

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Lara Miguel Batista

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: as significações de gestoras e
mentoras sobre o projeto social Plano de Menina**

Taubaté — SP
2021

Lara Miguel Batista

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: as significações de gestoras e mentoras sobre o projeto social Plano de Menina

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Taubaté — SP

2021

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

B333e Batista, Lara Miguel

Educação não formal : as significações de gestoras e mentoras sobre o projeto social Plano de Menina / Lara Miguel Batista. -- 2021.

96 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação não formal. 2. Projetos sociais.
3. Representatividade. 4. Formação docente. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

LARA MIGUEL BATISTA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: as significações de gestoras e mentoras sobre o projeto social Plano de Menina

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Dedico esse trabalho a todas as meninas — mulheres que vieram antes de mim abrindo caminhos para que hoje eu pudesse caminhar, sonhar e realizar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter guiado meu caminho e me sustentado até aqui.

À minha irmã, Waleska Miguel Batista, por ser meu exemplo de como a representatividade importa. Se entrei no mestrado foi pelo seu incentivo em mostrar que era possível o ambiente acadêmico para nós mulheres negras da Família Miguel. Minha gratidão eterna por acompanhar-me tão de perto nesse momento importante de minha vida.

À minha mãe, Adriana Aparecida Miguel, porque mesmo em meio às dificuldades, sempre incentivou e apostou em nossa educação. Deixou seus sonhos pessoais de lado e abdicou de muitas coisas para sonhar comigo e com minha irmã. Esse título também é seu, mãe.

À Sara Maria Vieira Carneiro, pelo seu amor incondicional, incentivo e por compreender minha dedicação à pesquisa, estando ao meu lado durante todo o meu percurso acadêmico. Você é minha grande parceira.

À minha querida orientadora, Doutora Virginia Mara Próspero da Cunha, pelo acolhimento, e principalmente pela amizade durante todo o processo. Tenho certeza de que desenvolvi e amadureci ao longo das orientações.

Às professoras que compõem a Banca, Profa. Liliane Bordignon de Souza e Profa. Giovanna Regina Sarôa, que desde a qualificação enriqueceram meu trabalho com observações de grande relevância.

À minha amiga, Juliana Oliveira, pelas trocas, parceria e ajuda mútua. Juntas conseguimos avançar e ultrapassar os obstáculos que apareceram em nosso caminho.

Às amigas, Bárbara, Paula, Sabrina, Patrícia e Thais, pela paciência, compreensão e apoio nesse processo de dedicação aos estudos e escrita. Vocês são incríveis.

Ao corpo docente do programa MPE UNITAU, pelos ensinamentos, trocas, paciência e carinho. Cada um de vocês foi importante nessa trajetória na universidade.

Por fim, aos colegas de mestrado, que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com espírito colaborativo.

“Para nós mulheres negras, escrever e publicar é um ato político”.

(Conceição Evaristo, 2017)

RESUMO

Essa dissertação está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté — MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural. Buscou-se compreender os efeitos do projeto social Plano de Menina nos processos de escolarização das meninas participantes. Embora existam leis e recomendações para trabalhar a temática de gênero e diversidade dentro das escolas, se mostra imperioso, diante da atual deficiência do sistema educacional frente a políticas includentes, fazer uso de subsídios dentro da educação não formal, ou seja, em espaços não escolares, para materializar os objetivos constitucionais. Analisa-se especificamente o projeto Plano de Menina e sua estratégia baseada no protagonismo feminino, a fim de identificar os sentidos e significados das gestoras da escola de educação básica parceira e das mentoras do projeto sobre os efeitos desse projeto social para a educação formal dos participantes. Por meio de entrevistas e questionários, buscou-se apreender as significações dessa população sobre o papel do projeto Plano de Menina, visando promover um repensar reflexivo sobre a situação dos grupos em estado de vulnerabilidade e as chances de aumentar as oportunidades sociais, assim como apresentar a essas meninas informações a respeito de seus direitos. O estudo mostrou que ocorreram impactos positivos desde a implementação do projeto na formação global das meninas, criando-se uma comunidade empoderada e consciente do seu lugar social, para a luta no caminho da emancipação das gerações presentes e futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não Formal. Projetos Sociais. Representatividade. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Inclusion and Sociocultural Diversity research line of the Postgraduate Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté - MPE UNITAU, along the Educational Policies and School Inclusion Research Project, whose objective is to research the policies of inclusive education and diversity, school organizations and pedagogical practices developed in school institutions that work on inclusion and sociocultural diversity. We sought to understand the effects of the social project Plano de Menina on the schooling processes of participating girls. Although there are laws and recommendations to work on the theme of gender and diversity within schools, it is imperative, given the current deficiency of the educational system in the face of inclusive policies, to make use of subsidies within non-formal education, that is, in non-school spaces, to materialize the objectives of the Constitution. It specifically analyzes the Plano de Menina project and its strategy based on female protagonism, in order to identify the meanings and significances of the managers of its basic education school partner and the project mentors regarding the effects of this social project for the formal education of the participants. Through interviews and questionnaires, we sought to apprehend the meanings of this population over the role of the Plano de Menina project, aiming to promote a reflexive rethink about the situation of groups in a state of vulnerability and the chances of increasing social opportunities, as well as presenting to these girls information about their rights. The study showed that there are positive impacts from the implementation of the project on the global training of girls, creating an empowered community that is aware of its social place, for the struggle towards the emancipation of present and future generations.

KEYWORDS: Non-formal Education. Social projects. Representativeness. Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Mapa da violência contra juventude	24
Quadro 1 — Pergunta 3: o que te motivou a fazer parte do Plano de Menina?	43
Quadro 2 — Indicadores e núcleos de significação (questionário e entrevista).....	44
Quadro 3 — Pergunta 3: você acha que os alunos deveriam aprender nas aulas assuntos relacionados à equidade de gênero? Pergunta 10: as escolas deveriam incluir os temas abordados no Plano de Menina durante suas disciplinas curriculares?	77
Quadro 4 — Pergunta 4: o que é o Plano de Menina para você? Pergunta 5: para que servirá o Plano de Menina?	78
Quadro 5 — Pergunta 8: você acha importante que tenham mais turmas do Plano de Menina? Pergunta 9: você acha que o Plano de Menina contribui para a educação não formal das meninas? Por quê?	79
Quadro 6 — Pergunta 4: você acredita que os temas abordados no projeto contribuíram para a educação formal das meninas (escola)? Caso sim, por quê?	81
Quadro 7 — Pergunta 8: você acredita que os temas trabalhados no Plano de Menina deveriam estar presentes nas disciplinas curriculares das escolas? Por quê?.....	82
Quadro 8 — Pergunta 10: você acha que as alunas levarão boas experiências do projeto? Quais você considera significativas?	83
Quadro 9 — Pergunta 11: foi perceptível o progresso delas (participantes) durante as aulas? Em que sentido foi possível perceber esse avanço?	84
Quadro 10 — Pergunta 12: entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca mútua. O que você levará do Plano de Menina para a vida profissional e pessoal?	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Panorama das pesquisas nos periódicos	27
Tabela 2 — Pesquisas selecionadas para análise.....	27

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEASA	Centrais de Abastecimento de Campinas S.A.
CEP-UNITAU	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté
FEAC	Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Relevância do Estudo/Justificativa	23
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.3 Problema	25
1.4 Objetivos	25
1.4.1 Objetivo Geral	25
1.4.2 Objetivos Específicos	25
1.5 Organização do Projeto	26
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 Psicologia sócio-histórica: historicidade, mediação e significações	28
2.2 Educação não formal: o projeto social Plano de Menina	32
2.3 Formação docente	35
3 METODOLOGIA	38
3.1 Tipo de pesquisa	38
3.2 Participantes	38
3.3 Instrumentos de pesquisa	39
3.3.1 Questionário	39
3.3.2 Entrevista semiestruturada.....	40
3.4 Procedimentos para a coleta de informações	40
3.5 Procedimentos para a análise de informações (dados)	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1 Empoderamento	46
4.2 Lugar de fala	49
4.3 Escola: local de acolhimento e construção da cidadania	51
4.4 Trabalho em equipe: cobrar políticas públicas efetivas para mitigar as desigualdades.	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A — Instrumento de coleta de dados qualitativos para mentoras do projeto	68
APÊNDICE B — Instrumento de coleta de dados qualitativos para gestora e professora da escola parceira do projeto	70
APÊNDICE C — Transcrição da entrevista (gestoras) com a professora de educação física (G2), 11/03/2021	71

