e viver com comportamentos esperados para uma mulher ou ter um sexo masculino, por ter um genital chamado pênis e viver com comportamentos valorizados como masculinos.

Já pessoas transgêneras (ou trans\*) experimentam a chamada “incoerência” social e culturalmente por não corresponderem ao sistema gênero/sexo hegemônico

esperado. Ou seja, estão “incoerentes” quando vivem com uma genitália chamada pênis e com comportamentos considerados do mundo feminino ou quando não têm pênis e vivem com comportamentos considerados masculinos ou ainda quando performam fora desse binarismo, como as pessoas *queer* ou as não binárias, ou gênero fluído. Enfim, uma variabilidade de possibilidades que os corpos podem assumir (Letícia Carolina Pereira do Nascimento, 2021) que a cisgeneridade, ante sua binariedade, não consegue dar conta de contemplar.

Neste sentido, é notório que “um corpo *trans* mostra que nenhum outro corpo existe previamente, estando todos os corpos em processo de montagem” (Ana Letícia Vieira e Leandro Nolasco-Silva, 2020, p.184). Portanto, as corporalidades são construções dos contextos em que vivemos, diante dos recursos que estão dispostos e dos discursos que estamos submetidas.

Há ainda, pessoas que não vivem dentro destes limites identitários supostos e que se denominam *queer*, sinalizando sobre pessoas que não querem nenhuma identificação fixa e viver de acordo com as limitações impostas por alguma das generificações. Entre tantas outras possibilidades, há outros modos de viver os gêneros, os corpos e as sexualidades, pois estão fluídos, não estão estáveis, como se pode pensar, *a priori*, com as identidades masculinas e femininas (Guacira Lopes Louro, 2020).

De acordo com Judith Butler (2024a, p.33), “[...] muitas pessoas enfrentam sofrimento, ambivalência e desorientação dentro das categorias existentes, especialmente aquela que lhes foi atribuída no nascimento”, no qual estas pessoas podem estar tentando “[...] viver a vida de acordo com o corpo que faz sentido para elas e permite que a vida seja vivível, ou mesmo feliz”. (Judith Butler, 2024a, p.33). Os limites binários impostos, podem se tornar, nesses modos, os espaços de subversão para identidades outras, ainda que submetidas às mesmas relações de poder e toda rede discursiva que nos produz.

Assim, os gêneros estão sendo vivenciados em seus dois conceitos: **relacional e identitário**. Ora, são utilizados para pensar sobre as desigualdades entre os gêneros, em que as pessoas dentro do escopo das mulheridades/feminilidades estão sendo prejudicadas em termos de valor social que as tornam um alvo específico e prioritário para as violências de corpos, gêneros e sexualidades por causa de ser ou estar dentro desses gêneros em comparação com as pessoas de gêneros masculinos cis e heterossexuais. Ora, serão tensionados como a designação social que marca a diferença entre as pessoas mulheridades/feminilidades cis, homens cis, trans\*, travestis, agêneros,

não-binárias, *queer*, entre outras possibilidades, para referir-se que aquelas com os marcadores sociais da diferença, como homens trans, por exemplo, também experimentam violências de corpos, gêneros e sexualidades, pois vivem gêneros não hegemônicos, ainda que não estejam dentro das mulheridades/feminilidades.

Para Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021, p.41), é preciso “[...] reconhecer como o conceito de gênero propõe a diversidade de performances e experiências femininas ou estabelece negociações culturais estratégicas e de representação política com as mulheridades/feminilidades”. Com base neste contexto, as jovens estudantes desta tese são plurais, ainda que se assemelham em seus gêneros. Como não há um modo único de ser ou estar, torna-se necessário admitir que nossos corpos vão sendo produzidos e vamos performando nossos gêneros de diferentes modos, sem uma definição fixa (Letícia Carolina Pereira do Nascimento, 2021). É uma categoria que segue aberta a discussões e interpretações (Judith Butler, 2024a). Para Judith Butler (2024a, p.33), “o que quer que signifique, gênero certamente nomeia, para alguns, uma sensação consciente do corpo, em suas superfícies e profundidades, a sensação vívida de ser um corpo no mundo *desta maneira*”.

Nestes dois sentidos apresentados, os gêneros são um importante marcador de definição de quem tem prioridade para viver ou para morrer, quem vai ter uma vida mais digna de luto, uma vida vivível, em toda a sua potencialidade (Judith Butler, 2021a). Do mesmo modo, como um marcador que classifica quem terá uma vida com mais ou menos acesso a direitos, como os sexuais e inclusive, à educação.

A problematização em centralizar os gêneros como categoria de análise está em questionar os modos de relacionamentos entre as pessoas que inferiorizam umas e beneficiam outras, trazendo benefícios aos homens cisgêneros e prejuízos às mulheridades/feminilidades. Dadas as complexidades e múltiplos modos de se poder pensar em tais opressões, o machismo, a misoginia e o sexismo estão atuando massivamente para a manutenção desse padrão violento de convivência e estrutura social.

Pensar os gêneros é também tensionar sobre as relações de poder entre as mulheridades/feminilidades e homens cis e suas masculinidades, no qual, o feminicídio da Liana, da Angélica, da Carolline e de todas as mulheridades/feminilidades assassinadas por estarem vivenciando os seus corpos com gêneros ligados ao feminino, quer nos dizer desses modos opressivos em que os homens (e as instituições) detêm maior poder sobre os demais corpos, podendo matá-los se assim bem entenderem. Cabe

mencionar como exemplos dessas masculinidades violentas contemporâneas, disseminadas nas redes sociais, a chamada rede “*red pill*”. Segundo Ana Carolina Weselovski da Silva e Inês Hennigen (2024), *red pill* é um termo utilizado por homens que se denominam pertencentes à machosfera ou manosfera (denominação para grupo de homens com discurso reacionário e hostil às mulheridades/feminilidades). *Red pill* faz alusão ao filme *Matrix*, de 1999, que em um dado momento o protagonista precisa escolher qual a pílula escolher, a azul ou a vermelha, na qual a escolha por tomar a *red pill*, sairia de um possível mundo de ilusões e passaria a enxergar a “verdade” das coisas. Em analogia a esse filme, esses homens buscam “[...] fazer crer que toda a opressão histórica praticada contra as mulheres não passa de uma ilusão criada por um sistema “ginocêntrico”, usado para ocultar que na verdade seriam os homens a serem explorados e oprimidos por esse sistema” (Ana Carolina Weselovski da Silva e Inês Hennigen, 2024, p.2). Neste sentido, *red pill* seria um movimento capaz de promover adaptações aos homens para que eles compreenderam essa “realidade” e possam tomar para si atitudes e comportamentos de supremacia masculina, o que acaba culminando no ódio, desprezo e violências contra as mulheridades/feminilidades (Ana Carolina Weselovski da Silva e Inês Hennigen, 2024).

As relações de poder entre as pessoas reflete na vida cotidiana, diferenciando-se entre as mulheridades/feminilidades e homens cis, de tal modo que as questões de gêneros tornam-se centrais para se pensar em todos os aparatos sociais e culturais que envolvem o viver (e o morrer) em sociedade. Tão logo, estar homem cis ainda é uma posição social que os têm privilegiado em diversos aspectos em relação a todas as outras identidades de gêneros, apesar de todos os investimentos contemporâneos que denunciam essa supremacia e têm previsto certa garantia de equidade de gêneros, como a própria Constituição Federal (Brasil, 1988).

Pensar nas relações sociais a partir de uma perspectiva de gênero, insere-se em uma pauta muito complexa, historicamente ainda recente, se formos analisar os tensionamentos provocados a partir dos estudos de gêneros (Guacira Lopes Louro, 2014). Embora as muitas pesquisas e ativismos na área, as discussões são urgentes e demandam diversos e reiterados esforços coletivos para dar conta de toda essa complexidade, especialmente na educação, que vem sendo palco de ataques de uma estrutura conservadora que visa desagendar as discussões de gêneros na escola (Fabiana Aparecida de Carvalho e Adalberto Ferdnando Inocêncio, 2021).

## **Na educação: o sistema corpos-gêneros-sexos-sexualidades**

Neste sentido, tensionar sobre gêneros é também promover discussões acerca das questões culturais e sociais que classificam as mulheridades/feminilidades como seres com menos valor e os homens cis com comportamentos mais valorizados. Acabar com as violências contra as mulheridades/feminilidades ainda é uma das principais pautas feministas atuais (Marcia Tiburi, 2020), em que os conceitos de gêneros são relevantes para analisar as relações de poder que se movem social e culturalmente para estruturar e manter a nossa sociedade machista, misógina e sexista tão violenta.

De todo modo, para Judith Butler (2024a, p.34),

gênero vem junto com vulnerabilidade, penetrabilidade, agência, dependência, doença, reconhecimento social, requisitos básicos vergonha, paixão, sexualidade e condições variáveis de vida e vitalidade. O modo como vivemos e deixamos que as outras pessoas vivam essa complexidade torna-se portanto, de suprema importância.

Como vemos, a hierarquização social das diferenças, associada com iniquidades e não como potencialidades, tem sido utilizada para segregar, excluir, violentar, tornar a vida dentro das mulheridades/feminilidades impossível, matável (Judith Butler, 2021a), como de Liana, Carolline, Angélica e todas que são mortas e violentadas cotidianamente. A invenção que associa determinados comportamentos como femininos e outros como masculinos com base nas materialidades corporais, como ter alguns ou outros órgãos, chamada de naturalização dos gêneros/sexos, tem sido utilizada para justificar as desigualdades sociais entre homens, mulheres, travestis, entre outras pessoas que assumem outros gêneros (Guacira Lopes Louro, 2019). Com isso, por exemplo, é utilizado para se pensar que as mulheridades/feminilidades, teriam mais *perfil*, uma espécie de dom ou talento nato para afazeres domésticos e outros cuidados familiares, enquanto os homens não teriam estas capacidades, como questiona a jovem estudante Hellen.

Via de regra, perpetua-se que as mulheridades/feminilidades foram feitas para os cuidados domésticos/familiares e, assim, a naturalização produzida de que homens e mulheres são diferentes socialmente porque são diferentes “biologicamente” (Guacira Lopes Louro, 2019). Contudo, as diferenças biológicas e sociais são construídas por nós, enquanto sociedade. Ter um ou outro órgão não é uma evidência capaz de argumentar tais desigualdades sociais entre as pessoas. São produções para tornar nós que estamos vivenciando as mulheridades/feminilidades, como seres humanos

inferiores, ou algumas de nós, nem humanos ainda (Judith Butler, 2019a), a partir de desiguais relações de poder. Nesta esteira, Hellen dá visibilidade para essa pauta ao questionar “[...] *eu não acho justo eu ter que fazer tudo e meu irmão, por exemplo, nada*”. Com isso, problematiza uma questão muito propícia para a condição das feminilidades/femililidades, elaborada a partir da análise pelas perspectivas de gênero: o trabalho doméstico como se fosse uma vocação natural das mulheridades/feminilidades, como aponta Silvia Federici (2021). Essa é uma das questões que podem levar a reflexões quando se há uma análise de gênero.

Os comportamentos femininos são considerados inferiores, de menor valor social, em especial, quando desenvolvidos no âmbito privado, como é o caso dos trabalhos domésticos (Silvia Federici, 2021). Contudo, esses são essenciais na manutenção de todas as vidas. Não consigo imaginar, por exemplo, uma família sem pessoas que façam a comida e que limpem e organizem a casa. Mas, tais trabalhos não remunerados (Silvia Federici, 2021) não podem ficar somente a cargo das mulheridades/feminilidades da família, com o prejuízo de sobrecarregá-las, fazendo com que estas não possam se dedicar com mais tempo e atenção a outras áreas, como na profissionalização ou no lazer, proposta da jovem estudante Hellen.

É comum que nos espaços educativos, como na escola e na família, haja a produção e a manutenção desses modos estereotipados de ser e estar do tipo: “se você é mulher, ouça um bom conselho” (Carla Corleone, 2019, p.79). Vale lembrar, que nem todas as escolas e famílias reproduzem tais violências. Pelo contrário, podem contribuir para a discussão de modos mais justos de relacionamentos entre as pessoas. Afinal, à escola, enquanto um espaço educativo, cabe produzir oportunidades de reflexão e, assim, desestabilização de padrões hegemônicos que visam constituir sujeitas universais quanto aos corpos, gêneros e sexualidades. Tais discussões podem acontecer por meio de iniciativas contínuas e políticas, inclusive estabelecendo-se como práticas de resistências em tempos de movimentos antigêneros nas escolas (Juliana Lapa Rizza, Joanalira Corpes Magalhães, Paula Regina Costa Ribeiro, 2020).

Entretanto, as escolas ainda têm sido, massivamente, instâncias de violências (Rita Quadros da Rosa, Betina Hillesheim, Mozart Linhares da Silva, 2023) que marcam os corpos de tantas pessoas. Nesta linha, “[...] para possibilitar um espaço escolar menos discriminatório e sexista, é fundamental que existam propostas que promovam resistências e que possibilitem a problematização e o debate das questões de gênero e

sexualidade na escola” (Lara Torrada, Paula Regina Costa Ribeiro, Juliana Lapa Rizza, 2020, p.46).

Na escola, visualizamos exemplos desses processos educativos que ainda insistem em promover uma educação sexista, machista, misógina, carregada de diversos modos de discriminações e violências. Quando pensamos naquela escola que não discute questões de gêneros e sexualidades por perspectivas críticas ou suspeições, já estamos diante desse processo educacional que têm o compromisso de manter os padrões violentos contra as mulheridades/feminilidades. Seria a escola que segue oprimindo as jovens estudantes por segregar meninos e meninas, ditando quais atitudes podem ou não fazer. Ainda escuta-se falas de que as meninas não são boas suficientes para as ciências exatas, o que as afasta dessas áreas, inclusive. Por outro lado, há escolas que se preocupam com uma educação não sexista, não machista e não misógina, produzindo tensionamentos sobre as estruturas sociais que operam na manutenção das desigualdades que inferiorizam as mulheridades/feminilidades. Nestas escolas, busca-se mais acolhimento e discussões que colocam em suspeição os modos totalizantes de ser e estar na sociedade contemporânea, de tal forma que podem ser espaços para que as jovens estudantes sintam-se bem e seguras para essas discussões sobre gêneros e sexualidades. Esses espaços e seus contextos são importantes, haja vista que a escola é uma instituição em que as jovens passarão muitas horas do seu dia e muitas vezes, suas memórias serão forjadas ali, suas subjetividades, seus conhecimentos de vida, para além dos conhecimentos profissionais aprendidos. Dito de outro modo, a escola é uma das instituições responsáveis pela formação das pessoas, repercutindo ensinamentos sobre gêneros e sexualidades, mesmo quando há posturas de silenciamentos sobre essas temáticas.

Segundo Guacira Lopes Louro (2019, p.30), escolas, igrejas, leis, mídias, famílias, entre outras,

[...] realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articuladas, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias.

A escola que abre para o diálogo sobre questões de gêneros, sem preconceitos, permite muitos questionamentos e estes movimentos tenho observado com frequência tanto no IFFar *Campus* Júlio de Castilhos, quanto nas escolas públicas da região central do Rio Grande do Sul em que atuo com projetos de extensão. Contudo, já é sabido que

somente a escola não consegue transformar a cultura sobre violências contra as mulheridades/feminilidades e seus enfrentamentos, mas esse é um dos espaços indispensáveis para se pensar sobre a temática.

De acordo com Fernando Seffner (2011, p. 571),

as políticas de promoção da diversidade sexual e da equidade de gênero não são políticas para minorias na escola. Em outras palavras, elas não são feitas “apenas” para os meninos afeminados ou mais sensíveis, “apenas” para as meninas que gostam de outras meninas, “apenas” para os meninos e as meninas que optam por modos transexuais. Existe uma vinculação clara entre o respeito à diferença sexual e de gênero e a qualidade das aprendizagens escolares. Políticas de equidade promovem um ambiente escolar mais sadio para todos e todas, diminuindo preconceitos e situações de baixa autoestima que potencialmente podem afetar qualquer aluno, pois todos nós temos atributos pessoais que podem nos tornar alvo de estigma, gerando tensão social, que diminui as chances de rendimento escolar.

Logo, é um fato que recebemos educações generificadas dentro e fora da escola. Os gêneros estão nas famílias, nas escolas e em outros espaços educativos. Para Guacira Lopes Louro (2019, p.25), sobre esse processo na escola, “é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais”.

À vista disso, é importante salientar, mais uma vez, que todos os modos de vivermos os nossos corpos, gêneros e também as nossas sexualidades são invenções, isto é, não nascemos sabendo como ser ou estar, o que vai acontecendo é que nós vamos aprendendo, ao longo dos nossos cotidianos, a agir de determinadas formas, instavelmente, construindo-nos dia a dia. Há o caráter pedagógico nos discursos que estão na escola (e fora dela). Neste sentido, estar uma pessoa masculina, não-binária, feminina ou agênera, perpassa por reiterados processos educativos, contínuos, ao longo da vida, dos quais nós mesmas estamos atuando na nossa constituição, sendo ativas nessas produções (Guacira Lopes Louro, 2019).

Cabe fazer um adendo para os diversos e reiterados aparatos sociais e culturais que moldam modos específicos de nossas subjetividades, e que estão dentro e fora da escola, perpetuando e valorando quais comportamentos são mais desejáveis em detrimento de outros. Em vista disso, tais artefatos estão nos educando para que nós assumamos determinadas posições de sujeitas, que massivamente ainda estão centralizadas, em valores e comportamentos cis-heteronormativos. Ou seja, majoritariamente, inclinados para formar sujeitas cisgêneras, heterossexuais, dóceis e aptas para assumir posicionamentos subalternos sem muitos questionamentos a eles.

Estes movimentos podem ser vistos quando assistimos filmes, séries, ouvimos músicas e consumimos outros produtos culturais como livros, redes sociais, novelas, jornais, podcasts, pesquisas, que reiteram esse padrão hegemônico de ser e estar das mulheridades/feminilidades, ainda que levados como entretenimento, lazer ou ciência, estão a nos educar, ensinando-nos sobre a temática (Caroline Amaral Amaral; Fabiani Figueiredo caseira; Joanalira Corpes Magalhães, 2017).

Ainda que as pessoas não nos digam diretamente que devemos ser ou estar isso ou aquilo por sermos ou estarmos mulheres, trans\*, homens, não-binárias, entre outras, vamos sendo educadas por diversos aparatos que contém pedagogias (Caroline Amaral Amaral, Fabiani Figueiredo Caseira, Joanalira Corpes Magalhães, 2017), como exemplificado no trecho de Carla Corleone (2019). Isso porque, há determinados modos esperados social e culturalmente de ser ou estar mulher, bem como em outros gêneros, e para constituí-los, há de se educar a viver de tais maneiras, mesmo que necessite de processos contínuos e incertos (Guacira Lopes Louro, 2019).

Para Judith Butler (2024a, p.15), superar os “fantasmas” envolvidos com medos e ansiedades sociais diante dos conservadorismos que trazem gênero como uma entidade capaz de destruir as famílias (e todo o mundo como conhecemos em relação aos valores e comportamentos conservadores e muito violentos para nós), cabe reafirmar a “[...] maneira de amar, de viver no próprio corpo, o direito de existir no mundo sem medo de violência ou discriminação, de respirar, de se mover, de viver. Por que não gostaríamos que todas as pessoas tivessem essas liberdades fundamentais?”.

Neste sentido, Judith Butler (2024a) inspira que se possa pensar na categoria de gêneros como abertas e fluídas, para que todas as pessoas possam encontrar uma vida possível entre ser ou estar aquele ou outros gêneros. Tão logo, a inscrição em um ou outro gênero não deveria ser a negação de direitos, mas a oportunidade de expressar corpos e performances que melhor nos representam, naquele momento de nossas vidas, podendo ser modificadas, instáveis e plurais, sem generalizar um modo único de viver possível no qual tenhamos que ser ou mulher ou homem de forma universal (Judith Butler, 2024a). Esse posicionamento é ratificado por Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021, p. 41), onde traz que “o conceito de gênero propõe a diversidade de performances e experiências femininas ou estabelece negociações culturais estratégicas de representação política com as mulheridades/feminilidades”.

Neste contexto, em consideração às narrativas ficcionadas, Hellen, Antônia, Gabriela, Ana e Bianca estão nas mulheridades/feminilidades, sendo jovens estudantes

do ensino médio. Essas experienciam situações cotidianas que são mais salientes em corpos que ocupam gêneros das mulheridades/feminilidades: pressões estéticas padronizadas para que todas tenham corpos magros; uso controlado de suas sexualidades; violências sexuais; trabalhos domésticos naturalizados como responsabilidade somente das mulheridades/feminilidades; inferiorização de seus corpos; precarização de acesso e permanência estudantil; julgamentos morais; limitações ao andar na rua, ao falar, ao se posicionar, entre tantas outras.

Se estamos sendo produzidas cotidianamente, há a pista de que os modos de praticar nossos gêneros precisam ser ensinados e aprendidos todos os dias, de diferentes formas, por diferentes instâncias (Guacira Lopes Louro, 2019). E nestes aprendizados, precisamos ir reproduzindo os comportamentos para que socialmente sejamos lidas como pessoas que vivem às mulheridades/feminilidades e cada “deslize” pode ser entendido como uma negativa na reprodução dos padrões esperados. Como um exemplo contemporâneo, a jovem estudante Antônia, que manifesta seu desejo sexual/afetivo por outras meninas, mesmo que não esteja “rompendo” os desígnios de seu gênero feminino, está causando ruptura do esperado para uma pessoa dentro das mulheridades/feminilidades que é ter desejos sexuais/afetivos por homens cis. Contudo, a ideia de gênero ser uma construção não pode ser dissociada com as restrições impostas socialmente e nem com as subjetividades que produzimos (Judtih Butler, 2024a).

Pesquisadoras e ativistas mobilizam-se para considerar que os gêneros têm sido determinantes em diversos aspectos da vida, como na educação (Guacira Lopes Louro, 2014). Ser ou estar estudante mulher é diferente de ser ou estar estudante homem, assim como diferente de ser ou estar estudante travesti, não-binária, agênero, por exemplo. Como questionou a professora Helena Vieira (2022), o que nós deixamos de fazer por sermos mulheres? Ou ainda, o que nós fazemos por sermos mulheres? Como os gêneros vinculam-se aos corpos de modo indissociável para uma análise das diferenças produzidas, social e culturalmente, entre as pessoas é importante para tensionar o que tem motivado os posicionamentos sociais referentes às mulheridades/feminilidades.

Mesmo que seja notável as inúmeras transformações que conduziram algumas pessoas a viverem com mais justiça e igualdade entre os gêneros, ainda assim, massivamente, é perceptível que essas transformações não atingiram todas as mulheridades/feminilidades dos mesmos modos. Ou seja, ainda sofremos com as opressões de gêneros - nos nossos cotidianos, mas agindo para provocar pequenas e

necessárias transformações às estruturas violentas. Apesar de toda a legislação, dos avanços nos estudos de gêneros, das constantes denúncias e ativismos feministas, ainda repousam desigualdades que precisam ser superadas.

De todo modo, vale lembrar que tais contextos garantiram o acesso das jovens estudantes à escola e à profissionalização, mas não as protegem integralmente de viver uma vida sem desigualdades sociais relacionados aos seus gêneros e as respectivas violências cotidianas a que estão expostas. Isso demonstra que gênero enquanto uma categoria hierarquizante está atuante e, no atual momento histórico, inclusive utilizado para causar pânico moral (como se fosse uma entidade capaz de destruir as famílias). Nesta perspectiva, em 2019, o então presidente Bolsonaro, assumiu o compromisso público de erradicar aquilo que a extrema direita conservadora brasileira resolveu chamar de “ideologia de gênero” nas escolas (Judith Butler, 2024a). Para Judith Butler (2024a), a “ideologia de gênero” surge em um contexto fascista que intensifica a necessidade de criação de um artefato que possa ser responsabilizado por todos os possíveis problemas do mundo. Neste sentido, o gênero foi escolhido como uma entidade capaz de destruir os ditos bons valores e costumes, sendo responsabilizado como um inimigo que deve ser derrotado para que o mundo volte a ser como era, ou permaneça como está (Judith Butler, 2024a). Em consequência, vivemos, a partir do governo Bolsonaro, uma acentuada restrição às discussões de gêneros nas escolas e a ampliação de uma perspectiva fantasmagórica em torno de gênero (Judith Butler, 2024a), em que neste “surto conservador [...] apela-se fanaticamente à moral igrejista, familista e identitária [...]” para criar como alvos “[...] os modos de existência que não se encaixam nas categorias machistas, heteronormativas, homofóbicas, transfóbicas, racistas, classistas e xenofóbicas” (Suely Rolnik, 2018, p.166).

Para Lara Torrada Pereira, Paula Regina Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza (2024, p.3), o termo “ideologia de gênero” “[...] é usado para se referir a ideias, teorias, ações, propostas ou qualquer palavra que, de alguma maneira, escape às formas rígidas e conservadoras de entender o corpo, a sexualidade, a família e as relações entre homens e mulheres”. Logo, pensar em Bianca, enquanto uma jovem estudante travesti que ocupa o espaço escolar, pode causar incômodo aos discursos mais conservadores, quando estes se deparam com Bianca jogando futebol no time das meninas, por exemplo. Ou quando a escola promove a Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História e apresenta sobre as contribuições das mulheres negras, quilombolas e indígenas para a formação das culturas brasileiras. Ou ainda, quando a escola convida

palestrantes LGBTI+ para dialogarem sobre as suas experiências com a/na escola. E em outras situações cotidianas que professoras e demais educadoras promovem espaços de conversas sobre a variedade de modelos de famílias, não centralizando a um modelo específico familiar; à valorização de sexualidades diferentes da heterossexual, a desnaturalização da atribuição feminina pelos cuidados domésticos; os questionamentos acerca das desigualdades salariais entre homens e mulheres e ainda, a pouca representatividade feminina na política brasileira.

Em outras palavras, são barreiras criadas para tornar visíveis e dignos de uma vida, os modos únicos de ser/estar que consideram corretos, a favor da manutenção de um sistema cis-heteronormativo que opera hegemonicamente ao sentido restrito propagado que “[...] visam estabelecer a precedência dos valores tradicionais da família em políticas educacionais brasileiras formuladas na última década” (Larissa Scotta, 2024, p.1013). Ou seja, a incitação à prevalência de valores e crenças morais de determinado grupo a ser propagado nas escolas, em detrimento da pluralidade de ideias e de ações que possam promover a prevenção e o enfrentamento às violências, discriminações e preconceitos baseados nos marcadores sociais da diferença. Vale lembrar que “a escola não é a continuação da família, ela é uma estrutura pública, mesmo quando com gerência privada” (Fernando Seffner e Juliana Ribeiro de Vargas, 2024, p.755).

Ressalta-se que a legislação brasileira, conforme trazido a seguir, respalda as discussões de gênero nas escolas, ainda que permeada por diversas resistências conservadoras, especialmente relacionadas às religiões e às famílias. Desse modo, a Constituição Federal (Brasil, 1988) enfatiza que “[...] homens e mulheres são iguais em relação à direitos e obrigações [...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) delibera em respeito à prevenção de negligências, discriminação e todas as formas de violências. O Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) reitera como princípios o “respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude [...] promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação”, bem como o regramento de que “as escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes”; e também, este Estatuto faz constar que

o jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem,

idade e sexo; II - orientação sexual, idioma ou religião; III - opinião, deficiência e condição social ou econômica (Brasil, 2013, art.º17).

Segue o Estatuto da Juventude regramdo que

a ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas: [...] II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação; III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito; [...] V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças (Brasil, 2013, art.º18).

Por fim, no que se refere à saúde, o Estatuto garante “[...] inclusão de temas relativos [...] à saúde sexual e reprodutiva, com enfoque de gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino” (Brasil, 2013, art.º19).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) dispõe sobre a previsão de “[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos [...]”; enquanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a,p 9) menciona sobre a função da educação escolar de

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação ea criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Além de afirmar sobre o compromisso da escola em

propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas (Brasil, 2018a, p. 61).

Adicionalmente, consta a Lei 14.164 (Brasil, 2021a), visando que as escolas abordem sobre a violência contra as mulher/mulheridades/feminilidades, determinando a inclusão de temas nos currículos escolares da educação básica e a criação da “Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher”, a ser realizada em março e a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), que dispõe em seu Art.8º,

[...] V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres [...] IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

No estado do Rio Grande do Sul, há a Lei 15.988/2023, que consolida a legislação relativa às mulheres vítimas de violência no âmbito estadual e institui a Política Estadual de Atendimento Imediato, de Urgência e de Emergência, às Mulheres em Situação de Violência Física, Sexual e Psíquica, que tem como um dos objetivos, “I - contribuir para a existência de uma cultura de respeito aos direitos das mulheres;” (Rio Grande do Sul, 2023, art.4º). Esta Lei também consolida sobre a legislação anterior acerca da promoção de ações que visem à valorização de mulheres e meninas e a prevenção e combate à discriminação e à violência contra as mulheres no sistema estadual de ensino. Segundo esta Lei, algumas diretrizes para as ações são:

[...] II- promoção de campanhas educativas com o intuito de coibir práticas de discriminação, atos de agressão, humilhação, intimidação, constrangimento, "bullying" e violência contra mulheres e meninas; III - a identificação e problematização de manifestações violentas e racistas contra mulheres e meninas negras; IV - a identificação e problematização de manifestações violentas e de discriminação contra mulheres e meninas com deficiência; V - a realização de debates, reflexões e problematizações sobre o papel historicamente destinado a mulheres e meninas, de maneira a estimular sua liberdade e sua autonomia [...] (Rio Grande do Sul, 2023, art.51º).

Junto a essas legislações, encontra-se a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (Brasil, 2011a, p.21), que reitera que

[...] uma política na área de violência contra as mulheres exige uma atuação conjunta para o enfrentamento do problema, que envolva diversos setores, tais como: a saúde, a educação, a assistência social, a segurança pública, a cultura, a justiça, entre outros; no sentido de dar conta da complexidade da violência contra as mulheres e de garantir a integralidade do atendimento àquelas que vivenciam tal situação.

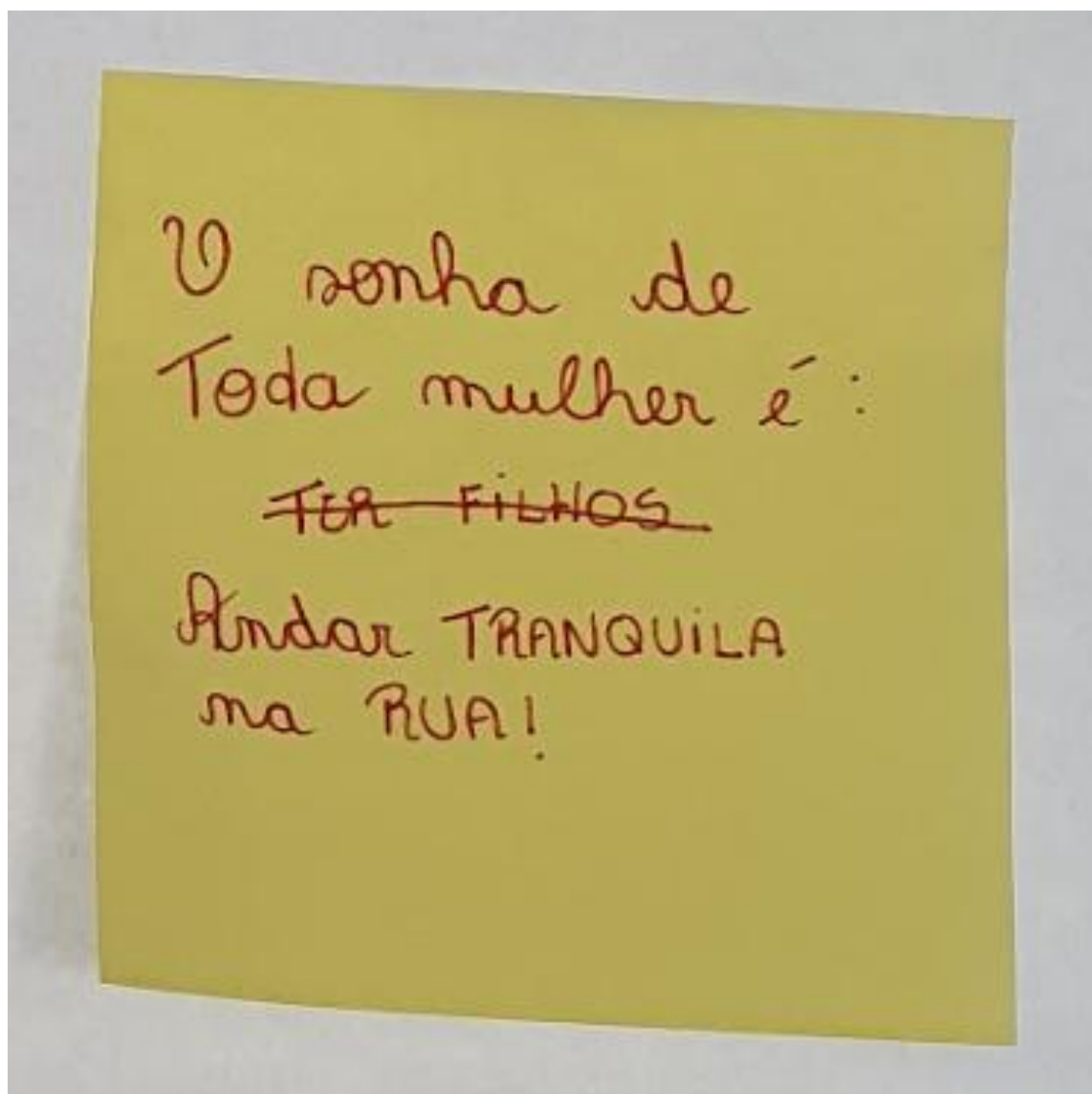
Consta também o Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios (Brasil, 2023a), trazendo a educação como uma das áreas para prevenção primária das violências contra as mulheridades/feminilidades, trabalhando com ações para que as violências não aconteçam, com mudanças de comportamentos violentos, para eliminar os estereótipos de gêneros e a misoginia. De acordo com este Pacto, a prevenção primária diz respeito às

ações planejadas para evitar que a violência aconteça e que visem a mudança de atitudes, comportamento, hábitos e valores para eliminar os estereótipos de

gênero, promover a cultura de respeito e não tolerância à discriminação, à misoginia e à violência com base no gênero e em suas interseccionalidades, e para construir relações de igualdade de gênero, envolvidas as ações de educação, formal e informal, com a participação de setores da educação, da cultura, do esporte, da comunicação, da saúde, da justiça, da segurança pública, da assistência social, do trabalho e do emprego, dentre outros (Brasil, 2023a, Art. 4º).

A área da educação também pode ser requerida a atuar na rede intersetorial de combate às violências contra as mulheridades/feminilidades como um dos pontos de compartilhamento para atendimento às diversas demandas das pessoas violentadas, para a garantia de seus direitos (Brasil, 2025a). Inclusive, a educação pode compor a rede intersetorial de notificação compulsória das violências contra as mulheridades/feminilidades (Brasil, 2025a).

Por toda a legislação, percebe-se a obrigatoriedade de a escola abordar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, com a perspectiva de fomentar as discussões acerca das construções sociais e culturais de nossas identidades e relações estabelecidas entre as pessoas. Por essa ferramenta, a escola pode fazer questionar sobre as desigualdades entre as pessoas, baseadas em corpos, gêneros e sexualidades que diferem da cis-heteronormativa e como os esterótipos de gêneros continuam contribuindo para a manutenção das violências contra as mulheridades/feminilidades.



*Sala de Convivência*

*Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos*

*Fotografia realizada em 23 de março de 2023.*

## As jovens estudantes

### juventudes dentro e fora da escola

No início de junho de 2025, chegou a público a notícia sobre um caso de violência sexual contra um jovem estudante de 15 anos, cometido por seus colegas de sala de aula de uma escola particular de Santa Maria, Rio Grande do Sul<sup>25</sup>. Tal situação teria ocorrido em uma festa, com dez jovens estudantes, na casa de uma das jovens estudantes envolvidas no crime análogo ao estupro de vulnerável. Os colegas teriam fornecido bebida alcoólica (e outras drogas) para a vítima, estuprando e filmando a violência cometida. O caso somente veio ao público porque um dos estudantes envolvidos postou um vídeo (em um grupo do tipo de *Whatsapp* da turma) com a violência praticada pelos jovens estudantes.

Por envolver pessoas de 15 anos, protegidas pelo ECA, a investigação seguiu em segredo de justiça, de acordo com informações de Pâmela Rubin Matge (2025) publicadas pelo portal de notícias G1 na internet. A situação traz à tona discussões pertinentes que envolvem a escola, as famílias, as juventudes, a sociedade de forma geral: como estamos educando?; como temos produzido subjetividades juvenis para o enfrentamento (ou não) a essas violências? como a escola lida (ou não) com as temáticas? E como as juventudes interrelacionam-se com a escola, afinal, como pensar nas juventudes que também estão estudantes?; como produzir tensionamentos sobre conceitos de que estudantes não podem ser pensados isoladamente pelas escolas, mas com suas culturas juvenis, que entram na escola junto com seus corpos e assim, a categoria jovens estudantes ganha o recorte para provocar outros desconfortos que podem reverberar na escola, como as violências sexuais praticadas pelos jovens estudantes contra um de seus colegas?

Neste capítulo, as escritas convergem para apresentar referenciais que visam auxiliar a se pensar sobre possibilidades das jovens estudantes enquanto pessoas que estão vivendo as suas juventudes no tempo presente desta escrita (2022-2025). São possibilidades para que possamos fazer o exercício de tensionar que as juventudes não podem ser definidas de um modo universal totalizante, ou de características comuns que as homogeneizem, como já bem discutido em pesquisas nesta área (Juarez Dayrell,

---

<sup>25</sup> Uma notícia sobre esse caso pode ser lida em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/infancia/62895/>

2003; Juliana Souza Barbosa, 2021; Gabriel Carvalho Bungenstab, 2021; Victor Hugo Nedel Oliveira e Miriam Pires Corrêa de Lacerda, 2023; Paula Montenegro Euzébio, 2023; André Ribeiro de Castro Júnior *et al.*, 2024; Angela Maria Corso, 2024; Luísa Carolina Charczuk Viana Barth e Victor Hugo Nedel Oliveira, 2025; Juliana Ribeiro de Vargas, 2015). Neste sentido, há um desafio ao classificar quem é ou está jovem, considerando a heterogeneidade de vivências juvenis, a pluralidade de experiências e de referenciais que se baseiam em diferentes perspectivas - como idade cronológica, uma espécie de “estado de espírito”, um “vir a ser”, ou ainda pessoas que estão cultivando suas culturas juvenis de modo semelhantes no *espaçotempo* analisado, ou mais uma fase de transição, de problemas ou de supervalorização e contradições. Tão logo, tomo como necessário descrever essas perspectivas, na tentativa de aproximação dos conceitos de juventudes que considero estarem relacionados com as jovens estudantes que mobilizam esta tese, sem negar um em detrimento de outro, mas para contextualizar como estão as jovens estudantes na contemporaneidade nesta escrita, considerando suas pluralidades nos modos de ser e estar e as possibilidades de serem e estarem identificadas por diferentes perspectivas.

Inicialmente, é salutar considerar que as jovens estudantes que fazem esta tese estão vivendo suas juventudes de modo únicos, mas podem compartilhar conquistas próprias de seu tempo presente e desafios coletivos por terem algumas aproximações, como por exemplos: a) estarem vivendo a contemporaneidade dos seus cotidianos nos cenários locais, regionais, nacionais e internacionais com determinadas políticas públicas para as juventudes, e as suas reverberações macropolíticas, como a rede de proteção às infâncias e juventudes; b) estarem sobreviventes da pandemia causada pela covid-19<sup>26</sup>, das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul<sup>27</sup>, de tentativas de feminicídios e outras violências<sup>28</sup>; c) estudarem em escola pública com políticas institucionais que

---

<sup>26</sup> A pandemia de covid-19 ocasionou até o momento (13 de outubro de 2025), a morte de 716.626 pessoas no Brasil. Especialmente entre os anos de 2020 e 2022, exigiu um distanciamento físico entre as pessoas, afetando o convívio presencial, por ser de transmissão por tosse, espirro, fala, contato com pessoas infectadas, como aperto de mão (Brasil, 2022). As jovens estudantes precisaram estudar de casa, afetando sobremaneira sua saúde sob diversas perspectivas (Adria Assunção Santos de Paula *et al.*, 2024). Os estudos, por sua vez, fragilizados pelas medidas sanitárias, pela ampliação da desigualdade social e precarizados por políticas públicas e ações ineficazes também comprometeram o direito à educação (Douglas Weber, 2023). Neste sentido, é possível dizer que as jovens estudantes compartilham a sobrevivência a essa pandemia e todos os seus deletérios efeitos na saúde e na educação.

<sup>27</sup> Referência às enchentes que causaram 183 mortes, 27 pessoas desaparecidas e vários prejuízos à 96% dos municípios do Rio Grande do Sul, em 2024 (Brasil, 2025b).