APÊNDICE D — Transcrição da entrevista (gestoras) com a diretora (G1), 05/04/2021.....	74
APÊNDICE E — Pré-indicadores e indicadores (entrevista)	77
APÊNDICE F — Pré-indicadores e indicadores (questionário)	80
ANEXO A — Ofício	87
ANEXO B — Termo de autorização	88
ANEXO C — Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) — questionário/ entrevistas — mentoras e gestoras	89
ANEXO D — Termo de compromisso de responsabilidade do pesquisador	91
ANEXO E — Termo de compromisso de notificação	92
ANEXO F — Declaração de infraestrutura.....	93
ANEXO G — Ofício nº PPGEDH — 033/2020 — permissão de realização da pesquisa	94

MEMORIAL

Meu nome é Lara Miguel Batista, tenho 27 anos, nasci na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo. Sou uma mulher negra, de origem muito humilde e família constituída majoritariamente por mulheres. Cresci na periferia, onde morava com minha mãe e irmã. Minha mãe sempre teve uma rotina com carga horária de trabalho extremamente puxada para poder suprir nossas necessidades, e não teve oportunidade de ir à universidade, assim como todas as gerações antecessoras à minha. Ela fez o antigo magistério, mas não seguiu muito tempo na profissão. Entretanto, sempre reforçou a importância dos estudos e como essa seria a única maneira de conseguirmos ascender na vida e termos oportunidades.

Meus primeiros passos na vida escolar foram em uma escola municipal em Campinas, chamada Professor Vicente Ráo, onde estudei da primeira à oitava série. Essa escola, na época, era um modelo no município. Mesmo sendo da rede pública, sempre havia um número expressivo de alunos aprovados nos “vestibulinhos” das escolas técnicas, concursos de redações e olimpíadas de matemática.

Tive excelentes professores nessa escola, com destaque ao professor Jefferson Hespanhol, que lecionava a disciplina de Educação Física. Lembro que os alunos mais velhos o viam como carrasco e eu não entendia, afinal era a aula mais aguardada por mim, que amava tudo que ele propunha além de esportes. Ele tinha uma ótima metodologia de aula e uma didática incrível, aplicava provas escritas na disciplina, trazia para a escola esportes diferentes dos convencionais e conseguiu na época, com a prefeitura de Campinas, uma autorização para os alunos do Vicente Ráo utilizarem uma praça de esportes que existia ao lado da escola para algumas aulas de educação física. Essa conquista foi um ganho muito grande, pois lá havia uma quadra coberta e piscinas, coisas que a escola não tinha. Os alunos que estudaram ali nesse período tiveram acesso a vivências que até então não eram possíveis para a realidade das escolas públicas no município. Tudo graças a esse professor incansável que sempre buscou oportunizar para seus alunos novas experiências. Como componente curricular da Educação Básica, a educação física começa a ser pensada de forma integrada, valorizando o corpo e a mente dos alunos. Segundo Freire (2009), a educação física vem deixando de ser baseada exclusivamente em aulas práticas e começa a debater assuntos do cotidiano que estejam relacionados direta ou indiretamente às atividades desportivas.

Outra professora que não posso deixar de citar é a Maria José, que ministrava aulas da disciplina de História, considerada por todos como uma professora rígida. Ela ministrava aulas para o fundamental II, a partir da 5ª série. Na primeira prova que realizei, tirei uma nota baixa

e ela me convocou para reforço. Durante essas atividades, ela me disse uma frase que jamais esqueci: “Lara, você nunca mais irá tirar uma nota baixa e, a partir de agora, irá ajudar seus colegas”, e assim foi. Essa professora teve uma sensibilidade muito grande, eu sentia que ela realmente se importava comigo e com os alunos, aquela rigidez em que muitos a enquadravam era, na verdade, apenas a forma dela dizer, demonstrar, o quanto se importava conosco, alunos, e desejava que todos fôssemos bem na disciplina e compreendêssemos o conteúdo. Shulman e Shulman (2016) descrevem no texto “Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação” algumas características que os docentes competentes possuem, tais como: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Elas favorecem o que os autores chamam de Promover Comunidades de Aprendizizes (PCA), tendo no coração dessa prática a reflexão crítica, capaz de transformar realidades (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 129).

Quando prestei o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), tinha a certeza de que queria o curso de Educação Física, pois além de amar o basquete, sempre fui entusiasta de esportes diversos e tive uma ótima referência de professor no ensino fundamental, o que certamente influenciou minha escolha para o curso.

Por meio do PROUNI (Programa Universidade para Todos), um incentivo estatal à educação, consegui uma bolsa integral na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), sem a qual não teria conseguido chegar à universidade.

A chegada na universidade foi muito empolgante. Estava realizada por ter a oportunidade de cursar Educação Física naquela instituição, na qual tive a felicidade de ter aulas com o professor Jefferson Hespanhol, aquele da escola Vicente Ráo, que me deu aula no fundamental e que foi um dos professores que me inspirou para seguir nessa área. No segundo ano de faculdade, lembro que tivemos de escolher qual curso seguiríamos: bacharel, licenciatura ou ambos. Eu sempre quis o bacharel por ter uma paixão pela área do treinamento, mas a professora da graduação Ana Claudia Santurbano Felipe Franco, que lecionava as disciplinas de concepções e estilo de ensino e metodologias, sempre enfatizou a importância da licenciatura como mais uma opção para a atuação, então optei por cursar os dois. Segundo Marcelo (2009b), a profissão docente se desenvolve em um processo longo, que integra diferentes tipos de experiências, tanto de forma coletiva como individual, contribuindo para a formação da identidade profissional, podendo ser influenciada por aspectos pessoais, cognitivos e sociais.

Durante os estágios obrigatórios na licenciatura, escolhi cumprir essa atividade em escolas públicas, para contribuir e incentivar crianças em um contexto de maior vulnerabilidade

a persistir na luta para se formarem e terem profissão além do ensino médio. Confesso que a chegada às escolas na condição de futura educadora foi assustadora, um “choque de realidade”, como descreve Huberman (1989), pois se tem um pensamento idealista quanto ao comportamento dos alunos, de que gostarão de tudo que iremos propor, de que tudo dará certo e, de repente, pouco ou nada disso acontece.

Enfrentei muitos desafios nesse período, porém sempre tive o amparo da faculdade e dos professores supervisores de estágio. Tínhamos um plano muito bem definido dos passos que traçaríamos nos estágios, respeitando os períodos de observação e participação, até chegar na atuação. Gatti e Nunes (2009) enfatizam que poucas instituições determinam como devem acontecer os estágios, tampouco possuem um plano definido e traçado sob orientação de um professor responsável. A maioria dos cursos estabelece apenas a quantidade de horas que os alunos devem cumprir para a realização dos estágios. Considero-me uma pessoa de sorte, pois sabemos que muitas instituições pecam na inserção dos estagiários na profissão. O período de estágio foi extremamente importante para a minha formação profissional, pois devo a essas vivências, em que pude articular os conhecimentos da universidade com a realidade encontrada nas escolas, a construção dos saberes teóricos, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2002).

Recordo-me de trazer para as aulas da graduação situações que ocorriam durante os estágios e a professora Ana Claudia Santurbano Felipe Franco sempre comentava que eu tinha jeito para ser professora em escola; ela dizia que reconhecia os instrumentos para um bom educador e que eu possuía tais qualidades. Então, quando reflito sobre quem me incentivou e plantou a sementinha da licenciatura em mim, com certeza, esses dois professores vêm à mente. Ana Claudia Santurbano Felipe Franco e Jefferson Hespanhol me fizeram ter um olhar carinhoso e enxergar possibilidades de atuação na escola.