<sup>28</sup> Cabe lembrar que ainda que haja uma rede de proteção às infâncias e as juventudes, bem como de enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades, ainda há muitos casos de feminicídios, tentativas de feminicídios, violências vicárias, maus-tratos às infâncias e as juventudes de diversas formas,

acontecem de modos diferentes das escolas privadas ou daquelas localizadas em grandes centros urbanos que podem agregar outras vivências; *d*) estarem em locais que há redes de atenção à saúde articuladas à educação; *e*) estarem com seus corpos dentro dos marcadores sociais das mulheridades/feminilidades, sendo parte de um grupo populacional que sofre diversas violências e limitações de acesso aos direitos humanos; *f*) utilizarem redes sociais que comunicam, cada vez mais, diversas informações a todo instante; *g*) estarem no tempo presente de um *boom* de diagnósticos que medicalizam a vida juvenil e escolar<sup>29</sup>; *h*) de altos índices de precarização das relações de trabalho; *i*) de diferentes engajamentos e/ou desagregação dos movimentos coletivos, como os estudantis, feministas e LGBTI+; *j*) dos constantes incentivos à uma educação neoliberal que promove o sucesso (e o fracasso) como questões meramente pessoais; *k*) agravamento da destruição ambiental; *l*) ampliação dos movimentos conservadores familistas; *m*) parte de uma (ou mais) cultura(s) juvenil(is) local(is), em que as jovens podem compartilhar questões comuns entre elas, como a utilização dos mesmos espaços de lazer, escutarem as mesmas músicas, assistirem as mesmas séries e filmes, frequentarem as mesmas festas e atividades esportivas, entre outros. Ou seja, exemplos de que “[...] a noção sociológica de juventude parte do pressuposto de que a mesma faz parte da estrutura social, é um grupo social que partilha aspectos comuns e distintos” (Juliana Souza Barbosa, 2021, p. 833).

Assim, as jovens estudantes vivem e têm experiências singulares, e especialmente articulam-se em intersecções com os marcadores sociais da diferença de seus corpos, expressam-se e também sofrem violências, relacionadas à sua disposição generificada dentro das mulheridades/feminilidades, cotidianamente, e respondem a essas articulações.

---

especialmente relacionadas aos contextos familiares e/ou domésticos, sendo a casa o espaço em que há o maior número de registros dessas violações (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025), o que me permite fazer a menção de que as jovens estudantes compartilham a questão de estarem sobreviventes destas violências cotidianas, dado os resultados dessas estatísticas. Na seção sobre violências, esta temática será mais discutida.

<sup>29</sup> Pensar sobre a medicalização insere-se na “[...] expansão das categorias de “saúde” e “doença” para outras arenas da sociedade, como por exemplo, as políticas públicas de educação em saúde na escola. Será neste terceiro processo de espacialização da doença que emerge a problematização a respeito da “medicalização da vida” e as consequências que o alargamento e difusão do emprego de categorias, discursos e práticas médicas na abordagem de problemas sociais.” (Afonso Cima, 2023, p.100). Tal concepção permite dizer que as jovens estudantes estão submetidas nestes processos - e seus discursos - que produzem diagnósticos de doenças e prescrevem condutas para tratamentos de questões da vida, que reverberam na/da/com a escola. Ou seja, “[...] entraram nas escolas e transformaram a personalidade e os comportamentos ditos “anormais” dos estudantes em problemas médicos”, sob um modo neoliberal e capitalista que possa conduzir a todas para a “[...] produção e o consumo de bens e serviços” (Cléber Domingos Cunha da Silva, 2024, p.1).

## **Juventudes: alguns conceitos**

Deste modo, passamos agora a pensar sobre o conceito de juventudes a partir de perspectivas que consideram a **idade cronológica**. Esta surge na abrangência para pessoas de 15 a 29 anos, que também pode ser resultado de uma história de lutas pelos direitos da população jovem brasileira, conforme o estabelecido no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), que amplia a idade em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que menciona adolescente como uma pessoa de 12 a 18 anos. Cabe pontuar que há diferença entre jovem e adolescente. Enquanto as adolescências têm sido mais utilizadas nas áreas da saúde, de modo geral, para designar etapas de crescimento e desenvolvimento biológico, fisiológico e emocional (Jeane Barros de Souza e Maria Sylvia de Souza Vitalle, 2019), as juventudes têm sido um termo para se pensar nas pessoas em suas relações (Victor Hugo Nedel Oliveira, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, 2023).

O Estatuto da Juventude (Brasil, 2013, art. 1º,II) traz uma advertência neste sentido:

aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Semelhante questão se apresenta na área da saúde. De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2010a), há menção a adolescentes para designar as pessoas de 10 a 19 anos e de 15 a 24 anos como jovens, seguindo a recomendação da Organização Mundial da Saúde. Para o Ministério da Saúde (Brasil, 2010a, p. 46)

há, portanto, uma interseção entre a segunda metade da adolescência e os primeiros anos da juventude. Adota ainda o termo “pessoas jovens” para se referir ao conjunto de adolescentes e jovens, ou seja, à abrangente faixa compreendida entre 10 e 24 anos.

As estudantes desta tese estão jovens, de acordo com o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) e o Ministério da Saúde (Brasil, 2010a), pois elas têm entre 16 e 17 anos, frequentes ao ensino médio, com a exceção de Bianca. A propósito, na intencionalidade de problematizar o marcador conceitual que designa as juventudes somente pela idade cronológica, a jovem estudante Bianca tem a idade de 32 anos, também para fazer refletir sobre a distância temporal entre a sua expulsão da escola no “tempo regular” e o seu retorno para a continuidade dos estudos na educação de jovens e adulto (EJA), ainda

que a ideia não seja problematizar se haveria uma idade ou tempo de vida ideal para começar, continuar e finalizar alguma etapa escolar. Contudo é importante lembrar que a EJA foi criada para garantir o direito à educação para todas as pessoas que não tiveram esse acesso antes (Brasil, 1996), por diversos motivos e que na minha prática profissional observo que há jovens com mais de 29 anos frequentando a escola nesta oferta de ensino. De tal modo, Bianca performa e materializa uma jovem estudante que dispõe de outros atributos das juventudes, como o pertencimento a um grupo relacional, dado que “[...] a faixa etária sozinha passa a não ser suficiente para definir a multiplicidade de posturas que se apresentaram em uma geração, nem explicar as diferenças entre esses sujeitos” (André Ribeiro de Castro Júnior *et al.*, 2024, p. 2).

Esse apontamento etário torna-se importante quando é preciso considerar o acesso às políticas públicas para as juventudes. Por isso, nem sempre é possível desconsiderá-los, sendo, inclusive, um atributo imprescindível para que as jovens possam usufruir de determinados direitos. Por exemplo, para ingressar na EJA, para cursar o ensino fundamental, a jovem estudante precisa ter 15 anos ou mais, assim como para a EJA ensino médio, é necessário ter 18 anos ou mais (Brasil, 2010b), como é o caso vivenciado pela jovem Bianca, uma estudante que foi expulsa da escola e retornou agora para a EJA.

Outro exemplo importante relacionado à idade cronológica, é o balizador para poder namorar e se relacionar sexualmente: ter 14 anos ou mais (Brasil, 2009). Por essa fixação na idade, toda jovem que engravida com menos de 14 anos é considerada (ou deveria ser) uma vítima de estupro e acessar o direito ao aborto legal previsto na legislação (Brasil, 1940) como todas as outras pessoas que passam por essa situação também deveriam poder acessar esse direito, caso julgassem pertinente.

Assim, a idade cronológica vai ser a base para o acesso, ou não, teoricamente, a dispositivos sociais e culturais, como exemplo: poder ingressar em alguns shows e espetáculos, assistir determinados filmes e séries, viajar sozinha para outros países, consumir bebidas alcoólicas e cigarros, e de modo mais enfático, fazer a habilitação para motorista, ser eleitora/eleita, se candidatar a cargos públicos, realizar a esterilização voluntária e adotar uma filha.

Contudo, mesmo sendo um marcador amplamente utilizado para a garantia de acesso às políticas públicas, o entendimento unicamente baseado na idade traz limitações, pois “[...] tal visão recai em um reducionismo biológico ou biopsicológico uma vez que compreende a juventude como elemento universal e natural inerente à vida

humana” (Juliana Souza Barbosa, 2021, p.834) e nem todas as pessoas vivem suas juventudes de modos iguais. Para as que vivem os marcadores sociais da diferença, a vida de estudante pode ser compartilhada com os trabalhos domésticos desigualmente divididos entre as pessoas da sua família, de acordo com a classificação por gênero, como é o caso da Hellen. Situações essas que podem não ser vividas por meninos ou pelas meninas que fazem parte de uma família com mais recursos. Este é um exemplo de que há jovens vivenciando as suas juventudes de modo diferentes, com também outras experiências, outras subjetividades, outros desafios, outras justiça ou injustiças sociais, culturais, econômicas, ainda que possam ter a mesma idade. As questões de gênero, deste modo, estarão fortemente ligadas às juventudes.

Ainda que não aceite a rigidez etária como a única forma de definir quem será ou não considerada jovem, concordo com Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer (2014, p.89), de que “[...] não há como esquivar-se da cultura em que vivemos, e esta estabelece etapas etárias como marcadores socialmente aceitos que funcionam como delimitadores de nossas vidas”, mas que se faz necessário tensioná-las também. As jovens estudantes que estão nesta tese vivem na contemporaneidade. Estão jovens estudantes no tempo em que esta tese foi construída e por isso compartilham de alguns desafios citados no parágrafo que inaugura este capítulo. Contudo, ainda que traga algumas considerações para tentar conceituar, entendo que as juventudes é um conceito aberto, inacabado, flexível, em construção e temporal.

Estar jovem hoje é diferente de ter sido jovem há 30, 20 ou mesmo 10 anos, estar jovem urbano é diferente de estar jovem rural, estar jovem rico é diferente de estar jovem pobre, estar jovem negra é diferente de estar jovem branca, entre outras diferenças que são importantes de serem pensadas para não universalizar experiências e vivências juvenis (Victor Hugo Nedel Oliveira, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, 2023). Assim como as diferenças entre ser uma jovem da periferia, como pensado por Juliana Ribeiro de Vargas e Karla Saraiva (2019).

Como há diversos modos de ser e estar jovem (Juarez Dayrell, 2003) intencio abrir as possibilidades de olhar *com/ para* as juventudes enquanto vivências do agora, do presente, não totalizantes. Cada jovem, faz o seu cotidiano de um modo diferente, mesmo que sejam cotidianos compartilhados. Neste sentido, como cotidianos permeados pelas diferenças, as juventudes também são consideradas como categorias conceituais sociais, culturais, históricas e nesta perspectiva, plurais (José Machado Pais, 2003).

Neste estudo, é levado em consideração que as juventudes são vistas em relação às suas **múltiplas possibilidades de ser e de estar**, repercutindo que há várias formas de ser e estar jovem e elas se dão a partir daquilo que é construído nos seus diferentes cotidianos (Juarez Dayrell, 2003). Portanto, as jovens estudantes dos cotidianos contados nestas escritas, são diferentes, partem de perspectivas diferentes, ainda que possam estar, espacialmente, convivendo, interagindo e recebam o adjetivo de também estarem **estudantes**. Além disso, as jovens estão desiguais, partem de contextos sociais, culturais, econômicos, entre outros, de intensas disparidades sociais, como aponta outro estudo (Carmem Zeli de Vargas Gil, 2011), que vulnerabilizam mais umas que outras. Conforme Paula Montenegro Euzébio e Dirce Djanira Pacheco e Zan (2022, p.02), há a compressão das juventudes “[...] numa perspectiva plural e que considera o contexto sócio-histórico-cultural como fundamental na constituição dos sujeitos jovens”. Ou seja, ainda que haja diferentes formas de ser e estar jovem, marcadamente pelas origens sociais e identidades, há similaridades entre as jovens, mas também há significativas diferenças e desigualdades (Paula Montenegro Euzébio e Dirce Djanira Pacheco e Zan, 2022).

Por isso, pensar com as juventudes não se trata de tentar enquadrá-las em uma categoria de análise que seja homogênea (Juliana Souza Barbosa, 2021) e nem somente baseada em idade cronológica (Feixa, 1998) unicamente. Assim, é pertinente considerar a afirmação de que pode se fazer necessário corresponder a certas condições para pertencer a categoria juventudes, em que “[...] o jovem é produzido discursivamente na diferença em relação à criança ou ao velho.” (Isabela Dutra Corrêa da Silva, 2020, p.291), ou ainda “[...] não se é jovem por ter 16, 18 ou 23 anos, mas sim por trazer consigo marcadores culturais que te aproximam de uma geração e te distanciam de outra.” (Isabela Dutra Corrêa da Silva, 2020, p. 291-292).

Em relação aos marcadores culturais, pode ser interessante tensionar a respeito da chamada **cultura juvenil**, que ganha contornos acerca daquilo que determinadas juventudes cultivam no seu tempo e espaço de vivências históricas e sociais. Podem ser as práticas, as representações, os símbolos, as linguagens, e todas as demais manifestações que constroem espaços próprios de socialização juvenis e ali transformam em territórios propícios para a criação de diferentes modos de vida juvenil (Carlos Henrique dos Santos Martins e Paulo Cesar Rodrigues Carrano, 2011).

De acordo com Carlos Henrique dos Santos Martins e Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2011, p.45),

nos territórios culturais juvenis delineam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas. Esse mesmo processo pode ser observado nas instituições escolares de Ensino Médio por se constituírem em espaços eminentemente juvenis.

Essas culturas juvenis entram na escola junto com as jovens estudantes, ainda que possam não receber a visibilidade escolar (Carlos Henrique dos Santos Martins e Paulo Cesar Rodrigues Carrano, 2011). Podemos pensar, neste modo, as jovens estudantes que produzem conteúdos e publicam nas redes sociais, caso lembrado na personagem Ana ao publicizar questionamentos sobre *stalking* e vazamento de nudes. Isso pode nos dizer sobre o entendimento atual de que essas violências precisam ser denunciadas e que as jovens trazem essa questão para a escola como um problema a ser enfrentado também por esse espaço de convivência, em que as culturas juvenis se fazem presentes e atuantes. Com isso, pode-se inferir que determinado uso das redes sociais atua como uma cultura trazida pelas jovens estudantes para dentro da escola e que reverbera diretamente nas relações sociais que serão vivenciadas naquele espaço. Outro exemplo dessa cultura juvenil que entra na escola é a realização e publicação de vídeos curtos para a rede social TikTok e Instagram, no qual o cenário escolar é um dos ambientes desses acontecimentos<sup>30</sup>.

O uso das redes sociais tem aparecido como algo relevante nas juventudes na contemporaneidade, especialmente as redes TikTok, Instagram e Whatsapp (Rafaela Pinho Melo de Carvalho e Rosinete de Jesus Silva Ferreira, 2024). As jovens estudantes passam horas conectadas a essas redes e suas informações disponibilizadas reverberam no cotidiano, seja com consumo de séries, músicas e a moda advinda desses artefatos (Rafaela Pinho Melo de Carvalho e Rosinete de Jesus Silva Ferreira, 2024). A partir do pressuposto que, por vezes, este uso atrapalha o ensino, em 2025, o Brasil regrou sobre o uso do celular nas escolas de educação básica, trazendo a proibição de utilização no espaço escolar, com as exceções de atividades específicas que o celular

---

<sup>30</sup> Alguns vídeos produzidos e publicados por estudantes do IFFar *Campus* Júlio de Castilhos estão disponíveis em:  
[https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7483291378760371511?is\\_from\\_webapp=1&sender\\_device=pc&web\\_id=7560831638473754168](https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7483291378760371511?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7560831638473754168);  
[https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7483633417008008503?is\\_from\\_webapp=1&sender\\_device=pc&web\\_id=7560831638473754168](https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7483633417008008503?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7560831638473754168);  
[https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7267899682708294917?is\\_from\\_webapp=1&sender\\_device=pc&web\\_id=7560831638473754168](https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7267899682708294917?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7560831638473754168);  
[https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7068262444438736134?is\\_from\\_webapp=1&sender\\_device=pc&web\\_id=7560831638473754168](https://www.tiktok.com/@diovanymoraes/video/7068262444438736134?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7560831638473754168).

precisa ser utilizado para fins pedagógicos/didáticos ou nos casos de garantir acessibilidade, inclusão, por motivos de saúde ou garantia de direitos fundamentais (Brasil, 2025a).

As jovens desta pesquisa fazem voz ao entendimento de cultura juvenil e entendo que o intenso uso das redes sociais é uma prática comum compartilhada por essas jovens estudantes, estando dentro desta cultura juvenil atual. Quando questiono alguma estudante sobre onde aprendeu, por exemplo, alguns conceitos como de cisgeneridade e transgeneridade, é comum me dizerem que seguem alguma *influencer* que fala sobre isso. Neste aspecto é salutar ter a compreensão de que “[...] as jovens não agem de modo isolado, mas agregados em culturas juvenis, por afinidade política, cultural, religiosa, geracional, musical, familiar, de raça, gênero, orientação sexual” (Fernando Seffner e Juliana Ribeiro de Vargas, 2024, p.755). Nesta linha, para Carles Feixa Pampols, em entrevista a Victor Hugo Nedel Oliveira, Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Andreia Mendes dos Santos (2018, p. 317),

[...] as culturas juvenis hoje afetam todas as juventudes, ou seja, os jovens estão vivendo, envolvendo-se e participando de algum tipo de cultura juvenil. A outra particularidade é que não são culturas juvenis em tempo completo, em todo o tempo, não é como ser “hippie”, que era quase uma conversão de vida, hoje em dia é quase uma forma de se disfarçar carnavalescamente de uma personalidade que se assume, como algo importante e vital, mas que não dura para sempre.

Assim, as culturas juvenis estão na escola, trazendo consigo desafios para se pensar *com as* juventudes de cada tempo, como podemos observar com a jovem estudante Ana, que mantém ativo um blog contando suas histórias, algumas delas reverberadas na escola, fazem com que tenha que se pensar sobre tais movimentos e como eles manifestam-se e mobilizam a escola a considerar a influência das culturas juvenis para a educação. Essas culturas juvenis podem demonstrar como as jovens se expressam no coletivo, com estilos de vida diferenciados, expressos geralmente no tempo livre (Carles Pampols Feixa, 1998), mas que na escola também fazem repercutir seus efeitos.

Na pesquisa de Angela Maria Corso (2024), utilizar as redes sociais foram as atividades de tempo livre ou de lazer mais realizadas por jovens estudantes. Para esta pesquisa (Angela Maria Corso, 2024, p. 1152), “[...] o celular é o principal aparelho pelo qual os estudantes possuem acesso à internet e às redes sociais [...]”, sendo uma importante ferramenta para a contemporaneidade juvenil.

Tal contexto também pode colaborar para que as jovens estudantes acessem conteúdos que discutam sobre as desigualdades de gênero e tratam a respeito das

violências contra as mulheridades/feminilidades, ainda que possam não participar de um coletivo estudantil e/ou feminista que seja focalizado nessas temáticas. Desta forma, o acesso às redes sociais pode ser um impulsor para se conectarem às discussões dessas temáticas. Ao mesmo tempo em que podem acessar conteúdos com discursos de ódio, que tem mobilizado, infelizmente, algumas práticas de ódio dentro e fora da escola nos nossos tempos.

Todavia, notadamente parecem estar envoltas em contextos de individualidade, o que dificulta, em certa medida mapear como essa cultura juvenil ganha outras perspectivas quando se tenta escutar as pistas para as suas práticas cotidianas que criam novas formas de se relacionar diante da vida com violências dentro e fora da escola. Neste sentido, acredito que possa ser um efeito desses cotidianos neoliberais, marcados pela noção de que as jovens devem fazer suas próprias ações individualmente, dado que algumas situações violentas carregam o tom (já muito conhecido) de parecerem questões pessoais e não coletivos. Os feminismos têm, há anos, tentado apontar essas violências contra as mulheridades/feminilidades como um efeito coletivo.

Também é importante mencionar sobre como a escola se relaciona com as construções destas juventudes, assim como a escola se constrói com essas juventudes, sendo múltiplas e trazendo consigo “[...] símbolos, significados e sentidos dos sistemas culturais nos quais estão inseridas”, de acordo com Emanuelle Souza, Rosimeire Reis e Jean Mac Cole Tavares Santos (2015, p.4). Segundo essas autoras, “[...] a escola, embora não seja o único, é um importante espaço de atuação no qual as identidades juvenis são negociadas e reinventadas” (Emanuelle Souza, Rosimeire Reis e Jean Mac Cole Tavares Santos, 2015, p.4). Daí se dá a importância que a escola tem na vida das jovens enquanto um espaço de diversos acontecimentos neste período, que poderão marcar para sempre sua memória e sua trajetória.

Para Fernando Seffner e Carlos Eduardo Barzotto (2024, p. 10), “[...] a escola não é um lugar à parte da sociedade. Ela reflete desigualdades, violências, ansiedades, divisões políticas, diversidade cultural e outras marcas sociais, políticas econômicas do contexto em que está inserida”. Essa interação, faz com que as jovens ingressem na escola com suas culturas, mas que a cultura escolar também irá fazer parte de seus cotidianos. Nesta perspectiva, seguem os autores trazendo que

para além do ensino dos conteúdos das tradicionais disciplinas (matemática, história, língua materna, língua estrangeira, ciências, educação física etc.), a

vivência na cultura escolar é marcada por intensa negociação entre os marcadores sociais da diferença (Fernando Seffner e Carlos Eduardo Barzotto, 2024, p. 16).

Em um contexto de cultura escolar como uma instituição regida por legislações específicas que orientam o processo pedagógico, mas também por outros elementos, como todo o regramento disciplinar, a organização e disposição de salas, banheiros, cadeiras, mesas, livros, de atividades extraclases, procedimentos administrativos, bem como os relacionamentos interpessoais de autoridade, amizades, conflitos, tomada de decisão de gestão, posicionamentos, valores e crenças das pessoas que fazem parte da comunidade escolar (Gilmario Moreira Brito e Nailton José de Menezes Rocha, 2022).

Então, também é na cultura escolar que as jovens estudantes serão incentivadas a viver com outras estudantes que pensam diferente, a dialogar, a produzirem os pensamentos críticos e suspeitar das coisas a sua volta, inclusive no que se refere à própria organização escolar (Fernando Seffner e Juliana Ribeiro de Vargas, 2024). Tão logo, a cultura escolar não é exclusivamente um espaço onde a norma será mantida e reproduzida, mas pode ser o espaço de transgressão, onde

[...] a cultura escolar, também é espaço de produção do novo, pela fricção entre cultura escolar e as culturas juvenis, no caso, as culturas juvenis que lidam com as identidades LGBTQIAPN+, que aqui interessam. Não se vai à escola apenas para estudar e se preparar para o futuro. Se vai à escola também para viver a condição infantil e juvenil. Isso implica tensionar as normas e regras escolares, e acolher elementos de diversidade também na organização curricular, com a introdução de tópicos de estudo que digam respeito às novas identidades que circulam na escola.” (Fernando Seffner, 2024, p.36).

Neste modo, torna-se possível imaginar que as jovens estudantes interagem entre seus pares e com professoras, gestoras e enfermeiras escolares, podendo abrir brechas para subverter determinadas normas, como as de corpos, gêneros e sexualidades. Neste sentido, as jovens estudantes estão também compondo como a escola funcionará, podendo interferir nos processos de formação das próprias agentes que atuam na escola e colegas. Ou seja, as juventudes adentram à escola com suas culturas juvenis e com a escola recebem e interagem com a cultura escolar. Também é por conta disso que as jovens estudantes produzem suas artes de fazer cotidianas que tornam-se perceptíveis nesta interação, podendo modificar e serem modificadas nesta negociação.

Outra perspectiva é sobre as juventudes como um “vir a ser”, no sentido de preparação para o futuro e ainda ser jovem como um “estado de espírito”, podendo ter qualquer idade, desde que performe dentro daquilo que socialmente é considerado como jovial no momento histórico considerado (Paula Montenegro Euzébio, 2023). Convém

mencionar que a escola pode representar a formação para um futuro, no sentido de preparação para o mundo do trabalho, caso do IFFar, por exemplo, em que as jovens estudantes concluirão o ensino médio junto com alguma formação profissional técnica. Deste modo, enquanto jovens estudantes desta escola, podem também ser reconhecidas dentro da competência juvenil de um “vir a ser”, um futuro profissional, que as habilite também para o ingresso no mundo do trabalho e/ou ensino superior. Tal qual neste sentido de preparação, a escola tem essa função de torná-las também profissionais, desde muito jovens, pois ingressam, geralmente aos 15 anos na instituição, concluindo os estudos aos 17 ou 18 anos. Já para as estudantes da EJA, há um sentido de alargamento da faixa etária, tornando profissionais habilitadas para uma mais rápida inserção no mundo do trabalho. E ainda, no sentido de preparação para o ingresso no ensino superior e na vida adulta.

Na pesquisa de Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer (2014), com jovens estudantes da EJA de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre/RS, a escola pareceu como um “vir a ser” dessas juventudes, marcadamente conectada com a **moratória social** dessas estudantes. Há também menções que trazem as juventudes como uma **fase de transição**, como período do desenvolvimento humano marcado majoritariamente por conflitos, comportamentos de riscos, indecisões, rebeldias e inconsistências (Helena Wendel Abramo, 1997). Não se trata aqui de contextualizar as juventudes como “problemas sociais” que necessitam de intervenções para possíveis “salvações” para garantir a continuidade da sociedade adulta do futuro idealizado (Helena Wendel Abramo, 1997), como é um pensamento comum na área da saúde.

Ainda há uma tendência de criticar comportamentos juvenis que são associados, geralmente por pessoas adultas e/ou idosas, a situações-problemas, em que as atuais jovens resolveriam questões de modo diferente das adultas/idosas e por isso, a crítica de possíveis decisões equivocadas. Ou seja, a crítica de que as jovens estão perdidas, que não tem futuro, que “no meu tempo, não era assim” ou ainda “não meu tempo era melhor”. O fato é que o tempo das jovens é agora, é o presente e elas praticam as suas ações neste espaço temporal, com suas subjetividades produzidas por múltiplas instâncias, caracterizadas por aquilo que as constituíram e constituem. Elas estão jovens hoje. Para Juarez Dayrell (2007, p. 1117),

[...] predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto

na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança [...]

Neste sentido, parece-me ser comum o **preconceito** de que as jovens não querem *nada com nada*. Essa concepção parece problemática porque nomeia as juventudes a partir de um olhar adultocêntrico de viver, e podem impactar em uma questão que é cara para mim, que se relaciona com os modos de cuidar e educar em saúde com as jovens. Neste quesito, ainda que as políticas de saúde voltadas às juventudes reconheçam a necessidade de um recorte especializado para esse grupo, no cotidiano, tenho a experiência de que a atenção à saúde é restrita a uma assistência moralista e biológico-higienista e às vezes, inclusive, religiosa, quando se pensa na saúde sexual e reprodutiva, especialmente.

Talvez aqui também repousa um incômodo particular desta pesquisadora: a constante ideia de passividade das juventudes diante do autocuidado com a saúde. Noto um temor em determinadas profissionais da saúde na atuação baseada nas evidências científicas em detrimento de uma educação em saúde que julgam ser mais adequadas para as jovens estudantes. É como se as jovens não tivessem capacidade de compreensão do que possa ser as decisões mais assertivas para as suas vidas. E ainda, quando decidem por cuidados de saúde que as profissionais julgam como inapropriados, há uma enxurrada de julgamentos e mais preconceitos, constituindo-se como uma “[...] demonização da juventude” (Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela Soares, 2013, p.85). Contrária a essa ideia, como enfermeira escutadeira dessas jovens estudantes, tenho o parecer que elas têm agência sob as suas vidas e suas decisões podem estar baseadas nos modos como elas foram e estão sendo subjetivadas, inclusive por nós profissionais da saúde e da educação. Como sujeitas de direito que são, podem e devem ser estimuladas a tensionar os modos como estão sendo envoltas nestes discursos que envolvem as juventudes. Contudo, é notório que ainda há profissionais da educação e da saúde que não visualizam as jovens como sujeitas de direito, o que pode comprometer o modo como essas jovens também se veem. Aliado a isso, o comportamento profissional julgador notadamente afasta outras possibilidades de cuidado e de educação em saúde junto a esse público. Eis um dos desafios frente à saúde e à educação com as jovens estudantes. Por conta disso, é salutar considerar as juventudes que estão na escola com agência e capacidade de gerenciar suas práticas cotidianas, atuando e mobilizando a escola (e outras instituições e pessoas) a agir. Por esse viés, as jovens

estudantes provocam a escola a pensar suas culturas, quando chegam e permanecem na escola com suas demandas e seus modos de ser e estar.

Por outro lado, há também uma tendência de **supervalorização** das juventudes, sendo uma narrativa que as pessoas querem sempre atingir, sendo associada a uma fase da vida marcada pela vitalidade, beleza e saúde, especialmente presentes nos discursos midiático e médico (Juliana Ribeiro de Vargas, Diéssica Rodrigues, 2022). Por esta perspectiva, as juventudes seriam uma etapa desejável, em que as pessoas fazem quase de tudo para manterem-se dentro desse padrão jovial almejado. Aqui cabe adensar que a discussão poderia ir para um viés de desvalorização e perturbação com o envelhecimento humano. Não é pauta das discussões desta pesquisa, mas é importante fazer o registro de que há uma depreciação social e cultural do nosso contexto de vida diante da velhice, em que grande parte das pessoas tem medo de envelhecer, pois as pessoas mais velhas são desvalorizadas, via de regra. Adensar essa observação para marcar o tensionamento geracional - ou o etarismo - que, mais uma vez, olha para as mulheridades/feminilidades que estão envelhecendo como algo negativo, desprezível, mas olha para as juventudes, como desejáveis, especialmente do ponto de vista sexual.

Nesta visão, “[...] a juventude não está apática e distanciada dos espaços de decisão, efetivamente, são sujeitos de direitos.” (Juliana Souza Barbosa, 2021, p. 832) e deslocam os sentidos de se pensar sobre os papéis que desempenham no rompimento das violências que sofrem. As jovens estudantes realizam práticas que provocam desvios e rupturas às violências, não estão aguardando um momento ideal que serão salvas e colocadas à proteção, mas estão ali, no dia a dia, tecendo estratégias localizadas, que podem promover abalos, rachaduras, brechas e romper modos violentos.

Essas reflexões são importantes para pensar que as jovens estudantes desta tese vivenciam preconceitos relacionados às inexperiências e às inabilidades para algumas atividades e decisões, mas, por outro lado, são percebidas como belas, vigorosas e adentrando-se no auge de suas vidas sexuais, requisitos muito valorizados em sociedades capitalistas, machistas, misóginas, racistas, etaristas, capacitistas, como a que vivemos.

Neste cenário, as **contradições** aparecem no cotidiano das juventudes e junto a elas, constroem modos específicos de ser e estar, podendo contribuir significativamente para as suas subjetividades. Para Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer (2014, p.95),

a pulverização, dispersão e multiplicidade dos ditos em torno da noção de juventude produzem também nos jovens, ao dizerem de si, diferenças, ambiguidades e diferentes possibilidades [...] Adquire uma materialidade que é, ao mesmo tempo, produto do poder e que gera poder e divisões sociais ancoradas em marcadores identitários como classe e gênero, por exemplo. A inserção da juventude nessa rede de saberes que dizem sobre ela estabelece, também, outras e novas relações de poder.

Neste sentido, as relações de poder organizam hierarquicamente determinadas posições sociais das jovens, a partir dos reconhecimentos dentro das categorias de **gêneros**, por exemplo. Assim, “[...] o gênero é uma das importantes modalidades de nomeação, inscrição e pertencimento que definem o que a juventude é e pode vir a ser.” (Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer, 2014, p. 87), haja vista que as juventudes são práticas sociais históricas e os marcadores sociais das diferenças interferem, progressivamente na constituição de identidades juvenis.

À vista disso, ao passo que é importante destacar as singularidades de cada jovem, é importante pontuar que, por fazerem parte de um contexto semelhante, algumas características fazem com que elas vivenciem questões comuns em seus cotidianos. Em especial, merecem um recorte os modos como essas jovens podem ter sido construídas no que se refere ao bojo das políticas públicas para as juventudes, que no tempo presente dessas jovens, faz com que elas estejam vivenciando um momento único em relação às conquistas e acesso aos direitos das juventudes. Assim, é importante frisar que essas questões são recentes, se comparadas a outras conquistas e podem impactar diretamente nos modos como essas jovens estudantes podem viver e serem vistas hoje.

### ***Jovens e estudantes: as juventudes que estudam e estão na escola***

No recorte específico de **jovens estudantes**, a perspectiva de gênero interfere nas vivências das juventudes em que pese no trabalho doméstico e de cuidado, predominante nas jovens estudantes (Paula Montenegro Euzébio, 2023) e, nesta tese, especialmente destacada na narrativa de Hellen. São produções de juventudes que vão se diferenciando, como tensionado por Luísa Carolina Charczuk Viana Barth e Victor Hugo Nedel Oliveira (2025) e as tornam específicas: jovens que também estudam, e por conta disso, agregam a questão se estarem jovens e também estarem estudantes.

Dada essa relação entre as juventudes e a escola, Juarez Dayrell (2007) traz contribuições para se tensionar a problemática de a escola desconsiderar as juventudes que existem nas estudantes. Ou seja, pode haver um apagamento de todas as

experiências das jovens ao entrarem na escola e tornarem-se “somente” estudantes, no sentido de não contemplação dos desafios que estão nas juventudes. Assim, há uma tendência de as escolas buscarem uma convivência estudantil que considera que há alunas e não todas as questões que vem com as juventudes: como as referentes à raças/etnias, gêneros, classes, religiosidades, entre outras (Juarez Dayrell, 2007). Parece, por vezes, um apagamento em prol da homogeneidade: estudantes. Neste mesmo sentido,

na relação juventude e escola, cabe também pontuar a necessidade de a escola conceber a juventude para além da mera categoria de aluno, tal reducionismo e padronização tende a apagar a diversidade juvenil, ou seja, ocorre a invisibilidade dos traços propriamente juvenis bem como as demandas inerentes deste grupo social no espaço escolar (Juliana Souza Barbosa, 2021, p. 845).

Para Juarez Dayrell (2007, p. 1121)

essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar.

Ou seja, as jovens que ali estão também como estudantes acabam por reivindicar uma nova escola, novos posicionamentos, novas perspectivas de acordo com as novas concepções trazidas pelas jovens, mesmo que encontrem resistências.

Para Emanuelle Souza, Rosimeire Reis e Jean Mac Cole Tavares Santos (2015, p.14-15),

[...] ser jovem e estudante do ensino médio implica em papéis sociais diferenciados, mas que se entrecruzam e se misturam em todo momento. Na escola e na sala de aula, um jovem não deixa para traz seus modos de se expressar como jovens, apreendidos em outros espaços sociais, do mesmo modo, esses trazem consigo os desafios de desvendar as lógicas específicas do espaço escolar e precisam aprender, na escola, as exigências construídas especificamente sobre os seus modos de se relacionar com os outros e de aprender a valorizar-se nesse espaço.

Neste sentido, pensar nas jovens estudantes precisa passar pela reflexão das mudanças sociais e culturais e na escola que corresponda a essas alterações contemporâneas, em que estar jovem e estar estudante é uma negociação e reinvenção constante entre o espaço escolar e as juventudes (Emanuelle Souza, Rosimeire Reis e Jean Mac Cole Tavares Santos, 2015).

Para Gabriel Carvalho Bungenstab (2021, p.120-121),

[...] a juventude hodierna têm vivenciado (ou sofrido) processos heterogêneos de socialização e isso faz com que os jovens passem a serem mais percebidos

socialmente como sujeitos capazes de tomar decisões e se posicionarem, inclusive dentro do ambiente escolar.

E, nesta perspectiva, esta tese aposta que as jovens estudantes agem, contrariando as narrativas de que nada fazem. Neste sentido, as jovens estudantes mobilizam a estrutura estudantil. Não é mais concebível ser a mesma escola de 2008, 2015 ou 2020. Elas mobilizam para dizer que chegam à escola e lá estão juntas construindo relações outras, ainda que estruturalmente violentas, machistas, sexistas e misóginas, elas cooperam para que não haja uma passividade estudantil e isso obriga que a comunidade escolar converse sobre esses assuntos. Quando uma jovem estudante faz uma denúncia de uma violência que agride algum direito seu, como por exemplo, de andar pelos corredores da escola sem ser importunada sexualmente por um professor, ela está tecendo uma prática de ruptura a um sistema violento e que antes poderia passar sem nenhuma repercussão, naturalizado.

Basta darmos uma olhada e verificarmos que hoje existe toda uma rede escolar que não acolhe e não aceita todas as falas e posturas preconceituosas. Muitos violentadores sabem que não são bem-vindos com seus comportamentos machistas, racistas, misóginos, lgbti+fóbicos, capacitistas, entre outros, mas ainda insistem na manutenção de certas atitudes, mas imaginamos que elas sejam menores a cada dia. As jovens estudantes vão construindo condições para isso quando, por exemplo, não dão risada de um ato machista que um colega faz na intenção de ridicularizar (ou mesmo de garantir uma “graça”) e tornam o ambiente inapropriado para a continuidade daquela ação violenta.

Outra mudança percebida com a presença das atuais jovens estudantes na escola corresponde a uma aliança que elas constroem para algumas situações. É visto que quando uma jovem estudante é ofendida por outra, caso por exemplo de ser chamada de feia, as outras manifestam repúdio ao fato de uma menina estar comentando sobre a outra. Há esses movimentos que me parecem salientar que as jovens estudantes da contemporaneidade não se conformam com alguns comportamentos que ferem outras e buscam registrar isso, pela experiência que tenho vivenciado nos últimos anos.

Também marcam apoio: elogiam as atitudes das colegas que fazem alguma ação reivindicando respeito e oferecem ajuda para denunciar. Buscam informações sobre como reclamar algum direito. Chamam a atenção para alguma fala ou atitude que as fere, de modo coletivo, também. Situações que exigem uma escola outra que conceba

essas reflexões, que tome uma atitude em relação às violências contra as mulheridades/feminilidades.

Não quero dizer que esta tenha sido a regra e nem a exceção, mas que são ações cotidianas que fui experimentando ao conviver com as jovens estudantes, quando comecei a escutá-las e com o cartografar desta pesquisa. As narrativas ficcionadas carregam disso: ações localizadas. Não são a regra, nem todas as jovens estudantes reagem fissurando as violências, algumas, inclusive, (re)produzem as violências ou estão omissas. As concepções são variadas, como jovens estudantes diversas que estão. Mas as jovens visibilizadas nesta tese estão causando constrangimentos às violências com suas práticas, praticando seus cotidianos enquanto jovens estudantes atuantes das artes de fazer.

Assim, chego ao tensionamento de que somente foi possível conceber que as jovens tecem estratégias para romper com essas violências a partir da ideia de que não estão passivas, como historicamente as estudantes são vistas e, para isso, inicialmente se faz necessário compreender essas jovens como sujeitas de direito que agem, que estão praticantes do cotidiano. Talvez em uma primeira leitura, nem todas as pessoas consigam identificar práticas de respostas às violências porque ainda nem estão considerando que essas jovens estão ativas e sujeitas de direito, algo que ainda é recente na história brasileira, quando da aquisição das primeiras legislações que trouxeram visibilidade às juventudes e uma possibilidade de posição como ser dignas de respeito, de desejos, de afetos, de possibilidades de agência (Brasil,1990; 2013).

O reconhecimento das jovens enquanto sujeitas de direito começou a ser efetivado por volta dos 2000, culminando com a aprovação da Política Nacional de Juventude, em 2005 (Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo (2023), fato recente na história brasileira. Ou seja, 20 anos do estabelecimento de uma legislação ainda não foi capaz de produzir uma mudança cultural que propicie um novo entendimento de que as jovens têm direitos. Em contrapartida, para as jovens estudantes desta tese este é um tempo considerável, haja vista que, com a exceção de Bianca, que neste tempo estava, de acordo com o ECA, chegando na adolescência, as demais já nasceram com o estabelecimento desta legislação.

Cumprir destacar que na pesquisa de Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer (2014, p. 90),

ao fazer referência à escola em sua fala, a jovem permite inferir que este é um dos espaços importantes de delimitação da experiência da juventude, mesmo sabendo-se que outros espaços da cultura exercem influência na constituição

das juventudes. Suas palavras possibilitam pensar a escola como uma daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos produzem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz e atualiza, uma vez que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nesses discursos e que expressam algumas verdades de nosso tempo.

É possível inferir que as jovens estudantes estão sendo produzidas também *na e com a escola*, assim como contribuem com a produção da escola. Juntas em suas categorias de jovens e estudantes, as jovens estudantes tecem e são tecidas nessas relações.

### ***Juventudes e políticas públicas específicas***

Em uma breve explanação sobre as **políticas públicas para as juventudes** brasileiras, de acordo com Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo (2023, p. 17),

após a segunda guerra mundial, nas sociedades industriais, a educação se manteve por décadas como a única política pública voltada para os jovens. Na expectativa dominante na sociedade, “ser jovem” significava “ser estudante”. No plano ideal, nesta fase da vida, a escola deveria ser o epicentro e a juventude deveria estar afastada do mundo do trabalho. No plano real, essa expectativa não se realizou da mesma forma entre diferentes países e se modificou globalmente no decorrer do tempo.

Dada esta incompatibilidade entre considerar que toda jovem deveria ser uma estudante, desconsiderando os contextos de classe, por exemplo, em que muitas jovens precisavam (e ainda precisam) trabalhar para garantir a sua própria sobrevivência (e da família, em muitos casos) (Juarez Dayrell, 2007), não bastava viabilizar somente a educação para as jovens. Era necessário ampliar as políticas públicas para que estas pudessem inserir-se também em outras esferas, e a partir desse entendimento de que estar jovem não correspondia a estar “somente” estudante. A propósito, para Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo (2023), é neste contexto que a concepção de juventude, mais parecida como vemos hoje, foi delineada. Para essas autoras, com a necessidade de utilizar da educação como um instrumento de qualificação da mão de obra para o trabalho, “a formação escolar tornou-se, então, a primeira política pública que os estados nacionais deveriam oferecer a juventude” (Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo, 2023, p. 19).

Contudo, a educação sozinha não seria capaz de contemplar todas as necessidades juvenis (Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo, 2023).

Também cabe destacar que o ingresso no trabalho deu-se (e ainda se dá) para muitas jovens na informalidade e na precarização. Somente em 1990 as primeiras iniciativas de políticas públicas para as juventudes apareceram em alguns locais no país (Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo, 2023), tendo-se como marco o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi criado nesta data.

De acordo com Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo (2023), é por volta de 2000, que há sinais de uma articulação entre a educação e o trabalho, em um contexto aparente de reconhecimento das jovens como sujeita de direitos, como se desenha, teoricamente, nos dias de hoje. Em 2005, há o lançamento da Política Nacional de Juventude, por meio da Lei 11.129 (Brasil, 2005), sendo criada a partir deste normativo a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) (Brasil, 2005). Em 2013, foi aprovado o Estatuto da Juventude, por meio da Lei 12.852 (Brasil, 2013), sendo composto por direitos das jovens, no que traz a educação, a profissionalização, o trabalho, a renda, à cidadania, participação social, representação juvenil, direito à diversidade e à igualdade, à saúde, cultura, lazer, liberdade de expressão, entre outros.

No que se refere a uma problematização das políticas públicas para as juventudes, de modo geral, Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo (2023) trazem que ainda persistem ideias negativas sobre as juventudes brasileiras e estas, aliadas ao desinteresse estatal - político/partidário, podem ser as responsáveis pelas dificuldades na melhoria das políticas voltadas para esse público. Para essas autoras, é salutar registrar que no ano de 2022, “[...] a verba destinada ao órgão federal responsável por articular as políticas públicas de juventude no país caiu 93,5% em relação à média dos anos anteriores” (Regina Novaes, Eliane Ribeiro e Severine Macedo, 2023, p. 42). Isso quer dizer que as juventudes brasileiras estão sendo tratadas com negligência estatal, se não, sendo exterminadas.

Tão logo, é relevante destacar que as jovens desta tese estão inseridas neste contexto macropolítico destas políticas públicas. Se elas já nasceram sob a disposição do ECA, de 1990, cresceram em cenários afirmativos para os direitos das crianças e adolescentes, no que tange à observância dos direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho, entre outros (Brasil, 1990). Além disso, a partir do ECA, estabeleceu-se uma série de mecanismos para a proteção integral a esse público. Esta lei envolve diversas estratégias e instituições,

como, por exemplo, o dever das famílias, das comunidades, da sociedade em geral e dos poderes públicos assegurar os direitos das crianças e adolescentes, com absoluta prioridade. No artigo 5º, consta que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (Brasil, 1990).

Para Jacqueline Paulino Lopes e Larissa Monforte Ferreira (2010), esses direitos das crianças e adolescentes propiciaram desde uma alteração na nomenclatura para se referir a esse público, antes frequentemente chamadas de “menor”, “delinquentes”, a reger crianças como até 12 anos de idade e adolescentes de 12 a 18 anos, visando adequar-se a maioridade civil atingida aos 18 anos; também substituindo, por exemplo, a expressão “pátrio poder” por “poder familiar”, trazendo intenção de uma igualdade de condições para cuidado pela família, tentando substituir a autoridade exercida exclusivamente pelos homens; atendimento psicológico na gestação, a fim de mitigar possíveis danos para a saúde mental da gestante e da bebê; entre outros. Também essas autoras mencionam algumas inovações a partir do ECA, como a própria proteção integral e a estruturação de uma rede para enfrentamento aos maus-tratos e atendimento às violências, do acesso das crianças e adolescentes à justiça. Por fim, as autoras concluem que o ECA busca consolidar uma “valorização social das crianças e dos adolescentes” (Jacqueline Paulino Lopes e Larissa Monforte Ferreira, 2010, p. 86) que até então, parece não estar bem estabelecida em sua plenitude.

Também é interessante acrescentar que o ECA pode ter sido responsável por modificações na formação de professoras e de outras profissionais da educação e da própria escola que conhecemos hoje, reverberando em contexto mais acolhedores e atentos aos direitos das crianças e adolescentes (Débora Cristina Fonseca, 2020).

No que se refere à educação, de acordo com o Estatuto da Juventude, em seu artigo 9º, “o jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.” (Brasil, 2013).

Na pesquisa de Ana Paula Leite Nascimento (2019, p.22) com as juventudes no cotidiano escolar do Instituto Federal de Sergipe (IFS), nota-se que

as juventudes são constrangidas, oprimidas, silenciadas e invisibilizadas sob a justificativa de que estão causando constrangimentos no ambiente escolar, muitas vezes por causa das demandas que lhes são próprias, direitos e políticas de visibilidade que reivindicam da/na escola relacionadas à diversidade sexual,

de gênero, étnica, social, econômica, cultural, política, de geração, territorial, entre outras.

Tão logo, cabe pensar que as jovens estudantes encontram conquistas e desafios em seus percursos escolares. Se por um lado elas estão em contextos de um rol de possibilidades advindas dos tempos atuais de maioria das mulheridades/feminilidades na escola, das estruturas legais que respaldam, teoricamente, a igualdade entre os gêneros e permitem que as mulheridades/feminilidades possam fazer tudo que as masculinidades podem fazer em termos de estudos e qualificação para o trabalho, como nunca visto na história brasileira, na prática cotidiana, não é bem assim. Elas enfrentam preconceitos e outras violências. Precisam sobreviver aos assédios para garantirem o direito à educação, por exemplo, driblando as desigualdades de gêneros, sociais, culturais, que ampliam as barreiras para as mulheridades/feminilidades e podem tornar-se um desafio obter permanência e êxito estudantil.

É prudente salientar que algumas jovens estudantes, que vivem um ambiente escolar que discute sobre as questões de gêneros, que cumpre as legislações referentes às temáticas de promoção da igualdade entre gêneros, de enfrentamento e prevenção às violências, que tem na biblioteca livros que permitem aprofundar esses assuntos, tendem a desenvolver concepções e práticas cotidianas mais atentas a respeito do enfrentamento às violências de corpos, gêneros e sexualidades. Neste contexto, eventos que abordam sobre as diferentes formas de ser homem e da importância dos homens na eliminação de todas as formas de violências contra as mulheridades/feminilidades, também contribuem para esta ampliação de perspectivas.

Mas, por outro lado, como uma sociedade e cultura machista, misógina e sexista, onde as violências estruturam as relações, ao tempo que a escola atual permite uma gama de conquistas para as jovens estudantes da contemporaneidade, estas conquistas cobram um alto preço pela presença das mulheridades/feminilidades nestes espaços, pois, seja em quaisquer lugares, as mulheridades/feminilidades sempre estão sendo violadas. Contrariando os dispositivos legais, infelizmente, vemos todos os dias notícias de que, na prática, não é bem assim que acontece a proteção e a garantia de direitos desse público. Ainda hoje, as infâncias e as juventudes seguem tendo seus direitos violados, apesar dos avanços legais<sup>31</sup>. Entretanto, dispositivos como o ECA e o Estatuto

---

<sup>31</sup> Mais discussões sobre essa temática estão no capítulo *As violências contra as jovens estudantes dentro e fora da escola*.

da Juventude carregam importantes marcadores para a garantia de direitos das juventudes de hoje, nas quais as jovens estudantes das décadas anteriores a essas legislações não tiveram a oportunidade de vivenciar.

Dessa maneira, a partir dos movimentos conservadores dos últimos anos no Brasil, especialmente escancarado com o Golpe de 2016, que foi sucedido por ondas que arrancaram as possibilidades de promoção de ações educativas para a igualdade de gênero em várias escolas brasileiras, observamos um retrocesso nas abordagens de corpos, gêneros e sexualidades pela educação (Fabiana Aparecida de Carvalho e Adalberto Ferdnando Inocêncio, 2021). Nesta esteira, percebemos que há movimentos de recrudescimentos conservadores a barrar as discussões - previstas legalmente - sobre essas temáticas, que podem também provocar certos afastamentos destas reflexões na escola. Vale lembrar de professoras sendo denunciadas por dialogarem sobre a prevenção de violências contra as mulheridades/feminilidades, contra as infâncias e as juventudes, sob alegação de proibir a discussão de gênero e sexualidades a favor de valores conservadores e familistas (Rodrigo Gomes, 2022), acusadas de um pânico moral a partir de uma suposta “ideologia de gênero”. Ou seja, salienta-se que a conjuntura contemporânea também influencia nas práticas cotidianas das jovens estudantes, podendo reverberar nas suas artes de fazer no enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades, talvez, tornando-as mais furtivas, e, neste sentido, talvez, mais complexas de serem notadas.

Contudo, dado os casos alarmantes das violências contra as mulheridades/feminilidades (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025), um fato é: nunca se falou tanto no contingente de violências e prevenção às violências contra as mulheridades/feminilidades como nos dias atuais, trazendo dados para essas juventudes estudantes de que é algo a ser enfrentado, mesmo com os movimentos conservadores que insistem em deslegitimar que a escola é um espaço para falar sobre gêneros e todos seus desdobramentos pertinentes.

Portanto, as jovens estudantes vivem em um campo de disputas com relação a essas questões. Dada a própria complexidade de conceituar o que são as juventudes do nosso tempo presente, cabe engajar na proposta de Luísa Carolina Charczuk Viana Barth e Victor Hugo Nedel Oliveira (2025, p. 68), em que

essas reflexões sobre a juventude, sua pluralidade e os contextos que a influenciam, reforçam a ideia de que não se pode tratar a juventude de forma homogênea, mas sim como “juventudes”, no plural, reconhecendo as diversas formas de vivê-la. A sociedade, ao tentar definir juventude como um único

conceito, limita a riqueza e a complexidade das experiências de ser jovem. O conceito de juventude deve, portanto, ser entendido como múltiplo, moldado por contextos sociais, econômicos e culturais diversos.

Na pesquisa que desenvolveram junto a jovens escolarizadas em Porto Alegre/RS, essas trouxeram que as jovens estudantes

[...] apontaram a pluralidade das experiências juvenis, reconhecendo que não há uma única forma de ser jovem, mas múltiplas juventudes marcadas por questões sociais, culturais e econômicas. Entre os destaques, sobressai a visão da juventude como um momento de experimentação e aprendizado, mas também de desafios e responsabilidades, especialmente para aqueles que já precisam trabalhar para contribuir com o sustento familiar. A juventude, para eles, não pode ser reduzida a uma faixa etária, mas envolve processos de construção de identidade e pertencimento que variam de acordo com as condições de vida de cada um. (Luísa Carolina Charczuk Viana Barth e Victor Hugo Nedei Oliveira, 2025, p. 69).

Por fim, mas não menos importante, é salutar mencionar a respeito das **políticas públicas para as juventudes no âmbito da saúde**, que se articulam, de modo intersetorial, com a educação. Políticas essas que veiculam preocupação com os direitos sexuais e reprodutivos desse público, temática que se insere nas questões de gêneros e abrem possibilidades para o enfrentamento e a prevenção das violências contra as mulheridades/feminilidades.

Ainda que seja necessário tecer críticas aos moldes morais e biológicos-higienistas<sup>32</sup>, de modo geral, que essas políticas tenham, elas operam aberturas para que as juventudes tenham acesso a informações para um cuidado em saúde sexual e reprodutiva que é fundamental para garantir justiça social sexual e reprodutiva. Isto se configura como uma das perspectivas de enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades<sup>33</sup>, desde que possam, apesar das limitações impostas por abordagens essencialistas, fazer as jovens estudantes pensar sobre essas temáticas para além das concepções biológicas-higienistas e morais.

No campo da saúde, ainda é comum o uso de adolescências e juventudes para designarem um grupo populacional de modo semelhante. Isto pode ser visto quando revisitamos publicações de normas e manuais técnicos do Ministério da Saúde como,

---

<sup>32</sup> Jimena Furlani (2016) atribui sentido de morais e biológico-higienistas aquelas intervenções de educação sexual, respectivamente, por princípios de uma moral tradicional que defende a abstinência sexual como forma de vivência sexual mais adequada para as juventudes, o que culmina também por uma privação de informações confiáveis e em tempo oportuno; e a que privilegia o determinismo biológico, exclusivamente para informar sobre reprodução humana e planejamento familiar por aspectos inquestionáveis de corpos de meninas *versus* de meninos, limitando e reduzindo às sexualidades.

<sup>33</sup> Esta perspectiva é abordada com mais detalhes no capítulo *As violências contra as jovens estudantes dentro e fora da escola*.

por exemplo, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens e as suas Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e de Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde (Brasil, 2010a).

Como o próprio Ministério da Saúde (Brasil, 2010a) afirma, tem sido recente a preocupação com as condições de saúde desse grupo populacional, pois havia uma cultura de que, por serem jovens, seriam saudáveis, demandando, desta forma, mais atenção às questões reprodutivas - alinhadas, de modo geral, para a prevenção de gestação considerada precoce, ou ainda prevenção às ISTs e ao uso de bebidas alcoólicas e outras drogas. Com as novas avaliações, pesquisas e alterações nas percepções de saúde, este grupo ganhou mais atenção para vulnerabilidades diante do aumento das formas de violências e de mortalidade por causas externas (Brasil, 2010a). A partir disso, o Ministério da Saúde (Brasil, 2010a) ampliou as estratégias que poderiam ser determinantes da saúde das jovens e passou a incorporar outras temáticas a ser desenvolvidas, como a participação juvenil, equidade de gêneros, direitos sexuais e reprodutivos, projetos de vida, cultura da paz, ética e cidadania e igualdade racial e étnica. No Rio Grande do Sul, a Política Estadual de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes (Rio Grande do Sul, 2010) direciona para três diretrizes: crescimento e desenvolvimentos saudáveis, saúde sexual e reprodutiva e redução da morbimortalidade por causas externas.

Importante mencionar sobre programas relacionados à saúde, que podem fazer parte das vivências das jovens estudantes, em algum momento, na escola, contribuindo para discussões atinentes às questões de corpos, gêneros e sexualidades, bem como sobre a prevenção e enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades. Cita-se, assim, o Programa Saúde na Escola (PSE), o Programa Geração Consciente e a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que fazem circular discursos que podem impactar nos modos como as jovens estudantes identificam situações de violências, desnaturalizando-as. Além disso, é importante ressaltar que algumas escolas públicas costumam receber projetos de extensão e de práticas com acadêmicas de cursos da saúde de instituições parceiras para o desenvolvimentos de atividades junto às jovens estudantes, como é o caso dos projetos que participo, o “Saúde com o IFFar”, o “Falando de gênero na escola” e o “Biologia em ação: saúde e educação”. Com estes projetos, visito algumas escolas públicas da região central do Rio Grande do Sul levantando questões pertinentes para que as jovens estudantes possam pensar sobre

prevenção às violências contra as mulheridades/feminilidades, equidade de gêneros e saúde sexual e reprodutiva.

Quanto ao PSE, este é um programa que se volta para ações de saúde dentro das escolas, espaço onde as jovens estudantes estão e também visa vincular as estudantes à rede de atenção primária à saúde do território escolar. O PSE tem como finalidade “[...] contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (Brasil, 2007, art.1º), tendo como uma das ações previstas a inserção das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas (Brasil, 2007). Para participar, o município precisa fazer a adesão ao ciclo bienal (Brasil, 2021b). As ações a serem desenvolvidas envolvem, entre outras, a promoção da cultura da paz e direitos humanos, prevenção das violências e dos acidentes, saúde sexual e reprodutiva. As atividades podem ser de educação em saúde, indicando como rodas de conversa, campanhas; atividades em grupo, como oficinas; de avaliação ou procedimento coletivo e/ou de mobilização social.

Em 2025, todos os municípios do Rio Grande do Sul já aderiram ao Programa Saúde na Escola (PSE), para o ciclo 2025/2026, segundo informações da Secretaria Estadual de Saúde (Rio Grande do Sul, 2025a). Para este ciclo (2025-2026), as temáticas prioritárias incluem prevenção da violência e cultura da paz, direitos e saúde sexual e reprodutiva, entre outras.

Já o Programa Geração Consciente visa abordar temáticas de gênero e sexualidade, estigma, discriminação e violências, saúde sexual e reprodutiva entre outros assuntos, em cunho complementar ao PSE nos municípios do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2025b). De acordo com a Secretaria Estadual de Saúde, em 2025, 178 municípios aderiram a este programa e 866 escolas foram inscritas (Rio Grande do Sul, 2025b).

Cabe pontuar o trabalho das Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVEs) na rede estadual do Rio Grande do Sul, responsáveis por identificar, acompanhar e prevenir situações de violências no âmbito escolar (Rio Grande do Sul, s/a). Neste quesito, as CIPAVEs devem propiciar diálogos com as jovens estudantes sobre temáticas pertinentes às juventudes, fazendo constar abordagens de prevenção às violências como *bullying*, *cyberbullying*, *sexting*, entre outros (Rio Grande do Sul, s/a).

Já a PeNSE, é uma pesquisa que objetiva monitorar os fatores de riscos e de proteção para a saúde de adolescentes de escolas públicas e privadas brasileiras, com inquérito diretamente para as estudantes e acerca do contexto escolar, com a gestão (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). A PeNSE embasa outras pesquisas que se debruçam em temáticas específicas, como, por exemplo, a prevalência de violência sexual neste público (Nádia Machado de Vasconcelos et. al, 2022), as violências enfrentadas pelas jovens nas escolas (Letícia Favaretto e Kalinca Léia Becker, 2022) e a saúde sexual (Deborah Carvalho Malta *et al.*, 2011), podendo subsidiar modos de que profissionais da saúde e da educação poderão produzir práticas educativas e de cuidado em saúde junto com as juventudes.

Quanto à política interna de saúde, o IFFar tem a Resolução Consup 03/2022 (IFFar, 2022a), que trata sobre a Política de Atenção Integral à Saúde de Discentes do IFFar. De acordo com esta política, em seu artigo 2º,

o Instituto Federal Farroupilha apresenta em sua estrutura organizacional um Núcleo de Saúde vinculado à Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) dos campi cujo trabalho é desenvolvido por uma equipe multiprofissional, por meio de ações de profissionais de enfermagem, medicina, nutrição, odontologia, psicologia e serviço social, que primam por um atendimento integral (dentro da capacidade e realidade de cada campus em virtude da equipe e da estrutura disponível) de caráter individual ou coletivo com foco na melhoria da qualidade de vida e, também, no aproveitamento e rendimento escolar.

Tal política visa desenvolver ações de promoção da saúde e de prevenção de agravos e doenças, ofertar atenção à saúde articulada à equipe multiprofissional interna e a rede de atenção à saúde local e às demais ações de ensino, com vistas a contribuir com a permanência e o êxito estudantil (IFFar, 2022a).

Cabe mencionar que esta política, na medida que couber, deverá estar alinhada às políticas do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo um dos seus objetivos a

minimização e/ou extinção das desigualdades de toda e qualquer ordem, seja étnica, racial, social, regional, de gênero, de orientação sexual, entre outras, promovendo ações que reconheçam as diferenças nas condições de vida e saúde, de acordo com as necessidades do discente, considerando que o direito à saúde passa pelas diferenciações sociais e deve atender à diversidade, ficando proibida qualquer exclusão baseada em idade, gênero, cor, crença, nacionalidade, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, estado de saúde, condição socioeconômica, escolaridade ou limitação física, intelectual, funcional, entre outras (IFFar, 2022a, artigo 5º, VII).

Quanto às linhas de atuação prioritárias, deverão ser realizadas atividades de educação em saúde, identificação e enfrentamento de vulnerabilidades, promoção, proteção e acompanhamento da recuperação da saúde, que podem ser realizadas de

acordo com os programas elencados na política. Esta Política conta com o programa de enfermagem para a promoção à saúde e prevenção de agravos, que traz como objetivos “[...] promover a saúde, educar em saúde e estimular o autocuidado para reduzir agravos e doenças” (IFFar, 2022a, p.15). Este Programa estrutura-se em linhas de ação: *a)* saúde de adolescentes: para abordar questões relacionadas com cuidados com o corpo, protagonismo juvenil e prevenção às violências, entre outras; *b)* orientações de educação sexual e reprodutiva: para questões pertinentes aos direitos sexuais e reprodutivos de estudantes, desenvolvimento da sexualidade, reconhecimento e respeito às diversidades de gêneros e sexualidades, entre outras; *c)* campanhas de promoção à saúde: destinada a pensar o calendário letivo junto a ações de saúde, como o Dia Nacional de Saúde e Segurança nas Escolas; *d)* acompanhamento do calendário vacinal; *e)* acompanhamento individualizado em situações especiais de saúde: consultas e atendimentos de enfermagem para a situação clínica da estudante; *f)* noções de primeiros socorros: para ensinar as estudantes sobre práticas (IFFar, 2022a).

Adicionalmente, participo da equipe de saúde que organiza e executa conversas com as jovens estudantes na sala de aula, promovendo diálogos sobre diversas perspectivas da saúde, incluindo a prevenção de violências e abordagens sobre gêneros e sexualidades. Nessas ações, trabalhamos sobre desigualdades de gêneros e os enfrentamentos das violências contra mulheridades/feminilidades, desde uma perspectiva da saúde, trazendo as implicações das violências e iniquidades para o processo saúde-doença, qualidade de vida, com rodas de conversa, na tentativa de fazer com que as jovens estudantes participem ativamente dos espaços de diálogo e possam refletir sobre essas temáticas e os impactos nas suas vidas.

A existência desta política para a saúde de discentes, bem como programas como o Geração Consciente e o PSE, as ações extensionistas e demais atividades na sala de aula, denota que as jovens estudantes estão envolvidas nestes cuidados relacionados à saúde, que por sua vez, também podem contribuir para as suas práticas cotidianas, pois as temáticas também convergem para discussões acerca das questões de gêneros e das prevenção às violências como modos de atenção à saúde das jovens estudantes. Importante ressaltar que o contexto vivenciado por estas juventudes pode diferir de outras que não dispõem de recursos como estes na escola. Estar inseridas em ambientes que promovem tais discussões e práticas pode, portanto, contribuir para as formas de agir dessas jovens estudantes, distinguindo-as de outras.



## As violências contra as jovens estudantes dentro e fora da escola

*8 de março: podemos comemorar?  
Infelizmente, encerramos os primeiros 30 dias de 2024 com  
um aumento exponencial no número de feminicídios no Rio  
Grande do Sul  
(Juliana Ribeiro de Vargas, 2024)*

Na seção introdutória, com a menção ao feminicídio da colega Liana, e também da Angélica e da Carolline, agredidas pela violência de gênero extrema - o feminicídio -, procurei trazer o posicionamento de que as violências cotidianas podem resultar em violências fatais, como aconteceu com essas jovens. Embaso-me em Judith Butler (2021a) para argumentar que o feminicídio é um *continuum* de outras violências da vida cotidiana. Ainda que nem todas as violências cotidianas resultem em assassinatos, são situações que entristecem a vida, que limitam o potencial de ter uma vida mais tranquila, mais justa, mais saudável, mais vivível. Situações estas que constroem, causam sofrimentos e tornam a vida das mulheres/feminilidades com medo permanente da tortura e aniquilação (Judith Butler, 2021a) e das desigualdades no acesso aos direitos humanos. De acordo com Jota Mombaça (2021, p.81),

ninguém passa incólume pela violência, e todas nós que fomos violentadas e injustiçadas ao longo da vida sabemos bem disso. A violência cria marcas, implica vidas, ela não é nunca um evento simples, é sempre complexa, multidimensional, e por isso requer cuidado.

Então, “a ameaça de violência passa a residir na sua mente. O medo e a tensão habitam o seu corpo. Os que atacam obrigam você a pensar neles; invadem os seus pensamentos” (Rebecca Solnit, 2021, p.75). Estar nas mulheres/feminilidades tem sido viver esses medos constantes de sofrer alguma violência (inclusive a morte). Ana, Gabriela, Hellen, Bianca e Antônia bem sabem disso, haja visto que as pessoas que mais sofrem são as que mais percebem às violências e também as que mais reivindicam por respostas capazes de eliminá-las (Judith Butler, 2023). Para Judith Butler (2024a, p.259),

perceber quantas mulheres e pessoas LGBTI+<sup>34</sup> são tomadas pelo medo nas ruas, no local de trabalho ou em suas casas é começar a tomar consciência de como esse medo pode ser difuso e corrosivo.

---

<sup>34</sup> A inclusão de pessoas LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans, travesti, intersexo e demais identidades diferentes da cisgeneridade, da heterossexualidade e da binariedade) deve-se ao tensionamento de considerar que todas essas identidades diferentes de homens cisgêneros estão, em certa medida, em posições sociais desvalorizadas como as mulheres/feminilidades, considerando as interseccionalidades que somam-se à essas violências.

Os dados descritos sobre os números das violências denunciadas no Brasil demonstram a imensidão deste problema social e podem indicar que há mais entendimento, por parte da população em geral, das violências e sua importância de registrar. Para Rita Segato (2025), o aumento dos registros das violências evidenciam a existência desse movimento de identificação das violências, ainda que possam estar subestimadas. Os dados publicados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025) indicam o registro de 1.492 feminicídios no Brasil em 2024, dos quais, 72 no Rio Grande do Sul e 14 delas estavam com a medida protetiva de urgência<sup>35</sup>; 3.870 tentativas de feminicídios, sendo 235 no Rio Grande do Sul; 257.659 casos de lesões corporais dolosas em situações de violência doméstica, das quais 18.741 delas foram registradas no Rio Grande do Sul; 747.683 ameaças, sendo 31.362 no Rio Grande do Sul; 95.026 casos de *stalking*, onde 8.106 aconteceram no Rio Grande do Sul; 51.866 registros de violência psicológica, das quais, 5.222 no Rio Grande do Sul; 18.883 casos de estupros, sendo 1.062 no Rio Grande do Sul; 55.927 casos registrados de estupro de vulnerável<sup>36</sup>, dos quais, 3.452 aconteceram no Rio Grande do Sul; 8.353 de assédio sexual, sendo 395 no Rio Grande do Sul; 37.972 registros de importunação sexual, dos quais 2.422 no Rio Grande do Sul; 7.175 casos de divulgação de cenas de estupros, sexo e/ou pornografia, 83.988 registros de estupros e 2.797, destes 289 no Rio Grande do Sul; 528 casos registrados de favorecimento à prostituição ou outra forma de exploração sexual, sendo 38 no Rio Grande do Sul.

No Brasil, fica o registro de que “[...] a cada hora, ao menos 29 mulheres sofreram lesões dolosas no contexto da violência doméstica no ano de 2024” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025, p.168). Também cabe pontuar que “no último ano, todos os dias, ao menos quatro mulheres morreram vítimas de feminicídio no Brasil” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025, p.147).

As violências contra as mulheridades/feminilidades é de uma complexidade que nomeá-las é um desafio ainda não resolvido, apesar das leis, teses, pesquisas, livros, artigos científicos, ativismos sociais de movimentos feministas e demais estratégias que visam discutir e trazer essa temática para o centro das reflexões em várias áreas, como na saúde e na educação, por exemplo. Esse tema é discutido há muitos anos, por

---

<sup>35</sup> A medida protetiva de urgência é utilizada por meio de mecanismos para proteger, como a aplicação de distanciamento físico do agressor (Brasil, 2006).

<sup>36</sup> É considerado estupro de vulnerável “ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos” (Brasil, 1940, art.217-A).

diferentes análises e as considerações apontam para as complexidades que giram em torno de delinear, indicar estratégias de prevenção e de enfrentamento e especialmente, de eliminar às violências (Marilena Chauí, 2021). Como argumento nesta tese, é nesse caráter complexo e difuso que está a problemática de nomear e desta forma, identificar as violências, sendo acompanhada por contextos estruturais, que tornam a nossa sociedade tão violenta, a tal ponto que apontar violências é controverso e pode gerar muitas discussões inconclusivas. A vista disso, não é por acaso que as violências estão no cotidiano de todas nós, embaralhando nossa capacidade de identificá-las, maltratando-nos e, de certa forma, impactando na nossa condição de responder a elas, de sermos devidamente protegidas e de trabalharmos para não coexistir com elas.

### ***Tentativas de conceituar as violências: trilhando referenciais***

Nestas linhas, tem sido a legislação brasileira que nomeia os tipos de violências, na qual é utilizada para identificar se alguma situação foi ou será considerada uma violência. Tais determinações legais não são suficientes para dar nome a todas as violências que podemos sofrer. Isso porque, identificar violências estruturais são tão desafiadoras que podemos ser agredidas e ainda não conseguimos dizer: aqui está uma violência! Assim como é preciso tensionar que mesmo que haja a construção de conceitos de violências e suas tipificações, mesmo assim, isso não garante que a conseguimos identificar quando estamos sendo violentadas. Proposital seria essa dificuldade em identificarmos as violências que sofremos cotidianamente? Autoras como Rita Segato (2025), Marilena Chauí (2021), Françoise Vergés (2021) e Patrícia Hill Collins (2024) defendem a ideia de que as dificuldades em nomear as violências é uma estratégia para bagunçar o pensamento e o enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades, pois como seria possível traçar práticas para prevenir e combater algo que ainda não se sabe o quê?

Por isso, pertinente a pergunta: quais são os quadros de referências para determinar as violências (Judith Butler, 2021a)? O que é uma violência? O que não é uma violência? Na visão de Judith Butler (2021a), somente é possível identificar o que é ou não uma violência se houver o conhecimento sobre os quadros de referências das violências. Isto é, perspectivas culturais e sociais que legitimem o que será (ou não) considerado como uma violência no tempo que estamos vivendo. A crítica de Judith Butler (2021a) paira em discorrer sobre quem tem condições de nomear o que são ou

não violências, pois as pessoas em situações de maior vulnerabilidade para as violências, as que têm marcas da diferença social de corpos, gêneros e sexualidades, são, em geral, as que menos conseguem nomear o que será considerada como uma violência legítima<sup>37</sup>. Assim, há um dissenso em nomear se isto ou aquilo tem uma justificativa para ser uma violência ou não. Tal questão tem influenciado políticas públicas no que tange à prevenção das violências e, também, em partes, contribuído para que as pessoas que mais sofrem violências sigam sendo cada vez mais acometidas pelas violências (Judith Butler, 2021a).

Vale salientar que embora as jovens estudantes vivam em contextos de ampliação dos direitos e da proteção às infâncias e juventudes (Brasil, 1990; 2013), que oferecem um respaldo legal para viabilizar uma vida livre das violências, na prática, ainda não houve uma mudança cultural correspondente às leis. Em outras palavras, a cultura brasileira não acompanhou a legislação e, mesmo com previsões de punições, a lei não é seguida por todas as pessoas e instituições. Neste sentido, as jovens estudantes sofrem com diversas violências, que perpassam ainda, por infâncias de negligências e maus-tratos, inferiorizadas por pessoas adultas que educam por meio da violência, sejam elas físicas e/ou psicológicas (Françoise Vêrges, 2021). Neste processo, há certa aceitação social para tornar algumas violências naturais e até como se fossem “necessárias” em algumas situações. Em respostas, às jovens estudantes podem ser subjetivadas de que algumas ou outras violências podem ser utilizadas na manutenção de uma determinada “ordem” social ou da família. Nesta temática, a escola pode contribuir para as discussões que visam à desnaturalização de toda e qualquer forma de violências, não somente contra as mulheridades/feminilidades, mas de que as violências não podem ser toleradas contra quaisquer que sejam.

Conceitualmente, a definição generalista de violência pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1996) é a mais conhecida e a que impacta nas decisões de realizar as notificações e as denúncias de violências, perfazendo-se importante nos dados estatísticos que compõem o panorama nacional das violências e, assim, as políticas públicas que irão enfrentar (ou não) às violências. Segundo a OMS (1996), violência é o

---

<sup>37</sup>Judith Butler (2021a) faz um tensionamento sobre violência legítima. Nesta perspectiva, a autora problematiza as violências nomeadas como legítimas, em que, via de regra, o estado ordena seus significados e atribuições. Ou seja, quando será considerada uma violência ou não, quem será considerada uma pessoa violenta, ou não, de modo geral, a partir de perspectivas tendenciosas à manutenção racista, classista e misógina. Por conta disso, o estado torna algumas violências justificadas, como por exemplo, a agressão policial a manifestações que reivindicam acesso a direitos sociais ou ainda, a necessidade das guerras.

uso da força física, ou de poder, intencionalmente, em ameaça, ou em prática, contra si ou contra outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte, ou que possa resultar, em danos psicológicos, sofrimentos, desenvolvimento prejudicado, privação ou morte.

Especificamente, as violências contra as pessoas LGBTI+ são conceituadas como aquelas que se destinam a ferir pessoas que manifestam vivências fora da cis-heteronormatividade. As chamadas LGBTI+fobias, um termo para contemplar homofobias, lesbofobias, como o caso de Antônia, bifobias e transfobias, situação que acomete Bianca, são situações violentas que partem da ideia de ódio, aversão e até de medo de pessoas fora da cis-heteronormatividade (Iuday Gonçalves Motta *et al.*, 2020). São ataques regados por violências com base nas diferenças que as pessoas LGBTI+ podem performar e materializar e, às vezes, só pela possibilidade de não seguirem os comportamentos socialmente esperados para seus corpos, gêneros e/ou sexualidades. É o caso de Antônia, que sofre as violências reiteradas de sua mãe, por ela não performar uma feminilidade desejada, que representa uma intenção socialmente hegemônica. Neste aspecto, considero que são violências que ferem às sexualidades das jovens estudantes e de todas as mulheridades/feminilidades sobre as quais essa tese dialoga, bem como os seus corpos, no sentido de vivências não cis-heteronormativas hegemônicas.

As **violências contra as mulheridades/feminilidades** são conhecidas como aquelas que se baseiam no marcador social de gênero feminino, para ações e condutas capazes de gerarem morte, dano ou sofrimento psicológico, físico ou sexual, moral, patrimonial (Brasil, 2006). São chamadas também de **violências de gênero** para designar que as mulheridades/feminilidades estão sendo violentadas por esse motivo, especialmente. Neste sentido, cabe destacar que, antes de tudo, as jovens estudantes estão sob “[...] um espaço tenso das vidas quebradas pela violência normalizadora” (Jota Mombaça, 2021, p.22) quando desobedecem regras de uma sujeita universal que seja branca, cisgênera, heterossexual e homem.

A Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) considera que a **violência doméstica** seria o resultado de ação ou omissão que possa causar morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial em caráter **doméstico, familiar ou de relação íntima**. A **violência física** quando se trata de dano à saúde corporal. A **violência psicológica** para casos de dano emocional e diminuição da autoestima, do qual possa prejudicar o pleno desenvolvimento, como por meio de vigilância constante, ameaças, insultos, manipulação. **Violência sexual**, na qual traz o conceito de condutas que possam

limitar os direitos sexuais e reprodutivos, tais como constranger presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, bem como a exploração sexual, impedimento de utilização de métodos contraceptivos e de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, e de obrigar ao matrimônio, aborto, gravidez ou prostituição. **Violência patrimonial** quando for de reter, subtrair, destruir objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos. A **violência moral**, quando ocorre calúnia, difamação ou injúria.

Em conformidade com a Lei 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de alguma violência, a violência psicológica é também compreendida como

a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (**bullying**) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional (Brasil, 2017b, Art.4º, II, a).

Já a Lei 14.811/2024 traz sobre a intimidação sistemática virtual (*cyberbullying*), caracterizando-o como um *bullying* realizado “[...] por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real” (Brasil, 2024a, Art. 6º), em que o *bullying* tem um conceito ampliado em relação à Lei 13.431/2017, sendo caracterizado por atos que agem para

[...] Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais (Brasil, 2024a, Art. 6º).

E a Lei 14.192/2021 nomeia como “[...] **violência política** contra a mulher toda ação, conduta ou omissão com a finalidade de impedir, obstaculizar ou restringir os direitos políticos da mulher” (Brasil, 2021c, Art. 3º). Adicionalmente, esta lei também considera como esse tipo de violência “qualquer distinção, exclusão ou restrição no reconhecimento, gozo ou exercício de seus direitos e de suas liberdades políticas fundamentais, em virtude do sexo” (Brasil, 2021c, Art. 3º).

Na saúde, as violências contra as mulheridades/feminilidades podem repercutir, a depender do tipo, em baixa autoestima, estresse, ansiedade, depressão, ideação e/ou tentativas de suicídio, abuso de álcool e outras drogas, insônia, transtorno de estresse

pós-traumático, síndrome do pânico, ISTs de repetição, infecções urinárias de repetição, gestações não desejadas, dores crônicas, como as gastrointestinais e cefaleias (Brasil, 2025), bem como as lesões físicas de diversas formas, como braços quebrados, arranhões, mordidas, dentes fraturados, queimaduras, entre tantas outras, como condições crônicas, a exemplo das deficiências permanentes. Importante mencionar que as violências são responsáveis por muitos atendimentos no SUS, o que corrobora com os diversos e reiterados desfechos negativos sobre a saúde das mulheres/feminilidades, bem como no aspecto interdisciplinar das abordagens de prevenção às violências (Brasil, 2025a). Também, as violências podem culminar com os afastamentos da escola devido à falta de condições de permanecer ou se manter estudando (Nádia Machado de Vasconcelos, 2024). Repercussões essas que adicionam prejuízos às estudantes, podendo ampliar as suas dificuldades educacionais e profissionais e favorecendo a manutenção e a (re)produção de outras violências ao longo de suas vidas.

Desde 2003, casos de violência contra a mulheridades/feminilidades que sejam atendidas em serviços de saúde públicos ou privados devem ser notificados (Brasil, 2003) e outras violências são de notificação compulsória desde 2011 (Brasil, 2011b), sendo

objeto de notificação todo caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades ou ciclos de vida. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão notificadas violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBTIA+ (Brasil, 2025a, p.35)

Quando trabalhava como enfermeira em saúde da família, eram poucas as fichas de notificação de violência preenchidas, tendo em vista que raramente as situações de agravos ou de doenças nomeavam alguma violência naquela época. Mesmo que pudessem existir muitas violências naquele território, nem todas eram identificadas, ou então eram difusas e se perdiam facilmente entre um sintoma qualquer referido ou um sinal identificado. Se fosse hoje, provavelmente teriam mais fichas preenchidas, dado meu maior conhecimento acerca das violências. Neste sentido, vale lembrar que, de modo geral, o letramento acerca das violências na área da saúde ainda se faz urgente diante das subnotificações pelos serviços de saúde (Nádia Machado de Vasconcelos *et al.*, 2024). Também é prudente pontuar que a não notificação das violências é classificada como uma infração sanitária e crime contra a saúde pública (Brasil, 2025a).

Basta a suspeita de uma violência para que a profissional de saúde efetue a notificação, não sendo necessária a confirmação. Essa recomendação é importante para que todas estejam atentas aos sinais e sintomas das violências, procedendo a notificação, potencialmente importante para a elaboração de estratégias e políticas públicas (Brasil, 2025a).

Em 2025, o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) publicou um parecer sobre as atribuições e condutas da enfermagem em casos de violência externa, sigilo profissional e notificação compulsória, concluindo que

a responsabilidade sobre a comunicação à autoridade competente (conselho tutelar, autoridade policial e outros) é de todo profissional de saúde que se depara com indícios ou confirmação de violência contra a criança, adolescente, mulher e idoso, ainda que não lhe tenha prestado assistência [...] O enfermeiro não tem obrigatoriedade de comunicar crimes diretamente à polícia, salvo quando se trata de violência contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos, sendo que, neste caso, deve comunicar os casos de violência externa às autoridades competentes, conforme previsto na legislação vigente, incluindo, quando aplicável, a autoridade policial, ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público. Essa obrigação legal subsiste mesmo em situações em que o profissional perceba risco à sua própria segurança, sendo recomendado que as instituições de saúde estabeleçam protocolos internos e mecanismos de suporte que garantam a proteção e o respaldo necessário ao profissional no cumprimento da notificação compulsória, em observância ao disposto no artigo 52 da Resolução Cofen nº 564/2017 (Cofen, 2025).

Apesar desses conceitos apresentados pela legislação e dos sinais e sintomas ressoados na saúde, se faz necessário pensar acerca de outros entendimentos das violências. Com Marilena Chaui (2021), é importante, primeiramente, considerar as violências na sociedade brasileira como algo que está na **estrutura social**. Essa consideração torna-se pertinente, pois auxilia a analisar sobre como as violências contra as jovens estudantes persistem, apesar de toda a legislação que respalda a produção de estratégias de prevenção e de enfrentamento às violências, bem como estabelece as práticas punitivas, como uma forma de tentar coibir os criminosos. Assim, na próxima seção, a ideia é tensionar as violências contra as mulheridades/feminilidades a partir da estrutura social brasileira que mantém e (re)produz esses comportamentos.

### ***Violências estruturam, mantêm e atualizam-se no/com o cotidiano***

As violências serem estruturais no nosso país diz respeito à compreensão de que **fazem parte do nosso cotidiano**, de modo que não pertencem, isoladamente, a algum grupo, espaço geográfico ou contextos específicos, mas, sim, que estão atuando em todos os sentidos, em quase todas as relações, capilarmente distribuídas (Marilena

Chauí, 2021). As violências estão nas micropolíticas das relações de poder entre as pessoas, as instituições, as estruturas (Suely Rolnik, 2018). E como são socialmente distribuídas, desigualmente direcionam-se, especialmente, para corpos LGBTI+, femininos, negros, indígenas (Jota Mombaça, 2021), em que

[...] a violência cumpre um programa e opera em favor de um projeto de poder anexado à heteronormatividade, à cissupremacia, ao neocolonialismo, ao racismo, ao sexismo e à supremacia branca como regimes de exceção” (Jota Mombaça (2021, p.73).

Por este viés, essas violências visam a uma agenda de manutenção e (re)produção social dos sistemas que inferiorizam às mulheridades/femininidades, as desigualdades sociais que as viabilizam, por meio de imposição da vontade de uns sobre as outras. Quer seja, as violências estão disseminadas porque são essenciais para a manutenção de relações de poder desiguais (Patrícia Hill Collins, 2024), como acontece com Antônia, violentada para não ter um corpo gordo e bissexual que reivindica uma contraposição aos padrões estéticos vigentes de magreza e também de uma vivência heterossexual. Ou Ana, violentada para adequar-se ao modelo hegemônico de estar estudante, dócil, nota 10 e não questionadora. São modos que as violências interseccionais (por perspectivas de corpos, gêneros e sexualidades) operam para manter a sociedade funcionando para a garantia de seguir atuando nesta hierarquia que beneficia uns em detrimento de outras (Patrícia Hill Collins, 2024).