Quando terminei a graduação, fui atuar na área do bacharelado, com musculação, treinamento de basquete com equipes universitárias e ginástica laboral, como típica professora de educação física que possui vários empregos. Sempre expressei que sou apaixonada pela educação física e pelas várias possibilidades de atuação, de forma que permaneci nesses trabalhos por alguns anos, até me casar e mudar de Campinas para São Sebastião, no litoral norte de São Paulo. Classifico esse período como uma grande metamorfose que teve impactos profundos na minha vida profissional, pois o mercado de trabalho da área da Educação Física não é dos melhores no litoral, e me vi numa condição de desemprego.

Decidi aproveitar esse momento para investir na minha carreira e resolvi iniciar uma pós-graduação lato sensu em medicina esportiva, empolgada com a possibilidade de dar

continuidade à minha formação, aprender coisas novas e fazer contatos. A formação continuada é um espaço que permite o aperfeiçoamento profissional e a troca de experiências e saberes, proporcionando uma reflexão crítica sobre a prática no local de atuação (MORGADO, 2011). Porém, o curso frustrou minhas expectativas. Deparei-me com professores que não cumpriam a carga horária das aulas, os conteúdos não eram atuais, não havia interesse da turma em aprender, muitos estavam interessados apenas na titulação de especialistas. Segundo Gatti (2009), a formação continuada é oferecida sob várias situações, e os professores buscam através delas recursos que possam vir a contribuir com o desempenho profissional, no entanto, nem sempre essas formações são adequadas.

Em uma das aulas conheci uma professora chamada Fernanda Gomes Françoso, que percebeu meu interesse em querer saber mais e, em uma das nossas conversas nos intervalos, me disse: “Por que você não faz um mestrado, Lara? Pense nessa possibilidade. Você é uma ótima professora, vai gostar”. Desde essa conversa, fiquei com essa pergunta na minha mente e, insatisfeita com o curso, optei por trancar a matrícula.

Pouco tempo depois, provocada por algumas inquietações pessoais e motivada pelo desejo de fazer algo efetivo, como orientar e promover espaços e oportunidades para que mais meninas da periferia e negras, assim como eu, pudessem ter a possibilidade de serem protagonistas de suas histórias, acabei me transferindo para outras áreas de atuação na educação não formal, por meio de um projeto social.

A decisão de voltar a estudar decorreu do encorajamento que minha irmã sempre transmitiu. Ela constantemente dizia para eu prestar um mestrado, o que seria ótimo para minha vida profissional e pessoal. Porém, eu tinha uma certa relutância interna, achava que não era suficiente, que não conseguiria entrar ou mesmo acompanhar, possivelmente pelo que Sueli Carneiro descreve como epistemicídio, que é o fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no ambiente escolar, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio da humanidade (CARNEIRO, 2005, p. 324).

Entretanto, ao ver minha irmã construindo sua carreira acadêmica após cursar a faculdade de direito, mestrado e, atualmente, cursando doutorado, houve um sentimento de representatividade, de que era possível eu também estar no meio acadêmico. Isso me deu ânimo e coragem para tentar.

Vygotsky (1996) sustenta que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais em que os indivíduos mantêm no decorrer da vida. Em vista disso, afirmo que todas as interações vivenciadas até aqui, de maneira direta ou indireta, seguramente guiaram-me até o curso de pós-graduação *stricto sensu*.

A escolha do programa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Taubaté (UNITAU), resultou de inúmeras conversas com meu cunhado, que havia cursado e sempre avaliava positivamente a instituição, então costumo dizer que fui namorando essa ideia e, além disso, pesquisei sobre o curso, e constatei que tinha propósitos interessantes, que acolhia profissionais de diversas áreas, interessados em refletir sobre a atuação profissional e os processos educativos.

À vista disso, considero que achei meu lugar, prestei o processo seletivo, fui aprovada e agora estou cursando o mestrado com muita alegria, satisfação e, a cada encontro, superando minhas expectativas e incorporando a identidade de pesquisadora.

Marcelo (2009b) afirma que o processo de desenvolvimento profissional é longo e que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências tanto individual quanto coletivas, até chegar na construção do seu Eu profissional.

Portanto, falar desse lugar em que me encontro hoje, olhando para minha trajetória de luta até aqui, é profundamente gratificante. Que mais meninas negras com histórias parecidas tenham oportunidades para dar continuidade em seus estudos e estejam esclarecidas quanto às opções que possuem no mercado de trabalho. Contudo, para que isso seja viável, é necessário não somente que professores tenham os “geradores de especificidade” e, como aponta Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Também é necessário, como enfatiza Silvio Almeida (2020, *online*), que haja uma mudança radical nas estruturas, para que possamos caminhar para uma transformação, pois uma educação que não questiona o racismo, vai reproduzi-lo estruturalmente.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté — MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas educacionais e Inclusão escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

Os projetos sociais são importantes para a concessão de direitos materiais e intelectuais, de forma que estar envolvido em um é ter a oportunidade de desenvolver conhecimento, educação e formação enquanto ser humano. Pode-se dizer que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais que os indivíduos mantêm no decorrer da vida (VYGOTSKY, 1996).

Desde os primeiros anos do ensino fundamental até o ensino médio sempre participei, como aluna, de programas e projetos sociais dentro e fora do ambiente escolar.¹ Na Faculdade de Educação Física, obtive uma bolsa integral pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos), incentivo estatal à educação. Sem essa ferramenta, não estaria desenvolvendo uma pesquisa neste programa de pós-graduação stricto sensu.

Durante minha trajetória observei que, de forma histórica, a educação em nosso país é desvalorizada. Dentro da universidade pude estudar o sistema educacional e constatar que políticas públicas elaboradas para efetivar a educação não conseguem atingir todas as demandas, o que torna os projetos sociais relevantes. Os projetos sociais têm sido desenvolvidos em sua maioria por parcerias privadas, organizações não-governamentais (ONGs), fundações e institutos artísticos (THOMASSIM et al., 2006). Entende-se que a Educação é dever do Estado,

¹ A título de exemplo, o Programa Atleta do Futuro (PAF) promove formação e cultura esportiva. Tudo é oferecido gratuitamente para crianças e jovens de 6 (seis) a 17 (dezessete) anos. A proposta é contribuir para a garantia do direito de acesso ao esporte de qualidade a partir da metodologia elaborada pelo SESI-SP, que alinha o esporte ao desenvolvimento integral dos participantes. Durante as aulas são abordados aspectos ou questões que marcam as diferenças no cotidiano dos membros de cada turma. Temas como a variação de habilidades motoras, gênero, raça, realidade socioeconômica, altura e etnia são discutidos nas aulas para que os alunos aprendam a conviver e respeitar as diferenças (<https://www.sesisp.org.br/para-voce/atleta-do-futuro-paf>).

O Projeto Prodança, por sua vez, nasceu de um trabalho voluntário de sua fundadora, Walkiria Coelho, nas escolas municipais de Campinas, onde tornou-se um projeto social beneficiando cerca de 5.000 (cinco mil) crianças da região. Atuou por 15 (quinze) anos, com patrocínios de entidades pela Lei Rouanet até 2007 (<https://www.prodanca.com.br/>).

Outro projeto consiste na Escola de Portas Abertas, uma iniciativa das escolas que, aos finais de semana e durante as férias escolares, realizam diversas atividades com a comunidade, tais como aula de dança, capoeira, artesanato, vivências esportivas, feiras de livros, entre outras atividades.

porém, diante da lacuna na materialização desse direito, a sociedade civil tenta fomentar e viabilizar o acesso à educação para transformar a realidade.

Na graduação em Educação Física, a realização do estágio supervisionado obrigatório em escolas públicas oportunizou-me observar que muitas meninas não tinham perspectiva de desenvolvimento profissional, pois já acumulavam a preocupação com a busca de trabalho, em regra domésticos, para contribuir com a renda familiar. Segundo pesquisa desenvolvida em 2016 pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 39% das mulheres negras estão inseridas em relações de trabalho precárias, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%). As mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico (PINHEIRO; LIMA JUNIOR; FONTOURA; SILVA, 2016). Posto isso, não há como afastar a compreensão de que a nossa sociedade é desigual e sedimentada em gênero, classe e cor (DAVIS, 2016; BRITES, 2007).