E como tais, essas violências agem no cotidiano, quase imperceptíveis, estruturando as relações entre as pessoas e as instituições, a tal ponto que chegam a estar naturalizadas, de tanto que são comuns e consideradas desimportantes, principalmente para as pessoas que não as sofrem com tanta intensidade (Rita Segato, 2025). Nesta linha,

quanto mais dissimulada e sutil for essa violência, maior será sua eficiência em manter viva e nítida a memória da regra imposta e, ao mesmo tempo, preservar no esquecimento o caráter arbitrário e pouco elegante da violência fundadora, bem como os prazeres próprios do mundo que ela negou (Rita Segato, 2025, p.141).

Agindo na sutileza, essas violências serão mais difíceis de serem identificadas - e também nomeadas -, ampliando a complexidade deste fenômeno. Para Marilena Chauí (2021), trata-se de camuflar comportamentos e ideias violentas como se não fossem violências. Assim, por exemplo, “[...] o machismo é colocado como proteção à natural fragilidade feminina [...] o estupro é um ato feminino de provocação e sedução [...]” (Marilena Chauí, 2021, p.41), em que a presença da violência nem sempre é notada

porque está enraizada nestas atitudes corriqueiras que exatamente se querem fazer parecer naturais pela repetitividade de estarem comumente nas relações. Tanto que uma leitura desatenta para essa complexidade das narrativas ficcionais das personagens desta tese pode não identificar que existem violências cotidianas estruturando a vida das jovens estudantes e, assim, que elas agem inventando cotidianos possíveis para se protegerem dessas violências. Desnaturalizar as violências é primordial para uma análise das mesmas, possibilitando o questionamento dos modos como se dão os relacionamentos das jovens estudantes com as outras pessoas e as instituições, como a escola. Esta problemática foi apontada na pesquisa de Gislaine Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates (2024, p.17-18) com servidoras e estudantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), em que estas “[...] nem sempre percebem que estão sofrendo uma violência no momento em que está acontecendo. Muitas vezes, só compreendem que foram vítimas de preconceito e comportamento machista no dia seguinte”.

Ou, como no cotidiano de Hellen, a jovem estudante que tensiona as naturalizações das atribuições do trabalho doméstico como questões femininas, é possível que alguém, ao ler a sua história, não identifique nenhuma violência. É possível que alguém veja uma jovem estudante que também é responsável pelos cuidados com a família e com a casa do modo que foi educada a ser. Nesse sentido, poderá, inclusive, avaliar que Hellen é uma *boa menina*, porque cumpre com os afazeres domésticos apesar da rotina desgastante com os estudos em turno integral. E, posteriormente, quando tiver a sua família, poderá continuar a passar esses valores do mundo feminino, vivenciando os trabalhos dentro e fora de casa.

Na contramão desse pensamento, perspectivas feministas, como as referenciadas nesta tese, trazem que há violências na divisão desigual dos cuidados com a família e com a casa, em que todas as pessoas beneficiam-se de um trabalho doméstico não remunerado executado somente pelas mulheres, majoritariamente (Silvia Federici, 2021). Entendo, portanto, que as violências estão presentes nesse cenário, fazendo que o trabalho doméstico seja distribuído de forma desigual entre as pessoas da família, de modo ainda a fazer as mulheridades/feminilidades se responsabilizarem massivamente por este trabalho - invisível e não remunerado (Silvia Federici, 2021).

Nesta perspectiva, ao levar em consideração as possibilidades de violências que operam nas sutilezas, Rita Segato (2025) traz a violência moral como a mais complexa de ser analisada, prevenida e enfrentada. Para ela, essa violência envolve as questões

psicológicas, sendo comuns o controle econômico, controle da sociabilidade (com chantagem emocional, por exemplo), controle da mobilidade, menosprezo moral (com insultos e piadas), menosprezo estético, sexual, desqualificação intelectual e profissional. Rita Segato (2025) argumenta que a violência moral pode garantir a manutenção de um sistema que opera nas hierarquias de gêneros, especialmente porque está em pequenos gestos cotidianos, disseminada difusamente. Para Rita Segato (2025, p.152), “[...] a violência moral infiltra-se e lança sua sombra sobre as relações das famílias mais normais, construindo o sistema de *status* como uma organização natural da vida social.”

Nesta linha, outras pesquisadoras também têm feito uso do conceito de violência sutil, a fim de fazer referência aquelas violências cotidianas, reiteradas, ainda nem sempre facilmente identificadas como violências, mas que designam constrangimentos que machucam no nível que podem ir produzindo sofrimentos e outras violências (Marilena Chaui, 2021; Patrícia Hill Collins, 2024). De acordo com Rita Segato (2025, p.152), a violência moral é uma forma muito potente para a (re)produção das desigualdades sociais, seja

por sua sutileza, seu caráter difuso e sua onipresença, sua eficácia máxima no controle das categorias sociais subordinadas. No universo das relações de gênero, a violência psicológica é a forma de violência mais maquinal, rotineira e irrefletida e, no entanto, constitui o método mais eficiente de subordinação e intimidação (Rita Segato (2025, p.152).

Toda essa organização faz com que a violência muitas vezes seja aceita e naturalizada na sociedade, pois é mais difícil de ser reconhecida, incluindo “[...] a desvalorização cotidiana da mulher como pessoa [...]”. (Rita Segato, 2025). Essa violência pode se manifestar por gestos, atitudes, olhares, e, muitas vezes, nem mesmo é verbalizada, mas pode estar presente em comportamentos banalizados, enraizados em valores morais, até mesmo pela falta de nomes ou outros meios de designação (Rita Segato, 2025).

De acordo com François Vèrges (2021, p. 13), é importante considerar “[...] a violência como componente estruturante do patriarcado e do capitalismo, e não como uma especificidade masculina”. Para essa autora, contudo, ainda que se rompesse com a estrutura racializada, patriarcal e capitalista, as violências contra as mulheridades/feminilidades não cessariam, pois as violências são compostas por uma multiplicidade de elementos. No entanto, cabe frisar que, de acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025), 97% dos assassinos de mulheres foram homens,

60,7% deles eram os parceiros íntimos, 19,1% eram os ex-parceiros íntimos e 11,0% algum outro familiar. Além disso, no que se refere aos crimes de estupro, nos casos em que as violentadas tinham 13 anos ou menos, 59,5% dos violentadores eram algum familiar e 24,4% algum conhecido, e para as com 14 anos ou mais, 26,6% eram violentadores familiares, 26,7% de agressores parceiros íntimos, 10,5% de ex-parceiros e 14,5% de outros conhecidos. A maioria dos casos de estupro aconteceu na residência, sendo correspondente a 67,9% dos casos registrados dessas violências e 64,3% dos femicídios aconteceram na casa da mulher assassinada (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Desse modo, eliminar todas as formas de violências contra as mulheridades/feminilidades é um desafio que perpassa pensar outras estruturas e estratégias sociais que extrapolem combater os machismos, os sexismos e a misoginia, ou mesmo o colonialismo e o capitalismo. Embora esses elementos sejam essenciais para o enfrentamento a essas violências, para Françoise Vêrges (2021), é preciso imaginar uma sociedade pós-violenta, que consiga pensar as violências para desnaturalizá-las e considere a construção histórica e as estruturas que mantêm as relações de poder que as produzem.

Para Melissa de Mattos Pimenta (2022, p.187),

nós temos uma história de muita, muita violência. O Brasil é um país que se origina de forma muito violenta: é uma invasão, a gente não fala mais em descoberta, é uma invasão de um território que implicou o genocídio de populações ameríndias ou dos povos originários, pela violência, pela própria invasão, mas pelo estupro também, e pelas doenças, que se tornaram verdadeiras epidemias trazidas para um continente que não tinha contato com os patógenos que vieram juntos com os conquistadores colonizadores. Então essa história, ela amálgama a nossa experiência, a nossa trajetória, e ajuda a explicar em parte esse volume de mortes a respeito das quais a gente tem uma naturalização, e a gente se habitua a perceber isso dessa forma.

Essa violência que se cria na colonização se sustenta e mantém até hoje, organizando-se a partir das perspectivas coloniais. Para Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (2022, p.331),

neste mesmo âmbito, entender a violência como uma das formas através das quais o poder se manifesta e que as relações de gênero e sexualidade são constituídas por relações de poder, nos levaria a indicação de que sempre vivemos tempos violentos.

Neste caminho, a eliminação das violências contra as mulheridades/feminilidades perpassa pelo trabalho conjunto para a eliminação de todas as formas de violências. As narrativas de Antônia e Ana demonstram a necessidade de reconhecimento que as violências contra as jovens estudantes também podem ser perpetradas por outras

mulheridades/feminilidades. Os homens cis não são os únicos agressores das jovens estudantes, apesar de que sejam a maioria daqueles que causam tantas violências, como evidenciam as estatísticas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). Antônia sofre violências de sua mãe, quando esta insiste para que emagreça e pare de fazer defesas de pautas feministas e LGBTI+ e de sua colega, pelos episódios repetitivos de gordofobia, e Ana, da professora, quando esta valora seus estudos pelo tamanho do seu *short*.

Para bell hooks (2020), é importante reconhecer que as mulheres/feminilidades também podem ser violentadoras, cometendo o que ela chama de **violência patriarcal**, especialmente contra as crianças. De acordo com esta autora, “a violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva” (bell hooks, 2020, p.95), em que algumas mulheres/feminilidades também podem (re)produzir as práticas sexistas em atos violentos e nos modos violentos de se educar, como é o caso da mãe de Antônia e da professora de Ana. bell hooks (2020, p.99) acredita que “a maioria dos pais e das mães utiliza alguma forma de agressão física ou verbal contra suas crianças”, o que pode corresponder às mães que tentam manter o domínio e autoridade das filhas por meio das violências, aos moldes de um sistema de poder que as naturaliza. É o caso da mãe da Antônia, que ameaça psicologicamente sua filha, pressionando-a para que faça dietas de emagrecimento, com a justificativa de que não conseguiria um namorado se permanecesse gorda. Ou ainda a mãe de Gabriela, que insinua que a filha pode ter entendido errado sobre interpretar ter sofrido uma violência sexual.

Neste sentido, bell hooks (2020) argumenta em favor de um movimento pelo fim das violências, como um todo, e não somente pelo fim das violências contra as mulheres/feminilidades. Para ela,

[...] é particularmente vital que pais e mães aprendam a maternagem e a paternagem não violenta. Porque nossas crianças não se posicionarão contra a violência, se esta for a única maneira que conhecerem para lidar com situações difíceis (bell hooks, 2020, p.101).

Este argumento também é acolhido por Françoise Vergés (2021), quando defende um enfrentamento global das violências, haja vista que esta autora contribui para o entendimento de que as violências são estruturantes e não atos exclusivos de homens. Por conta disso, cabe pensar que todas as violências devem ser prevenidas, não podendo haver uma ou outra violência permitida, avalada por nós. Por conta disso, essas

autoras são incisivas em argumentar que não é possível fazer um recorte para eliminar as violências contra as mulheridades/feminilidades sem que outras violências cessem. Neste entendimento, a matriz das diversas violências está na estrutura social e assim, as violências contra as mulheridades/feminilidades é uma das quais nos atinge com tanta frequência, pois é mais uma forma de violência contra os nossos corpos que ganha os delineamentos de gêneros e sexualidades que nos aproximam da precariedade comentada por Judith Butler (2023).

Cabe seguir questionando: se há uma série de mecanismos para coibir as violências contra as jovens estudantes no Brasil, seria essa complexidade de fatores que as sustentam que nos impedem de romper - definitivamente e efetivamente - com todas as formas de violências contra nós? Para Françoise Vergés (2021), a legislação que visa à proteção das mulheridades/feminilidades não acompanha a redução das violências contra esse público porque as escolhas políticas desenvolvidas estabelecem quais mulheridades/feminilidades terão o direito à proteção estatal e quais serão excluídas da segurança (e até mesmo criminalizadas). Para ela, “quando a proteção está submetida a critérios raciais, de classe, de gênero e de sexualidade, ela contribui, por sua lógica e implementação, para a dominação” (Françoise Vergés, 2021, p.50).

De acordo com Françoise Vergés (2021), a violência contra as mulheridades/feminilidades perpassa pela participação estatal. A autora destaca os últimos tempos, de “[...] patriarcado neoconservador e neoliberal [...]” (Françoise Vergés, 2021, p.11) que invadiu os governos (como no Brasil com Bolsonaro), acarretando perdas de direitos para as mulheridades/feminilidades e a ampliação, sustentação e encorajamento para o ódio contra as minorias. Estes contextos têm trabalhado para acabar com os direitos sociais, precarizando vidas, o que acarreta violências, em suas palavras “[...] discretas, mas reais [...]”. Para Patrícia Hill Collins (2024, p.97), “[...] as ideias são importantes na formação da violência. A violência não faz parte da natureza humana, mas é criada politicamente. A violência no Brasil tomou forma no contexto das ideias”, sendo cultivada nos terrenos propícios para as discriminações e todas demais violências contra as mulheridades/feminilidades e demais minorias, como as LGBTI+.

É importante retomar que a concepção de violência dependerá do quadro de referência das violências, pois “[...] a violência é sempre interpretada” mesmo que esteja prevista na lei, estará sujeita à apreciação de quem tem o poder de torná-la legítima (Judith Butler, 2021a, p.28). Por esse viés, dada a complexidade de conceituar às violências, opto por utilizar o conceito de que as violências contra as pessoas que vivem

os marcadores sociais da diferença de corpos, gêneros e sexualidades que não estejam dentro dos padrões cis-heteronormativos e de masculinidades hegemônicas, são situações que limitam à vida. São circunstâncias que tornam algumas pessoas não dignas de luto, abandonadas, por serem perdas que não serão sentidas, por serem indignas de terem a vida preservada, salvaguardadas e inclusive, alvo prioritário para a morte (Judith Butler, 2021a). Alguns motivos de umas vidas serem valorizadas e outras não, incluem as circunstâncias de LGBTI+fobias, machismo e misoginia, tecidas a partir de relações de poder desiguais entre umas e outras pessoas. Tais contextos tem tornado a vida de algumas pessoas impossíveis de exercerem todas as suas potencialidades, pois as violências, mesmo em suas sutilezas, podem causar desfechos desfavoráveis.

Ainda que tais violências não causem um dano físico, sexual, psicológico, moral ou patrimonial aos corpos, a curto prazo, acarretam outros intensos sofrimentos (Judith Butler, 2021a). Logo, os feminicídios (e outros assassinatos de pessoas LGBTI+) são um *continuum* dessas violências cotidianas (Judith Butler, 2021a), mesmo que sutis, as quais, não podem ser consideradas como eventos menos graves ou sem importância, especialmente para aquelas que têm seus direitos violados.

Atos violentos cotidianos tratados com naturalidade, corriqueiros, rotineiros não podem passar invisíveis quando estão contribuindo para as desigualdades, os sofrimentos, as limitações e as mortes. Não se pode negar as violências porque elas não estão sendo legitimadas por todas as pessoas e instituições, como a escola. O entendimento é que, se faz sofrer, se constrange, se limita, se desconforta, se desgasta, são violências. À vista disso, alguns modos de violentar podem estar nas sutilezas, nas entrelinhas, nas palavras não ditas, nos olhares, nas intencionalidades pormenorizadas, disfarçadas de piadinhas, de deboche, de ironia, de cuidados, de preocupações com o bem-estar e a saúde, entre outros. Ademais, há os modos como elas podem determinar destinos de vidas, como da Liana, ápice da violência doméstica e da Ana, prejudicada em não fazer a sua prova na escola. Ou mesmo de Antônia, quando a colega sugere uma ajuda para emagrecer. São violências que são disfarçadas, mas estão ali, principalmente quando estamos escutando-as com perspectivas feministas.

Constranger alguém, com base em ter um corpo não-magro, é uma violência porque pode trazer algum sofrimento e fazer com que a pessoa desenvolva menos o seu potencial de vida. Tentar enquadrar todas as pessoas dentro de um determinado padrão corporal é uma violência, pois desconsidera as subjetividades de cada sujeita, suas demandas e relações com o corpo, faz sofrer pelo entrave a uma possível

representatividade única desejável. Antônia sente essas violências cotidianamente. Desde as inúmeras dietas na busca por um corpo magro, as buscas por enquadrar-se nesses padrões de tamanho P, as violências ouvidas ou sentidas, para despotencializar um corpo e dizer que ele não pode estar ali, que ele não é bem-vindo naquele espaço (que é público) e nem no espaço de casa, em outras situações. Um corpo indesejável.

Desse modo, todas nós estamos sendo violentadas desde quando somos designadas a viver de acordo com as expectativas para os nossos corpos, gêneros e sexualidades (Jota Mombaça, 2021). Como também é violento desde quando tentamos caber dentro de qualquer identidade, tendo que se adequar para pertencer aquele grupo. Mas é importante lembrar que estamos atuando dentro das relações de poder que estão no rol do binarismo de gêneros mesmo quando vivemos corpos trans\*, travestis, não-binárias ou agêneros (Paul B. Preciado, 2022). É possível escapar, subvertendo-a, mas não agimos de fora dessa norma. Desse modo, concordo que

uma das maiores violências desse sistema-mundo, chamado moderno/colonial, é justamente o seu poder de naturalizar esse universo, baseado na verdade de um Sujeito único, enquanto inventa e subalterniza a existência do Outro e tudo que este produz. Por esse motivo, o pensamento colonial se configura como a base opressiva para pensarmos desigualdades de gênero, raça, sexualidade, classe e território, seja na dimensão do ser, seja na do poder, seja na do saber (Mayara Ruth Nishiyama Soares, Luciana Lobo Miranda e João Paulo Pereira Barros, 2024, P. 367).

Pode-se expandir esta compreensão de que essas violências vão produzindo outras violências ao posicionar as jovens estudantes como pessoas menos valorizadas e assim, mais fáceis de violar. Por este entendimento, estaria Hellen mais vulnerável para outras violências, bem como limitada no acesso ao seu direito à educação, bem como alvo de *cyberbullying* decorrentes de necessidade de trabalhar - mais do que as outras pessoas da família - por estar uma mulher.

Ignorar a presença de pessoas que vivem sexualidades fora da heterossexualidade reprodutiva, (re)produzindo falas que buscam garantir que a existência de outros modos de se relacionar afetiva e sexualmente seja restrita, é violência. Tentar controlar, vigiar, limitar as sexualidades das outras pessoas é violento. (Re)produzir narrativas e comportamentos que colaboram para estruturas hostis, é uma das formas de violências. Mais uma vez, Antônia sendo alvo de bifobia, denota essa teoria colonial opressiva argumentada por Mayara Ruth Nishiyama Soares, Luciana Lobo Miranda e João Paulo Pereira Barros (2024).

Insistir para uma pessoa se relacionar afetiva e/ou sexualmente é violência. Não é uma cantada, uma paquera, um flerte se a outra pessoa diz não, Ana bem sabe sobre isso. Gabriela também já sabe. É violência e precisa ser nomeada para mobilizar estruturas de proteção para todas as pessoas. Sentir-se constrangida por vivenciar tais situações é uma violência. Violências que encontram corpos das feminilidades/mulheridades uma maior fragilidade para violentar, como se os corpos dessas jovens estudantes fossem convites a assédios e tantas outras formas de violar, até mesmo quando tentam se disfarçar de cuidado.

Como Juliana Ribeiro de Vargas e Diéssica Rodrigues (2022, p.168), questiono a complexidade do rompimento dessas violências, dado

“[...] que as jovens se sentem reprimidas, uma vez que, ao andar na rua, sofrem assédio e se vêem submetidas a discursos historicamente construídos acerca do controle sobre as mulheres em muitas e variadas situações, inclusive no ambiente escolar”.

Tais contextos tornam as discussões, as prevenções e as denúncias mais difíceis por essas incoerências, visto que acabam sendo reforçadas no espaço escolar, que poderia ser cenário de propostas de transformações sociais, de justiça, de equidade de gêneros e de desconstrução de estereótipos de gêneros, corpos e sexualidades. Por outro lado, nas atividades que desenvolvo nas escolas, observo que as jovens estudantes nomeiam algumas violências que estão submetidas, fazendo constar que percebem as desigualdades em relação aos comportamentos masculinos. Contudo, os jovens estudantes não ratificam as falas das colegas, contrariando-as em algumas situações, como se as violências fossem algo externo às suas vivências, de outras cidades, de outras histórias e não pertencentes às suas realidades.

Quando analiso o caso de Ana, atribuir o uso de certas roupas à desqualificação intelectual de uma estudante, é violência. Mas há quem diga que não, pois a escola não é espaço de andar de roupa curta, ainda que esteja em 40°C sem conforto térmico. Existe alguma conexão entre um *short* e um desempenho acadêmico? A discussão pode persistir quando se questiona se os meninos podem usar bermudas curtas e até permanecerem sem camiseta, em alguns momentos? O que os diferenciam da vigilância com as meninas? Nas argumentações propostas por Juliana Ribeiro de Vargas e Diéssica Rodrigues (2022, p.175), ao tensionarem falas de jovens de uma escola pública sobre assédios e importunações sexuais, trouxeram sobre dizeres da escola que acabam por evidenciar que naquele contexto,

“[...] a escola perpetua discursos machistas de (des)controle da sexualidade masculina ao proibir que as meninas usem determinadas roupas, como shorts, blusas mostrando a barriga e calças muito rasgadas. Já os meninos com calças baixas, não são repreendidos com a mesma ênfase.”

Essas violências em alguns cotidianos escolares podem implicar em comportamentos comuns e repetitivos nas juventudes estudantis. Colocar essas atitudes em suspeição é fazer com que possam ser discutidas no sentido de desnaturalizá-las. Pensar sobre como as violências cotidianas estão envolvidas com as desigualdades entre as pessoas é importante para a identificação dos modos pelos quais tomamos certas atitudes baseadas nos marcadores sociais da diferença que são (re)produzidos nos tecidos social e cultural de nossos tempos.

Aqui, volto a pensar no feminicídio da Liana. Assassinar uma mulher por achar que é de sua propriedade, como a posse de um bem inanimado, é uma violência extrema. Porém, o feminicídio é resultado de um amontoado de tantas outras violações. As violências não começam no ato do feminicídio em si, elas são uma continuidade (Judith Butler, 2021a). Uma grosseria, um xingamento, uma chamada de atenção, uma fala ou um olhar sobre aquela roupa mais curta, ou aquela unha vermelha. Um ciúmes disfarçado de cuidado, um comentário sobre estar com uns quilinhos a mais, sobre a beleza de outras mulheres. As violências da vida diária. Do cotidiano. Indigna saber que

todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um design global, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo e contra que tipos de corpo a violência pode ser exercida sem prejuízo para a normalidade social. No marco desse design global, a violência é gerida para ser mortal para muitos e lucrativa e/ou prazerosa para uns poucos. (Jota Mombaça (2021, p.72)

Gislaine Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates (2024, p.22), podem auxiliar a refletir de que

as discriminações e violências acontecem em diferentes níveis, e das mais diversas formas possíveis, muitas vezes sutis e naturalizadas, outras, extremamente agressivas. Nem todas essas violências farão as vítimas procurarem a Instituição, e nem todas elas deixarão provas, indícios e testemunhas. Os motivos do silêncio das vítimas são também diversos, principalmente em um ambiente com relações de poder e de hierarquia. Nesse contexto, vemos a completa desinformação a respeito de como se desenvolvem as relações de gênero, quais violências estão ocorrendo, onde, quais grupos as estão reproduzindo, quais grupos as estão sofrendo.

A escola, assim também pode ser um espaço violento. Neste sentido, seguem as autoras afirmando que “assédios sexuais também constituem violências sofridas pelas

mulheres que trabalham e estudam no *Campus Sapucaia do Sul do IFSul*” (Gislaine Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates, 2024,p.17).

Nesta pesquisa,

fazem parte dos relatos (entrevistas e pesquisa documental) *stalking* e assédio nas redes sociais, comentários de cunho sexual em reuniões, objetificação, cantadas, assédio sexual praticado em frente a um grupo grande de pessoas, causando constrangimento à vítima e a quem assistia (Gislaine Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates, 2024,p.17).

À vista disso, as violências reafirmam a necessidade de intervenções rápidas para evitar com que as mulheridades/feminilidades sigam sendo violentadas cotidianamente e mortas por viverem fora do padrão cis-heteronormativo e de masculinidades hegemônicas, em que os machismos e as LGBTI+fobias são cotidianos. Além disso, enquanto profissional da educação e da saúde, é imprescindível estar atenta às questões de corpos, gêneros e sexualidades que podem, inclusive, estarem silenciadas ou estereotipadamente reforçadas no cotidiano da escola (Renata de Fátima Tozetti, Marcos Claudio Signorelli, Daniel Canavese Oliveira, 2019).

Para Françoise Vèrges (2021, p.15),

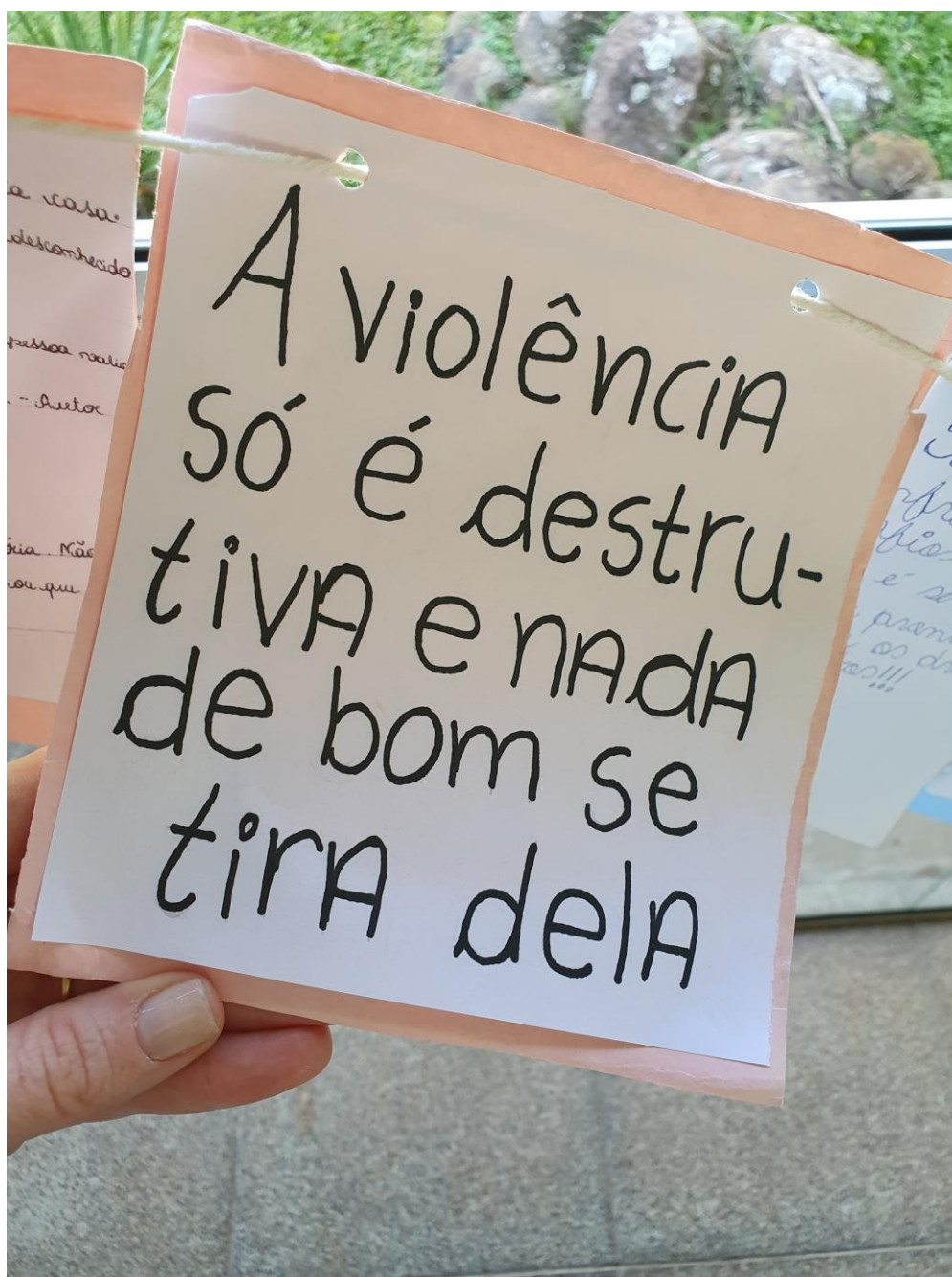
refletir sobre uma política de proteção a partir de análises feministas decolonias e antirracistas implica reconhecer a necessidade de proteção dos seres humanos (bebês, crianças, pessoas idosas, pessoas em situação de vulnerabilidade) sem os transformar em vítimas, sem fazer da fraqueza um defeito.

É preciso também oportunizar que as jovens estudantes possam problematizar sobre as diversas formas de violências relacionadas com os modos com que vivem. Dessa maneira, trazer questões para as discussões, promover acolhimentos e mais espaços de escuta para que essas temáticas sejam socializadas. Se as violências são sempre interpretadas, como Judith Butler (2021a) propôs, é possível suspender conceitos estagnados e passar a pensar como inventamos nos nossos cotidianos o que são ou não violências. Pode ser que, assim, apesar da complexidade das violências, haja espaço para identificar e questionar pequenos gestos violentos que não podem ser considerados menos graves ou inofensivos. Como “[...] não existe uma única violência sobre as juventudes, cada processo de individualização, de subjetivação que constitui esses sujeitos como seres únicos, vai proporcionar formas de violência diferentes (Victor Hugo Nedel Oliveira, em resposta à entrevista com Melissa de Mattos Pimenta, 2022, p.199), situações que precisam ser consideradas quando há a intenção de se pensar sobre formas de proteção para esse público.

Rita Segato (2025) argumenta para que possamos analisá-lo: estamos vivendo sem tempo de reflexão e recursos discursivos para pensar sobre as questões que envolvem as violências, o que corrobora com o seu aumento. Ou seja, de modo geral, temos direcionado menos oportunidades de discutirmos sobre essa temática, ao passo que as violências ampliam-se. Partindo do espaço escolar, onde estamos destacando as práticas das jovens estudantes, as ações que visam abordar a temática específica das violências domésticas e outras formas de violências contra as mulheridades/feminilidades estão previstas na legislação para serem discutidas na escola.

Pelas políticas institucionais do IFFar, há a previsão da utilização de perspectivas da não violência, partindo da comunicação não violenta e de práticas restaurativas (IFFar, 2018). De acordo com a Política de Não Violência (IFFar, 2018, Art. 3º, inciso II, IV), entre outros objetivos, busca-se “demarcar uma postura institucional de repúdio à discriminação e aos atos violentos” e “promover uma mudança cultural a partir da disseminação de atitudes não violentas no âmbito institucional”. Tão logo, há algum respaldo adicional para dialogar sobre essa temática na escola.

Na intenção de tecer considerações finais desta seção, considero oportuno pensar com Patrícia Hill Collins (2024), acerca da possibilidade de mudar os modos como contamos as histórias para explicar as violências - relatando a sua construção e distribuição desigual, como está disseminada socialmente e afeta as mulheridades/feminilidades, nos termos que estou discutindo. Para essa autora, “a violência pode ser vivenciada individualmente, mas é estruturada e tolerada em termos coletivos” (Patrícia Hill Collins, 2024, p.10) e, nesse modos, todas as pessoas e instituições, como a escola, devem envolver-se para eliminar todas as formas de violências. Para esta autora, ao contar histórias de violências por outras perspectivas, como a visão das pessoas violentadas, pode contribuir para disseminar outros aspectos das violências contra as mulheridades/feminilidades, antes silenciadas pelas concepções hegemônicas.



*Sala de Convivência*

*Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos*

*Fotografia realizada em 17 de agosto de 2023.*

## As práticas cotidianas das jovens estudantes

### inventando cotidianos

existir falar ler escrever estudar imaginar<sup>38</sup>

As práticas tecidas pelas jovens estudantes dentro e fora da escola são as ações cotidianas que elas desenvolvem para viver (ou mesmo tentar sobreviver) às violências que as encontram dentro e fora da escola. Neste capítulo, dedico-me com mais ênfase a destacar e problematizar estas práticas, intencionando pensar nas formas de enfrentamento às violências contra os corpos, gêneros e as sexualidades.

Utilizo a ideia das jovens estudantes que *inventam* as suas práticas com base no trabalho de Michel de Certeau (2014), que considera que as pessoas praticantes do cotidiano estão o inventando, na medida que têm agência sobre as questões que envolvem praticar a sua vida e as relações com as outras pessoas e instituições, podendo subverter usos e consumos. Por esta perspectiva, Michel de Certeau (2014) argumenta que cada pessoa irá desenvolver modos específicos de viver o cotidiano, ainda que esteja em regimes sociais, culturais e históricos semelhantes. A partir deste pressuposto, entendo que cada jovem estudante está compondo o seu cotidiano de um modo particular, inventando-o como lhe é possível naquele momento, utilizando do que Michel de Certeau (2014) denomina como *artes de fazer*, isto é, práticas comuns, como ler, conversar, habitar, cozinhar. Cabe explicar que o autor não estudou sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, nem sobre como essas violências contra as jovens estudantes acontecem, mas ele construiu importantes pistas de como pesquisar com os cotidianos e como pensar sobre as práticas que denominou de artes de fazer. Inclusive, o autor destaca como as praticantes do cotidiano elaboram microrresistências, tecem estratégias e táticas, utilizam-se de astúcias e de memórias para atuarem cotidianamente.

Portanto, este autor tem contribuído para pesquisas com cotidianos na educação brasileira, tanto para pensar sobre as invenções desses cotidianos pelas pessoas que

---

<sup>38</sup> Inspirada na tese de Caroline Couto (2024), escrevo os verbos que destaco em letras minúsculas, em tamanho 10, dando atenção aos pequenos gestos, como esta autora fez ao escrever os títulos de seus capítulos, reforçando a potência das transgressões menores para as transformações que imaginamos para um mundo livre de violências.

neles estão como praticantes, e por isso, dotadas de agências, até a possibilidade de refletir sobre a relação que estas pessoas estabelecem com esses cotidianos escolares e o quanto atuam para inventá-lo (Leonardo Nolasco-Silva e Conceição Soares, 2015; Carlos Eduardo Ferraço, Maria da Conceição Silva Soares, Nilda Alves, 2017; Noale Toja, Marcelo Machado e Nilda Alves, 2023). Também há publicações brasileiras que tematizam sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades a partir de pesquisas com os cotidianos na educação (Denize Sepulveda e Adriana de Almeida, 2016; Daniel Henrique Oliveira Silva, 2020; Ivan Amaro e Mariana Paixão, 2025).

Michel de Certeau (2014, p.38) questiona as supostas passividade e disciplina das praticantes do cotidiano, articulando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”, contrariando o estatuto de passividade ou docilidade, considerando que as pessoas são, portanto, inventoras de seus cotidianos. A partir disto, pode-se indagar: de que modos as jovens estudantes tecem as suas práticas para fazer possíveis subversões diante das violências dentro e fora da escola, agindo em reações cotidianas para produzir modos singulares (e imprevisíveis)? Para o autor, são as maneiras de fazer, como ler, falar e fazer compras, onde os “pequenos sucessos” podem ser as práticas cotidianas que subvertem a inventar cotidianos. Dito de outra forma, essas podem ser as subversões comuns e silenciosas, que não se encontram na homogeneização, para ocupar o tempo e o espaço do cotidiano vivível possível para cada uma. Ou seja, as praticantes jogam com o cotidiano, organizam os seus mapas e as suas caminhadas, promovendo deslocamentos. As práticas cotidianas tratam-se, deste modo, de uma “[...] subversão comum e silenciosa [...]” (Michel de Certeau, 2014, p.278).

Como as jovens inventam as suas práticas cotidianas diante das violências contra seus corpos, gêneros e sexualidades ganhou o meu interesse desde que passei a suspeitar que não é aceitável dizer que simplesmente as jovens não fazem nada diante das violências que as afligem. Observo que fazem. Que tecem, que criam, que mobilizam artes de fazer de modos únicos. As práticas existem, as jovens estudantes estão ativas dentro e fora da escola, a praticar ações que podem fissurar as violências. Contudo, detenho-me, neste estudo, a olhar para aquelas que quase não aparecem quando estamos focadas em observar somente grandes eventos de enfrentamento às violências, quando olhamos para as estatísticas e vemos somente a homogeneidade (Michel de Certeau, 2014). Estou escutando nas brechas, as brechas promovidas pelas jovens estudantes, que generosamente, deixam-me perceber. Fora das brechas, sem

deslocamentos, não encontro essas práticas cotidianas que busco destacar e problematizar.

Nesta tese, o foco está em pesquisar *os/dos/nos/com* os cotidianos das jovens que tecem práticas que não ganham tanta notoriedade, ou mesmo, para algumas pessoas, nem parecem existir. A minha proposição é que tais modos de ações acontecem com uma frequência maior do que imaginamos, causando fissuras nas estruturas machistas, misóginas, LGBTI+fóbicas, entre outras. Neste quesito, Patrícia Hill Collins (2024) coloca que jovens não toleram as violências, elaborando práticas de resistência e encontrando maneiras de aliar-se e de compor ideias e ações.

As relações sociais, marcadamente permeadas por relações de poder, são também espaços para questioná-las. O poder pode ser produtivo, fabrica sujeitas, está sendo exercido por todas as pessoas, em diversas situações, capilarmente, mas também pode ser exercido em relações de opressão e de violência. O poder não pertence às pessoas como um bem. O poder é relacional (Michel Foucault, 2020). Segundo Michel Foucault (2020), onde há relações de poder, há resistência e para que as relações de poder possam existir, as resistências precisam atuar conjuntamente. É necessária uma barreira, um entrave, um limite para que as relações de poder não extrapolem e tornem-se insustentáveis. Assim, é justamente “[...] porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (Michel Foucault, 2015, p. 227).

As relações de poder são relações de força. Mas há mutabilidades dessas relações, teoricamente, ora uma das jovens estudantes poderia estar operando em posição de assujeitamento, ora de dominação. Contudo, a partir de suas posições mulheridades/feminilidades é possível imaginar que haja uma estagnação nas relações de poder que vivenciam, estando mais em situação de assujeitamento em comparação com um homem cis, em dominação, em certas medidas e momentos. As relações de poder são caracterizadas por essa mutabilidade e desigualdade (cf. Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, 1995).

Os gêneros são também relações de poder em funcionamento (Joan Scott, 1995). Historicamente, homens cisgêneros heterossexuais brancos estão em posição de dominação em detrimento de todas as outras pessoas, como vimos nas narrativas com Bianca, Ana, Antônia, Gabriela e Hellen. Apesar disso, há espaços para se tecer respostas, pois se há uma relação de poder, existem forças para limitá-lo e tentá-lo fazer recuar ou construir outras estratégias, que também serão passíveis de ulteriores

resistências (Michel Foucault, 2020). Também por isso, Judith Butler (2021a), Françoise Vergès (2021) e Jota Mombaça (2021) evitam utilizar o termo de *vítimas* para as mulheridades/feminilidades, a fim de que consideram estas com agência e capazes de responder a essas violências, sem produzir mais violências. Nesta perspectiva, Judith Butler (2021a) aponta a força da não violência para reagir a todas as formas de violências contra este público.

As práticas cotidianas das jovens estudantes concorrem para causar rupturas, transgressões, subversões às violências, criando condições possíveis de vida, em sua existência corporal e simbólica, de falar, de estudar e estar no mundo sem violências e tantas desigualdades. De imediato, poderia considerar que as suas existências dentro e fora da escola já são práticas para responder às violências que querem algumas pessoas inexistentes/mortas, como Jota Mombaça (2021) tensionou. Talvez essa seja a questão principal ao pensar sobre essas práticas cotidianas: como uma tentativa primordial de **sobrevivência**, como uma **existência** em contextos que querem algumas pessoas inexistentes, excluídas, menos dignas de uma vida (Judith Butler, 2021b). As jovens estudantes, portanto, buscam inventar cotidianos possíveis à vida em espaços tão hostis às mulheridades/feminilidades, produzindo artes de fazer para, minimamente, terem condições de viver dentro e fora da escola.

Nesta perspectiva, se algumas das violências podem estar sutis, às vezes quase imperceptíveis, as práticas cotidianas tecidas pelas jovens estudantes também podem estar furtivas, como sugerido por Dénètem Touam Bona (2020). Estarem furtivas, não correspondem a serem incapazes de mobilizar e deslocar estruturas violentas. Pelo contrário, as práticas cotidianas tecidas pelas jovens estudantes partem de pequenos gestos que podem contribuir para desestabilizar as estruturas que mantêm e (re)produzem essas violências atuando micropoliticamente no cotidiano. Tais artes de fazer provocam deslocamentos, que, por menores que possam ser ou parecer, pela sua insistência, causam pequenos abalos às estruturas. Não se trata, então, de menor em sentido de serem incompetentes ou inferiores, mas de estarem agindo capilarmente, pelas brechas, em pequenos gestos.

Na escola, elas estão questionando às normas, fazendo perguntas que precisam ser respondidas. Não aceitam não terem respostas. Ao provocarem essas perguntas, a escola precisa falar, agir, pensar. Não pode se calar e nem calar as jovens estudantes. Elas estão mobilizadas e mobilizando pequenos e contínuos movimentos. Há suspeição e deslocamentos nas suas práticas cotidianas. Como verbos que agem, as jovem

estudantes estão tecendo as suas práticas cotidianas em **existir**, em **falar**, em **ler**, **escrever**, **estudar** e em **imaginar**.