Nesse sentido, não é possível pensar em igualdade entre todas as pessoas, especificamente as mulheres, quando existem barreiras sociais que as impedem de ter acesso a espaços educacionais que podem garantir maior conhecimento, visão crítica e qualificação profissional. Não há qualquer intenção em desvalorizar os serviços manuais, mas sabemos que eles são os menos valorizados no Brasil e com alto índice de informalidade (SABOIA, 2000), razão pela qual acreditamos que todos deveriam ter acesso e oportunidade de formação qualificada.

Há normas e recomendações do poder público com a finalidade de promover a autonomia das meninas e erradicar a pobreza, porém sem qualquer efetividade, já que as desigualdades são evidentes.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) elenca entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, em seu artigo 3º, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, afirmando expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

Em seu Art. 206, a Carta dispõe que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) reproduz e amplia, em seu Art. 3º, os princípios que devem embasar o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) define entre suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BORTOLINI, 2015b, *Online*).

A despeito deste arcabouço legal, pesquisas educacionais evidenciam ambientes escolares marcados pela desigualdade, discriminação e violência no que diz respeito a gênero e orientação sexual, uma realidade que contradiz os princípios fundantes do ensino e que ameaça o direito à educação de grande número de pessoas (BORTOLINI, 2015b, *Online*). Como promover o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação sem enfrentar diretamente as representações e práticas que estigmatizam, excluem e discriminam mulheres, homossexuais e pessoas trans? A Constituição Federal fala na superação de quaisquer formas de discriminação, estando incluídas aí a homofobia, a lesbofobia, a transfobia e a misoginia, formas de discriminação já descritas e fundamentadas em diferentes estudos e pesquisas (BORTOLINI, 2015b, *Online*).

A Constituição afirma também a igualdade entre homens e mulheres. Como esta igualdade poderia ser construída no espaço escolar sem discutir questões ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade? (BORTOLINI, 2015b, *Online*) Na mesma lógica, se a educação escolar, como aponta a LDB, deve estar vinculada às práticas sociais, como a escola poderia ignorar as diversas transformações sociais vividas nas últimas décadas no que diz respeito às relações de gênero, às práticas sexuais e afetivas e aos arranjos familiares? (BORTOLINI, 2015b, *Online*)

Os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só na escola, mas a partir da escola, o que traz implicações diretas ao currículo (BORTOLINI, 2015b, *Online*). Ignorar estes temas, ou pior, propositalmente restringir sua abordagem na escola, constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e em leis específicas (BORTOLINI, 2015b, *Online*).

Se a base legal impõe o enfrentamento destes temas na escola, o conjunto das diretrizes educacionais brasileiras aponta a necessidade de trabalhar questões ligadas a gênero e sexualidade desde a educação infantil até o ensino médio. Indicam para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência (BORTOLINI, 2015a, *Online*).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) firmam, entre seus princípios, a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Isto significa que desde a educação infantil não só é possível, como também recomendável trabalhar temas ligados a gênero e sexualidade, didaticamente adaptados a esta faixa etária específica (BORTOLINI, 2015a, *Online*).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu Art. 16, (BRASIL, 2010a) que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” — listando sexualidade e gênero entre eles — que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.” O parecer relacionado às diretrizes gerais para organização e funcionamento do ensino

fundamental na rede municipal de ensino de Caxias do Sul reforça a relação entre as experiências em gênero e sexualidade vivenciadas por estudantes em sua vida, a busca pela construção de valores próprios e a importância de aprender com a diferença (BORTOLINI, 2015a, *Online*):

[...] Nos anos finais do Ensino Fundamental os estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 23).

Destarte, a diferença constitui ferramenta pedagógica que permite conhecer e reconhecer o outro — e a si mesmo, desenvolvendo competências fundamentais para a vida em uma sociedade democrática. E incluem-se aí também as diferenças relacionadas a gênero e sexualidade (BORTOLINI, 2015a, *Online*). Citando novamente o Parecer Homologado:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) também fazem menção explícita a estes temas. Em seu Art. 16, afirmam que:

O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento

de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) indicam, dentre seus princípios norteadores (Art. 3º, inciso XIII) o “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais [...]”.

O reconhecimento das diferenças e a abordagem da temática de gênero não está restrito a escolas urbanas (BORTOLINI, 2015a, *Online*). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) afirmam, em seu Art. 5º, que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Gênero aparece também entre os princípios da educação quilombola (BORTOLINI, 2015a, *Online*). O inciso XX do Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b) aponta para o seguinte princípio:

Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012c) listam, entre seus objetivos, “promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz”. Afirmam também, em seu Art. 14, que a abordagem curricular deve relacionar “a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.”

Em 2015, o Brasil adotou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) prescritos pela Organização das Nações Unidas (ONU), que estrutura a Agenda 2030. Trata-se de uma estratégia de ação para as pessoas, para o planeta e para prosperidade, reconhecendo que a erradicação da pobreza é o maior desafio global e que visa garantir que os seres humanos consigam exercer seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente sadio (ONU, 2015, p. 2). Sendo assim, os projetos sociais são essenciais frente à incapacidade estatal, uma vez que

potenciam a cidadania e a consciência social dos indivíduos, envolvendo-os na construção de possibilidades educacionais para as gerações presentes e futuras (ZALUAR, 1994).

1.1 Relevância do Estudo/Justificativa

Os pontos apresentados trazem inquietações e questionamentos referentes à deficiência do sistema de educação, com ênfase na função social da escola. As meninas de periferia possuem uma visão reduzida de até onde podem chegar, muitas sequer têm perspectiva de dar continuidade aos seus estudos e ingressarem no mercado de trabalho em atividades qualificadas. Gonzalez (1984) evidenciou essa perspectiva ao narrar que mulheres negras têm a posição de inferioridade, uma vez que são a base da pirâmide social. Importante destacar que mulheres brancas e pobres também possuem dificuldade de inserção no mercado de trabalho, razão pela qual o projeto social Plano de Menina abrange meninas de todas as raças e cores; todas as meninas. Mastrodi e Batista (2018) afirmam que as mulheres negras padecem de maiores restrições do que as mulheres brancas, mas que ambas são inferiorizadas em nossa sociedade, estruturada sob o alicerce do patriarcalismo, o que inclusive reduz as condições de acesso a bens e a serviços públicos, dentre eles, educação qualificada.

Fundamentando-se nessa reflexão, essa pesquisa buscou verificar como o projeto social voltado para meninas periféricas contribuem ou não para a superação de barreiras sociais colocadas para as mulheres, especialmente mulheres negras, historicamente submetidas a condições inferiores de trabalho e renda no Brasil.

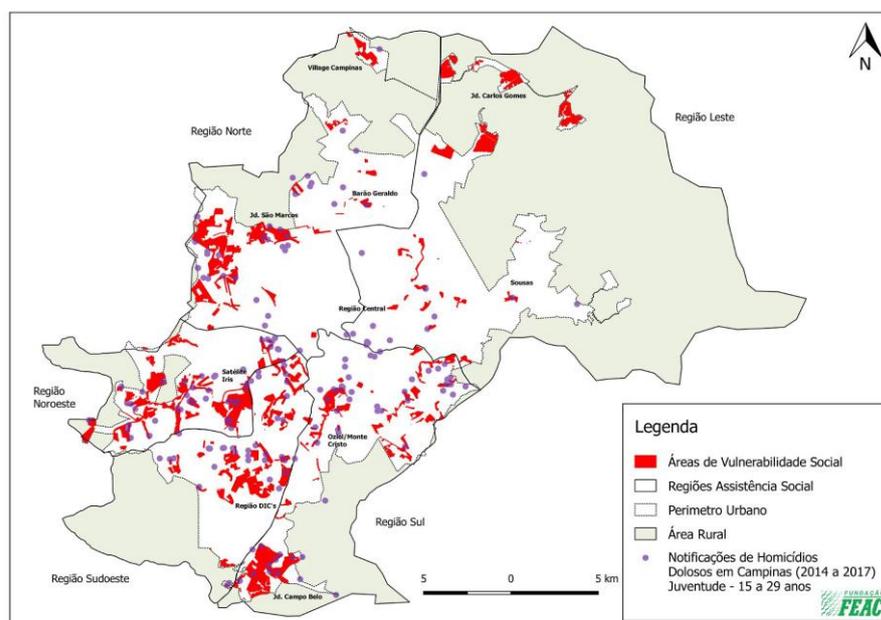
1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa foi realizada com as gestoras e mentoras² de um projeto social, em parceria com uma escola da rede municipal e uma organização não governamental (ONG) situada no interior do estado de São Paulo, região Sudeste do país. O município pertence à uma Região Metropolitana do estado de São Paulo, formada por vinte cidades, sendo situada a 100km da capital do estado, possuindo uma área de 796,4 km² de área total e aproximadamente 1.091.946 habitantes. O bairro onde a escola e a ONG estão inseridos está localizado na região norte do município, caracterizado por uma região com dois pontos de atenção sob a ótica da violência. Esse território tem uma grande rodovia que recorta a área, recebendo assim uma grande

² Mentora é o nome dado às professoras do projeto, que são responsáveis por ministrar as aulas.

quantidade de transportes de carga, pessoas e fluxos transitórios na região. O território também apresenta uma grande faixa de vulnerabilidade social.