Não se trata de existir como alguém que tem um corpo vivo que respira, que oxigena e circula o sangue, nem de falar como alguém que tem uma voz e pode pronunciar palavras compreensíveis, nem como alguém que consegue ler, escrever, estudar porque está alfabetizada e pode interpretar as leituras, fazer escritas e estudar qualquer assunto de interesse e imaginar como alguém que tem criatividade, capacidade de sonhar ou pensar sobre coisas diferentes ou que ainda não existem como as conhecemos. As artes de fazer das jovens estudantes são práticas cotidianas que tratam de transgredir e transformar possibilidades de existências enquanto uma reivindicação do direito de aparecer (como em Judith Butler, 2023 e existir em Jota Mombaça, 2021), em que seus corpos possam ser valorizados como aqueles que importam, que são dignos de luto, e portanto, existências com direito a uma vida vivível (como em Judith Butler, 2021b, entendida nesta tese como aquela que tem o direito de viver sem nenhuma violência); de falar enquanto alguém que será digna de ser escutada (como em Débora Diniz, 2022), de ser protagonista, de ter suas histórias sobre as violências faladas por si (como em Patrícia Hill Collins, 2024), de ler, escrever e estudar, enquanto a exigência ao direito à educação não sexista e não discriminatória, de pensamento crítico, que oportunize tensionar as desigualdades de corpos, gêneros e sexualidades na educação (como na Constituição Federal, 1988, como em Guacira Lopes Louro, 2014 e 2019, entre outras autorias), e imaginar como essa potência capaz de criar mundos outros sem desigualdades, sem violências (como em Débora Diniz, 2022), a partir da força da não violência (como em Judith Butler, 2021a).

### **existir**

antes de tudo, elas tecem práticas cotidianas para existir

Antes de tudo, as jovens estudantes reivindicam o direito ao aparecimento, em contextos onde quem pode aparecer é o privilegiado (Judith Butler, 2023). Quem pode falar e ser escutado, quem pode escrever e ser lido, quem pode estudar, quem pode estagiar, quem pode trabalhar, quem pode viver, não ser violentado cotidianamente e quem pode sonhar são os homens cis brancos heteronormativos.

Para Judith Butler (2021a, p. 154), “às vezes, continuar a existir sob a opressão das relações sociais é a derrota decisiva do poder violento”. É a oportunidade, a brecha,

as ações subversivas para o início da derrocada das violências. Pequenos gestos, desvios, deslocamentos, reflexões e fugas podem provocar rupturas, tremores, desestabilidade, frouxidão às regras, às violências cotidianas.

Existir e reivindicar a existência dentro e fora da escola é o direito ao aparecimento, é a primeira prática cotidiana tecida pelas jovens estudantes para viverem e tentaram desnaturalizar os cotidianos violentos que minam suas potencialidades. Quando questionam, as jovens estudantes demandam à vida. Reclamam para garantir suas existências, afinal

sobreviver num universo em ruínas é se deixar atravessar, deixar-se habitar pelo acréscimo de vida prodigado pelos ancestrais, pelos animados (animais, plantas e povos do infinitamente pequeno) e pelos elementos: abraçar a própria morte, a potência da sombra e do humus, para renascer (Dénètem Touam Bona, 2020, p.85-86).

É a pretensão de permanência e continuidade. Como as mulheridades/feminilidades assassinadas pelo ódio, que não sobreviveram para seguir seus sonhos, as jovens estudantes fazem constar *nenhuma de nós a menos*. Queremos vivas e livres das violências. E tais reivindicações advêm também de seus tantos sofrimentos, apagamentos, silenciamentos. Houve momentos de calar para sobreviver, para viver com menos violências. Colocar seus corpos nos espaços públicos clama por transformações culturais para torná-los habitáveis para elas, onde nenhuma violência seja tolerada. Estar na escola, é, desde já, justamente reclamar por seus direitos.

As jovens estudantes tecem práticas cotidianas por meio do existir. Como Antônia, que silenciou diante das reiteradas violências advindas de sua mãe, pois cansada já de dialogar contra a LGBTI+fobia e a gordofobia, de argumentar, de trazer evidências para o respeito a todas as pessoas. Cansou de tentar educar a mãe sobre esses crimes. Não significa que abandonou a causa, mas de que se retirou, naquele momento, daquele contexto violento, para autopreservação. Para sobreviver. Para existir. Mas deixar a mãe falando sozinha, também pode ser uma oportunidade para fazer refletir. Dar um basta nas falas autoritárias da mãe, com poucas possibilidades dialógicas pode ser um modo educativo para dar o tom de perda das chances de se encontrar pessoas que se importam e que ainda acreditam que a mudança é possível. Desistir de convencer a mãe, neste caso, também é um modo de tecer práticas cotidianas que inventam outras formas de viver, apesar de tudo.

Para a jovem estudante Ana, que reivindica estar na escola estudando e sendo um corpo que aparece, que tem direito à educação, estar ali, questionadora por si só, já

é uma prática cotidiana que inspira a capacidade de fissurar violências. Uma estudante que faz a professora confessar sua misoginia. Que faz a escola anunciar seu machismo, manifestar sua patologização das violências, seu ódio a algumas jovens estudantes. A jovem estudante que, ao estar na escola, anuncia que as violências fora da escola também entram e podem permanecer por lá. Ela provoca desconfortos quando tensiona como a escola vai agir diante das violências. Estar na escola, clamando por existência é afrontoso às normas de corpos, gêneros e sexualidades que desejam se fazer hegemônicas e barrar às diferenças. Neste aspecto, reivindicar, minimamente, que a escola pense sobre questões de gênero e como elas estão atuando dentro e fora da escola, já é um modo de fazer constar que a temática precisa ser debatida também no espaço escolar.

Gabriela, como uma jovem estudante que denuncia as violências sexuais que vinha sofrendo, reivindica um corpo que quer existir. Quando informa à escola que não poderá ir na aula, devido à situação de desabrigada e de abrigo temporário forçado pelas enchentes, anuncia que existe. Nestas práticas cotidianas, há traços de uma jovem estudante que fala, escreve e ainda age para estar de pé, suportando as violências, respondendo com um *basta!* Anunciar a sua falta é demandar o seu aparecimento. Faz a escola pensar sobre sua situação, sobre sua ausência.

E a jovem estudante como Hellen, com a indignação de quem sobrecarrega-se com os estudos e com os trabalhos domésticos desigualmente compartilhados. A partir disso, anuncia que a vida privada de casa reverbera nas desigualdades entre as mulheridades/feminilidades e os homens cis, extrapolando uma problemática individual. Ela reverbera uma velha questão tensionada pelas mulheridades/feminilidades na busca por denunciar abusos e reivindicar direitos e deveres iguais. Faz constar que deseja poder estudar com o devido empenho que essa atividade exige e acredita que isso possa ser feito a partir da divisão igualitária do trabalho doméstico. Cabe questionar que ainda hoje “[...] o trabalho doméstico não é reconhecido como trabalho e tem uma carga imensa! Então como é que você combina trabalho, que condições de trabalho, com estudo e com cuidados com crianças? É isso, não dá”. (Melissa de Mattos Pimenta, 2022, p. 203). Essa condição expressa pela jovem estudante faz a escola pensar sobre esses atravessamentos a partir de relações desiguais de gêneros e como poderá lidar com essa demanda agora reivindicada.

Cabe também pontuar que Hellen traz outra problemática para a discussão: a exaustão dos corpos das mulheridades/feminilidades. Os corpos das

mulheridades/feminilidades exauridos pelas violências de gênero. E nisto a sua prática cotidiana denuncia o trabalho não pago, denuncia um corpo que quer estar na escola, apesar de tudo. A jovem estudante, quando pratica as reflexões de que não é possível que consiga dar conta de tudo, com as responsabilidades da escola e dos cuidados com a casa, reivindica possibilidades existenciais de que sua vida também importa.

Hellen, a jovem personagem que está cansada por ter mais atribuições de cuidado com a casa e a família que os demais membros, em especial, seu irmão e seu pai, é o retrato de uma situação feminina ainda comum, em especial nas famílias de classes sociais mais pobres: estudar e trabalhar (Marília Pinto de Carvalho, Adriano Souza Senkevics, Tatiana Avila Loges, 2014). Vivencia cotidianos que contam as histórias das mulheridades/feminilidades que sofrem violências porque ousam existir. E ao existir, têm sido designadas para desempenhar papéis ainda delimitados: cuidar da família e da casa (Silvia Federici, 2021). Ainda que hoje Hellen possa acessar o ensino profissionalizante, ela não se liberou das atividades do trabalho doméstico. Os homens cis, como seu irmão e o seu pai, destinados ao espaço público, pouco ou nada compartilham dos cuidados com a família e com a casa, ainda que permaneçam usufruindo dos resultados de uma casa organizada e de uma comida disponível.

Neste cotidiano, a jovem estudante expõe as dificuldades em acumular aulas nos turnos da manhã e da tarde, e à noite, os cuidados dedicados aos afazeres domésticos, ocasionando um outro problema em sua vida: a falta de tempo para poder estudar como gostaria. A escola precisará refletir sobre a questão: como as jovens estudantes distribuem suas cargas horárias entre o tempo de estudos e os tempos de cuidados domésticos e como isso reverbera na educação? As professoras precisarão pensar sobre essa repercussão na sala de aula: como a jovem estudante irá dar conta de todas as atividades escolares nesse cotidiano atribulado? Como se dará o seu aprendizado? As enfermeiras escolares terão que lidar com visitas frequentes à enfermaria: como a jovem estudante irá aprender e permanecer na escola com tantos episódios de dores de cabeça e cansaço?

Quem dera a jovem estudante pudesse chegar em casa e dedicar-se a estudar para o seu curso. As suas tentativas de estudar estão ocasionando resultados abaixo daquilo que ela espera. Hellen não consegue se dedicar mais aos estudos porque é ou está uma mulher. Hellen faz mais trabalho doméstico porque é ou está uma mulher. Os gêneros organizam a vida da Hellen e de sua família quando mobilizam Hellen a se dedicar mais ao cuidado da casa e da família, contribuindo com mais tempo de sua vida

em relação aos outros membros da família. Uma organização ainda desigual e violenta, que acumula iniquidades para a jovem estudante, tornando a sua vida estudantil mais desafiadora.

Uma das inquietações possíveis de se fazer neste cotidiano supracitado é que Hellen, por ser ou estar uma identidade dentro das mulheridades/feminilidades, é compelida a assumir determinadas posições consideradas adequadas na sociedade, cultura e no momento histórico que vive. Como bem sabemos, o trabalho doméstico (de cuidado e de limpeza) é “[...] indispensável e necessário aos funcionamento do patriarcado e do capitalismo racial e neoliberal”, devendo permanecer na invisibilidade (de gênero e raça) para a manutenção social e econômica patriarcal e racial (Francoise Vergès, 2020, p.17). Nesta demanda por aparecimento, a jovem estudante tece práticas cotidianas que podem forçar a escola a reconhecer essa problemática como uma realidade enfrentada pelas mulheridades/feminilidades e que precisa ser discutida com a escola. Como o suporte escolar precisa ser acionado para garantias de que as jovens estudantes possam continuar os estudos, com a qualidade necessária para a formação integral anunciada pelo projeto pedagógico do seu curso, apesar das sobrecargas de trabalhos domésticos, que as diferenciam dos estudantes homens cisgêneros. Ocuparem-se das responsabilidades domésticas e estudantis pode fazer com que a escola tenha que considerar essas diferenças transformadas em desigualdades para então, agir em prol de viabilizar condutas - sejam elas por meio de reflexões construídas em espaços de diálogo - condizentes com essa realidade específica das mulheridades/feminilidades. Assim, a jovem estudante apresenta uma violência em curso, gerando necessidade de a escola pensar sobre a problemática posta sobre ela.

Cabe adicionar a essa questão o fato de o corpo docente, de modo geral, questionar o desempenho estudantil de jovens como Hellen, fazendo referência a um não atendimento satisfatório dentro do esperado para o curso. Neste aspecto, jovens estudantes que vivenciam situações semelhantes podem estar sendo duplamente punidas e assim, violentadas, haja vista que não dispõem de tempo para estudar tanto quanto gostariam, como podem ser rechaçadas por professoras por não cumprirem todos os requisitos de serem “boas” alunas. Tal situação pode provocar outras violências, como estudantes que são abandonadas por professores porque estes não depositam expectativas nestas estudantes, como o fazem naquelas que correspondem a melhores condições de aprendizagem, na visão de alguns deles. Neste sentido, pode haver mais um fator a prejudicar as jovens estudantes, diminuindo as oportunidades e os

investimentos simbólicos e materiais nas suas carreiras. O efeito moral denotado por professoras, por exemplo, com elogios e incentivos a seguir estudando, são, geralmente, direcionados àquelas que se enquadram no esperado desempenho satisfatório. Isso pode também repercutir em autodepreciação, quando as jovens estudantes não são elogiadas pelo desempenho acadêmico, podendo concorrer para que acreditem que não são boas o suficiente para aquela profissão ou mesmo para seguir nos estudos. Desta maneira, a jovem estudante também está reclamando sua existência enquanto uma estudante que deve ser valorizada, haja vista que a educação é um direito e não um privilégio de investimento segregado por ser boa ou má estudante, na visão generalista de alguns docentes. A escola, assim, é convocada a revisitar o seu papel na educação enquanto um direito de todas as pessoas.

Existir enquanto uma prática cotidiana para responder a essas violências é algo que marca a jovem estudante Bianca. Garantir a sua existência ainda é um desafio para as mulheridades/feminilidades, principalmente para aquelas que desafiam a cisgeneridade, colocando seus corpos trans na escola (e fora dela). Para Ana Letícia Vieira e Leonardo Nolasco-Silva (2020, p. 172),

os corpos *trans* ocupam os cotidianos escolares, produzindo lutas-resistências tornando possível denunciar o mecanismo de produção desses corpos provocando suspeitas e fissuras nas normas, assim como nas políticas-práticas curriculares.

Ter o seu reconhecimento como pessoa, como alguém que merece o respeito, a segurança e todo o cuidado dispensado à vida. A jovem estudante faz essa reivindicação ao responder seu agressor: “*Ei, eu não sou moço, não. Não tá vendo?!?*” Bianca tece uma prática para fissurar à norma de gênero ao dizer que não é um moço. É uma moça. Um pedido de reconhecimento para sua identidade de gênero que performa e materializa nas mulheridades/feminilidades. Ao chamar a atenção dele (e de todas as pessoas naquela parada de ônibus) para sua existência, tece práticas para romper com a transfobia. Balança com os silenciamentos, como modo de tremer o sistema que inviabiliza e expulsa pessoas trans da escola, desde sempre. Afinal, manifestar e manter o desconforto público de reivindicar o óbvio é uma estratégia que perpassa a manutenção no seu corpo naquele espaço. Um contexto em que a educação é um direito de todas as pessoas (Brasil, 1988), mas que na vida real das brasileiras, ainda não é um direito garantido para as mulheridades/feminilidades, em especial às trans, expulsas da escola com frequência (Alexandre Bortolini, 2020).

Quando exige não ser chamada de moço, Bianca produz um chacoalhar para que todas ali percebam que está atenta. Garantir o estar e permanecer na escola e fora dela são as práticas das jovens estudantes que falam, que escrevem, que leem, que estudam e que imaginam. Para Judith Butler (2024a, p.190),

[...] se uma pessoa é chamada de homem quando é mulher, ou de mulher quando é homem, esse vocativo é um apagamento daquilo que ela é. Esse apagamento é um efeito concreto, uma modificação da realidade e uma forma específica de violência.

Quando chama a atenção para isso, Bianca provoca essa recusa a ser apagada, como Judith Butler (2024a) traz, voltando sua prática para o seu aparecer. Marcar a sua existência, desde reclamar por sua permanência na escola, pode fazer com esta tenha que estar disponível para pensar estratégias que venham a garantir seu direito à educação, ao respeito e ao reconhecimento como pessoa. Ou de forma desastrosa, a escola terá que se explicar em sua expulsão e em outros de convivência com as transfobias cotidianas que mantém e (re)produz.

A jovem estudante também tece suas práticas cotidianas ao existir tentando estudar, tentando ocupar um espaço público, tentando usar um ônibus. Inclusive, a própria vida cotidiana de Bianca poderia ser resumida em uma vida tentando sobreviver em um país que mais mata pessoas trans\* e travestis do mundo (Bruna G. Benevides, 2023). Um país que inviabiliza a sua vida, enquanto planeja - cotidianamente - a sua morte. E, além da morte de seu corpo físico, também atua estrategicamente para a morte de seu corpo simbólico. O corpo de Bianca, quase humanizado, desumanizado, objetificado, transformado em monstro, produz vida ao insistir em existir. E não é somente sobre estar ali naquele espaço público, é nele/dele/ com ele fazer produzir outras condições de vida, como estudar e poder conquistar uma profissão. Algo ainda que não é possível para todas. Mas as jovens estudantes, a partir de suas práticas cotidianas, incitam a escola a se pronunciar diante disso, visto que viabilizar a permanência e o êxito estudantil de todas estudantes naquele espaço torna-se mais um desafio levantado a partir das perspectivas trans.

A tristeza de Bianca é uma prática cotidiana que mobiliza contra as violências. Explico. Bianca não vive caso não reivindique - cotidianamente - pela sua vida. Ou seja, é preciso que ela lembre a todas as pessoas que existe e que tem direitos, como todas as pessoas. Neste sentido, cabe a jovem estudante produzir seus cotidianos subvertendo os arranjos normativos de corpos, gêneros e sexualidades que estruturam a nossa sociedade transfóbica, machista e misógina. Jota Mombaça (2021) reforça esse

posicionamento quando menciona a existência trans enquanto uma resistência, por si só.

Quando o jovem chama Bianca de “moço”, está operando com uma relação de violência, e quando Bianca lhe responde, estrategicamente “eu não sou moço, não” não está reagindo, somente comunicando “não”, ela está criando uma mudança no cotidiano, interferindo criativamente e ineditamente, naquele contexto, inventando outras possibilidades de vida. Mas isso não significa dizer que Bianca opera fora das relações de poder, pelo contrário: é nas relações de poder que se pode atuar e essas relações são dinâmicas e exercidas por todas nós cotidianamente.

Nesta perspectiva, Bianca inventa seus possíveis dentro do seu cotidiano: rebate a violência com proposta de tensionar à norma, à naturalização de alguns corpos em detrimento de outros, demarcando e ampliando possibilidades de existência de outras subjetividades e materialidades naquele espaço público pertencente à escola. Além disso, mobiliza outras forças quando socializa sua tristeza com Catarina. Traz elementos à discussão: quais corpos podem ocupar a escola?; como há uma confusão sobre as marcas do seu corpo?; como o reconhecimento do outro a afeta? Bianca tensiona, bagunça, provoca, mobiliza as relações. Seu corpo é político, reivindica estar presente dentro e fora da escola.

É neste contexto que

experimentamos, nos múltiplos espaços-tempos em que atuamos, entre eles os cotidianos escolares, a produção de identidades e, ao mesmo tempo, das diferenças, ou melhor, dos “diferentes” – sujeitos identificados como desviantes do metro-padrão a partir de uma ótica dominante. Porém, esses mesmos cotidianos escolares são também espaços-tempos de expansão da vida, de diferenciação, de afirmação de outros modos de existência, inclassificáveis, inomináveis (Ana Letícia Vieira e Leandro Nolasco-Silva, 2020, p. 180).

Bianca é pedagógica, agindo na expansão da vida, pois mostra que outros corpos podem existir, podem aparecer e são corpos que importam (Judith Butler, 2019a). À vista disso, suas práticas cotidianas podem provocar deslocamentos de um pensar pela escola que fez necessário: como reagir às transfobias cotidianas mantidas e (re)produzidas na escola?

Graças a tantas mobilizações anteriores à Bianca, é que seu corpo hoje pode habitar a escola, com menos violências, ainda que permeado por algumas. Muitas travestis e trans\* abriram as portas das escolas para que Bianca pudesse adentrar neste espaço. Ainda que siga vivenciando e resistindo, cotidianamente, às violências. Da mesma maneira que ainda há inúmeras violências, também há potência da invenção de

cotidianos em transformar esses espaços em mais acolhedores. Suas práticas provocam rachaduras nas violências, vão abrindo os caminhos para ela e outras estudantes, como antes não imaginava. Há anos atrás, seria quase que impossível imaginar a presença de uma estudante travesti naquela escola, quem dirá, ter uma. Hoje, há presença. E amanhã, poderá ter sem violências. De todo modo, a presença de uma jovem estudante travesti ou trans\* faz com que a escola precise pensar sobre algumas questões. Apesar de sua existência ser por vezes, questionada, estar neste espaço exige que a escola aja e precise se explicar, justificar quando promove transfobias, quando acolhe estudantes travestis e trans\*, quando defende o direito à educação de todas as pessoas, inclusive. A escola é chamada a atuar de todas as maneiras, pelas práticas tecidas cotidianamente por essas jovens estudantes que reivindicam os seus direitos à existência, ao aparecimento dentro e fora da escola.

Bianca faz a escola pensar, minimamente, sobre o seu corpo que ocupa o espaço escolar. Neste sentido, Bianca potencializa a ruptura com a transfobia desde quando adentra no espaço escolar, podendo gerar reflexões. Contudo, pelos contextos extremamente violentos com o público feminino e LGBTI+, ainda não é uma ruptura sem violências e tantos outros sofrimentos.

Quando se matricula na escola, enquanto uma travesti, seu corpo já articula toda uma rede interna da escola que, em muitos casos, ainda não sabe como (e em muitas situações, não quer) receber uma estudante trans\* ou travesti. Estar com uma identidade de gênero que reivindica a diferença desordena alguns preceitos escolares pré concebidos de estudantes meninas ou meninos cis. Ao convocar a escola a agir, a norma precisa falar, como argumenta Fernando Seffner (2022) ao problematizar que, quando a diferença está na escola, faz a norma aparecer. E se a norma precisar ser nomeada, já há alguma mobilização acontecendo. Como escreve Fernando Seffner (2022, p.263), “a presença da insubmissão, sempre a cavar resistências, a colocar a norma em apuros, a obrigar que diga de si”. Por este viés, Bianca já estaria abalando às violências contra si, pois as pessoas precisam elaborar e entrar em uma rede discursiva violenta para promover mais violências contra ela. Ou seja, as transfóbicas precisam se articular para agirem nestes espaços, o que também vai encontrar outras resistências. É como se Bianca precisasse *tirar as pessoas transfóbicas do armário*, para que elas possam atuar, revelando toda a transfobia que deixam escondidas até aparecer um corpo trans\* na escola.

De acordo com Jota Mombaça (2021, p.75), “nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio.” Deslocar esses privilégios também é uma possibilidade advinda das existências das jovens estudantes ao demandarem ação dentro e fora da escola.

Segue argumentando Jota Mombaça (2021, p.76) de que

nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora.

Nesta perspectiva, desde a matrícula, uma das grandes preocupações costuma ser o uso do banheiro. Qual banheiro Bianca vai usar? Uma questão fisiológica de eliminação de urina e fezes, ou mesmo para escovar os dentes, passar um batom ou pentear os cabelos, torna-se tão central que tem mobilizado, inclusive a eleição presidencial brasileira de 2022, enquanto os casos de transfobias e todos transfeminicídios não mobilizam as políticas públicas de modo tão intenso assim. A transfobia grita. Mas só algumas escutam. O presidente Luis Inácio Lula da Silva, eleito por nosso voto de esquerda, progressista, disse que não haveria, na sua gestão, banheiro *unissex*, a fim de acalmar as famílias apavoradas com o uso de banheiros por pessoas de todos os gêneros. Lula disse que tinha filhas e netas e que não era a favor do banheiro desses modos (Gazeta do Povo, 2023). De acordo com a Antra (2023, p.17),

as propostas, de cunho meramente eleitoreiro, que usa do pânico antitrans para ganhar notoriedade, continuam aparecendo e sendo defendidas como se fossem verdade, apesar de serem flagrantemente discriminatórias e inconstitucionais.

Assim, o que nenhum candidato menciona é sobre os dados: a maioria das violências sexuais contra crianças e adolescentes não é cometida nos banheiros públicos da escola - discurso propagado (de modo equivocado) de que as pessoas trans\* ofereceria algum perigo para as pessoas cis, em potencial nesses espaços. Tanto que as violências, em sua maioria, acontecem nas residências das crianças e adolescentes, cometidas por familiares ou conhecidos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

A transfobia segue gritando e Judith Butler (2024a) nos explica o medo fantasmagórico do gênero denominado pelos movimentos conservadores como causadores dos males do mundo atual. Mas qual banheiro Bianca deve utilizar movimenta uma rede discursiva que desde sempre generifica a escola - e os processos fisiológicos. Agora, com Bianca, a escola vai ter que dizer qual é o banheiro que ela vai usar. Nem todas as escolas levam em consideração o gênero que a pessoa trans\*

performa e materializa, nem mesmo escutam as estudantes sobre essa pauta (Antra, 2023). Por tudo isso, o corpo de Bianca quando entra na escola já está praticando artes de fazer cotidianas para mobilizar a comunidade escolar.

De outro modo, é preciso reconhecer que essas questões já estão bem discutidas junto ao público trans\*, tendo o amplo reconhecimento e recomendação da Antra (2023), quanto ao uso do banheiro conforme a identidade de gênero. Ou seja, a jovem estudante Bianca pode utilizar o banheiro feminino, por entender-se pertencente a uma identidade dentro das mulheridades/feminilidades, mas sendo importante frisar que

os problemas relativos ao uso do banheiro são o machismo, a misoginia, o cissexismo e a transfobia, o capacitismo, o racismo e outras formas correlatas de discriminação, dificultam o acesso e geram insegurança aos grupos para os quais se direcionam tais violações de direitos humanos, tendo como objetivos principais: segregar, patrulhar e garantir a hegemonia de um determinado grupo em relação a outro visto como imediatamente inferior. No caso específico de pessoas trans, o machismo, o cissexismo e a transfobia funcionam como esse mecanismo de controle de acesso aos espaços sociais (Antra, 2023, p. 9).

Neste sentido, é pertinente lembrar que, ao passo que Bianca tece práticas capazes de fissuras às violências, ela também desorganiza outras estruturas que sustentam às violências. Bianca traz uma questão primordial: a educação como um direito de todas as pessoas e a escola como um espaço público que todas as pessoas podem ocupar. E para ocuparem, a escola precisa pensar sobre essa ocupação, como é o caso do tensionamento sobre o uso do banheiro.

A reivindicação por existência é mobilizadora em todos os sentidos. Por qual nome Bianca será chamada? Como constará na lista? Como seu nome sairá no histórico escolar e no diploma? E o nome civil? Onde estará? Como saber que Bianca é Bianca? Seu CPF? Ainda é preciso considerar que Bianca é “maior” de idade. Mas quando é estudante com menos de 18 anos? E se quiser mudar para outro nome? E se ela se arrepender? Como explicar isso para as famílias? São diversas questões mobilizadoras por corpos trans\* que entram na escola e lá reclamam a sua permanência.

O uso do nome social também mobiliza a escola. A existência de Bianca exige que a escola tenha que buscar atender a esta demanda, mesmo que a intenção inicial possa ser de surpresa ou negação. Na atualidade, o uso do nome social na escola é garantido pela Resolução n.01, de 19 de janeiro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018b). Na pesquisa de Tainá dos Reis Garcia, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães (2025, p. 1-2), o uso do nome social na escola

apareceu com “uma afirmação política da existência trans e uma forma de combater a evasão/exclusão escolar”, bem mais que meramente uma adequação normativa.

Bianca aciona, portanto, um importante item de sustentação da sua permanência estudantil: ter sua identidade de gênero respeitada por meio do uso do nome social para ser chamada por todas as pessoas, inclusive constando nos registros formais. Este uso afirma a presença de Bianca na escola, uma jovem estudante travesti que reivindica estar ali e ser respeitada como tal.

Não menos polêmico, a existência de Bianca também mobiliza a participação nas aulas de educação física, tão generificadas, e assim, nos esportes estudantis. Bianca jogará em qual time? Bianca irá jogar? De acordo com Judith Butler (2024a, p.197-198), “[...] o que proporciona músculos fortes, boa densidade óssea e resistência é a interação da testosterona com uma vasta gama de práticas e instituições sociais, muitas das quais têm como base a classe social.” Ou seja, o quanto aquela jovem estudante dispõe de recursos para treinamento e condicionamentos físicos de acordo com tempo e disponibilidade para tais, o que recorre a notória capacidade de investimentos financeiros. Isto é, aulas de educação física na educação básica não são treinamentos para esportes profissionais, o que pouco influenciará no desempenho acima da média para meninos, meninas ou travestis (Judith Butler, 2024a).

A argumentação de Judith Butler (2024a, p.198), é que “o desempenho desportivo não se correlaciona de forma previsível com os níveis de testosterona endógena”. Para esta autora, “a elegibilidade para praticar esportes em categorias femininas ou masculinas, nesse caso, não deve depender do estabelecimento de gênero, mas de critérios que sejam inclusivos e justos” (Judith Butler, 2024a, p.199), haja vista a grande variabilidade hormonal entre as próprias mulheres cis. Isto é, pela ciência eticamente produzida, não há nada que justifique que mulheridades/feminilidades trans ou travestis teriam alguma vantagem sobre as mulheres cis (Judith Butler, 2024a).

É prudente fazer constar nesta discussão que há previsão no Estatuto das Juventudes (Brasil, 2013) que as jovens têm direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação. Ou seja, garantir especialmente a prática esportiva como uma atividade de socialização, de envolvimento entre estudantes, de trabalho em equipe, de fins educativos bem mais do que competitivos para ganhar um jogo. A educação física como um disciplina curricular que inclui, agrega e não faz gerar atletas aptos ou inaptos para atividades esportivas.

Por tudo isso, Bianca segue mobilizando e trazendo reflexões sobre as transfobias cotidianas. As pessoas transfóbicas dentro da escola precisarão explicar sobre as violências cometidas. Elas precisarão confessar sua transfobia, pois serão confrontadas. Para Judith Butler (2022, p.55), as pessoas trans\* “[...] nos fazem não apenas questionar o que é real e o que “deve” ser, mas também nos mostram como as normas que regem noções contemporâneas de realidade podem ser questionadas e como novos modos de realidade podem ser instituídos”. De todo modo, Bianca convida a pensar sobre a sua existência dentro e fora da escola.

Pode-se dizer, assim, que ela promove a reflexão sobre ser ou estar homem, mulher, travesti. Provoca deslocamento aos pensamentos hegemônicos que insistem em considerar únicas possibilidades viáveis os corpos dentro do escopo cisgênero binário. Neste sentido, sua presença na escola suscita discussões sobre os marcadores sociais da diferença de corpos, gêneros e sexualidades e as respectivas relações de violências e poder que compõem as subjetividades de todas nós.

A professora Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021) relata em seu livro *Transfeminismo* acerca das violências vivenciadas desde sua infância, pois não se reconhecia no papel de gênero/sexo masculino que lhe era imposto, apesar de resistir com seus “[...] respiros, prazeres clandestinos de uma infância transviada: brincar de boneca, desfilas com vestidos de lençol amarrados, brincar de roda, fazer comidinha com folhas” (Letícia Carolina Pereira do Nascimento, 2021, p. 19). Desta forma, ela fissurava as expectativas generificadas associadas aos comportamentos masculinos. Há muitos tons para tecer as possibilidades de existências e gritar: *estou aqui, ocupando esses espaços, esses direitos, esses prazeres. Vejam, estou aqui e aqui é para mim, também. A travesti está na escola e vai estudar!*

### *falar*

as falas a anunciar corpos que demandam ser escutados

Por sua vez, Antônia e Gabriela tecem práticas contra uma temática que nunca esteve afastada das discussões com as mulheridades/feminilidades: o padrão de beleza do pensamento sexista (bell hooks, 2020). Ainda que os movimentos feministas contemporâneos estejam engajados com a liberação do corpo feminino, parece haver uma retomada pelas tecnologias neoliberais de gênero (Johanna Oksala, 2019), que agora operam nas produções das subjetividades femininas na construção de um corpo

que visa investir nas “[...] apresentações mais bem sucedida da aparência feminina [...], onde “[...] as aparências são mais importantes do que nunca [...]” para a garantia de um possível sucesso social e profissional (Johanna Oksala, 2019, p.133).

Para bell hooks (2020, p.57),

antes da libertação das mulheres, todas as mulheres, mais jovens ou mais velhas, foram socializadas pelo pensamento sexista para acreditar que nosso valor estava somente na imagem e em ser ou não notada como pessoa de boa aparência, principalmente pelos homens.

Todavia, apesar desses supostos avanços, a obsessão em julgar as mulheridades/feminilidades baseadas na aparência persiste, fazendo com que nós possamos aderir a uma “[...] nova noção sexista de beleza” (bell hooks, 2020, p.60), passando fome e investindo muitos recursos para atingir o máximo de um corpo considerado belo, sem visões alternativas de beleza que possam barrar o ódio que muitas mulheridades/feminilidades sentem por seus corpos (bell hooks, 2020). Nesta perspectiva, nossas subjetividades são produzidas em articulação às estruturas violentas contemporâneas, apesar dos movimentos feministas.

Desse modo, as jovens estudantes agem questionando essa estética que produz corpos: Antônia ao suspeitar da gordofobia de sua mãe e de sua colega e Gabriela ao tensionar a oficina de beleza ofertada para mães e filhas sobreviventes das enchentes de 2024. Suas falas fazem coro aos questionamentos das imposições e busca por uma beleza específica, praticamente a qualquer custo. Essas jovens estudantes quebram as expectativas sociais ao provocarem práticas cotidianas que lançam o questionamento sobre corpos belos, a necessidade dessa beleza idealizada.

Ainda que com cabelos coloridos e *piercing*, que nunca passavam despercebidos, segundo Antônia, o que mais trazia incômodo às pessoas era o seu corpo gordo. E Antônia falava sobre essas críticas tecidas dentro e fora da escola, desde as mais sutis, quando a colega não quis sentar-se ao seu lado no primeiro dia de aula na nova escola, ou quando o moletom da turma não cabia nela. Antônia fazia os registros na escola, denunciando as violências que aconteciam. A ideia era de que, em alguma medida, a colega poderia refletir sobre a gordofobia e o quanto isso fazia mal à Antônia e, especialmente, às meninas e mulheridades/feminilidades em geral.

Neste sentido, Antônia ao falar de seu incômodo, provoca outros estranhamentos: os corpos grandes estão na escola e eles falam! Falam e fazem refletir. Em certa medida, ao provocar a ida da colega gordofóbica até o setor que poderia aplicar-lhe uma possível advertência/repreensão em relação ao seu comportamento preconceituoso, é uma forma

de dizer que essa postura não será tolerada e que está atenta a quaisquer repetições dessas violências. Essa prática cotidiana tecida pela jovem estudante mobiliza a agência da colega e da escola. Algo precisa ser feito. Algo precisa ser escutado, analisado e uma resposta precisa ser dada para a jovem estudante que questiona as violências que chegam contra si.

Gabriela, ao seu modo, questiona a oficina de beleza, ofertada no contexto das enchentes, para as mulheres em situação de abrigamento, na qual foi uma vivência desconfortável. Com tantas questões acontecendo, o que faz, no contexto de uma tragédia ambiental, alguém achar oportuno chamar a atenção para cuidados de maquiagem, cabelo e unhas? Não é que não sejam importantes, mas é adequado ofertar esse recurso, neste momento? Cabe salientar a denúncia de Gabriela a respeito do descolamento entre sua realidade e o serviço oferecido, sendo sua prática tecida com seu afastamento da oficina de beleza, direcionando-se para a oficina de pinturas, com as crianças, onde pode escrever sobre o que ela considerou mais oportuno para o momento: denunciar as violências sexuais.

O que precisa ser perguntado é por que, ao invés de oficinas de embelezamento (relacionadas a um estereótipo do gênero feminino), não foram ofertadas oficinas sobre os direitos sociais das mulheridades/feminilidades - e mães - acerca das enchentes, nem mesmo sobre a crise climática e como ela afeta tanto as mulheridades/feminilidades - e mães? Tensionamentos que há uma violência ao chamar as mulheridades/feminilidades a esse papel social estereotipado de pessoas que precisam estar “belas” - mesmo diante de um caos sem precedentes -, mediante uma estratégia de “distração”. Mas se distrair de quê? De cobrar o poder público pelo direito à moradia digna e segura para todas as pessoas? Como as mães e suas filhas precisam se distrair?

São deslocamentos provocados que questionam e podem fazer pensar e agir. Reforço, mais uma vez, que não se trata de ignorar ou reduzir a necessidade de sentir-se bem ou bonita, seja por meio de maquiagem, unhas ou cabelos, ou trazer como uma futilidades/inutilidade ao feminino, mas tensionar como isso pode ser usado em contextos de extrema vulnerabilização para ampliar a precarização e marginalização das mulheridades/feminilidades.

Além disso, quanto à questão da bissexualidade, Antônia tenta mostrar para a sua mãe que nada há de anormal nesta vivência. As sexualidades são plurais, vivenciadas de diferentes formas e muitas delas, extrapolam os limites da heterossexualidade, a qual aprendemos, desde sempre. Nestes termos, suas práticas cotidianas convergem para

uma questão que chega e na escola permanece: a bissexualidade e o namoro entre meninos e meninas, entre pessoas de diferentes e de mesmos gêneros, que fogem à orientação sexual binária heterossexual ou homossexual.

Pensar sobre a bissexualidade é considerar as possibilidades de uma pessoa sentir-se atraída - sexual e/ou afetivamente - por pessoas de mais de um gênero, sem considerar, assim como as demais identidades sexuais, fixas, estáveis e permanentes. Isso não significa dizer que seja uma orientação sexual de pessoas indecisas/confusas, mas sim, mais uma afirmação positiva dos diferentes modos de vivências das nossas sexualidades.

Representada sob um “[...] campo nebuloso, permeado por dúvidas e falta de definições precisas [...]” (Márcio de Oliveira Mendes, 2021, p.2), que acometem a outras vivências das sexualidades, a bissexualidade ainda está em situação de apagamento. Para Camila Dias Cavalcanti (2007), as pessoas bissexuais sofrem preconceitos tanto das pessoas heterossexuais quanto das homossexuais, “[...] pois ambos acreditam que a bissexualidade é uma fuga da identidade homossexual.” (Camila Dias Cavalcanti, 2010, p.80). Esta autora segue complementando que

a dificuldade em lidar com a multiplicidade e, principalmente, com um a identidade mutável colabora para que a bissexualidade seja vista com o um a prática impossível de ser realizada, ou apenas possível para àqueles sujeitos tidos como promíscuos e que não querem nenhum compromisso, seja afetivo ou sexual (Camila Dias Cavalcanti, 2010, p.80).

Na escola, ainda que esta não tenha sido uma situação vivenciada por Antônia, é notório que mais esse preconceito pode afetar as jovens estudantes. De acordo com Ketellyn Aparecida Maciel da Silva (2020), a bissexualidade no âmbito escolar pode ser permeada pela bifobia, mas potencialmente corrigida quando professoras intervêm em situações de discriminação, bem como desconstróem seus próprios esterótipos. Ademais, é importante contemplar discussões acerca da bissexualidade no currículo escolar como um todo, garantindo que haja reflexão sobre as diferentes formas de orientação sexual (Ketellyn Aparecida Maciel da Silva, 2020). Neste sentido, considerar essas vivências na escola é pertinente, pois são orientações sexuais legítimas como todas as outras e fazem parte do cenário estudantil, devendo ser pensadas neste espaço também.

Na relação da jovem estudante e sua mãe, cabe frisar que “a família é o que existe de mais recorrente em nossa cultura. É a instituição social mais conclamada na salvação do declínio moral da juventude” (Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares, 2022, p.325). Isto pode explicar porque algumas questões

conservadoras (e tão violentas) voltam-se para a participação da família na escola, como se determinado modelo de família pudesse impor comportamentos e valores a serem disciplinados na/pela escola (Larissa Scotta, 2024).

Faz jus também salientar que, para algumas estudantes, a escola pode ser uma instituição acolhedora, amenizando as fragilidades familiares que oprimem e violentam as jovens. Não é incomum, por exemplo, que jovens estudantes sintam-se mais confortáveis em ser quem querem ser quando estão na escola do que quando estão em casa, com suas famílias. Se a família tem sido essa instituição que é investida no sentido de retomar alguns desses valores morais conservadores, é importante destacar que as jovens estudantes não estão apáticas nas suas famílias. Elas também têm agência, provocando fissuras. Neste sentido, as jovens estudantes também podem tensionar as famílias ao questionarem valores e comportamentos disseminados por elas, ao passo que fazem constar as violências delas decorrentes. Ana, ao desafiar o motorista do carro de aplicativo, simplesmente por exigir não ser importunada, ou mesmo, futura vítima de outras violências sexuais, está tecendo suas artes de fazer cotidianas para viver. Para não ser morta, inclusive, haja vista que as possibilidades de sofrer violências sexuais e serem assassinadas é um medo real e constante na vida das mulheridades/feminilidades (Débora Diniz, 2022). Enquanto, os homens (cis) têm medo de que as mulheridades/feminilidades riam deles (Margaret Atwood, 1989), as mulheridades/feminilidades têm esse medo ratificado pelas assombrosas estatísticas de quatro assassinatos por dia (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Ana ao questionar Catarina sobre não poder fazer a prova, faz o questionamento à norma: além de ser importunada sexualmente, Ana precisa ser violentada mais uma vez por não conseguir entrar na sala de aula a tempo de responder às questões da prova? Isto é, Ana levanta à questão sobre ter que reparar uma violência cometida contra ela própria por um terceiro. Seria um questionamento sobre o sistema de (in)justiças adotado pela escola? pela organização social estruturalmente machista e misógina? Neste sentido, Ana solicita que a escola se pronuncie ao questionar Catarina a pensar sobre como as violências contra as mulheridades/feminilidades chegam e permanecem na escola, reverberando em diversos aspectos da vida estudantil cotidiana.