Figura 1 — Mapa da violência contra juventude



Fonte: Secretaria de Segurança Pública de São Paulo - Elaborado pela Fundação FEAC

Esta pesquisa também direciona o olhar para as significações, por parte das gestoras e mentoras do projeto social, sobre os possíveis efeitos do Plano de Menina para a educação formal. O projeto conta com uma embaixadora no município, sete mentoras e dez participantes, na faixa etária de 13 a 18 anos. Trata-se de um projeto que visa a orientação feminina, por meio de uma equipe multiprofissional³ composta por mulheres de diversas áreas de trabalho, tendo seu método fundamentado no protagonismo feminino e na representatividade. Desde 2016, o projeto social está atuando com meninas das periferias do Brasil. Atualmente tem representações em dez estados e já teve mais de duas mil meninas como alunas, orientando-as para que elas sejam protagonistas de suas histórias por meio de informação e conexões com propósito.

A escolha por este projeto se deu a partir do recorte metodológico, considerando a sua importância para a educação formal das participantes.

³ Equipe formada por profissionais de diferentes áreas de atuação. Esse polo do projeto conta com engenheiras, programadoras, professoras, contadoras e assistentes sociais.

1.3 Problema

Sendo os projetos sociais preocupados com a formação integral dos atendidos, o Plano de Menina⁴ foca seu olhar e suas ações na busca da formação de meninas da periferia, sem descuidar da educação formal, desenvolvida pela escola.

Diante das necessidades formativas dessas meninas e da importância da relação dos projetos com a escola, a pesquisa buscará analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto Plano de Menina, articuladas às ações pedagógicas da educação formal, promovem ou não a educação de meninas periféricas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar a promoção da educação de meninas periféricas no interior do estado de São Paulo a partir das significações de gestoras e educadoras do projeto Plano de Menina, buscando verificar possíveis articulações entre educação não formal e formal.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre os princípios que regem o projeto Plano de Menina enquanto ação de inclusão socioeducacional.

⁴ O projeto Plano de Menina foi criado em 2016 pela jornalista e empreendedora Viviane Duarte, com o objetivo de conectar meninas a conteúdos transformadores compartilhados por mulheres com trajetórias de sucesso profissional e pessoal, para ajudar essas meninas a serem protagonistas de suas histórias, por meio de conexões com propósitos e justiça social. Atualmente o Plano de Menina atua em dez estados e já esteve presente na vida de mais de duas mil meninas, com seu método fundamentado no protagonismo feminino, através da representatividade. A turma de Campinas, a qual foi objeto dessa pesquisa, teve seus encontros com os temas norteadores: racismo; machismo; sexualidade; educação financeira, autoestima e moda. Os encontros aconteciam quinzenalmente. Com a pandemia não foi possível continuar os encontros presenciais e nem mesmo de maneira remota, uma vez que a situação desse grupo é bastante precária na questão de acesso à internet e aos recursos tecnológicos. Por isso há uma ausência de fala das meninas participantes, se destinando a pesquisa a ouvir as mentoras (educadoras do projeto) e gestoras (diretora e professora de educação física) da instituição escolar parceira. Ressalta-se que as atividades do Plano de Menina com as participantes não se encerram quando essas meninas concluem os estudos. O instituto empenha-se em proporcionar para essas meninas a oportunidade de inserção no mercado de trabalho e também de seguirem no projeto como “mentoras kids”, ajudando e relatando suas experiências no Plano de Menina.

- Identificar as formas de articulação entre as ações desenvolvidas no projeto Plano de Menina e as experiências pedagógicas vividas na educação básica.
- Verificar as necessidades formativas das mentoras e da equipe escolar integrantes da proposta de parceria colaborativa que acolhe o projeto Plano de Menina.

1.5 Organização do Projeto

A presente pesquisa foi dividida em cinco seções. A primeira seção apresenta a introdução com as subseções, relevância do estudo e justificativa, delimitação do estudo, problema, objetivos gerais e específicos. A segunda seção apresenta a revisão de literatura, contendo o tema Psicologia Sócio-histórica: Historicidade, Mediação e Significações, Educação não formal e Formação docente. A terceira seção é composta pela parte da metodologia, com subseções do tipo de pesquisa, participantes, instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista semiestruturada) e os procedimentos para coleta de informações. A quarta seção apresenta os resultados e discussão. A quinta seção expõe as considerações finais. Por último, a sexta seção contém as referências, anexos e apêndices, constando os instrumentos elaborados pela pesquisadora e transcrição das entrevistas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para o presente projeto utilizaremos como referenciais teóricos livros, artigos, teses e dissertações da área. Foram feitas buscas no Portal de periódicos CAPES/MEC, no TEDE (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações — PUC-SP) e Scielo (Scientific Electronic Library Online), utilizando-se como descritores Inclusão, Diversidade Sociocultural, Psicologia Sócio-histórica, Projetos Sociais e Formação Docente. Entre os meses de maio a julho de 2020, foram encontrados na revisão investigativa, com o filtro de trabalhos em português e relacionados ao tema educação, 1.772 referenciais no Scielo, 34.638 no CAPES/MEC e 26.117 na Biblioteca Digital da PUC-SP através do TEDE. Sendo aplicado como critério para utilização no projeto, a leitura prévia dos títulos e resumos.

Tabela 1 — Panorama das pesquisas nos periódicos

Portal de Periódicos	Scielo	CAPES	PUC-SP
Inclusão	732	16.438	1.019
Diversidade sociocultural	18	1.165	1.104
Psicologia sócio-histórica	6	273	6.185
Projetos sociais	114	10.344	13.313
Formação docente	902	6.418	4.496
UTILIZADOS NO PROJETO	7	12	2

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Tabela 2 — Pesquisas selecionadas para análise

Áreas de pesquisa	Autores	Fontes	Síntese
Psicologia sócio-histórica	Vygotsky, Aguiar, Ozella, Furtado, Book e Gonçalves.	Livros e artigos.	Esses autores trazem em seus escritos estudos sobre a psicologia, categorias do materialismo histórico-dialético, para que possamos compreender a formação do ser humano no desenvolver da humanidade.
Inclusão e diversidade	Curry, Gonzales, Batista, Mastrodi, Brites, Gomes e Zaluar.	Livros e artigos.	Esses autores trazem em seus escritos estudos sobre as desigualdades presentes em nossa sociedade e sobre as relações de raça, gênero e classe.
Formação docente	Tardif, Marcelo, Santos e Gatti.	Livros e artigos.	Esses autores trazem em seus escritos estudos sobre como a profissão docente e o ensino se desenvolveram ao longo dos anos. Problematizam questões

			ligadas ao processo formativo docente, como as crenças.
Projetos sociais	Serrão, Baleeiro e Thomassim.	Livros e artigos.	Esses autores evidenciam a importância dos projetos sociais em nossa sociedade para o desenvolvimento da cidadania.

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Deste modo, a presente pesquisa foi realizada considerando o problema posto anteriormente e para tal, foram utilizadas algumas categorias e conceitos da Psicologia Sócio-histórica, bem como da educação não formal, pautando-se nos projetos sociais.