Desta forma, a escola é chamada a falar, quer seja na figura do professor ou de Catarina. Ana faz essa mobilização: como a escola lida com isso a partir de agora é uma prática proposta pela jovem estudante. Vejamos que Ana recorre aos adultos que ela imagina poderem ajudá-la, não se calando diante da violência sofrida. Quando Catarina

menciona que a autoridade da sala de aula é o professor, ela remete a uma regra escolar que não tem autonomia de modificar de imediato. A escola tem suas regras, precisa de muitas delas para organizar o ensino, mas Ana provoca sobre os critérios de manutenção dessa regra, em específico. Seria essa uma regra justa para esse caso? Foi levado em consideração o seu “mau” comportamento escolar para essa decisão? Se Ana fosse uma estudante considerada dedicada, na visão de professores, teria o direito de entrar na sala de aula e fazer a prova, mesmo que estivesse atrasada? Ana parece mobilizar uma questão bem cara para os movimentos feministas: a divisão das mulheridades/feminilidades em boas ou más, valorizadas ou desvalorizadas pelos seus “comportamentos”, na avaliação daquelas pessoas que merecem ou não a proteção, como tensionado por Françoise Vergès (2021). Ana então levanta a questão: quais mulheridades/feminilidades vão merecer respeito e proteção e quais vão padecer sem segurança e inclusive, mais precarizadas? Virginie Despentes (2016) denuncia que algumas mulheridades/feminilidades que não reproduzem às expectativas sociais são julgadas e deixadas de lado. Uma estudante rotulada como fracassada, Ana segue questionando à escola.

Ao socializar com Catarina sobre as violências que acabará de sofrer, Ana também compartilha uma suspeição dos modos que as mulheridades/feminilidades são tratadas. Ser importunada sexualmente pelo motorista de aplicativo, a caminho da escola, explicita a cultura do estupro<sup>39</sup> que as mulheridades/feminilidades brasileiras estão submetidas. Ana apresenta as dificuldades de mobilidade enfrentadas pelas mulheridades/feminilidades por poderem ser alvo dessas violências. Sendo assim, Ana fala sobre as desigualdades rotineiras: poder ir para a escola sem ser violentada é um direito que ela ainda não tem. Seria um direito masculino? E sobre isso, mais uma vez, Ana quer saber da escola e da sociedade, o que estas ocupam-se em responder: como viabilizar caminhos seguros?

Ir e vir, tentando trilhar caminhos seguros, é um desafio para as mulheridades. De acordo com a pesquisa sobre percepções e experiências das mulheres quando se deslocam pelas cidades (Instituto Patrícia Galvão/Instituto Locomotiva, 2023, s/p.), “[...] 74% já passaram pessoalmente por situações de violência quando se movimentavam

---

<sup>39</sup> Em linhas gerais, a cultura do estupro “[...] sugere que determinada sociedade cultiva crenças e convenções que naturalizam a violência sexual contra as mulheres”, reiterando a culpabilização das mulheridades pelos estupros sofridos (Joice Graciele Nielsson e Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth, 2018, p.174).

pela cidade e 88% conhecem ao menos uma mulher que foi vítima de violência quando se deslocava”. Nesta pesquisa, 60% das respondentes afirmaram ter recebido olhares insistentes e cantadas inconvenientes; 27% sofreram importunação ou assédio sexual e 97% delas têm medo de serem vítimas de estupros e assédios sexuais em seus deslocamentos (Instituto Patrícia Galvão/Instituto Locomotiva, 2023), endossando as preocupações de Ana.

Para Jota Mombaça (2021, p.69),

a distribuição desigual da violência - que constrói corpos cismasculinos como intrinsecamente viris - é responsável, numa escala micropolítica pela manutenção do medo como base de experiências trans, dissidente sexual e feminina para com o mundo.

Os trajetos são perigosos para as mulheridades, na medida que ainda não há nenhum lugar seguro para nós (Grazielly Alessandra Baggenstoss *et al.*, 2019), visto que estamos inseridas em uma sociedade marcada pela cultura do estupro (Joice Graciele Nielsson e Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth, 2018). Neste sentido, Ana escancara um cotidiano comum, desnaturalizando tanto as violências quanto os medos constantes de sofrer alguma violência, como Jota Mombaça (2021) argumenta, ao discutir a distribuição desigual da violência enquanto ameaça simbólica e real na vida das mulheridades.

Hellen também denuncia, assim como Antônia, as violências reiteradas que sofre na escola. Com Hellen, aconteceu o *cyberbullying* a partir da criação e compartilhamento de uma figurinha de grupo de Whatsapp em que ela aparece dormindo na sala de aula e com a montagem como se tivesse babando. Situação essa decorrente do dormir que já aconteceu algumas vezes na escola, justamente por conta da sua jornada exaustiva entre estudo e trabalho. Uma situação comum de que uma violência vai produzindo outras, a curto prazo, inclusive.

Ao manifestarem seus descontentamentos diante das violências contra seus corpos, gêneros e sexualidades, as jovens estudantes vão tecendo contrapontos à naturalização de cantadas inapropriadas, de assédios, de importunações, fazendo constar os cotidianos que rondam e ameaçam suas vidas e adicionam um questionamento: o que a escola faz com isso agora?

Usar da fala para denunciar e/ou provocar questionamentos e suspeições atinentes aos modos violentos que vivenciam, as jovens estudantes buscam encontrar alguém que escute. E ao escutar, alguém que possa agir. Minimamente, as práticas cotidianas tecidas por Bianca, Hellen, Ana, Antônia e Gabriela exigem alguma resposta aos deslocamentos, nem que seja o desconforto que elas provocam quando não se

calam diante das violências. Elas demandam algum posicionamento, alguma reação da escola - que mobilizada também precisa falar e agir. E neste agir, a própria omissão, se for o caso, é uma resposta. Contudo, as jovens estudantes também estão oportunizando para a escola momentos de reflexões sobre a temática. Estão construindo espaços que possibilitem à escola colocar essas questões em tela.

De todo modo, as jovens estudantes demonstram que “[...] houve um significativo abandono de um silêncio que tradicionalmente caracterizou o comportamento feminino especialmente no âmbito da escola” (Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares, 2022, p. 331). E ao falarem, são pertinentes perguntas levantadas aos modos machistas, sexistas e misóginos da nossa sociedade.

Nas atividades que desenvolvo nas salas de aula, sempre quando inicio a pergunta disparadora para um grupo de jovens estudantes - *o que vocês fazem, ou deixam de fazer por estarem meninas ou por estarem meninos?* - as meninas são as primeiras a trazer as respostas. E como respostas muito comuns, rapidamente surgem algo do tipo *“não podemos sair na rua tranquilamente”, “não dá pra colocar qualquer roupa, que já vão dizer que você é do job<sup>40</sup>”, “se ficar com mais de um, vão te chamar de marmita”<sup>41</sup>.*

Essas respostas ainda mostram como as desigualdades entre as jovens e os jovens estudantes estão presentes nas vivências cotidianas, mas que as jovens estudantes parecem nomear e identificar essas questões como violências que respingam nos modos como podem viver, como têm suas vidas limitadas por elas. Contudo, ao fazerem esses apontamentos, permitem que os colegas também estejam sabendo disso, caso ainda não tenham pensado sobre essas iniquidades, eles podem, em alguma medida, refletir sobre isso naquele momento, mesmo que brevemente. Neste sentido, entendo que, por mais que os meninos possam não estar escutando as suas colegas, ainda assim, é de se esperar que algum deles esteja atento e diga que *“nunca tinha pensado nisso”*, como já escutei alguns jovens estudantes falando nessas atividades.

Argumento, portanto, que as jovens estudantes estão criando modos de “[...] resistir aos novos mecanismos de poder [...]” Johanna Oksala (2019, p.135), que atualizam-se para continuar a produzir violências, ainda que por mecanismos novos ou

---

<sup>40</sup> *Job*, neste caso mencionados pelas jovens estudantes, é uma referência às mulheridades/feminilidades trabalhadoras do sexo/prostitutas/putas.

<sup>41</sup> “marmita”, segundo relato de estudantes, é grotescamente referência ao fato de que uma marmita daria para mais de uma pessoa comer, remetendo que a menina seria uma marmita porque pode dar (no sentido de relações sexuais) para mais de um menino.

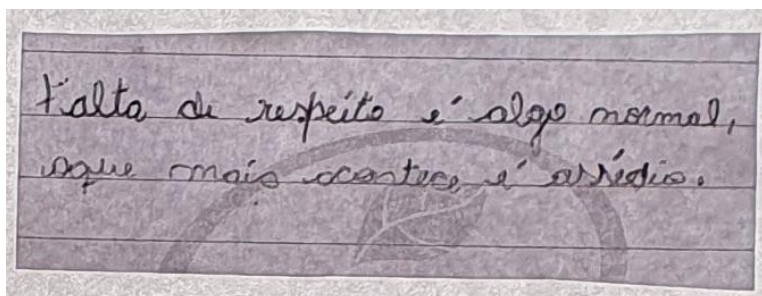
ainda não conhecidos, ou disfarçados. Nesta perspectiva, as jovens estudantes identificam elementos comuns que as unem enquanto mulheridades/feminilidades e denunciam essas opressões. Ou seja, micropoliticamente, esses pequenos gestos podem ser potenciais ao exporem as desigualdades que vão produzindo violências.

Na conversa de Yasmin Santos e Conceição Evaristo (2024, pos.359), é possível verificar a potência desses momentos, em que “[...] falar e ouvir entre nós era talvez a única defesa, o único remédio que possuímos”, quando Conceição Evaristo argumenta em favor de escutar as conversas das mulheridades/feminilidades para, junto com elas, agir em reivindicação. São as palavras que podem nos unir, nossas histórias compartilhadas e contadas por nossas perspectivas (Rebecca Solnit, 2017).

### *ler escrever estudar*

tecendo leituras, escritas e estudos

**Figura 6** - *O que mais acontece é assédio.*



**FONTE:** encontrei essa escrita na sala de convivência estudantil, em 2023, referente a uma atividade desenvolvida em alguma disciplina

“Deixar registrado é construir uma contranarrativa que desafia o modo como somos costumeiramente registradas. Deixar registrado é um recado. Deixar registrado é construir possibilidade. Deixar registrado é produzir vida” (Mayara Ruth Nishiyama Soares, Luciana Lobo Miranda e João Paulo Pereira Barros, 2024, p.378). Vidas que insistem em aparecer e também para isso produzem modos únicos de tornar as suas histórias lidas.

O bilhete escrito na Fig. 6 faz esse registro de quem nomeia e identifica às violências, mas de alguém que também faz constar a atenção a essa problemática e

escreve para lembrar: *estou percebendo isso e não vou naturalizar*. A pretensão da invisibilidade, do desrespeito e assédios, não é mais possível quando ganha o espaço da sala de convivência estudantil, onde todas as jovens estudantes e trabalhadoras da escola irão passar. Não é possível mais passar despercebido diante dessa e outras violências: a escola está com o problema e o que irá fazer com ele?

Interpeladas por essas escritas, não podemos voltar a ser como antes. As jovens estudantes praticam suas escritas, suas leituras e seus estudos, fissurando as violências, como quem gasta a tinta da caneta. A caneta não se recupera do desgaste, da tinta utilizada nas escritas, mas faz o registro daquilo que a consumiu e isso não irá se apagar, ao menos, das memórias das leitoras. Nesta esfera, as jovens estudantes escrevem suas próprias histórias, histórias outras das violências, em que não estão como as vítimas, fragilizadas, mas como escritoras que entregam as práticas de como lidar com este mundo - em ruínas - que insiste em violentá-las, mas não sem resistências (Patrícia Hill Collins, 2025; Françoise Vergès, 2021; Jota Mombaça, 2021).

Gabriela, ao abandonar a oficina de beleza e escrever seu bilhete pedindo socorro para enfrentar as violências sexuais que vinha sofrendo no abrigo, produz artes de fazer cotidianas pelas escritas. De acordo com o material instrutivo elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz (2024), houve o reconhecimento de que mulheridades/feminilidades estavam (e estão ainda) no grupo de pessoas em maior vulnerabilidade aos efeitos das catástrofes climáticas, como nas enchentes no Rio Grande do Sul. Conforme esse material, as violências contra as mulheridades/feminilidades tornam-se exacerbadas nesses eventos climáticos extremos, pela perda da (pouca) proteção e inserção em espaços que as vulnerabilizam ainda mais.

Ficou evidente que

ao mesmo tempo que as catástrofes aumentam o risco de exposição ao abuso sexual, diminuem o acesso das crianças a adultos de confiança para contar, ou que possam reconhecer sinais de abuso e intervir. Quando as crianças são deslocadas para abrigos de emergência ou alojamento temporário, elas perdem a ligação com professores, cuidadores infantis e outras pessoas que poderiam identificar e denunciar suspeitas de abuso (Fundação Oswaldo Cruz, 2024, p.6).

Para Victória Marina Pasquali (2023, p.73), “[...] as mudanças climáticas só acentuam ainda mais os problemas sociais, políticos e econômicos das mulheres, que já enfrentam toda sorte de precariedade decorrente de séculos de opressão.” São problemas que agora estão agravados pelas inúmeras negligências e planejamento estatal.

Em um aspecto ampliado, é preciso considerar que

a vulnerabilidade em diferentes níveis espaciais é exacerbada pela desigualdade e marginalização ligadas ao gênero, etnia, baixa renda ou combinações destes fatores, especialmente para muitos povos indígenas e comunidades locais, o que reforça a necessidade de se buscar justiça climática para os grupos mais vulneráveis (Victória Marina Pasquali, 2023, p.75).

Para Alessandra Nilo (2024, s.p.), a abordagem de gênero diante dessas catástrofes é essencial para a garantia de proteção às mulheridades/feminilidades e às infâncias. Para ela, com base no Relatório da União Internacional para a Conservação da Natureza, publicado em 2021, “[...] as mudanças climáticas e a degradação ambiental generalizada aumentam a violência contra mulheres e meninas e, por isso, sua prevenção precisa estar na lista de prioridades das autoridades locais ao desenvolverem suas respostas”.

Este posicionamento é reforçado por Marina Penido Colerato (2023), sendo pertinente destacar que há uma evidente relação entre exploração da natureza, responsável pelas crises climáticas e desigualdades de gênero que vulnerabilizam as mulheridades/feminilidades e é possível inferir que juntamente com o aumento das consequências da crise climática, a intensificação da violência contra nós.

Por esta perspectiva, Gabriela também faz pensar sobre a precarização das mulheridades/feminilidades que estão sendo acometidas pelo contexto das enchentes no Rio Grande do Sul, denunciando as violências estatais promovidas. Se as violências contra as mulheridades/feminilidades são uma realidade cotidiana no Brasil (2.400 mulheres violentadas por hora, sendo 240 delas estupradas diariamente, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025), o cenário das enchentes pode agravar esses casos, visto que as mulheridades/feminilidades têm suas redes de apoio prejudicadas, relações de trabalho ameaçadas, deslocamentos que colocam suas vidas em risco, bem como estando em situações de exposição ampliada, com a convivência com violentadores adicionadas à falta de proteção estatal.

De acordo com Françoise Vergès (2021), o estado não protege todas as mulheridades/feminilidades, nem opera para garantir melhores condições de vida. Para esta autora, “enfrentar as violências contra as mulheres é enfrentar a violência consubstancial do Estado e do capitalismo que mantém a impunidade das violências contra as mulheres e pessoas racializadas” (Françoise Vergès, 2021, p.152). Neste aspecto, esta autora faz a crítica de que se faz necessário expor as violências estatais que estão implicadas nas violências contra as mulheridades/feminilidades, algo que

Gabriela proporciona ao retomar à problemática das violências de cunho individual e coletivo. O que tem permitido que as violências que as perturbam possam seguir acontecendo? O quanto há de participação estatal nisso? Tensionamentos pertinentes para levantar suspeições acerca da ausência de políticas públicas que possam dar conta de eliminar todas as formas de violências contra as mulheridades/feminilidades, haja vista que elas mantêm e (re)produzem os modos neoliberais e capitalistas de governar, inclusive nas enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul.

Françoise Vergès (2021) argumenta que a ampliação das leis punitivas não acabarão com as violências. Se as violências servem à manutenção e (re)produção dos modos de governar, garantindo melhores condições de vidas para uns, as violências ainda são utilizadas na configuração de uma organização social que pune e prende uns e que garante a impunidade de outros. Tal fato reforça que, no cotidiano, algumas violências são toleradas por toda a sociedade, ordenando hierarquicamente posições de sujeitos, mantendo desigualdades nas relações de poder e ampliando iniquidades sociais. Nesta análise, Gabriela pode nos fazer pensar sobre duas proposições: *a)* práticas cotidianas tecidas que permitem problematizar sobre as violências contra as mulheridades/feminilidades que violam e permitem a violação de nossos corpos; *b)* práticas cotidianas que denunciam as violências contra as mulheridades/feminilidades como uma essencialidade dos modos de operar para manutenção da organização social vigente.

Diante dessa problemática, quando escreve o seu bilhete com o pedido de socorro, Gabriela tensiona a produção de seu corpo precarizado e vulnerabilizado, e por isso, mais suscetível às violências, mas também proporciona uma reflexão sobre as estruturas que sustentam essas violências nos dias atuais, apesar de todos ativismos, denúncias, redes de proteção e legislações.

Hellen também produz suas práticas cotidianas com a escrita. Escreve sobre o que lhe incomoda em casa. É propositiva, neste sentido. Mais que a solução, Hellen escreve sobre seus pensamentos: como gostaria que fosse resolvido, visto entender que precisam ser resolvidos. Sua prática visa levar à família a reflexão de que mudanças são necessárias e que elas podem ser implementadas. Tão logo, com essa prática cotidiana destacada, visualiza-se a ação de fazer pensar e de deslocar comportamentos até então enraizados nos valores familiares. Hellen, por esta perspectiva, provoca o tensionamento da mudança. Para que não siga sendo prejudicada, podendo manter e qualificar os seus estudos, ela age para mobilizar a família de que seu corpo exaurido precisa de apoio. À

vista disso, suas práticas denunciam as desigualdades de gêneros nas ações de cuidado doméstico e familiar e anunciam uma rejeição a esse modelo que segue sendo injusto, propondo transformações mais assertivas à equidade de gêneros.

Escrever sobre um cotidiano complexo, de uma mulher favelada, mãe, pobre, negra, é também uma forma de tecer práticas que colocam desafios às violências, como Carolina Maria de Jesus (2014) ao narrar sobre os seus cotidianos, deixando registrado o seu sofrimento, mas também a sua luta, sua inconformidade com todas as injustiças, as dificuldades para viver e fazer viver suas filhas. Carolina também resistiu como uma estratégia de vivência. Inventou novos cotidianos para poder dar conta de tantas violências. Escreveu:

22 de julho...tem hora que eu revolto com a vida atribulada que levo. E tem hora que eu conformo [...] Eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer (Carolina Maria de Jesus, 2014, p.24).

As artes de fazer pelas escritas vão denunciando cotidianos e inventando possíveis. Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são literaturas de referência nas escolas e mobilizam jovens estudantes a fazerem sua leitura e reflexão, como Ana Luiza Goulart dos Santos e Vitória Schaefer Scalfo (2024) ao apresentarem no “Podcast Literatura no Ar”, um projeto do IFFar *Campus* Júlio de Castilhos. As escritas operam como memórias que possibilitam a vida, podendo ser momentos de registrar os modos como as violências são enfrentadas. Além disso, a própria escrita de quem é tão violentada já pode ser uma forma de subversão, de tecer práticas cotidianas que possam romper com as estruturas que mantêm às violências.

Conceição Evaristo (2016), com suas personagens que narram cotidianos permeados por relações violências, um pouco ficcionais, um pouco reais, ou melhor “[...] experiências reais ficcionalizadas das mulheres pobres, negras e periféricas silenciadas no cotidiano brasileiro [...]” (Sheryl Andreatta da Costa, Betina Hillesheim, 2022, p.505), por meio dessas escritas produziu resistências mediante denúncias de vidas comuns, corriqueiras:

“a morte incendeia a vida, como se essa estopa fosse. Molambos erigem fumaça no ar. Na lixeira, corpos são incinerados. A vida é capim, mato, lixo, é pele e cabelo. É e não é. Na televisão deu:  
- Mataram a mulher, puseram o corpo na lixeira e atearam fogo!  
[...] - A gente combinamos de não morrer.  
- Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel”. (Conceição Evaristo, 2016, 99-100-108).

Escreve-se, assim, também como possibilidade para se manter viva, denunciando violências, registrando memórias de pessoas comuns, do cotidiano, que sofrem e que resistem com apelos, com insistências em viver. Assim como Jota Mombaça (2021, p. 13), “mas eu já não escrevo para despertar a empatia de quem nos mata. Este livro, e esta carta, eu dedico àquelas que vibram e vivem apesar de; na contradição entre a imposição de morte social e as nossas vidas irreduzíveis a ela”.

Isto também pode ser vislumbrado nas escritas anônimas, de pessoas comuns inventando os seus cotidianos, como a do banheiro de uma rodoviária:

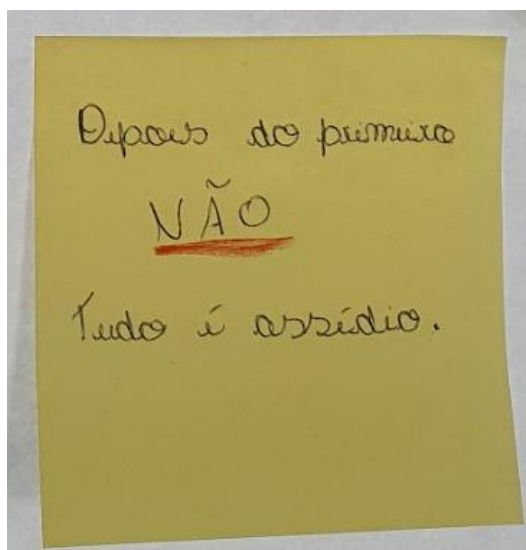
**Figura 7** - Você é linda do seu jeito!



**FONTE:** porta de um banheiro de uma rodoviária, lido em 2022.

Ou de um *recadinho* deixado numa sala da escola:

**Figura 8 - Não é Não**



**FONTE:** encontrada na sala de uma escola, em 2022, provavelmente decorrente de alguma atividade provocativa.

Deixar as mensagens “ *você é linda do seu jeito*”, “*ame-se*”, “ *você é suficiente*”, “*sua vida importa*”, “*depois do NÃO, tudo é assédio*” são práticas cotidianas que desobedecem às violências e podem causar pequenas brechas: movimentam ações com as pessoas que podem estar vivenciando violências, provocando tensões com as pessoas e instituições que provocam as violências também. Dizem sobre algo simbólico: “*ame-se*”, quando vivemos em espaços que tanto nos violentam para nos educar: “*se você é mulher, ouça um bom conselho: não goste de você*” (Clara Corleone, 2019, p. 78). Se amar, quando se é ou está dentro da categoria das mulheridades/feminilidades, é uma prática transgressora às violências, nesses contextos misóginos. Incentivar outras pessoas a se amar, também é. Dizer às pessoas e às instituições que violentam, também é.

Reforçar a mensagem de que depois de dizer não, torna-se uma violência quando alguém insiste em ter um relacionamento, é uma prática cotidiana potente para ruir às estruturas. E para isso, é necessário escrevê-las e lê-las.

Ana tece artes de fazer cotidianas também quando escreve o texto de denúncia sobre o vazamento de *nudes* da sua colega no seu *blog* e do *stalking* que sofrerá de seu ex-namorado. Suas escritas mobilizaram a escola, trazendo reflexões. Manter a memória pela escrita é uma arte de fazer mobilizadora que pode atravessar tempos de histórias contadas pelas mulheridades/feminilidades. Patrícia Hill Collins (2025) menciona sobre a importância de se contar outras histórias sobre as violências, desnaturalizando suas estruturas e desconfiando de histórias contadas por perspectivas únicas, crítica também

realizada por Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Contar outras histórias pode ser sobre tecer práticas cotidianas que possam fissurar às violências, como todas as jovens estudantes provocam quando trazem apontamentos com as ideias propagadas.

Ana também usa o seu blog para escrever sobre a violência que acaba de sofrer, com a proposta de fazer refletir sobre a importunação sexual vivida pelas mulheres, trazendo mais uma denúncia. Essa prática de escrita também foi realizada pela jovem Natally Gabrielly (2019), quando era estudante do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Rondônia *Campus Colorado do Oeste*, ajudando a compor os textos publicados no blog “*Jovem, Fala Sério!*”, trazendo sobre a temática das violências contra as mulheridades/feminilidades, no qual é possível fazer a leitura abaixo na íntegra:

### **“Se liga e respeite!**

*Então lembre-se, você mulher tem SEUS direitos, tem SUAS vontades, tem SEUS momentos, e não é um ser de outro gênero que vai ditar o que você pode ou não fazer, pois autoridade alguma ele tem sobre sua vida. Escolha ser feliz, não se importando com que o outro diz!*

*Nos tempos mais afastados da atualidade, o machismo era um ato muito natural na sociedade. O homem era o centro de tudo, era quem mandava e desmandava e as mulheres eram literalmente submissas ao que fosse ordenado a elas. Triste realidade é que nos tempos atuais esse problema ainda persiste e precisa ser combatido sempre.*

*Os maridos não deixavam as esposas trabalharem, mas, mesmo que trabalhassem, não ganhariam um bom salário, pois as mulheres não eram vistas como mão de obra boa. Por mais que fizessem o mesmo trabalho, ou até mesmo melhor, que os homens, ganhavam bem menos, o que claramente era (é) uma injustiça. Por mais que isso fosse comum em séculos passados, hoje em dia ainda se vê muito isso, mulheres trabalhando em funções iguais a de homens e ganhando um salário inferior ao deles. Alguns homens não gostam quando sua esposa/namorada ganha mais que eles, porque de certa forma se sentem inferiores, e assim até pedem ou fazem sua companheira sair do emprego, para satisfazer o seu ego machista!*

*Quando a mulher é deixada pelo marido, ela era vista como incapaz pela sociedade, principalmente quando era ela que escolhia se separar. Um dos maiores julgamentos aparecia quando ela era traída, porque todos diziam que não era uma boa mulher, que era uma perda de tempo, porque não foi capaz de satisfazer seu marido, o obrigando assim a ir “procurar na rua o que não tinha em casa”. O homem visto como vítima, pois ninguém o via como uma pessoa de caráter duvidoso.*

*Conforme os anos foram se passando as mulheres foram buscando seus direitos, foram ficando mais empoderadas. Por mais que ainda existam algumas que aceitam o machismo, que aceitam serem mandadas, deixando de lado seus princípios e vontades*

*para fazer as vontades de um ser que não tem moral alguma para tentar mandar em sua vida e seus anseios, percebe-se diminuição de atitudes machistas.*

*Um dos grandes problemas hoje é conhecido como o feminicídio, quando uma mulher é violentada até a morte de forma brutal e desumana, somente pelo fato de ser mulher. A legislação brasileira prevê dois casos que configuram na justiça como o feminicídio: – Violência Doméstica e Familiar; - Menosprezo ou Discriminação à Condição de Mulher.*

*O feminicídio é um acontecimento presente hoje em dia. Estudos mostram que 12 mulheres são assassinadas por dia e 135 são estupradas por dia. No mundo, 1 de cada 10 mulheres também adolescentes já sofreram abuso sexual. Dizem que “em briga de marido e mulher não se mete a colher” mas, se mete sim! Se você vê uma mulher sendo maltratada, espancada pelo... sendo violentada física ou psicologicamente e não faz nada para tentar ajudar, em outras palavras, deixa por aquilo mesmo, você está só ajudando mais um agressor a escapar da justiça, não receber seu devido castigo, a prisão. A pena máxima para um caso de feminicídio segundo a Lei N° 13.104/2015 é de 12 a 30 anos de cadeia.*

*Um equívoco: a mulher é tida como sexo frágil pelo fato de que a grande maioria é mais debilitada de força física. Ledo engano. A mulher é forte e prova isso no seu dia a dia, né moreh! É certo que pode ser mais propensa a maus tratos. Algumas mulheres aceitam que seus “companheiros” batam nelas, não por gostarem, mas, sim por medo, medo de não conseguir seguir em frente, medo por muitas vezes estarem sendo ameaçadas de morte, ou por simplesmente seu “amado” mexer com seu psicológico, afirmando que mais ninguém vai querer ficar com ela, que ninguém mais vai amá-la. Chegam a insultar falando que é gorda, que não presta para nada, que não é bonita, demonstrando claramente seu sexo afetado que para conseguir de certa forma segurar a mulher precisa xingar ela, porque sabe que se ela quiser tem total capacidade de seguir em frente, de conseguir alguém melhor ou de conseguir se virar sozinha, não dependendo de ninguém.*

*O feminismo é um movimento, e não uma forma de as mulheres fazerem bagunça, como dizem alguns. Esse movimento organizado de as mulheres buscarem seus direitos, de buscarem a igualdade. Se o feminismo não existisse, nós (mulheres) não teríamos o direito a muitas coisas, os homens ainda teriam o poder em completamente tudo e ainda seríamos “escravas” de uma época sem direitos e aprimoramento algum a mulher.*

*Então lembre-se, você mulher tem SEUS direitos, tem SUAS vontades, tem SEUS momentos, e não é um ser de outro gênero que vai ditar o que você pode ou não fazer, pois autoridade alguma ele tem sobre sua vida. Escolha ser feliz, não se importando com que o outro diz!*

*E aja diferente para que não tenha o mesmo destino de Eulália, personagem criada por Marina Colasanti que diz:*

*“É uma santa. Diziam os vizinhos. E dona Eulália apanhando.*

*É um anjo. Diziam os parentes. E dona Eulália sangrando.*

*Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e dona Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.”*

*Então, vai continuar nessa de não se meter, não tentar ajudar? Diga CHEGA à violência contra mulher, se sabe de alguém que precisa de ajuda, que sofre em casa, ligue 190 e faça sua parte. Mulher nenhuma merece sofrer, VOCÊ, Mulher, merece o mundo, então não aceite menos que isso!*

*Nathally Gabrielly, novembro de 2019.”*

Escrever pode potencializar a socialização, especialmente, junto aos pares sobre a temática, uma vez que as jovens estudantes podem ler juntas, fazendo as ideias circularem entre si e promovendo reflexões advindas dessas práticas. Neste aspecto, as artes de fazer ganham repercussão memorável pela escrita e leitura, que subverte os grandes cânones da literatura, para fazer fluir problemáticas escritas a partir de um contexto comum compartilhado. Um exemplo são as *fanfiction* (abreviado por *fanfic*), em que a maioria das escritoras são jovens estudantes e produzem suas escritas a partir de histórias famosas de literatura, ou com personagens conhecidas do cinema, da música e de outras artes ou ainda, a partir de criações próprias com personagens inventados por elas (Lidiane Moraes Buechen Lemos, 2022). Esse gênero literário é disponibilizado especialmente na internet, de forma gratuita e conta com um público de leitoras majoritariamente feminino (Lidiane Moraes Buechen Lemos, 2022).

No capítulo 1 da escrita “Dono do Morro”, autoria de Nestha\_Archeron<sup>42</sup>, publicada em 26 de setembro de 2024, encontro um trecho onde as duas colegas - Beatriz e Cecília - conversam sobre a atenção que o professor de educação física dava para Júlia, uma das jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio,

“[...] - Os seios dela não são caídos, além disso, dúvida que seja pessoal, o professor apenas deve gostar mais de loiras. E, digo mais, você deveria se manter longe de um professor que fica olhando com desejo para suas alunas. Isso é tão problemático”.

Neste sentido, é possível inferir que a história produzida tensiona a relação entre um professor e uma estudante, sinalizando haver um problema quando o professor manifesta interesse sexual na jovem estudante. O que agrega é que essa narrativa pode mobilizar a reflexão de leitoras sobre a temática, contribuindo para a desnaturalização das violências sexuais contra as mulheridades/feminilidades, que podem acontecer na escola, inclusive. Sobre isso, é pertinente registrar que essas violências têm ganhado, cada vez mais, práticas de reconhecimento e denúncias. Em um trabalho apresentado por Katiele Hundertmarck e Betina Hillesheim (2024), aborda-se sobre o caso das

---

<sup>42</sup> A história completa pode ser lida em: <https://archiveofourown.org/works/54479635/chapters/138017230>

importunações sexuais cometidas por um servidor público lotado em um dos campi de IFFar contra cinco jovens estudantes, as quais ele tinha contato por auxiliar nas aulas práticas do curso técnico em agropecuária e nas discussões do trabalho. É de referir que as jovens estudantes estão impulsionando esses movimentos de nomear e denunciar as violências, promovendo desacomodações nestes espaços.

Contudo, cabe pontuar que na pesquisa de Lidiane Moraes Buechen Lemos (2022), as jovens estudantes consomem, produzindo e lendo, o gênero literário *fanfiction*, histórias que tornam naturalizadas algumas violências contra as mulheridades/feminilidades. Para esta autora, a problemática das violências e do abuso nas *fanfictions*, temática ainda não discutida integralmente na escola, pode contribuir com escritoras e leitoras que sigam normalizando relacionamentos abusivos e outras violências, especialmente quando não conversam sobre relações de gêneros e enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades na escola (Lidiane Moraes Buechen Lemos, 2022).

Desta maneira, ainda que exista um movimento das jovens estudantes em prol de evidenciar essas violências, por meio da escrita e da leitura, ainda persistem outras situações em que as próprias jovens estudantes reforçam as desigualdades de gêneros e as violências delas decorrentes. De acordo com Lidiane Moraes Buechen Lemos (2022), essas histórias contadas pelas jovens estudantes podem refletir a ausência dessas discussões na sala de aula, o que torna a prevenção das violências contra as mulheridades/feminilidades também importante de ser contemplada pela escola, a fim de que as elas possam ser convidadas a questionar a (re)produção dessas violências contra seus próprios corpos.

Por outra perspectiva, a leitura enquanto arte de fazer das jovens estudantes, por meio de outras histórias escritas, faz mobilizar práticas cotidianas para enfrentar as violências contra seus corpos, gêneros e sexualidades. Por meio dessas leituras, que Bianca também age. Após ter recebido a indicação do livro “A Bolsa Amarela”, de autoria de Lygia Bojunga (2020), Bianca afirma que vai passar o final de semana estudando para elaborar o seu trabalho de literatura.

Para Gabriela, as leituras são práticas cotidianas que oferecem certo conforto diante das violências que sofre. Neste aspecto, ler pode ser uma maneira de fazer as suas práticas cotidianas que podem surgir como respostas aos desafios, os quais, em muitas situações, não podem ser enfrentados sozinhos, ou com uma rede de apoio precária. Ler é uma prática cotidiana capaz de causar tremores às estruturas violentas,

pois, antes de tudo, é ação transgressora por si só. Neste caso, Gabriela produz suas leituras como elementos capazes de gerar apoio para suportar a dores da vida “real”. É por meio das suas leituras que Gabriela consegue imaginar outros mundos.

No projeto de extensão descrito por Brenna Izabella Rodrigues Barbosa *et al.* (2025), acerca da utilização da arte literária e do bordado como escuta, acolhimento e enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades, esta ferramenta mostrou-se potente para resistência e denúncia das violências. Neste projeto, as leituras escolhidas foram as escritas por mulheridades/feminilidades e que abordassem a temática da violência de gênero, sendo as participantes convidadas a destacar os pontos que considerassem mais importantes, procedendo, posteriormente para a elaboração do bordado livre a respeito das discussões realizadas. De acordo com as autoras, “através da arte literária, foi possível suscitar questionamentos a respeito das injustiças sociais, dando visibilidade às pequenas e grandes violências acometidas a diversas populações” (2025, p.844).

Como afirma Karina de Oliveira Azevedo (2024, p.79), no estudo com professoras e professores de jovens estudantes do ensino médio da EPT,

a literatura pode ser um importante aliado para enfrentar as questões de realidade ali representadas como uma ferramenta que busca, por meio da linguagem simbólica, sensibilizar para as violências que são praticadas e ou reproduzidas em nosso meio social.

Segue a autora defendendo que a literatura

[...] é a porta para a sociedade discutir várias temáticas, entre elas a violência contra a mulher. Ao representar esse fenômeno por tantos vieses, a arte da escrita permite aos leitores, não somente às mulheres, passar por uma experiência que gera desordem interior, mas com a possibilidade de retornar à ordem, com todas as implicações de perdas e ganhos de uma vivência” (Karina de Oliveira Azevedo, 2024, p.85).

Neste sentido, a leitura como uma arte de fazer cotidiana das jovens estudantes pode fazer com que elas agenciem outras percepções, desnaturalizem violações, bem como pratiquem ler enquanto uma ação insubordinada, por meio de escritoras feministas, antirracistas, contracoloniais, entre outras. Ou seja, a leitura pode impulsionar um refúgio ao ampliar possibilidades de vivências outras - sem violências - e cultivar esperanças de mundos outros para suas vidas cotidianas. Essa é uma das expectativas pela leitura de “A Bolsa Amarela”, um romance de uma menina que tem vontades - de ser adulta, ter nascido menino e tornar-se escritora, contestando os espaços que convive,

entre histórias criadas por sua imaginação e de sua vida em família, afirmando-se como pessoa - que tem vontades e direito de existir (Lygia Bojunga, 2020).

Antônia, ao focar nos seus estudos, na tentativa de desfocar nas inúmeras brigas com a sua mãe, tece uma prática que mobiliza outras ações que podem ser potentes para discussão como o papel da escola neste contexto. Estudar enquanto uma prática cotidiana capaz de desestabilizar os contextos de violência pode implicar em pensar sobre as ações das jovens estudantes para a permanência na escola, apesar de todas as violências decorrentes dela. As jovens estudantes fazem dos estudos práticas cotidianas transgressoras porque ainda nos dias de hoje, estar dentro das mulheridades/feminilidades que enfrentam o cotidiano de uma escola, que em algumas situações, como de Ana, demonstra todo o machismo ao dizer que tal curso não é para ela, reforçando a ideia de que haveria cursos para meninos e outros para meninas, é uma estratégia para garantir o acesso à educação. Para Pérsida Pereira da Silva e Daniela Medeiros de Azevedo Prates (2024, p.36), ao analisarem sobre relações de trabalho e gênero no IFSul *Campus Camaquã*, “o que se confirma é um ambiente marcado pelo patriarcado, com seus preconceitos, machismos, dominação masculina e opressão das mulheres”, pois investigam-se cenários permeados por relações desiguais de poder, em que reverberam situações de violências de gênero.

Na pesquisa de Gislaïne Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates (2024, p.2), com estudantes e servidoras do IFSul, estas pontuam que

[...] as relações desiguais de poder estão presentes nos mais diversos espaços e contextos da Instituição, e materializam-se em forma de assédios, constrangimentos, desqualificação intelectual e não legitimação das lideranças femininas, além de revitimização através da atuação institucional.

Por conta disso, as práticas cotidianas relacionadas aos estudos, desenvolvidas pelas jovens estudantes, fraturam algumas demandas escolares ao compreenderem que a educação é um direito de todas as pessoas, que não há cursos *para meninas* ou cursos *para meninos*, mas que todas as pessoas têm a capacidade de aprender, desde que oportunizadas. Neste sentido, as jovens estudantes estão tensionando esses padrões desiguais de segregação por gêneros: seus corpos estão na escola e lá têm o direito de aprender, com as suas diferenças e pelas suas diferenças, inclusive.

*imaginar*

para criar outros mundos possíveis

Hellen imagina. Ela pensa sobre um contexto familiar que o pai e o irmão, os homens da casa, possam também se responsabilizar pelo trabalho doméstico. Ela propõe, inclusive, uma “*greve do lar*” em que ela e sua mãe não seriam as únicas responsáveis pelo cuidado com a casa e com a família. Elas parariam as atividades domésticas e esperariam os homens da casa se manifestarem: ou eles se levantam e limpam, cozinham, cuidam, ou nada vai funcionar naquela casa! Imaginar é preciso para mobilizar outros mundos: bastaria um dia para eles já se assustarem, na perspectiva de Hellen.

A imaginação de Hellen corrobora com uma política muito imaginada, desejada, aguardada há muitos anos: a Política Nacional de Cuidados, lançada em 23 de dezembro de 2024 (Brasil, 2024b). Histórica, esta política está “[...] a garantir o direito ao cuidado, por meio da promoção da corresponsabilização social e entre homens e mulheres pela provisão de cuidados, consideradas as múltiplas desigualdades” (Brasil, 2024b, Art.1º). A Política nomeia o que é cuidado, um feito muito propício para as garantias que visa instaurar, sendo o cuidado considerado como um

trabalho cotidiano de produção de bens e serviços necessários à sustentação e à reprodução diária da vida humana, da força de trabalho, da sociedade e da economia e à garantia do bem-estar de todas as pessoas (Brasil, 2024b, Art.5º, I).

Um dos objetivos da política é justamente sobre “[...] promover a mudança cultural relacionada à organização social do trabalho de cuidado”, em que o cuidado seja planejado como coletivo e não a responsabilidade das mulheridades/feminilidades (Brasil, 2024b, Art.4º, VIII).

Importante pontuar que Françoise Vergès (2020) fala sobre as mulheridades/feminilidades que acordam antes do mundo - e vão dormir depois de todas. Elas acordam a cidade, preparam tudo para que todas possam trabalhar e viver. Em boa parte, Françoise Vergès (2020) está pensando sobre o trabalho doméstico (mal) remunerado das mulheridades/feminilidades que limpam e cuidam as casas, escritórios, academias, escolas, e toda a cidade para que todas as demais pessoas possam trabalhar, malhar, estudar e viver. Mas ela também proporciona reflexões para esse trabalho que nós desenvolvemos dentro de nossas casas, não remuneradas, que fazem com que nós e as outras pessoas de nossas casas possam estudar, trabalhar, malhar, viver. Ela analisa as relações cotidianas a partir da exploração do trabalho feminino, salientando a mudança cultural e social necessárias para uma igualdade na divisão das responsabilidades.

Na imaginação, repousa as artes de fazer das jovens estudantes que inventam seus cotidianos e acreditam na transformação, de modo que, para fazer, é preciso, primeiramente, imaginar (Débora Diniz, 2022). Se as jovens estudantes produzem as suas práticas cotidianas subversivas aos modos de operar violentos de seus contextos de vida, isso só é possível porque elas estão tecendo pensamentos e comportamentos de quem imagina um outro mundo com equidade de gênero, onde seus corpos possam ocupar espaços livres das violências, expressando seus modos próprios de estar no mundo.

Nesta perspectiva, se “[...] somos eticamente forçados e impelidos a pensar para além dos chamados limites realistas do possível” (Judith Butler, 2021a, p.39), imaginar é urgente para possibilitar outras formas de viver. E nesse viver enquanto potencialidades que não nos cause limitações baseadas em expressar um ou outro gênero, um ou outro corpo ou uma ou outra sexualidade. Isto é, imaginar mundos outros em que nossos corpos, gêneros e sexualidades não sejam os marcadores sociais que balizam as violências e as mortes que estamos assujeitadas.

De acordo com Jota Mombaça (2021, p.67-68), tudo isso

requer um trabalho continuado de reimaginação do mundo e das formas de conhecê-lo, e implica também tornar-se capaz de conceber resistências e linhas de fuga que sigam deformando os modos do poder através do tempo.

Neste sentido, como anuncia Patrícia Hill Collins (2024, p.240), as ideias são importantes para oferecer resistência às violências. Para esta autora, “as ideias podem sobreviver por bem mais tempo que as pessoas que as tornaram públicas.” Neste caminho das ideias, que são imaginadas, as jovens estudantes podem construir outros pensamentos, mais disruptivos, ainda que furtivos, aos modos de viver já estabelecidos. Dito de outra maneira, as jovens estudantes também estão a imaginar - e assim tecer - práticas que poderão atingir outras jovens estudantes e mesmo outros grupos, em que suas ideias podem ser captadas, adaptadas e utilizadas em prol de mobilizar outras práticas.

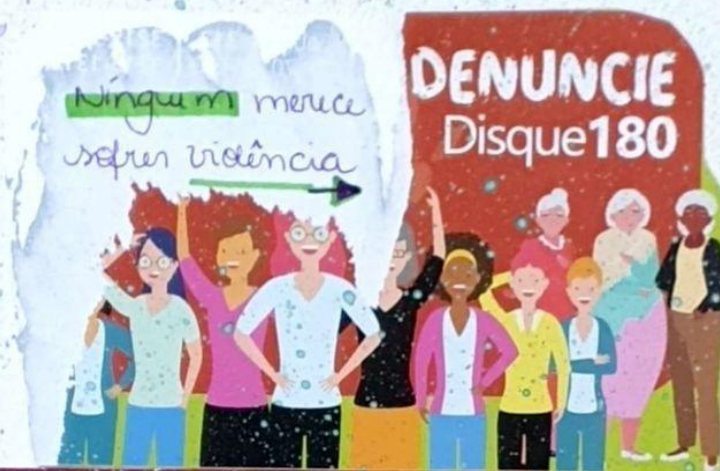
Em um cenário de que “o ambiente-escola também é múltiplo e é nessa multiplicidade que reside sua potência de criação de mundos outros” (Daniel Ganzarolli Martins e Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, 2021, p.8), a viabilidade da imaginação não tem limites pré-estabelecidos. Ela pode viajar mundos. Ela pode ganhar acolhimento em uma discussão promovida em uma aula, com debate de diferentes perspectivas. E elas não ficam somente ali. Quando saem da sala de aula e da escola, as ideias podem

ganhar o mundo, rachando estruturas violentas, constringendo os constringedores, fazendo pensar, como acontece quando as jovens socializam suas ideias nas redes sociais e com as amigas e/ou colegas.

São imprevisíveis os caminhos e as repercussões da imaginação, mas é importante saber que estão acontecendo e mobilizando, a elas mesmas, bem como produzindo seus efeitos pedagógicos em todas nós. As personagens desta tese questionam o padrão de beleza único, e propõem imaginar que possa haver um mundo onde todos os corpos possam estar juntos e vivendo a seus modos. Neste aspecto, as jovens estudantes propõem a suspeição desses modelos únicos para então denunciar suas invenções sociais e culturais, que marginalizam os corpos gordos ao idealizar o corpo magro (mas não tão magro assim). Imaginar viver sem bullying e cyberbullying, mas também sem assédios, questionando a (des)valorização de uns em detrimento de outros. Para imaginar essas condições, as jovens estudantes acionam provocações para que aquelas que ainda não perceberam o quanto essas violências são cotidianas e ferem suas vidas, possam refletir, ainda que seja de modo pontual. Em outras palavras, ao mobilizar a existência e a persistência de um modelo único considerado padrão de beleza a ser alcançado pelas mulheridades/feminilidades, as jovens estudantes promovem uma quebra de expectativas hegemônicas, pois ao invés de fazerem coro a esse padrão, elas o questionam, ainda que isso possa lhes trazer outros sofrimentos, como a rejeição familiar, por exemplo.

As jovens estudantes tecem suas artes de fazer cotidianas por meio da imaginação quando operam ideias que vão de encontro à manutenção das violências que estão submetidas, movimentando-se pelas possibilidades de outros modos de se relacionarem com as pessoas e viverem. Afinal, não é possível concordar que viver seja suportar tantas violências. Desse modo, suas práticas são acionadas para imaginar outras existências possíveis. Expor as violências que sofrem é também pensar que não podem continuar sendo violadas e imaginar como seria viver sem violências é potencial.

Como Débora Diniz (2022), as jovens estudantes cultivam a esperança e com isso nos ensinam a imaginar mundo outros, como quem sabe que tudo que existe hoje só existe porque um dia foi imaginado, tão logo, é oportuno imaginar outras relações sem violências para que elas possam acontecer (Jota Mombaça, 2021).



**PAREM DE NOS MATAR!**  
**Os alarmantes números  
de Feminicídio no RS**

**RESISTIR SEMPRE!**



**POR TODAS NÓS  
QUEREMOS:**

Fim de todas as formas de violência  
de gênero contra as mulheres!

Fim do racismo e todas  
as formas de discriminação!

Fim da violência política  
contra as mulheres!



## Outras narrativas

### imaginar outros mundos

*Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar (Ailton Krenak, p.25).*

A propósito de desfecho da tese, mas não da discussão temática, concordo com Dénètem Touam Bona (2020, p. 48), de que “nesses tempos sombrios em que proliferam os dispositivos de controle, as resistências devem ser furtivas, mais do que frontais” a fim de que se possa garantir que não haja a criminalização das práticas de cotidianas que podem operar nas fissuras às violências. Isto também é sugerido por Judith Butler (2021a), quando argumenta sobre a força da não violência. Desta maneira, “trata-se então de resistir em modo menor [...]”, para a subtração ao poder (Dénètem Touam Bona, 2020, p. 48). São esses pequenos gestos da vida comum, as artes de fazer, na rotina, naquilo que acontece quase despercebido, porque não gera mais ações de violências, ou de grandes eventos ou protestos, mas têm uma potência peculiar de deslocar proposições, de mexer, de sacudir, indignar, de mobilizar, de transformar alguns modos de violências e produzir vida. São a imaginação, a existência, a fala, leitura, escrita e estudo produzido pelas jovens estudantes, em seus cotidianos localizados nas suas histórias, que mexem, sacodem, tremem, chacoalham. Mesmo que não estejam ganhando notoriedade, as práticas tecidas pelas jovens estudantes provocam tensionamentos. Elas colocam as violências em suspeição ao desnaturalizarem determinados comportamentos e valores, que são percebidos como naturais, de tão comuns e repetitivos que são.

Nem sempre as práticas cotidianas desenvolvidas pelas jovens estudantes estão explícitas, “[...] mas muito mais por pequenas fugas, desvios, deserções, ironias, recusas parciais, conformação simulada” (Edir Augusto Dias Pereira, 2017, p. 27) que agem micropoliticamente, inventando os seus cotidianos possíveis. São as inventoras dos seus cotidianos, a partir dessas pequenas práticas desviantes, que recusam ser violentadas constantemente, como hegemonicamente são destinadas a ser, apesar de todos os avanços em relação aos direitos humanos. Neste sentido, as jovens estudantes nos trazem que “[...] a resistência não violenta exige um corpo que aparece, que age, e que em sua ação busca constituir um mundo diferente daquele que encontrou, o que significa

confrontar a violência sem produzir os seus termos” (Judith Butler, 2023, p.204), imaginado mundo outros.

Se “somos ensinadas a não reagir à violência que nos interpela ao mesmo tempo em que somos bombardeadas por ameaças e narrativas de brutalidade contra nós” (Jota Mombaça, 2021, p.79), as jovens estudantes são capazes de imaginar ideias e práticas para responder a esses modos. Isto ocorre pelas pequenas ações cotidianas de negação, fugas, desvios, pelas denúncias, falas com menção às desigualdades, escritas que memorizam histórias outras das violências e das suas revoltas.

Dado que as artes de fazer cotidianas das jovens estudantes remetem a necessidade primordial de existir e de se manterem vivas com seus corpos, gêneros e sexualidades, elas agem reivindicando condições de permanência e visibilidade que afrontam, de certo modo, as violências cotidianas. Estar alerta e manifestando ações em prol destas reivindicações denota que elas perturbam as normas hegemônicas que ainda promovem garantias de segurança à vida de uns, mas não das suas vidas.

Ainda que as jovens estudantes não consigam garantia para uma vida digna, pois não há nenhuma garantia disso, minimamente elas estão atuando para causar fissuras às violências, mesmo que esse possa não ser o objetivo principal de suas práticas. Dito de outro modo, entendo que as jovens estudantes questionam suas existências enquanto marcadas pelas desigualdades de corpos, gêneros e sexualidades de mulheridades/feminilidades, como uma forma de buscar garantir que suas vidas são válidas e dignas de luto, no sentido de Judith Butler, (2021a). E tecem essas práticas mantendo seus corpos na escola, questionadoras às violências, registrando os atravessamentos das normas que se querem hegemônicas. As jovens estudantes inventam os seus cotidianos produzindo perguntas como “*Ei, eu não sou moço, não. Não tá vendo?!?*”, para afirmar que as pessoas devem ver um corpo de mulheridades/feminilidades e não a assombrar com a transfobia. Respondendo às violências transfóbicas, avisa “*Ei, eu não sou moço, não. Não tá vendo?!?*”.

Entendo que essas jovens estudantes praticam os seus cotidianos apontando as desigualdades que as atingem e ao fazerem essas sinalizações, estão também propiciando que as pessoas a sua volta possam tensionar sobre as violências contra seus corpos, gêneros e sexualidades. Por isso, também compreendo o caráter pedagógico de suas práticas como inventoras dos cotidianos. As jovens estudantes estão a nos ensinar, promovendo desnaturalizações de algumas dessas violências cotidianas, uma vez que reivindicam por suas existências livres das violências que as importunam.

Esses movimentos podem ser importantes para se pensar que atuam fissurando essas violências e, assim, haverá um momento em que as violências não serão mais toleradas/naturalizadas/cristalizadas em nossa sociedade. É possível que a partir desse momento imaginativo, as mulheridades/feminilidades possam viver livres de todas as formas de violências. Enquanto isso, por ora, vamos observando transformações localizadas nesses cotidianos, que permitem afirmar que as jovens estudantes atuam provocando respostas às violências de corpos, gêneros e sexualidades. Além disso, com suas leituras, escritas e estudos agem articulando novas linguagens, exigindo novas concepções, reforçando as necessidades de mudanças. Por meio da imaginação, as jovens estudantes inventam seus cotidianos como modos potenciais para a aplicação prática de seus modos de viver.

De todo modo, sustento que as jovens estudantes tecem as suas práticas cotidianas com artes de fazer que podem contribuir para provocar fissuras às violências desde o momento que ocupam a escola e todos os demais espaços públicos, reivindicando suas presenças com respeito. Não é só garantir a permanência de seus corpos, gêneros e sexualidades dentro e fora da escola, mas sobretudo de que suas vozes serão escutadas, ainda que não por todas as pessoas, mas que a cada oportunidade de escuta, um afeto possa ser mobilizado. Afetos esses que promovem à ação. Práticas que viabilizam questionar as violências, as quais, tensionadas, podem ser desnaturalizadas, fissuradas, torcidas. Neste sentido, não é possível retroceder: a escola está convocada a agir. Tão logo, fora da escola também surge essa demanda: as pessoas que são afetadas pelas jovens estudantes também são convocadas para a ação. Com isso, as jovens estudantes atuam mobilizando outras pessoas, instituições e suas agências, no sentido de que as ideias propagadas por suas artes de fazer cotidianas tornam inadiáveis essas discussões.

Nesta perspectiva, de acordo com Suely Rolnik (2018), é preciso um movimento coletivo de reapropriação dos afetos, da linguagem, da sexualidade, do desejo e da imaginação, em sua perspectiva micropolítica. Imaginar, deste modo, estratégias para produzir outros mundos. Para esta autora, os efeitos devem reverberar nas esferas micropolíticas em que nossas subjetividades são produzidas, inventando outros modos de viver. Para Rita Segato (2025, p.178) é preciso “[...] trabalhar por uma reforma dos afetos e das sensibilidades, por uma ética feminista por toda a sociedade”.

É necessário que nós sejamos capazes de acabar com todas as formas de violência contra todas as pessoas, animais e o planeta. Todas as formas de violências

precisam ser desnaturalizadas, inaceitáveis, de quaisquer formas e contra quaisquer seres. Modos gentis de tratamento. sem gritos. sem ofensas. sem deixar ninguém de fora. bell hooks (2020), Françoise Vergès (2021) e as jovens estudantes a nos ensinar que é preciso acabar com todas as violências e para isso, reformar nossos afetos. Para Rita Segato (2025, p.178),

[...] erradicar a violência de gênero é inseparável da própria reforma dos afetos constitutivos das relações de gênero como as conhecemos e em seu aspecto entendido como “normal”. E isso, infelizmente, não pode ser modificado por decreto, com uma canetada, subscrevendo o contrato da lei.

Logo, segue a autora argumentando que “[...] o trabalho da consciência é lento, mas indispensável [...]” (Rita Segato, 2025, p.178), corroborando que as artes de fazer cotidianas das jovens estudantes também estão nos ensinando a resistir às violências, sinalizando a emergência de transformações nos modos como vamos sendo educadas nas nossas relações sociais. Ainda que este processo seja demorado, como Rita Segato (2025) aponta, ele é fundamental para a transformação de uma sociedade sem violências contra as mulheridades/feminilidades.

Cabe salientar que a produção da presente tese já é um produto desses afetos inventados pelas práticas cotidianas das jovens estudantes, o que traz pistas de que elas são transformadoras e estão agindo nas brechas que subvertem as violências. Nesta perspectiva, é salutar afirmar que as práticas cotidianas das jovens estudantes reverberam, desde já, nas ações de outras pessoas, mobilizadas por elas, ganhando capacidades de produzir outras práticas no enfrentamento às violências, ainda que haja a possibilidade de omissão, pelas instituições e pessoas.

De modo primário, se pensarmos que

não importa quão terrível seja a violência, sobreviver a ela é uma forma de resistir. É um primeiro passo que pode levar a outros. Testemunhar a violência e recusar-se a desviar o olhar é uma forma de resistir, Recusar-se a esquecer a violência cometida contra outras pessoas, em especial aquelas que não podem falar por si, é uma forma de resistir (Patrícia Hill Collins, 2024, p. 285),

Cabe ainda mencionar que as jovens estudantes não estão só, pois “das alianças podem nascer processos de resistência à norma, invenção de outros modos de viver gênero e sexualidade e formas coletivas de atuação” (Fernando Seffner, 2024, p.36). Como argumenta Judith Butler (2023) acerca da precariedade de nossos corpos de mulheridades/feminilidades, e as possibilidades de que possamos nos unir para promover mobilizações em busca de nossos direitos, considero que as práticas

cotidianas tecidas pelas jovens estudantes possam reivindicar essa luta por justiça social que é mais ampla, no sentido coletivo. Ainda que suas práticas estejam no campo das artes de fazer comuns e cotidianas, é possível imaginar uma aliança em prol da existência sem violências. Além disso, é importante pontuar que “mesmo o indivíduo que se move à frente o faz, em parte, porque está escorado por outros” (Judith Butler, 2023, p.205).

Se, de acordo com Judith Butler (2021a, p. 58),

[...] uma vida tem de ser enlutável - isto é, sua perda tem de ser conceitualizável como uma perda - para que a interdição da violência e da destruição inclua essa vida entre os seres vivos a ser protegidos da violência.

Desta forma, as jovens estudantes operam para tornar todas as formas de viver os corpos, os gêneros e as sexualidades dignas, possíveis, valorizadas. Ou seja, trata-se de “[...] afirmar o valor igual das vidas [...]” (Judith Butler, 2021a, p. 58).

Para Françoise Vergés (2021, p.34),

nós não temos nenhum “outro lugar” completamente protegido da violência sistêmica, mas temos uma cartografia das falhas, dos interstícios, dos espaços fragilmente protegidos, opacos, onde é possível desenvolver práticas que não estão fundadas no cálculo e no valor de mercado. Significa que precisamos resistir a toda uma economia do esgotamento [...]

Para Judith Butler (2023, p.204), “a resistência não violenta exige um corpo que aparece, que age, e que em sua ação busca constituir um mundo diferente daquele que encontrou, o que significa confrontar a violência sem reproduzir seus termos”. Ou seja, o aparecimento não se refere apenas a um corpo que aparece e pode falar e agir, mas também que pode comover e engajar outros corpos a resistir, voltando-se para a questão das alianças e das agregações mobilizadas pelas jovens estudantes.

É pela imaginação que a possibilidade de outras formas de viver - livre das violências - pode acontecer. E se é possível imaginar, é possível criar essas formas de vida, pois “a imaginação é a aposta que amanhã será outro dia, talvez melhor para nós” (Ivone Gebara, 2022, p.57). Esta tese faz a tentativa de esperançar outros mundos pela imaginação feminista de uma *enfermeira-escutadeira-pesquisadora* que afeta-se *com* as jovens estudantes e *com* elas imagina outros modos de viver. Visibilizar as práticas dessas jovens estudantes frente às violências cotidianas é um modo de imaginar outros mundo, ao passo que tecer práticas que podem promover pequenos tremores às estruturas que sustentam às violências.

Por fim, destaco minhas limitações teóricas na produção, análise e discussão dos dados. Quero deixar registrado que esta tese carece de discussões mais robustas com

perspectivas contracolônias, antipatriarcais, antisexistas, antirracistas, antimoralistas, anticonservadoristas, antihigienistas, anticapacitistas, enfim, um série de olhares por outras perspectivas que fissurem os conhecimentos produzidos e tão venerados até hoje com base nas epistemologias eurocentradas, cis-heteronormativas, machistas, eugenistas, sexistas, misóginas, LGBTI+fóbicas, racistas, capitalistas, que não desejam romper com padrões hegemônicos de poder que tanto violentam as jovens estudantes. Neste sentido, preciso reforçar as denúncias de que as ciências da saúde, da qual é a minha formação inicial, ainda é uma área que produz conhecimentos misóginos, transfóbicos, racistas, capacitistas, classistas, biologizantes, higienistas, cis-heteronormativos, machistas, entre outros que mantem e reproduzem tantas violências, que endossam nossos comportamentos profissionais diante do cuidado com as jovens estudantes. É preciso também apontar que na educação alguns o reproduzem e mantêm. Conforme pensamento de Ailton Krenak (2020, p. 57), sobre a utilidade da vida e dar o fim ao mundo do modo como conhecemos, em um contexto pandêmico de covid-19,

acho gravíssimo as escolas continuarem a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-los para destruir o mundo. Para mim, isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter.

Quero afirmar com isso que, para mim, a fragilidade das escritas que produzi nesta tese repousa na minha inabilidade de conseguir nomear e discutir todas essas opressões às jovens estudantes, que mantêm e reproduzem cada vez mais violências. Neste sentido, primeiramente, na minha concepção idealmente romantizada, deveria ter conseguido fazer uma descolonização do inconsciente, no sentido proposto por Suely Rolnik (2018), para tentar fazer uma produção de dados mais robustas e rompantes aos diversos e reiterados modos de subjetivação que insistem em estar nessa produção acadêmica, mesmo com todas as intencionalidades contracoloniais contemporâneas.

Contudo, encontro algum afeto em Geni Núñez (2023, p.28), quando traz que “o exercício de descolonizar o pensamento gira em torno desse gesto de termos certa desconfiança em relação àquilo que nos ensinaram que era justo e correto era em nome do amor e do bem”. E indo junto com autoras que me ajudam a pensar nesse projeto de insurreição contra as injustiças cotidianas que fui e vou percebendo os atravessamentos que percorrem as escritas produzidas. Mas, escrevo esse adendo não no sentido de tentar justificar a ausência crítica neste sentido, mas de que estas diferentes opressões devem ser consideradas: ainda que eu não tenha as conseguido fazer, sei que é preciso,

urgente e necessário para que outros estudos possam contribuir com a eliminação de todas as formas de violências contra as jovens estudantes. E esses estudos futuros precisam destacar e deslocar essas opressões, nomeando-as e constringendo quem nos constringe. De todo modo, escrevo também no sentido de problematizar que muitas das falhas em não conseguir ser uma *enfermeira-escutadeira-pesquisadora* ou não ter conseguido ser em todos os momentos, ou ainda, uma *enfermeira-escutadeira-pesquisadora seletiva*, que só escuta o que faz sentido para si, vem dessas subjetividades tecidas nesses contextos coloniais, cis-heteronormativos, capitalistas, capacitistas, machistas, sexistas, misóginos, racistas, LGBTI+fóbicos, entre outros, que produziram e produzem também os meus conhecimentos profissionais e pessoais cotidianamente, ainda que eu tente descolonizar o meu inconsciente, como propôs Suely Rolnik (2018).

Além disso, penso que, no rol de interseccionalidades, por vezes, posso ter escutado uma ou outra opressão e negligenciado uma ou outras. Percebo isso ao lembrar de algumas histórias e pensar pela perspectiva de uma violência relacionada a sexualidade não hegemônica, e tecer uma escuta mais atenta neste sentido e não perceber uma violência de classe, por exemplo, na mesma história. Não como se considerar as interseccionalidades fosse uma competição de opressões, mas marcadores sociais da diferença que chancelam e violentam, na nossa sociedade, conforme maior for a disposição dessas diferenças (Carla Akotirene, 2019).

Por fim, nesta tese, tentei transgredir, como uma praticante do cotidiano, negociando possibilidades para imaginar outros mundos. Não inaugurei um campo de saber e de fazer para a ciência, mas procurei trazer mais uma contribuição e um adendo aos estudos com as juventudes estudantis para que possamos trilhar novos e necessários caminhos para a imaginação.

Imaginar como a possibilidade de pensar e criar modos outros de nos relacionarmos sem que estar com um ou mais marcadores sociais da diferença seja a nossa sentença para as violências. Com as jovens estudantes, aprendi que o verbo **imaginar** é um dos modos pelos quais essas mulheridades/feminilidades tecem práticas cotidianas que podem contribuir para fissurar às violências que tanto nos machucam - e matam - cotidianamente. Longe de romantizar a imaginação, acredito que este modo subversivo é capaz de mobilizar práticas, pois tudo que é construído, primeiramente precisa ser imaginado, como ensinou Jota Mombaça (2021) e Débora Diniz (2022).

As jovens estudantes ocupam os espaços escolares e tecem práticas cotidianas que podem fissurar às violências quando geram ações que precisam fazer a escola pensar sobre as violências e como lidar com elas. Elas demandam que a escola busque por isso. Elas mobilizam a agência das pessoas que fazem a escola quando existem, falam, estudam, leem, escrevem e imaginam com a escola, ainda que nem sempre atuando dentro da escola. Por conta disso, acredito que além de todas as práticas cotidianas desenvolvidas pelas jovens estudantes - que são ações potencialmente promotoras de causar fissuras às violências - elas fazem com que estruturas educacionais também sejam mobilizadas com a necessidade de responder às demandas por uma escola (e uma sociedade) livre das violências contra as mulheridades/feminilidades. Ainda que a resposta da escola venha a ser o silêncio ou o silenciamento, a instituição escolar está sendo convocada a agir e neste sentido, as jovens estudantes provocam à escola a se posicionar, assim como fazem com as demais pessoas para as quais contam suas histórias, como as professoras, gestoras e enfermeiras escolares.

Adicionalmente, as jovens estudantes, com as suas práticas cotidianas subversivas estão nos educando. Há, portanto, nas jovens estudantes, agências e pedagogias capazes de nos educar para escutar os seus modos de praticar os cotidianos e as violências que as acometem. Neste sentido, elas nos educam para perceber que há violências contra os seus corpos, gêneros e sexualidades dentro e fora da escola, e que elas estão tecendo práticas cotidianas que podem provocar certas rupturas a essas violências. E ainda, elas nos fazem agir: como nós vamos viver a partir de agora sabendo das violências que as acometem?

Deste modo, as jovens estudantes tornam possíveis os enfrentamentos às violências contra seus corpos, gêneros e sexualidades nos modos como suas artes de fazer cotidianas incitam à agência da escola (e fora dela), provocando-nos para pensar sobre as temáticas que tornam visíveis, e com esses pensamentos, não podemos retroceder: ou agimos ou omitimos. Somos convocadas para pensar e por conta disso, as práticas tecidas pelas jovens estudantes já podem ser consideradas como potenciais de mobilizar outros comportamentos, condutas, reflexões.

Para a área da educação, acredito que a contribuição esteja em reverberar os modos como as praticantes do cotidiano estão a ruir às violências e as denúncias que produzem ao trazerem às violências como um desafio que também ocupa o espaço escolar. Desse modo, as estudantes são também jovens que estão estudantes e essa

fusão que culmina com as jovens estudantes pode fazer com que as questões juvenis entrem na escola e lá façam perguntas. E ao perguntarem, as jovens estudantes estão questionando as normas de corpos, gêneros e sexualidades que possam estar reforçadas na escola, a fim de desnaturalizar valores e comportamentos que podem violá-las. E nesses movimentos, as jovens estudantes podem encontrar alianças para fazer mais e tremer às estruturas violentas. Mesmo com suas artes de fazer cotidianas individuais, elas, antes de tudo, precisaram de um repertório e um apoio que é coletivo. Estar em alianças em prol de problematizar às violências dentro e fora da escola pode representar a força de práticas micropolíticas que se mobilizam onde a vida acontece: no cotidiano. E no cotidiano transformar, a partir de pequenos gestos, algumas estruturas que já começam a ruir às desigualdades que conectam-se com a (re)produção e a manutenção das violências contra as mulheridades/feminilidades.

Por isso, suspeito que agindo micropoliticamente, as jovens estudantes fazem parte do que Silvio Gallo (2002, p.169) poderia chamar de “uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos”. Para ele,

é essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância. (Silvio Gallo, 2002, p.169).

No sentido em que “[...] a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”. (Silvio Gallo, 2022, p. 173), podendo promover essa política que age no cotidiano, sendo rizomática, pequena adentrando pelas brechas e assim, em alguma medida, penetrando nas estruturas violentas e lá infiltrada, corroendo-as. Com a corrosão, aos poucos, essas violências estão sendo desnaturalizadas e ao serem postas como não naturais, destacadas pelas jovens estudantes, evidenciam a construção social e cultural que as mantém, podendo ser problematizadas por uma educação que dialoga e suspeita das coisas dadas como são. Ao desnaturalizar as violências cotidianas, provocando fissuras ao questionar valores e comportamentos, as jovens estudantes praticam suas artes de fazer cotidianas que vão ao encontro de tensionar modelos hegemônicos que nos violentam.

Então, esta tese apostou na potência de uma prática cotidiana, menor, em pequenos gestos, mas capilarmente produzindo transgressões às violências, podendo desestabilizar os modos violentos que tanto insistem em nos machucar e matar. E nesta aposta, reitera que existir, falar, ler, escrever, estudar e imaginar podem ser modos de

fazer as práticas cotidianas para enfrentar às violências que as jovens estudantes nos educam. Elas agem e nos convidam à tecer nossas práticas cotidianas, nas pequenas ações, nas pequenas insurreições que podem acontecer na nossa vida cotidiana e estão ao nosso alcance, nos pequenos gestos insubordinados. Podemos começar imaginando outros mundos, outras formas de nos relacionarmos, em que as violências não sejam aceitáveis.

O que posso aprender com as jovens estudantes é que as práticas cotidianas que elas realizam podem provocar fissuras às violências de modo que são provocativas, exigem ação dos agentes da escola e fora dela. Exigem um pensar sobre as artes de fazer postas em destaques. As ideias propagadas pelas jovens estudantes trazem que as artes de fazer cotidianas estão subvertendo uma possível linearidade das opressões e desigualdades que operam na (re)produção e manutenção das violências contra as mulheridades/feminilidades cotidianamente.

Especificamente analisando a partir de um recorte profissional de enfermagem em saúde escolar, penso que promover uma escuta às jovens estudantes possa ser uma estratégia ética e metodológica capaz de contribuir para a produção de outras práticas cotidianas que possam ajudar a fissurar às violências. Nesse sentido, a enfermagem em saúde escolar pode ser uma aliada na prevenção e enfrentamento às violências contra as mulheridades/feminilidades, desde a construção de espaços seguros de escuta e acolhimento quanto de promoção às discussões que reforcem a necessidade de um outro mundo livre das violências. Por conta disso, a contribuição desta tese para a enfermagem em saúde me parece estar em reconhecer a importância da escuta das jovens estudantes no enfrentamento e prevenção às violências de gêneros, corpos e sexualidades, reforçando a atuação destas profissionais na escola.

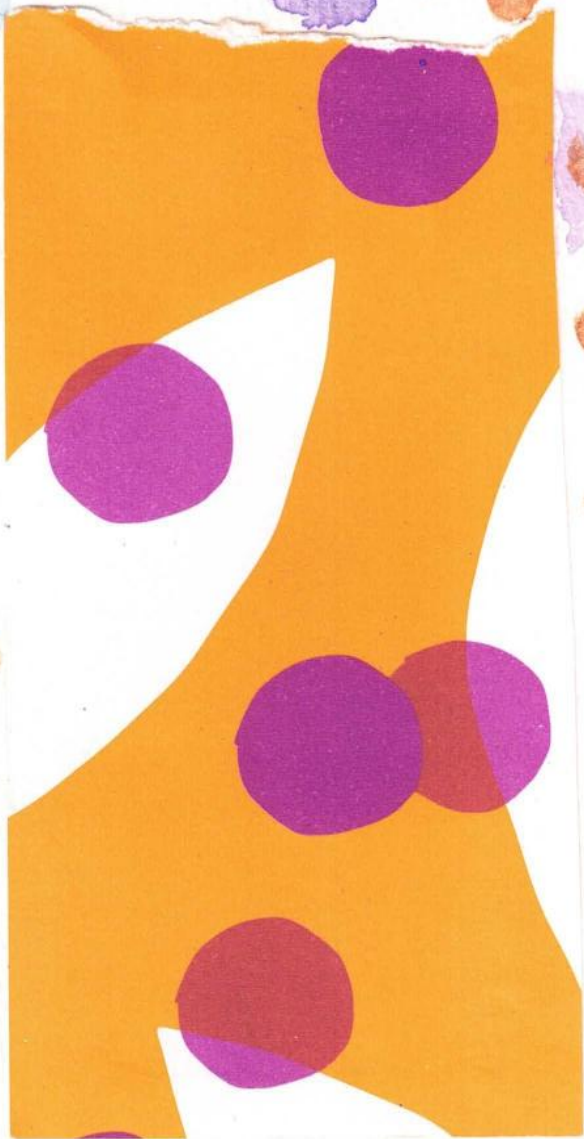
Nestas escritas, fiz a defesa de que as práticas cotidianas tecidas pelas jovens estudantes podem ser capazes de provocar rupturas às violências de corpos, gêneros e sexualidades dentro e fora da escola como modos de fazer a norma falar, como tensionado por Fernando Seffner (2022), haja vista a reivindicação das jovens estudantes por demandas que operam na necessidade de fazer a escola pensar sobre as práticas e as violências denunciadas por elas. Além da escola, as jovens estudantes também mobilizam outras esferas à agência. Pensar sobre as questões trazidas pelas jovens estudantes é uma problemática contemporânea que se faz urgente e que as jovens estudantes mobilizam a partir de suas práticas tecidas. Ou seja, com suas agências, as jovens estudantes propiciam reflexões - dentro e fora da escola - que

podem, por sua vez, demandar por outras práticas, seja desde o pensar sobre as violências e a emergência de desnaturalizá-las.



"Amar para (trans)formar...  
se fere minha existência,  
serei resistência"  
Isabelly Christino

**A LUTA  
NÃO PODE  
PARAR!**



## Quem andou comigo nesta tese

*Quem falou que eu ando só? Tenho em mim mais de muitos. Sou uma mas não sou só (Sued Nunes, 2021).*

A HORA DO SUL. **Homem é condenado a prisão por vazamento de nudes**. 2024 Disponível em: <https://ahoradosul.com.br/conteudos/2024/08/07/homem-e-condenado-a-prisao-por-vazamento-de-nudes/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 1997. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442\\_1175\\_abramowendel.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf) Acesso em: 24 mar 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 61p.

AGOSTINI, Stéfani. Gumes. **Instalação**. Transferência fotográfica sobre facas, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DAQxm4XutrU/>. Acesso em 22 jan. 2025.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019, 152p.

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**, 2017, p.121-133. Disponível em: <[http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates\\_contemporaneos\\_educacao\\_sexualidade.pdf?sequence=1](http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 11 jul. 2022.

AMARO, Ivan; PAIXÃO, Mariana. Corpos LGBTQIAPN+ abalando as normal(t)izações: gênero, sexualidades e subjetividades juvenis nos cotidianos escolares. **Revista Cocar** Edição Especial N.36/2025 p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10568/4340>. Acesso em: 06 nov.2025.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, v. 30, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36463>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (Antra). **Nota técnica sobre direitos humanos e o direito dos banheiros**: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero. Brasil: Antra, 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2023/08/nota-tecnica-wc-antra-final.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

ATWOOD, Margaret. **The Edible Woman**. Londres, Virago Press, 1989.

ÁVILA, Dárcia Amaro. **Gênero nas malhas discursivas do desenvolvimento sustentável: emergências, bio/ecopolíticas e dispositivos**. 2018, 163p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande/RS. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012312.pdf>>. Acesso em: 08 out 2022.

BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra; SANTOS, Poliana Ribeiro dos; SOMMARIVA, Salete Silva; HUGILL, Michelle de Souza Gomes. **Coleção Não há lugar seguro: estudos e práticas sobre violências contra as mulheres com ênfase no gênero**. Florianópolis: Editora Centro de Estudos Jurídicos (CEJUR), 2019. Volume 3. 300 p. f. Disponível em: <https://ovm.alesc.sc.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/E-book-livro-3.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021, 128p.

BARBOSA, Brenna Izabella Rodrigues; OLIVEIRA, Gabriel Barra Falconieri; COMBINATO, Denise Stefanoni; SILVA, Silvia Maria Cintra da. Literatura e arpilleras no combate à violência contra as mulheres: bordando reflexões e afetos com agulhas e linhas. **Revista Diversidade e Educação**, v.13, n.1, p. 832-850, 2025. E-ISSN: 2358-8853. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18751/11940>. Acesso em: 08 out. 2025.

BARBOSA, Juliana Souza. Juventude(s): afinal, que sujeitos sociais são estes? **Cadernos de Aplicação**, jan.-jun. 2021, v. 34, n. 1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111283/61480>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.52-75.

BARTH, Luisa Carolina Charczuk Viana; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes escolarizadas: Entre representações de si e os desafios de ser jovem. **Estrabão**, [S. l.], v. 6, p. 61–71, 2025. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/272>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê de assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023, 109p. Disponível

em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em 19 jan. 2024.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BEZERRA, Leonardo Mendes. **Arqueologia Antropofágica em Rotas não lineares: narrativas educacionais reveladas no Sertão Maranhense**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/32cfdba7-50f0-46f4-bfd7-6089be3acb31/content>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. 36ªed., Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2020, 140p.

BONA, Dénétem Touam. **Cosmopoéticas do refúgio**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020, 96p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 abr. 2025.

BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola? *In*: PINHEIRO, Diógenes (org.) **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. 2020, p.13-44. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/540216939/Quando-Lgbts-Invadem-Escola-Mundo-Trabalho>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de. Apresentação: Cartografar as desigualdades: discurso, memória e resistência. *In*: BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de (org.) **Discursos e desigualdades: cartografar com Foucault**. Campinas: Pontes Editores, 2024, p.9-35.

BRASIL 247. **Trabalho doméstico no Brasil segue precário e atinge majoritariamente mulheres negras, chefes de família e mães solo**. 2025. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/trabalho-domestico-no-brasil-segue-precario-e-atinge-majoritariamente-mulheres-negras-chefes-de-familia-e-maes-solo>. Acesso em: 04 mai. 2025.

BRASIL DE FATO. **Após uma década, RS retoma Secretaria de Políticas para as Mulheres**. 2025b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/06/25/apos-uma-decada-rs-retoma-secretaria-de-politicas-para-as-mulheres/>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL DE FATO. **Dois estudantes são vítimas de transfobia em escola estadual de Pernambuco**. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/25/duas-estudantes-sao-vitimas-de-transfobia-em-escola-estadual-de-pernambuco/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

BRASIL DE FATO. **Nas estatísticas do governo do RS, crime de homofobia não existe**. 2021 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/29/nas-estatisticas-do-governo-do-rs-crime-de-homofobia-nao-existe/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

BRASIL DE FATO. **Por que Nísia Trindade caiu**, 2025a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/02/27/por-que-nisia-trindade-caiu/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Lei 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.778.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.778.htm). Acesso em: 30 Jul. 2025.

BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). (Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025) Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm) Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Lei 13.431, de 4 de abril de 2017. **Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de alguma violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**, 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm). Acesso em: 23 Jul. 2025.

BRASIL. Lei 14.164, de 10 de junho de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher**, 2021a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei 14.192/2021. **Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher**; e altera a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), a Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 (Lei dos Partidos Políticos),

e a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições), para dispor sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral, para criminalizar a violência política contra a mulher e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais proporcionalmente ao número de candidatas às eleições proporcionais, 2021c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114192.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114192.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei 14.811, de 12 de janeiro de 2024. **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente** e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei 15.069, de 23 de dezembro de 2024. **Institui a Política Nacional de Cuidados**, 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm). Acesso em: 02 ago 2025.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02 jul 2022.

BRASIL. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. **Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores**. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art3](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art3). Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018a, 600p. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 06/2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5061-parecercne-seb6-2010&Itemid=30192#:~:text=O%20CNE%20relembra%20as%20Diretrizes,mesmas%20idades%20m%C3%ADnimas%20para%20a](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061-parecercne-seb6-2010&Itemid=30192#:~:text=O%20CNE%20relembra%20as%20Diretrizes,mesmas%20idades%20m%C3%ADnimas%20para%20a). Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 01, de 19 de janeiro de 2018. **Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares,** 2018b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 Ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais,** 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010a, 132 p. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_nacionais\\_atencao\\_saude\\_adolescentes\\_jovens\\_promocao\\_saude.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf). Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 104, de 25 de janeiro de 2011. **Define as terminologias adotadas em legislação nacional, conforme o disposto no Regulamento Sanitário Internacional 2005 (RSI 2005), a relação de doenças, agravos e eventos em saúde pública de notificação compulsória em todo o território nacional e estabelece fluxo, critérios, responsabilidades e atribuições aos profissionais e serviços de saúde,** 2011b. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104\\_25\\_01\\_2011.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104_25_01_2011.html). Acesso em: 30 Jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola: documento orientador: indicadores e padrões de avaliação - pse ciclo 2021/2022,** 2021b. Disponível em: <https://atencaprimaria.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/29115226-documento-orientador-2021-2022-1.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Portaria n.º 2.436, de 21 de setembro de 2017. **Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS),** 2017a. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436\\_22\\_09\\_2017.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html). Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Portaria GM/MS Nº 1.604, de 18 de outubro de 2023. **Institui a Política Nacional de Atenção Especializada em Saúde (PNAES), no âmbito do Sistema Único de Saúde,** 2023b. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2023/prt1604\\_20\\_10\\_2023.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2023/prt1604_20_10_2023.html). Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto 6.286, de 05 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria**

**Nacional de Juventude**; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **As enchentes no Rio Grande do Sul**: lições, desafios e caminhos para um futuro resiliente/Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. – Brasília: ANA, 2025b. 57 p.: il. Disponível em: <https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/noticias-e-eventos/noticias/estudo-aponta-que-enchentes-de-2024-foram-maior-desastre-natural-da-historia-do-rs-e-sugere-caminhos-para-futuro-com-eventos-extremos-mais-frequentes>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica** : emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 – covid-19 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2022, 131 p. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19/view>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia prático para o atendimento a mulheres em situação de violência doméstica na atenção primária à saúde**, 2025a, 47p. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_atendimento\\_mulheres\\_situacao\\_viol%C3%Aancia\\_aps.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atendimento_mulheres_situacao_viol%C3%Aancia_aps.pdf). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Decreto 11.640, de 16 de agosto de 2023. **Institui o Pacto Nacional de Prevenção aos Femicídios**, 2023a Disponível em: [https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pacto-nacional-de-prevencao-aos-femicidios/decreto\\_n11-640\\_de\\_16\\_de\\_agosto\\_de\\_2023\\_pnpf.pdf](https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pacto-nacional-de-prevencao-aos-femicidios/decreto_n11-640_de_16_de_agosto_de_2023_pnpf.pdf). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**, 2011a, 46p. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/copy\\_of\\_acervo/outras-referencias/copy2\\_of\\_entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres](https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/copy_of_acervo/outras-referencias/copy2_of_entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres). Acesso em: 13 out. 2025.

BRIGEIRO, Mauro. A emergência da assexualidade: notas sobre política sexual, ethos científico e o desinteresse pelo sexo. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.14 . ago. 2013 . pp. 253.283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/vdJ6wRJm6bY9ndphcwDjGGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRITO, Gilmaro Moreira; ROCHA, Nailton José de Menezes. Cultura escolar, práticas e conteúdos de linguagens no cotidiano do colégio estadual David Pereira. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.e11167. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v18n49/2178-2679-apraxis-18-49-e11167.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo, 2021a, 155p.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ªed., 2023, 299p.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, Crocodilo Edições, 2019a, 400p.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022, 451p.