2.1 Psicologia sócio-histórica: historicidade, mediação e significações

O referencial teórico que fundamenta essa pesquisa é da Psicologia sócio-histórica. Entretanto, para compreendê-la é necessário abordarmos o materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Trata-se de uma abordagem metodológica para o estudo da sociedade, da economia e da história no modelo dialético, contraposto a uma lógica formal, representando um movimento racional que permite superar determinadas contradições, em que cada etapa nega e supera a anterior em um processo contínuo, tendo como resultado a síntese, que carrega elementos das duas instâncias anteriores (LEFEBVRE, 1980).

Sendo uma corrente filosófica, o materialismo histórico-dialético abriu caminho para Lev Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores estudarem os fenômenos psicológicos, uma vez que o pensamento marxista se tornou âncora teórico para o intelectual russo.

Bock et al. (2001) indicam que a psicologia sócio-histórica traz a possibilidade de crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus alicerces epistemológicos, uma vez que se fundamenta no marxismo e apresenta o materialismo histórico-dialético como filosofia e método.

Conforme aponta Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais que o indivíduo mantém no decorrer da vida, ou seja, o ser humano se constitui a partir das relações com outros seres humanos e a natureza.

Sendo assim, o processo educativo é um movimento histórico e social, como evidenciam Aguiar e Bock (2009):

Para o ser humano, o social diz respeito à complexa rede de mediações que constituem as relações que, uma vez subjetivadas, podem se objetivar como

funções psicológicas superiores, as quais passam a mediar o seu modo de pensar, de sentir e de agir, numa perspectiva qualitativamente diferente da forma como ocorria anteriormente, especialmente no início da vida (AGUIAR; BOCK, 2009, p. 25).

Desse modo, para desenvolver a psicologia sócio-histórica, Vygotsky e seus colaboradores recorrem a algumas categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético, tais como: práxis, totalidade, contradição, historicidade, mediação, entre outras (KUENZER, 1998).

Essas categorias somente podem ser compreendidas nas suas complexidades quando articuladas entre si, ou seja, estão sempre imbricadas e são construtos intelectuais cuja finalidade é favorecer a apreensão do movimento, do fenômeno, para compreensão de suas determinações e de sua essência (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015). Leva-se em consideração a perspectiva da psicologia sócio-histórica, segundo a qual o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo do tempo, sendo condicionado por múltiplas determinações condizentes com a condição social, cultural e econômica dos sujeitos.

Desse modo, utilizamos nessa pesquisa três categorias do materialismo histórico-dialético para compreender a realidade dos participantes da pesquisa, como eles se constituem e como constituem suas significações. São elas: historicidade, mediação e sentido e significados.

Como afirma Aguiar, as categorias “carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2001, p.95).

A categoria historicidade mostra-se fundamental para essa pesquisa, uma vez que a contribuição da psicologia sócio-histórica faz com que se olhe a realidade não como algo imutável ou fixo, mas sim em constante transformação e movimento. Visa na história de sua evolução a interpretação dos fenômenos sociais, composições e contradições que constituíram os sujeitos, ou seja, vai além da aparência superficial e imediata.

A utilização desse método na pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender na expressão das participantes, tanto das gestoras, como das mentoras, a construção histórica de sua subjetividade em relação à educação no projeto social. A compreensão histórica não pode ser vista como uma habitual cronologia dos fatos.

Pelo contrário, trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em

movimento, como própria de um período determinado (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264-265).

Compreender historicamente implica estudar uma mudança, sendo essa a premissa do método dialético (VYGOTSKY, 2000).

Assim, o pressuposto é de que a origem das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade. Logo, a história nos ajuda a entender que o ser humano não é apenas um ser natural ou social, mas sim um ser constituído pela história da humanidade, no seio das relações sociais, sendo essas contraditórias e constituídas na interação com outros seres humanos (SOARES, 2011).

É importante ter em conta que os instrumentos que mediam a relação dos sujeitos entre si e com o mundo, possibilitando a apreensão de sua constituição, será explicado pela categoria mediação.

A categoria mediação é base da interação entre o sujeito e o mundo, permitindo a elaboração de uma visão subjetiva do meio em que vive. É considerada como parte importante no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, por meio de construções simbólicas (VYGOTSKYY, 1998).

Para Oliveira (2002, p.33) “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. É pela mediação que o sujeito se relaciona com o mundo, através de signos, palavras e objetos, permitindo a elaboração de conceitos, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvendo as funções mentais superiores.

Por meio da compreensão de que o indivíduo não nasce pronto, e de que é na relação com o meio e com o outro que ele se constitui enquanto ser humano, essas influências resultam no desenvolvimento das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1998). O autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, estabelecendo uma perspectiva dialética em torno do conceito de mediação:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p. 118)

Isto posto, a categoria mediação, na busca pela apreensão do sujeito, ajuda a compreender “que não existem relações diretas, imediatas”, ou seja, mesmo aquelas que aparentam ser dessa forma contém no seu íntimo “múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engendram o processo de constituição em cada fenômeno” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

Um mesmo fato ou experiência vividos por diferentes indivíduos podem ter o mesmo significado, como a participação no projeto social, mas o sentido que cada um atribui a esse fato experienciado está ligado à vivência pessoal. Assim sendo, além das categorias mediação e historicidade, faz-se necessária a apresentação da categoria sentido e significado.

Os sentidos e significados são categorias que não podem ser apreendidas separadamente, pois estabelecem entre si uma relação de mediação. É razoável afirmar que elas possuem diferentes qualidades que asseguram a sua singularidade, não se diluindo uma na outra. São as experiências de transformação do mundo e constituição do ser humano que resultam na construção do real e do sujeito. O significado é considerado a zona mais estável da palavra, mas como se desenvolve de acordo com o movimento histórico, pode sofrer transformações em sua relação com o processo de pensamento (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O significado é considerado o ponto de partida para a compreensão do sujeito em sua subjetividade, por conter mais do que aparenta, tornando possível caminhar para uma zona de sentidos mais fluida, profunda e instável. Para compreender o significado existente em uma palavra ou frase, não basta apenas analisá-la de forma isolada, é preciso conhecer seu contexto, ou seja, o que elas significam num determinado espaço e tempo para uma pessoa ou grupo de pessoas (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Segundo Aguiar (2006), os significados são produções históricas e sociais que nos permitem a comunicação e socialização de nossas experiências. “Referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR, 2006, p. 226).

Os significados configuram-se como uma possibilidade de comunicação mais universal, sendo compartilhados de modo mais equitativo nos diálogos porque a sua origem é convencional. Entendidos como produções históricas e sociais, os significados se constituem dialeticamente pela marca da afirmação e da contradição. “Ao mesmo tempo em que se afirmam

como estáveis, os significados se modificam e superam suas características relacionais com o pensamento; portanto são um processo dialético e complexo” (SOARES, 2006, p. 54).

Para Vygotsky (2009), o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência. Além disso,

[...] o sentido é sempre formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VYGOTSKY, 2009, p. 465)

Por conseguinte, pode-se dizer que o sentido é inconstante, complexo e móvel. Em cada realidade pode expressar variadas formas de pensamento. O sentido é mais amplo que o significado, pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade (AGUIAR, 2006).

Os sentidos constituem-se “a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (AGUIAR et al., 2009, p. 63). Essas mobilizações dependerão do momento específico de cada sujeito, bem como da história social e subjetiva dos mesmos.

Compreende-se que os sentidos dizem respeito mais à singularidade, portanto, “são mais flexíveis, fluidos e com maior propriedade expressam a síntese afetiva e cognitiva, individual e social, constituída no plano da subjetividade do sujeito histórico.” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 54).

É importante destacar que o processo de constituição de sentidos pode conter elementos contraditórios, gerando sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos, como prazer e desprazer, gostar e não gostar (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Assim, cada sujeito atribui um sentido diferente para determinadas situações, pois isso está associado com as suas bagagens, sua história, suas vivências e mediações no processo de constituição enquanto ser humano, sendo subjetivo e particular de cada indivíduo.

2.2 Educação não formal: o projeto social Plano de Menina

As instituições escolares existem há muitos anos, sendo parte da cultura de nossa sociedade, e responsáveis por experiências positivas e negativas dentro do campo educacional. Entretanto, outras manifestações passaram a existir fora do ambiente da escola propriamente

dita. Nos anos 1990, essas práticas passaram a ser intituladas de educação não formal (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007).

A educação não formal realiza-se em espaços onde existem o processo educativo diferentemente do modelo formal de educação, que acontece na escola. Esses espaços educativos, fora dos muros da escola, são reconhecidos nas ONGs, nas associações de bairro, nos grupos culturais e/ou religiosos, e nos diversos espaços socioeducativos que surgem a todo momento. A responsabilidade pela educação hoje não se limita à escola e aos seus professores, num processo de transmissão de conteúdos pré-organizados. A educação acontece nos diversos espaços onde os indivíduos interagem e onde há a troca de saberes e o compartilhamento de experiências (SOUSA; FERREIRA, 2014).

Segundo Garcia (2005), não existe relação de subordinação entre a educação não formal e a educação formal, pois ela teve seu princípio em preocupações que não eram priorizadas dentro do campo da educação formal nos moldes tradicionais.

[...] a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (ALFONSO, 1989, p. 78).

Em ambos os processos de educação, tanto o formal quanto o não formal, ocorrem a busca por práticas mais significativas e condizentes com os desejos, necessidades e vontades do grupo. A participação dos educadores e educandos é fundamental quando se pensa num projeto coletivo e democrático. Contudo, é na educação não formal que, por não existir a priori um currículo definido baseado em legislações e o engessamento dos conteúdos programados, se manifesta um leque de possibilidades para as atividades (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007).

Importante lembrar que a educação não se reduz ao processo de escolarização (GOMES, 2003). Ela é ampla e se realiza em diversos espaços sociais, como nos meios familiares, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (GOMES, 2003, p. 170). Sendo assim, existem diferentes formas e modelos de educação, e nem a escola e nem o professor seriam os únicos responsáveis pela sua prática.

Severo (2015) sustenta, com base em Guile (2008):

As necessidades de investimento em conhecimento e formação humana criam uma cultura epistêmica em que a educação se expande para dar conta de socializar e estimular o desenvolvimento de saberes plurais cujo fundamento se associa a interesses políticos, culturais e econômicos distintos (SEVERO, 2015, p. 564).

Desta forma, não se pode negar o potencial e a especificidade da escola, entretanto, as práticas educativas não escolares adquirem relevância no contexto de um projeto de sociedade em que a aprendizagem e o conhecimento ocupam lugares centrais.

“O século XXI é cenário de novas configurações pedagógicas que criam e recriam diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação” (SEVERO, 2015, p. 564). Uma vez que a educação não escolar se manifesta de forma cada vez mais nítida, ela conta com processos institucionalizados em diversos setores sociais, passando a influenciar de modo mais incisivo a formação humana.

À vista disso, pensar a educação hoje implica em pensar formas de transformação social, por meio da compreensão de que é em sociedade que a educação acontece, que os sujeitos se percebem enquanto seres sociais e desenvolvem a consciência crítico-reflexiva para sua emancipação.

Segundo Curry (2002), os países colonizados e que factualmente acompanharam a escravatura tiveram grandes impactos socioculturais, uma vez que a conquista do direito à educação ocorreu de forma tardia e com imensas desigualdades sociais.

Uma vez que nossa sociedade é desigual, os indivíduos não são vistos da mesma maneira, mas sim de forma inferior, razão pela qual a luta pela materialização do direito a educação de qualidade será longa e árdua.

Nessa perspectiva, sobre o direito à educação ser materializado de maneira incluyente, indaga-se: “Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?” (GOMES, 2012, p. 99). A resposta não é fácil. É fundamental ter um olhar para culturas silenciadas, dando importância a uma formação docente baseada em práticas reflexivas quanto a essa pluralidade existente no Brasil.

Portanto, o projeto social Plano de Menina tem por objetivo fomentar a disseminação do conhecimento, para que todas as meninas estejam esclarecidas das opções que possuem para o mercado de trabalho, despertando nas mesmas a consciência de seus direitos enquanto mulheres e conectando-as com conteúdos transformadores, compartilhados por mulheres com trajetórias de sucesso profissional e pessoal, baseando-se na representatividade como forma de empoderar meninas que acreditam que seu espaço é o âmbito doméstico e não o público.

2.3 Formação docente

Nesse ponto falaremos sobre o processo de construção da formação docente e seu desenvolvimento. Para se compreender a evolução do ensino escolar moderno e a construção da profissão docente serão apresentadas as três idades do ensino, que correspondem a momentos históricos específicos de cada um (TARDIF, 2013, p. 554).

O ensino como vocação, no século XVI, surgiu tendo como objetivo a moralização. Visava disciplinar e controlar os alunos por meio da religião, no caso, o catolicismo, de modo que os professores eram vistos como uma referência moral e um modelo de virtude. Essa idade foi denominada vocação pois o trabalho era entendido como uma força subjetiva, um movimento interior e, na lógica do patriarcalismo, as mulheres nasciam com o “dom” para ensinar as crianças. A pedagogia, ato de professar, era a tradicional, baseada na imitação dos professores iniciantes que se espelhavam nos mais experientes. Nesta época, era comum o uso das punições e castigos aos alunos em sala de aula, as condições de trabalho eram extremamente precárias e questões como salário e estatuto ficavam para segundo plano (TARDIF, 2013, p. 555).

Ainda de acordo com Tardif (2013, p. 556-557), na idade do ofício, a partir do século XVIII, houve a criação das primeiras escolas públicas e laicas, quando, pouco a pouco, passou a ser obrigatória a presença de crianças na escola. As escolas visavam promover uma instrução e preparar os alunos para o trabalho e os professores eram vistos como a maior autoridade pedagógica. Surgiu, então, a necessidade de formação profissional, pois começava-se um movimento de ideias e práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. Acontece nessa época um avanço significativo nas condições de trabalho: a profissão docente passa a ser regida por um estatuto profissional, com salários e contratos, ponto em que os professores passam a ter uma maior autonomia para lecionar e são tidos como grandes referências pedagógicas.

Na idade do ensino como profissão, ocorre um movimento de profissionalização, no qual o professor é tido como um profissional que necessita de formação universitária e continuada, pois o ato de ensinar começa a ser baseado em conhecimentos científicos. Logo, os sistemas escolares passaram a ser estatizados e burocratizados. Entretanto, junto ao movimento de profissionalização, é imperioso fazer-se uma ponderação de que os professores que não possuíam condições financeiras de pagar por uma formação universitária lecionavam em escolas pequenas e rurais, onde estudavam os chamados, segundo Tardif (2013, p. 553), “filhos

do povo”, que eram aqueles que não faziam parte da elite e estavam à margem da sociedade, nos subempregos, crianças essas, pobres e negras. Os professores que lecionavam nessas escolas enfrentavam o baixo desempenho acadêmico de seus alunos e sofriam com pouca, quase nenhuma, valorização e péssimas condições de trabalho. Ou seja, aos que não possuíam condições socioeconômicas abastadas, tanto professores, quanto alunos, era negado o direito a uma educação de qualidade.

Sendo assim, pode-se refletir sobre as idades da vocação e do ofício fazendo um comparativo com os dias atuais e apontando que muitas características ainda se fazem presentes. Observa-se que os professores continuam a exercer a profissão com péssimas condições de trabalho, lecionando em escolas sem infraestrutura adequada, sem incentivo de seus empregadores para continuar seus estudos, remuneração digna, plano de carreira, autonomia, valorização nos diversos sentidos. No que concerne ao direito a uma educação de qualidade para todos e todas, prossegue-se com o raciocínio do capital: quem tem condições paga, quem não tem, contenta-se com o que lhe é oferecido.

Gatti (2019) evidencia que compreender a situação social que vivenciamos é fundamental quando se pensa na educação para gerações futuras. Problematizar questões relacionadas à formação docente e ao trabalho dos professores é essencial para entender o processo, buscando sua totalidade, de maneira a pensar em condições eficazes e conscientes de promover mudanças.

Nos últimos anos tem acontecido um debate profundo no que diz respeito à formação inicial dos professores. Muitas críticas com relação ao tempo destinado para esse período e o seu distanciamento quanto a bases de conhecimentos voltadas para a prática docente (MARCELO, 2009).