BUTLER, Judith. **Desposseção**: o performativo na política (conversas com Athena Athanasiou). São Paulo: Editora Unesp, 2024b, 253p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 21ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021b, 287p.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024a, 227p.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. 192p.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011, 190p.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v.23, n.2, p.236-257, maio/ago.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33867/23059>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CARVALHO, Marília Pinto; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**., v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NR3gPgqfCZHvMJ7rNznjnF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CARVALHO, Rafaela Pinho Melo de; FERREIRA, Rosinete de Jesus Silva. O fenômeno TikTok: a influência da rede digital na identidade do adolescente. **Cambiassu**, v. 19, n. 34 – Jul./Dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/24996/13415>. Acesso em: 13 out. 2025.

CASSAL, Luan Carpes Barros; OLIVEIRA, Tainá dos Santos. Violência contra infâncias LGBTI+ na educação: por narrativas ficcionais para pedagogias queer. **Revista Diversidade e Educação**, v.11, n.1, p-20-46, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15366/10292>. Acesso em: 06 abr. 2025.

CASTRO JÚNIOR, André Ribeiro de; ARAÚJO, Moziane Mendonça de; GUBERT, Fabiane do Amaral; LOPES, Marcos Venícios de Oliveira; SILVA, Viviane Martins da; REBOUÇAS, Cristiana Brasil de Almeida. Análise de conceito sobre juventudes: compreensão da pluralidade dos sujeitos. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2024;77(4):e20240002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/YKxTytr9rcmQNXbBHVNYmrS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mai. 2025.

CAVALCANTI, Camila Dias. Práticas bissexuais: uma nova identidade ou uma nova diferença? **Polêmica**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 79 a 83, 2010. DOI: 10.12957/polemica.2010.2710. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/2710>. Acesso em: 3 out. 2025.

CAVALCANTI, Camila Dias. **Visíveis e Invisíveis: práticas e identidade bissexual**. Dissertação de Mestrado em Sociologia - Universidade Federal de Pernambuco, 2007, 112p. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9574/1/arquivo9196\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9574/1/arquivo9196_1.pdf). Acesso em: 03 out. 2025.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Política Nacional de Cuidados é crucial na Promoção de igualdade entre gêneros**, 2025. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/politica-nacional-de-cuidados-e-crucial-na-promocao-de-igualdade-entre-generos-1d74#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Cuidados%20institu%C3%ADa%20pela%20Lei%2015.69%20de,ainda%20%C3%A9%20necess%C3%A1ria%20uma%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 04 mai. 2025.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22ªed. Petrópolis; Vozes, 2014. 319p.

CHAUI, Marilena. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, 317p.

CIMA, Afonso. **A medicalização da escol(h)a**: a produção de estilos de vida saudáveis a partir dos discursos da saúde na educação básica. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3657/1/Afonso%20Cima.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

CNN BRASIL. **77% dos jovens transgênero sofrem transfobia no ambiente escolar, diz estudo**. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-diz-que-77-de-criancas-e-adolescentes-sofrem-transfobia-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

CNN BRASIL. **Abrigos do RS têm programação especial para o Dia das Mães**. 2024a. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/abrigos-do-rs-tem-programacao-especial-para-o-dia-das-maes/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

CNN Brasil. **Lula diz que escolheu “mulher bonita” para diminuir distância com Congresso**, 2025b. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-diz-que-escolheu-mulher-bonita-para-diminuir-distancia-com-congresso/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CNN BRASIL. **Polícia investiga alunos que vazaram nudes de professora em Goiás**, 2024b. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/policia-investiga-alunos-que-vazaram-nudes-de-professora-em-goias/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

CNN BRASIL. **Trump assina ação executiva proibindo mulheres trans em esportes femininos**, 2025a. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/trump-assina-acao-executiva-proibindo-mulheres-trans-em-esportes-femininos/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersecções letais: raça, gênero e violência**. São Paulo: Boitempo, 2024, 318p.

CONGRESSO EM FOCO. **Ministro Silvio Almeida é acusado de assédio sexual e moral**, 2024. Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/6368/ministro-silvio-almeida-e-acusado-de-assedio-sexual-e-moral>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHIMDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 241-282, jan./abr de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 02 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Enfermeira forense identifica vítima de crime hediondo durante tragédia climática no RS**, 2024. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/enfermeira-forense-identifica-vitima-de-crime-hediondo-durante-tragedia-climatica-no-rs/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Parecer nº36/2025/Câmaras Técnicas de Enfermagem. **Parecer Técnico sobre as atribuições e condutas da enfermagem em casos de violência externa, sigilo profissional, notificação compulsória. Legislação vigente e regulamentação do Cofen**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/parecer-no-36-2025-camaras-tecnicas-de-enfermagem/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CORLEONE, Carla. **O homem infelizmente tem que acabar**. Porto Alegre: Zouk, 2019, 248p.

CORREIO DO POVO. **Pressão estética: quem se beneficia com a insegurança das mulheres?**, 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/bellamais/press%C3%A3o-est%C3%A9tica-quem-se-beneficia-com-a-inseguran%C3%A7a-das-mulheres-1.1433381>. Acesso em: 04 mai. 2025.

CORSO, Angela Maria. As diferenças e desigualdades de gênero nas práticas sociais das juventudes. **Revista Diversidade e Educação**, v.12, n.1, p.1144-1165, 2024.

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16068/11238>. Acesso em: 14 mai. 2025.

COSTA, Luciano Bedin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, 2020, p.11-35. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997/12946>. Acesso em: 02 fev. 2024.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, v.7, n.2, p.66-77, 2014. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1). Acesso em: 02 fev. 2024.

COSTA, Luis Artur. O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26 – n. esp., p. 551-576, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qqkYCQWDZVDsBp9t8xwJZCj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

COSTA, Sheryl Andreatta; HILLESHEIM, Betina. Ser Mulher Negra: Existência e Resistência nos Contos de Conceição Evaristo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2022, Vol. 02. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/68633/42644>. Acesso em: 03 fev. 2024.

COUTO, Caroline. **Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024, 150f. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3828/1/Caroline%20Couto.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

COLERATO, MARINA PENIDO. **Crise climática e antropoceno: perspectivas ecofeministas para liberar a vida**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Ciência Sociais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/39337/4/Marina%20Penido%20Colerato.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

CUNHA, Anete Regina da. **Memórias inventadas do endividamento: o governo da pobreza**. Mestrado em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/194582/001093816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 abr. 2025.

D'ÁVILA, Manuela. **Cuidar da vida, transformar o mundo: mulheres contra o colapso**. Porto Alegre: Instituto e se fosse você?, 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, 2003, p.40-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 3ªed., 2013, 240p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998. 184p.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: n-1 edições, 2016, 128p.

DIADORIM. **Apenas 25% das escolas brasileiras têm ações contra LGBTfobia**, 2023. Disponível em: <https://adiadorim.org/noticias/2023/07/apenas-25-das-escolas-brasileiras-tem-aco-es-contra-machismo-e-lgbtfobia-menor-indice-em-10-anos/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

DIÁRIO DE SANTA MARIA. **Escola do RS deverá indenizar estudante que sofria bullying de colegas**, 2024. Disponível em: [https://diariosm.com.br/ultimas\\_noticias/\\_escola\\_do\\_rs\\_devera\\_indenizar\\_estudante\\_que\\_sofria\\_bullying\\_de\\_colegas.608425](https://diariosm.com.br/ultimas_noticias/_escola_do_rs_devera_indenizar_estudante_que_sofria_bullying_de_colegas.608425). Acesso em: 04 mai. 2025.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022, 276p.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 300p.

DW. **Estupros em abrigos mostram que tragédia não é só climática**, 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/estupros-em-abrigos-mostram-que-trag%C3%A9dia-no-rs-n%C3%A3o-%C3%A9-s%C3%B3-clim%C3%A1tica/a-69074316>. Acesso em: 04 mai. 2025.

EL PAÍS BRASIL. **“Não estudo nada há um ano. Fico em casa limpando e cozinhando”**, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-04-13/nao-estudo-nada-ha-um-ano-fico-em-casa-limpando-e-cozinhando.html>. Acesso em: 04 mai. 2025.

ESQUERDA DIÁRIO. **Promotor do RS: “pra dá o rabo tu tem maturidade? E pra assumir criança tu não tem?”**. 2016. Disponível em: [https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id\\_article=9123](https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=9123). Acesso em: 04 mai. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas - desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.) **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003 p.125-145.

EUZÉBIO, Paula Montenegro. **Experiências escolares de jovens mulheres no Ensino Médio da rede pública**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1268335>. Acesso em: 05 mai. 2025.

EUZÉBIO, Paula Montenegro; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Jovens mulheres estudantes e a escola pública de Ensino Médio no contexto da pandemia. **Dialogia**, n.41, 2022, p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22396/9794>. Acesso em: 05 mai. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017, 200p.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, 114p.

EXPRESSO. **Mais de metade dos alunos LGBTQI sofre bullying na escola**, 2021. Disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2021-05-17-Mais-de-metade-dos-alunos-LGBTQI-sofre-bullying-na-escola-4c15f786>. Acesso em: 04 mai. 2025.

FAVARETTO, Letícia; BECKER, Kalinca Léia. Análise do panorama da violência enfrentada pelos jovens nas escolas brasileiras. **Revista Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v. 14, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3638>. Acesso em: 11 mai. 2025.

FEDERICI, Sílvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019, 159p.

FEDERICI, Sílvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. São Paulo: Boitempo, 2021, 205p.

FEIXA, Carles Pampols. **De joves, bandes y tribus**. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.101-117.

FERRACO, Carlos Eduardo; SILVA SOARES, Maria da Conceição; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 7-17, June 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942017000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jul. 2025.

FOLHAMAX. **Estudante acusa professora de gordofobia e constrangimento em sala de aula**, 2025. Disponível em: <https://www.folhamax.com/policia/estudante-acusa-professora-de-gordofobia-e-constrangimento-em-sala-de-aula/483700>. Acesso em: 04 mai. 2025.

FONSECA, Débora Cristina. Formação de Professores e as mudanças requeridas pelo ECA. **Cadernos da Pedagogia**, v.14, n.30, p.132-141, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1486/564>. Acesso em: 13 out. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública / Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025. 434 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>. Acesso em: 30 Jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ªed. 2008, 238p.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. v. IV.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. 10ªed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020. 175p.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. Postagens: **Violências sexual e doméstica em situações de catástrofes e desastres ambientais**. Rio de Janeiro, 16 mai. 2024. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-mulher/violencias-sexual-e-domestica-em-situacoes-de-catastrofes-e-desastres-ambientais/>. Acesso em: 03 Ago. 2025.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa perspectiva de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

G1 RS; RBS TV. **Adolescente apreendido por morte de mulher trans em Bagé limpou e botou fogo em casa após sufocar e desmembrar vítima, diz Justiça**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/09/02/adolescente-apreendido-por-morte-de-mulher-trans-em-bage-limpou-e-botou-fogo-em-casa-apos-sufocar-e-desmembrar-vitima-diz-justica.ghtml>. Acesso em: 04 mai. 2025.

G1. **Crime de stalking: no AC, homem é condenado por perseguir ex-namorada, que precisou mudar de cidade**, 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2025/03/31/crime-de-stalking-no-ac-homem-e-condenado-por-perseguir-ex-namorada-que-precisou-mudar-de-cidade.ghtml>. Acesso em: 04 mai. 2025.

G1. **'Eu ia ter virado estatística', diz mulher trans agredida a marteladas no RS**, 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/05/02/eu-ia-ter-virado-estatistica-diz-mulher-trans-agredida-a-marteladas-no-rs.ghtml>. Acesso em: 04 mai. 2025.

G1. **Padrasto investigado por estuprar enteada é indiciado pela Polícia Civil em Júlio de Castilhos**, 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/08/17/padrasto-suspeito-de-estuprar-enteada-e-indiciado-pela-policia-civil-em-julio-de-castilhos.ghtml>. Acesso em: 04 mai. 2025.

GABRIELLY, Natally. **Se liga e respeite!**. In: Blog Jovem, Fala Sério! 2019. Disponível em: <https://moisesjoserosasouz.wixsite.com/blog-jovem-falaserio>. Acesso em: 01 Ago. 2025.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**. 27(2): 169-178 jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GARCIA, Tainá dos Reis; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Entre normativas e acolhimentos: o uso do nome social nas escolas de um município do Sul do Rio Grande do Sul e os deslocamentos do (cis)tema. **Cadernos Cajuína**, V. 10 N. 2 ANO 2025. p.1-23. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/976/852>. Acesso: 04 out. 2025.

GAZETA DO POVO. **Abrigos do Rio Grande do Sul têm denúncias de abuso sexual**, 2024. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/brasil/abrigos-rio-grande-do-sul-denuncias-abusos/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

GAZETA DO POVO. **Quando candidato, Lula disse que banheiro unissex era “de Satanás”**, 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/quando-candidato-lula-disse-que-banheiro-unissex-era-de-satanas/>. Acesso em: 02 out. 2025.

GAZETA HOJE. **Homem é preso na rodoviária de São Pedro depois de se masturbar em banco de ônibus**, 2023. Disponível em: <https://gazetahoje.com.br/homem-e-presona-rodoviaria-de-sao-pedro-depois-de-se-masturbar-em-banco-de-onibus/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2909/1647>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GOMES, Rodrigo. **Relatório denuncia perseguição a professores que discutem gênero e sexualidade**. Central Única dos Trabalhadores, 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/relatorio-denuncia-perseguiacao-a-professores-que-discutem-genero-e-sexualidade-e288>. Acesso em: 13 out. 2025.

HARKIN, Hilary. The structure and function of the ear and its role in hearing and balance. **Nursing Times**, 2021, v. 117, n.4, p.56-59. Disponível em: <https://cdn.ps.emap.com/wp-content/uploads/sites/3/2021/03/210324-The-structure-and-function-of-the-ear-and-its-role-in-hearing-and-balance1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2ªed., 2017, 283p.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 10ªed., 2020. 176p.

HUNDERTMARCK, Katiele; HILLESHEIM, Betina. **A educação para as sexualidades na escola e um cotidiano educativo diante das violências sexuais e as resistências**. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 13, Florianópolis, 2024, ISSN 2179-510X. Disponível em: <https://www.fg2024.eventos.dype.com.br/anais/trabalhos/lista#K>. Acesso em: 08 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar : 2019** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro : IBGE, 2021. 162 p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em: 11 mai. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Resolução Consup n. 03/2022. Revoga a Resolução Consup nº 14/2015. **Aprova a alteração da Política de Atenção à Saúde dos Discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2022a**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/assist%C3%A2ncia-estudantil#pol%C3%ADticas>. Acesso em: 12 mai. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Resolução Consup n. 12/2022. **Atualiza o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas - Neabi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- IFFar, 2022b**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/40323-resolu%C3%A7%C3%A3o-iffar-ad-referendum-n%C2%BA-12-2022-regulamento-dos-n%C3%BAcleos-de-estudos-afrobrasileiros-e-ind%C3%ADgenas-do-iffar>. Acesso em: 15 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Resolução Consup n. 023/2016: **altera a redação, reorganiza os títulos e inclui o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução Consup 015/2014, que dispõe sobre as ações inclusivas da Reitoria e dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2016**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14699-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-023-2016-altera-a-reda%C3%A7%C3%A3o,-reorganiza-os-t%C3%ADtulos-e-inclui-o-n%C3%BAcleo-de-g%C3%A2nero-e-diversidade-sexual-na-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-015-2014-que-disp%C3%B5e-sobre-as-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas-do-iffar>. Acesso em: 07 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Resolução Consup n. 071/2018: **estabelece a política de não violência do IFFar, 2018** Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14713-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-071-2018-estabelece-a-pol%C3%ADtica-de-n%C3%A3o-viol%C3%A2ncia-do-iffar>. Acesso em: 03 fev. 2024.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **A cada 24 horas, quatro mulheres são assassinadas no Brasil.** Violência contra as mulheres em dados. 2023. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/a-cada-24-horas-quatro-mulheres-sao-assassinadas-no-brasil/>. Acesso em: 13 out. 2023.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO; INSTITUTO LOCOMOTIVA. **Percepções e experiências das mulheres quando se deslocam pelas cidades**, 2023. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/percepcoes-e-experiencias-das-mulheres-quando-se-deslocam-pelas-cidades/>. Acesso em: 03 out. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10ªed. São Paulo: Ática, 2014, 200p.

JIMENEZ, Malu. **Lute como uma gorda**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2020. 264p.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.32-51.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/>. Acesso em 17 jun. 2025.

LEMOES, Lidiane Moraes Buechen. **Fanfiction e a cultura do estupro - práticas pedagógicas de combate**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19167/1/LLemos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

LOPES, Jacqueline Paulino; FERREIRA, Larissa Monforte. Breve histórico dos direitos das crianças e dos adolescentes e as inovações do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 12.010/09. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v.7,n.7, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273508712\\_Breve\\_Historico\\_dos\\_Direitos\\_da\\_s\\_Criancas\\_e\\_dos\\_Adolescentes\\_e\\_as\\_Inovacoes\\_do\\_Estatuto\\_da\\_Crianca\\_e\\_do\\_Adolescente\\_-\\_Lei\\_1201009](https://www.researchgate.net/publication/273508712_Breve_Historico_dos_Direitos_da_s_Criancas_e_dos_Adolescentes_e_as_Inovacoes_do_Estatuto_da_Crianca_e_do_Adolescente_-_Lei_1201009). Acesso em: 09 mai. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ªed. Petrópolis: Vozes, 2014, 184p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, 109p.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Saberes e (In)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. **Ensino em Revista**, v.26, n.1, p.121-146, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48829/26031>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 2011; 14(1) Supl.: 147-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/X7L34jV6zHFHvznpdMJ6wyt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 Dez 2022.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v.36, n.1, p.43-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 11 mai. 2025.

MARTINS, Daniel Ganzarolli; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Um ambiente-escola entre poéticas, narrativas e experimentações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78242, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/z67kZ3SP4BrKsYGs63VPHDD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 Jul. 2025.

MATGE, Pâmela Rubin. **Justiça aceita representação contra 4 adolescentes por ato infracional análogo a estupro em festa no RS**. G1, 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2025/06/03/justica-aceita-representacao-contra-4-adolescentes-por-ato-infracional-analogo-a-estupro-em-festa-no-rs.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MEDRADO, Andreone. **Que fracassemos no colonialismo**. @andreone.medrado, postagem de 22 de julho de 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DMbVnK6RBpM/>. Acesso em: 09 out. 2025.

MENDES, Márcio de Oliveira. **Bissexualidades: uma análise das construções de identidades dentro-fora dos cotidianos escolares e o impacto do discurso conservador nas relações entre indivíduo e educação**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021, ISSN 2179-510X. Disponível em: [https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613690126\\_ARQUIVO\\_eaf18221909f8870947022dfbad6638b.pdf](https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613690126_ARQUIVO_eaf18221909f8870947022dfbad6638b.pdf). Acesso em: 03 out. 2025.

METRÓPOLES. **A cada 7 minutos, uma mulher é vítima de stalking no Brasil**, 2024a. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/a-cada-7-minutos-uma-mulher-e-vitima-de-stalking-no-brasil>. Acesso em: 04 mai. 2025.

METRÓPOLES. **Jovem pula de carro de app em movimento após ser vítima de assédio**, 2024b. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/jovem-pula-de-carro-de-app-em-movimento-apos-ser-vitima-de-assedio>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo, 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p.11-29.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. **MPRS em Santa Maria pede aplicação de medidas socioeducativas a quatro adolescentes por ato infracional análogo a estupro de vulnerável**, 2025. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/infancia/62895/>. Acesso em: 13 out. 2025.

MOIRA, Amara. **Neca**: romance em bajubá. Companhia das Letras, 2024, 120p. *E-book*.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021, 144p.

MOTTA, Iuday Gonçalves, BALDIGN, Aline Armiliato, CUNDA, Bruna Vargas, GUERREIRO, Sophie Nouveau Fonseca, POLIDORO, Maurício, CANAVESE, Daniel. População LGBT: análises das tipologias de violência no SINAN, no estado do Rio Grande do Sul, de 2014 a 2017. *In*: OLIVEIRA, Daniel Canavese de; POLIDORO, Maurício (org.). **Análise das situações de violência no Rio Grande do Sul**: contribuição para o aprimoramento da vigilância em saúde de populações vulneráveis no SUS. Porto Alegre: UFRGS, 2020. p.64-88. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/site/wp-content/uploads/2020/06/29145849-relato-u0301rio-especial-29-88pag-final.pdf>. Acesso em: 23 Jul 2022.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Juventudes em cena no cotidiano escolar**: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11401>. Acesso em: 20 out. 2025.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Fazendo Gênero 13**. UFSC, 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192p.

NESTHA\_ARCHERON. **Dono do Morro**, 2024. Disponível em: <https://archiveofourown.org/works/54479635/chapters/138017230>. Acesso em: 08 out. 2025.

NIELSSON, Joice Graciele; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. A “carne mais barata do mercado”: uma análise biopolítica da “cultura do estupro” no Brasil. **RFD - Revista da Faculdade de Direito da UERJ** - Rio de Janeiro, n. 34, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rfduerj/article/view/26835/27740>. Acesso em: 03 out. 2025.

NILO, Alessandra. **Emergência climática e violência de gênero no Rio Grande do Sul**, 2024. Disponível em: <https://gestos.org.br/2024/05/artigo-emergencia-climatica-violencia-genero-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 03 Ago. 2025.

NOLASCO-SILVA, Leonardo, SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação.

**Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, pp. 176-188, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/13663/10154>. Acesso em: 20 out. 2025.

NOVAES, Regina; RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Políticas públicas de juventude? Anotações sobre processos, aprendizados e desafios. *In*: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.) **Debates sobre Juventudes**./ Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023, p.17-47. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256915/001166648.pdf?sequenc e=1>. Acesso em: 09 mai. 2025.

NUNES, Sued. **Povoada**. Albúm Travessia, 2021 Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/artist/3CFyVJRAmjkptSfvwMljQi>. Acesso em: 27 Jul. 2025.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023, 192p.

O GLOBO. **Polícia do Rio Grande do Sul registrou seis suspeitas de estupros em abrigos, 38 prisões por saques e investiga 27 casos de estelionato**, 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sos-rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/09/policia-do-rio-grande-do-sul-registrou-seis-suspeitas-de-estupros-em-abrigos-38-prisoos-por-saques-e-investiga-27-casos-de-estelionato.ghtml>. Acesso em: 04 mai. 2025.

OKSALA, Johanna. O sujeito neoliberal do feminismo. *In*: RAGO, Margareth. PELEGRINI, Maurício (orgs.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas**: perspectivas foucaultianas. São Paulo: Intermeios, 2019, p.115-138.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.49-64.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Fazendo Gênero 13**. UFSC. 2024.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Indignada, revoltada com o que fizeram com o meu artigo**, 2023. Instagram: @meggrayaragomesde. Disponível em: <https://instagram.com/meggrayaragomesde?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel Oliveira; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Aulas da disciplina **Juventudes e Educação**: a escola como território juvenil. Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; SANTOS, Andreia Mendes dos; FEIXA PAMPOLS, Carles. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, v.34, n.70, p.311-325, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/V3LyTqKVfWfz6ZGNnfVVHbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Geneva: WHO; 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ªed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.25-47.

PASQUALI, Victória Marina. **Gênero e mudanças climáticas: a vulnerabilidade das mulheres frente aos riscos ambientais**. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento, 2023. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/fe7a9545-a1a2-48da-808b-748d9035f788/content>. Acesso em: 03 Ago. 2025.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PAULA, Adria Assunção Santos de; SANTOS, Marina Janaína Jesus dos; BATISTA, Karla de Aleluia; PAULA, Hellen da Silva Cintra de. Impactos educacionais e psicológicos da pandemia de COVID-19 em estudantes do ensino médio técnico integrado em tempo integral. **Revista Caderno Pedagógico**. Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.13, p. 01-20. 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12982/771>. Acesso em: 13 out. 2025.

PAULA, Leonardo Régis; BATTISTELLI, Bruna Moraes; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Narrativas ficcionais e interseccionais no acolhimento institucional de crianças e adolescentes. **Quaderns de Psicologia**, v.24, n.1, p.1-17, 2022. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v24-n1-paula-battistelli-cruz/1639-pdf-pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PEIXOTO, Valdenízia Bento. Violência contra LGBTs: premissas históricas da violação no Brasil. **Periódicus**, n. 8, v. 1 nov. 2017- abr. 2018 p.07-23. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28014/17141>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Resistência descolonial: estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, São Paulo, ano 29, vol.2, n.43, p. 17-55, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/615>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PEREIRA, Lara Torrada, RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro, RIZZA, Juliana Lapa. (2024). Gênero e sexualidade na educação infantil: a ideologia de gênero distorce tudo.

**Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 12(1), 2024, Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15600/11804>. Acesso em: 20 out. 2025.

PIMENTA, Melissa de Mattos. JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS. *In*: Oliveira, Victor Hugo Nedel (org.). **Dialogando sobre Juventudes**./ Victor Hugo Nedel Oliveira (org.)– Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2022, p. 183-2012. Disponível em:<https://even3.blob.core.windows.net/even3publicacoes-assets/book/554439-dialogando-sobre-juventudes-544395.pdf>. Acesso em: 03 ago.2025.

POLITIZE!. **Economia do cuidado**: o trabalho não remunerado das mulheres, 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/economia-do-cuidado/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria. Apresentação. *In*: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (orgs.) **Juventudes contemporâneas**: emergências, convergências e dispersões. Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 15- 19. Disponível em: <<https://redemarista.org.br/iniciativas/observatorio-juventudes/Documents/Livro%20Juventudes%20Emerg%C3%AAsncias,%20converg%C3%AAsncias%20e%20dispers%C3%B5es.pdf>>.Dagmar Acesso em: 27 jan. 2024.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 229p.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Pedagogia do Subterrâneo**: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/0aeeab64-df83-4dbf-af67-6be5f11c08a1/content>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PÚBLICO. **E se as mulheres se recusassem a fazer o trabalho não pago? “O país parava”**, 2024. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/12/27/sociedade/noticia/repente-mulheres-recusassem-trabalho-nao-pago-pais-parava-2116917>. Acesso em: 04 mai. 2025.

REINHOLZ, Fabiana. **Violência de gênero**: após 10 feminicídios no feriado, movimentos intensificam luta pela vida das mulheres no RS. Brasil de Fato, 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/04/29/apos-10-feminicidios-no-feriadoo-movimentos-intensificam-luta-pela-vida-das-mulheres-no-rs/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

REVISTA FÓRUM. **Bolsonaro**: “Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”, 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2017/4/5/bolsonaro-eu-tenho-filhos-foram-homens-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-veio-uma-mulher-19902.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15.988, de 7 de agosto de 2023. **Consolida a legislação relativa às mulheres vítimas de violência no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15988-2023-rio>

grande-do-sul-consolida-a-legislacao-relativa-as-mulheres-vitimas-de-violencia-no-ambito-do-estado-do-rio-grande-do-sul. Acesso em: 23 Jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar. Cartilha de Educação e Comportamento**, s/a. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/upload/arquivos/201610/25112103-cartilha-adolescente.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Governador Leite dá posse a Fábia Richter como titular da Secretaria da Mulher**, 2025c. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governador-leite-da-posse-a-fabia-ritcher-como-titular-da-secretaria-da-mulher>. Acesso em: 16 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. Atenção Primária do Rio Grande do Sul. **Geração Consciente**, 2025b. Disponível em: <https://atencaoprimaria.rs.gov.br/geracao-consciente>. Acesso em: 14 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Política Estadual de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes**. 2010. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20180152/18085217-peaisa-rev-abril-2010.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Programa Saúde da Escola atinge 100% de adesão dos municípios do RS**, 2025a. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/programa-saude-da-escola-atinge-100-de-adesao-dos-municipios-do-rs>. Acesso em: 13 out. 2025.

RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Movimentos de resistência frente à ofensiva antigênero: experiências que produzem efeitos na escola. **Cadernos de Gênero e Diversidade**. v.06, n.03 - Jul. - Set., 2020. p. 113-133. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/42148/24056>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo; n-1 edições, 2018, 208p.

ROSA, Rita Quadros da; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da. A escola e a produção de corpos abjetos: acoplamentos bio-necropolíticos. **Criar Educação**, Criciúma, v.12, n°1, jan/jul 2023. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7596/6635>. Acesso em: 03 fev. 2024.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu editora, 2017, 144p. *E-book*.

SAER, Juan José. **O conceito de ficção**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2022, 256p.

SANTOS, Ana Luiza Goulart dos; SCALFO, Vitória Schaefer. **Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha** - EP #12, Podcast Literatura no Ar. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8QxWi3RtfQ&list=PL5709CjutfcudA3zKmytKVRpOinS-dG7z&index=12>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023, 112p.

SANTOS, Yasmin; EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo**: voz insubmissa. Rosa dos Tempos, 2024, 220p.

SAUERESSIG, Gislaine Gabriele; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: violências de gênero e suas (re)configurações em uma racionalidade neoliberal associada ao conservadorismo fascista. **Educação**, v. 49, 2024, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68759/63103>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 02 dez 2022.

SCOTTA, Larissa. Governamentalidade neoliberal e valores familiares: implicações na educação. **Revista Diversidade e Educação**, v.12, n.1, p.1013-1036, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16289/11233>. Acesso em: 24 jul.2025.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. *In*: SEFFNER, Fernando, FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 234-267.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v.19, n.2, 2011, p.561-572. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/smr98Jk4VyMbxxd5GBPsy5G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SEFFNER, Fernando. Um Espaço, uma Cultura, um Cotidiano e Memórias de Dois Tempos: de Aluno Gay a Docente Gay. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 30 - 51, 2024. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em: 22 Jul. 2025.

SEFFNER, Fernando; BARZOTTO, Carlos Eduardo. Tira gênero, bota gênero: cultura escolar, diversidade e desigualdade, **Interritórios Revista de Educação** V.10 N.19 e262077, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/262077/46749>. 14 mai. 2025.

SEFFNER, Fernando; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Conexões liberdade de ensinar, democracia e culturas juvenis. **Revista Diversidade e Educação**, v.12, n. 1, p.745-766, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br:444/divedu/article/view/17267/11186>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SEGATO, Rita. **As estruturas elementares da violência**: ensaios sobre gênero entre a antropologia, a psicanálise e os direitos humanos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2025, 360p.

SEPULVEDA, Denize, ALMEIDA, Adriana de. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Momento**, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 155-186, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6117/3932>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Ana Carolina Weselovski da; HENNIGEN, Inês. Misoginia online: a *Red Pill* no ambiente virtual brasileiro. **Revista Feminismos**, ISSN: 2317-2932, v. 12, n.1 - jan – jun/2024 e12124009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/57028>. Acesso em: 28 dez. 2025.

SILVA, Daniel Henrique Oliveira. Repensando os cotidianos escolares: possibilidades e práticas para a desconstrução de preconceitos. **Interritórios Revista de Educação**, Caruaru, v.6 n.10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244899/34869>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. Juventudes contemporâneas e cartografia: possibilidades para pensar a pesquisa em educação. *In*: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (orgs.) **Juventudes contemporâneas**: emergências, convergências e dispersões. Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 285-302. Disponível em: <https://redemarista.org.br/iniciativas/observatorio-juventudes/Documents/Livro%20Juventudes%20Emerg%C3%Aancias,%20converg%C3%Aancias%20e%20dispers%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SILVA, Ketellyn Aparecida Maciel da. **Bissexualidade no âmbito escolar**: uma análise sobre apagamento e monossexismo, 2020, 44p. Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14631/1/KSilva.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

SILVA, Pérsida Pereira da; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Gênero e Desigualdades na Educação Profissional e Tecnológica: Um olhar sobre a divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v.XX, n. 02, 2024, p.32- 46. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/54926/37016>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA, Rodrigo Lages. A ficção: uma proposta ético-política para as ciências. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26 – n. esp., p. 577-592, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/fMbtfPYH44L3W3HsMXFysTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos. *In*: SEFFNER, Fernando, FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 314-334.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-95.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn org. **Identidade e diferença**: perspectivas dos Estudos Culturais. 15ªed., Petrópolis; Vozes, 2014, p.73-102.

SILVA, Vera Lucia Marques da; Silva, Adriano. Violência política de gênero: estudos e perspectivas nacionais e internacionais a partir de uma revisão de escopo. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 2024. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/violencia-politica-de-genero-estudos-e-perspectivas-nacionais-e-internacionais-a-partir-de-uma-revisao-de-escopo/19404?id=19404&id=19404>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise etnográfica da cisgeneridade como normatividade. Salvador: Edufba, 2023, 337p.

SOARES, Mayara Ruth Nishiyama, MIRANDA, Luciana Lobo; BARROS, João Paulo Pereira. “A gente combinamos de escre(viver)”: analisadores-escrevintes com estudantes de uma escola pública de Fortaleza/CE, *Rev. Tempo, Espaço e Linguagem - TEL*, v.15, nº.01, p.350-383, jan.-jun., 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/23131/209209218682>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SOLNIT, Rebecca. **A mãe de todas as perguntas**: reflexões sobre os novos feminismos. São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 199p.

SOLNIT, Rebecca. **Recordações da minha inexistência**: Memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, 260p.

SOUZA, Emanuelle; REIS, Rosemeire; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Identidades Juvenis e experiência escolar no ensino médio. *Revista Holos*, Ano 31, Vol. 4, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3189/1123>. Acesso em: 11 mai. 2025.

SOUZA, Emilene Araujo de; KIND, Luciana. Vidas que seguem: narrativas ficcionais com jovens vivendo com HIV/aids. *Psicologia em Revista*,v. 23, n. 3, p. 1051-1068, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n3/v23n3a16.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

SOUZA, Jeane Barros de; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. Atendimento ambulatorial: da recepção à pós-consulta. *In*: VITALLE, Maria Sylvia de Souza (org.). **Medicina do adolescente**: fundamentos e prática. 1ªed., Rio de Janeiro: Atheneu, 2019, p. 13-18.

SOUZA, Martha Helena Teixeira de; MISKOLCI, Richard; SIGNORELLI, Marcos Claudio; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Violência pós-morte contra travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública** 2021; 37(5):e00141320 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/YkWjhdbRtDcjhGT44sXqRNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUL21. **Páscoa 2025, seis feminicídios em um só dia** (por Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do RS), 2025. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2025/04/pascoa-2025-seis-femicidios-em-um-so-dia-por-conselho-estadual-dos-direitos-da-mulher-do-rs/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

TADDEO, Luciana. **Em alerta por ameaças e retrocessos, feministas argentinas marcham contra políticas de Milei**, CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-alerta-por-ameacas-e-retrocessos-feministas-argentinas-marcham-contra-politicas-de-milei/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. A pesquisa dos/nos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidades de apresentação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.119-139.

TEMPO NOVO. **“Ser mulher é viver preocupada com padrão de beleza e assédio”**, 2018. Disponível em: <https://www.portalmtempnovo.com.br/ser-mulher-e-viver-preocupada-com-padrao-de-beleza-e-assedio/>. Acesso em: 04 mai. 2025.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 14ªed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020, 126p.

TOJA, Noale; MACHADO, Marcelo; ALVES, Nilda. Pesquisas com os cotidianos. **Acta Educ.**, Maringá, v. 45, e65773, 2023. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012023000100228&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012023000100228&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jul. 2025.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto e Educação**, v.35, n.111, 2020, p.46-63. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088>. Acesso em: 12 mar. 2024.

TOZETTI, Renata de Fatima; SIGNORELLI, Marcos Claudio; OLIVEIRA, Daniel Canavese. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões sobre uma política pública intersetorial de prevenção à violência. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/24485/18448>. Acesso em 19 jan. 2024.

UOL. **Mulher diz que foi estuprada por motorista de app no RS**: Quero justiça. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/07/16/mulher-diz-que-foi-estuprada-por-motorista-de-app-no-rs-quiero-justica.htm>. Acesso em: 04 mai. 2025.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **8 de março**: podemos comemorar? Jornal Zero Hora, 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opinioao/noticia/2024/03/8-de-marco-podemos-comemorar-clthrfi2t00bm01988amy0bn6.html>. Acesso em: 19 mar. 2024.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; RODRIGUES, Diéssica. A culpa é tua! O dispositivo da feminilidade operando condutas de jovens alunas contemporâneas. **Revista Margens**, v.16, n.26, p.167-182, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11148/8944>. Acesso em: 17 mar. 2024.

VARGAS, Juliana; SARAIVA, Karla. Feminismos e redes sociais: (in)ações e (im)possibilidades de jovens de periferia urbana. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 3, p. 1188-1209, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13533/209209211558>. Acesso em: 03 fev. 2024.

VASCONCELOS, Nádía Machado de. **A Carga da Violência Contra as Mulheres no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública - Universidade Federal de Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/violencia-contra-as-mulheres-pode-impactar-alem-do-fisico/>. Acesso em: 20 out. 2025.

VASCONCELOS, Nádía Machado de *et al.* Prevalência da violência sexual em escolares no Brasil: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do escolar, 2019. **Revista Mineira de Enfermagem**. 2022, 26:e-1472. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/38473/37077>. Acesso em: 28 dez 2022.

VASCONCELOS, Nádía Machado de *et al.* Subnotificação de violência contra as mulheres: uma análise de duas fontes de dados. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 29, n. 10, p.1-10 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/mFrQ75wXPKNTVGt97yGFCRG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VÈRGES, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 144p.

VÈRGES, Françoise. **Uma teoria feminista da violência**. São Paulo: Ubu Editora, 2021, 160p.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 111p.

VIEIRA, Amiel. Por um amanhecer intersexo no Brasil. *In*: IGNACIO, Taynah *et al.* (org.) **Tem saída? Perspectivas LGBTI+ sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2020, p.61-71.

VIEIRA, Ana Letícia. As pessoas trans e a produção de diferença nos cotidianos escolares: diversidade, inclusão e tolerância ou um pensamento da/com a diferença na educação? *In*: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. Salvador: Devires, 2022. p. 91-107.

VIEIRA, Ana Letícia; NOLASCO-SILVA, Leonardo. O corpo trans como corpo-imagem-andarilho: resistência, contestação e desestabilização nos / dos cotidianos escolares. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.172-189, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11352/7518>. Acesso em: 20 jul.2025.

VIEIRA, Helena. **Aula 2 e 3**: Introdução aos Estudos de Gênero. Outro Grupo de Teatro. 2022 (video-aulas).

WEBER, Douglas. **Práticas educativas em tempos de pandemia**: entre o direito à educação e os cuidados em saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3572/1/Douglas%20Lu%c3%ads%20Weber.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

YORK, Sara Wagner, NOLASCO, Leonardo. Escolas para todas, todes, todxs e todos: uma conversa preliminar sobre gêneros e sexualidades. *In*: YORK, Sara Wagner, SILVA, Sergio Luiz Baptista da, NOLASCO, Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. Salvador: Devires, 2022, p.15-26.

ZERO HORA. **Bullying e cyberbullying**: RS registrou 138 ocorrências dos crimes entre março e julho. 2024a. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/08/bullying-e-cyberbullying-rs-registrou-138-ocorrencias-dos-crimes-entre-marco-e-julho-clzqlqhv00b9011vlakndaij.html>. Acesso em: 04 mai. 2025.

ZERO HORA. **Depoimento de avó de adolescente assassinada reforça suspeita de que ela era assediada por motorista escolar**. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/04/depoimento-de-avo-de-adolescente-assassinada-reforca-suspeita-de-que-ela-era-assediada-por-motorista-escolar-cju1mxmq00jq01mwto22motr.html>. Acesso em: 04 mai. 2025.

ZERO HORA. **Saiba o que é transfobia ambiental e qual a sua relação com a enchente do RS**, 2024b. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2024/06/saiba-o-que-e-transfobia-ambiental-e-qual-a-sua-relacao-com-a-enchente-do-rs-clxz6ls1h005w015m3a1fnsko.html>. Acesso em: 04 mai. 2025.

## Apêndice

Na intencionalidade de não finalizar as ideias produzidas com esta tese e de salientar que ela esteve comigo no cotidiano escolar, de certo modo, tensionando e propondo devolutivas acerca dos conhecimentos produzidos durante a sua concepção, cabe mencionar algumas ações que estão publicadas em:

Inauguração Banco Vermelho e Intervenção Artística Incisivas  
Visão Geral do Projeto Saúde com o IFFar  
Todos por Todas 2022  
Todos por Todas 2024  
VII Seminário de Educação, Diversidade e Inclusão - Edição 2025  
Permanência e Assistência Estudantil - Encontro 2025  
II Semana da Diversidade - Edição 2022  
Live Dia de Combate às Violências contra Mulheres - 2024  
I Conferência Livre de Políticas Públicas para Mulheres de Júlio de Castilhos  
Comitê Gaúcho HeForShe  
Exposição Fotográfica Arrancada de Nós  
Assédio nas Escolas: conscientizar e acolher  
Grupo de Estudos Nugedis  
Vivências LGBTI+ na Escola  
Saúde com o IFFar 2023  
PodCast Literatura no Ar: Feminismo em Comum (Marcia Tiburi)  
O que é desigualdade de gênero  
Importância e fragilidades da Lei Maria da Penha  
Saúde mental e relacionamento familiar na população LGBTQIAPN+ e expectativas, carreiras e mercado de trabalho  
IFFar pelas Mulheres - Edição 2022

Importante mencionar também que outras ações desenvolvidas não foram publicadas, como acontece naquelas atividades nas salas de aulas, que são conversas com jovens estudantes e ocorrem no cotidiano do ano letivo.

Denunciar  
Falar  
Exercer

Estudar  
Questionar  
Perguntar  
Olhar  
Sentir

Amar  
Fugir  
Exender  
Acalmar

Blank lined paper

Existir  
Imaginar  
Escrever  
Acolher  
Ler

Conar  
Reivindicar  
Apertar  
Exigir  
Estagiar