Conforme apresenta Marcelo (2009), para se tornar um bom professor a estrada é longa e desafiadora. Quando os profissionais chegam nas instituições, seja para formação inicial, formação continuada ou demais cursos, carregam consigo suas experiências e vivências anteriores — e muitas vezes a construção desses saberes estão baseados em crenças. Na formação de professores, tem se dado uma atenção especial no que diz respeito às crenças, visto que podem influenciar a maneira com que os profissionais aprendem e os processos de mudança que os professores podem começar possuindo conotações afetivas e avaliadoras.

A identidade profissional é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Além disso, a forma como se dá o processo de construção identitária da profissão docente impacta diretamente nas percepções docentes de motivação, comprometimento, contentamento

e autoestima. Nesse sentido, quando se pensa na identidade do professorado, há muitas relações imbricadas, especialmente as que envolvem gênero, raça e classe, em uma intersecção que impacta diretamente na trajetória docente, apresentando marcos significativos nessa construção identitária (MARCELO, 2009).

Akotirene (2019, p. 14) apresenta o conceito de Interseccionalidade como uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado — termo que pode ser entendido como um sistema sociopolítico no qual a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e orientações afetivo-sexuais, bem como as articulações decorrentes dessas estruturas. Diante disso, faz-se necessário pensar na construção da identidade profissional docente buscando discutir articulações interseccionais como um desafio que precisa ser assumido como um trabalho de muitas mãos.

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros (AKOTIRENE, 2019, p. 47).

Considerar a historicidade e trazer alguns elementos que estão presentes na constituição desses docentes, entendendo que eles são seres sociais e singulares, síntese de múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013), permite interpretar esse movimento e a relação com a prática docente.

Logo, compreender as crenças e o papel delas no processo de formação docente e da identidade docente se faz indispensável nessa pesquisa, para refletir o porquê de muitos conteúdos não serem trabalhados dentro das instituições de ensino e de temas relevantes para a sociedade na construção da cidadania seguirem desvalorizados.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa buscou analisar os sentidos e os significados das gestoras e mentoras do projeto social Plano de Menina sobre a importância do projeto para a materialização do direito à educação para essas meninas, através do estudo do sentido-significado em uma perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Recorremos ao arcabouço da psicologia sócio-histórica, que nos propõe um método que permite compreender o psicológico como um fenômeno complexo, e nos oferece uma concepção de ser humano “que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

A pesquisa em foco caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, que visa analisar a partir de um questionário com questões abertas e fechadas para as mentoras, e através de uma entrevista semiestruturada com as gestoras (diretora e professora de educação física). As informações coletadas serão analisadas à luz da psicologia sócio-histórica, por meio dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), que são instrumentos utilizados para analisar e interpretar pesquisas científicas qualitativas.

3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa exploratória e descritiva, a partir das informações coletadas por meio de questionários com questões fechadas e abertas, bem como entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio e vídeo.

3.2 Participantes

As participantes dessa pesquisa são todas do gênero feminino. Optou-se, para preservação das identidades, pela utilização da letra inicial do grupo a que elas pertencem (Gestoras e Mentoras) para fazer as menções no decorrer do estudo. Dessa maneira, G1 e G2 são respectivamente a diretora e a professora de educação física; M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7 correspondem às mentoras do projeto.

As participantes são duas gestoras da escola de educação básica parceira do projeto (diretora e professora de educação física), enquadradas na faixa etária acima dos 50 anos e com experiência na docência por mais de 20 anos, trabalhando em escolas e pós-graduadas.

As mentoras, que são sete, estão inseridas na faixa etária entre 25 e 40 anos. Não são professoras em escolas, entretanto são profissionais com ensino superior completo e quatro delas possuem pós-graduação (M1, M2, M3 e M4), conduzindo as aulas no projeto social Plano de Menina.

Essa população foi escolhida devido à proximidade da pesquisadora com o grupo e por ser tratar de um projeto recente no município.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Instrumento é “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.42).

O instrumento é um recurso interativo, suscetível de multiplicidade de usos dentro do processo de pesquisa. A informação que o instrumento proporciona geralmente encontra seu sentido primeiro no cenário do sujeito estudado, e são as construções teóricas e ideias que se desenvolvem ao longo do processo que podem adquirir sentido na teoria geral adotada (GONZÁLEZ REY, 2002).

Nessa pesquisa foram utilizados dois tipos de instrumentos: questionário (mentoras) e entrevista semiestruturada (gestoras).

3.3.1 Questionário

Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que o questionário é um instrumento para coleta de dados organizado por uma sequência de perguntas sistemáticas, que deve possuir três elementos significativos: fidedignidade, ou seja, qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados; validade, os dados devem ser necessários a pesquisa; operatividade, fundamental ter um vocabulário acessível e preciso.

Nesta pesquisa faz-se o uso de questionário com perguntas abertas e fechadas. Sendo que no aberto, o indivíduo responde com as próprias palavras, sem nenhuma restrição, permitindo se expressar livremente, expondo seus pensamentos e crenças. Enquanto os questionários com perguntas fechadas, dentro da pesquisa qualitativa, normalmente são

utilizados para obter informações objetivas que caracterizam os sujeitos (GOZÁLEZ REY, 2005).

O questionário (apêndice I) foi aplicado para sete mentoras do projeto Plano de Menina e é constituído por doze perguntas, sendo cinco perguntas fechadas e sete abertas. Possui como objetivo geral analisar as subjetivações das mentoras quanto à função do projeto na formação integral das participantes.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Segundo Gil (1991, p. 54) a “entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

A entrevista é um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos psíquicos mais complexos, entre esses, os sentidos e significados. Porém, não pode ser qualquer entrevista, ela deve ser consistente e suficientemente ampla, de modo a permitir a expressão do sujeito (AGUIAR, 2006).

Dessa forma, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual possibilita ao entrevistador através das perguntas previamente elaboradas explorar pontos do seu interesse na coleta de dados, observando o entrevistado e suas emoções. Caso seja necessário, o entrevistador possui autonomia para fazer adequações durante a entrevista.

A entrevista semiestruturada foi realizada com uma gestora e uma professora de educação física da escola parceira do projeto Plano de Menina, de acordo com o roteiro (apêndice II), elaborado considerando investigar como as gestoras subjetivam o papel do projeto no desenvolvimento global das participantes, com os referenciais de justiça social.

3.4 Procedimentos para a coleta de informações

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com o envolvimento de pessoas, a pesquisa foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU — CAAE: 26496819.4.0000.5501), assim como apresentado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, com a finalidade de proteger os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa e garantindo os padrões éticos.

Após esse processo foi apresentado, por meio de ofício, um termo de autorização de pesquisa na ONG (Organização não governamental) em que acontecem as aulas do Plano de Menina e na escola de educação básica parceira do projeto.

Esse estudo se empreendeu de maneira remota por escolha da pesquisadora, sendo os primeiros contatos feitos pelo aplicativo WhatsApp, para apresentação da pesquisa e o convite. Às que aceitaram participar do estudo, foram informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como os riscos e benefícios envolvidos, retornando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, anexo III) devidamente assinado.

Os termos de consentimento e o questionário foram elaborados por meio do aplicativo Google Forms e enviados às participantes pelo WhatsApp. Apenas quem preencheu pode participar da pesquisa, de forma que mesmo após aceitar e assinar, caso alguma participante quisesse sair, teriam a liberdade e identidade preservada. Todavia, todas as nove participantes convidadas permaneceram na pesquisa até o final: sete participantes responderam ao questionário e duas participaram da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e realizadas individualmente pelo aplicativo Zoom Cloud Meetings, nos dias agendados com as participantes (diretora e professora). Optou-se por fazer a entrevista, pois a pesquisadora buscou aproximar-se das zonas de sentido, uma vez que as expressões faciais e corporais se fazem de extrema importância para que se compreenda a fala das participantes. Direcionando seu olhar aos possíveis efeitos que o projeto Plano de Menina tem para a educação formal das participantes, julgou-se necessário um olhar aprofundado sobre aquelas que estão no dia a dia com as meninas no contexto escolar buscando materializar o direito à educação inclusiva para as participantes.

3.5 Procedimentos para a análise de informações (dados)

Nesse item, abordamos como foram analisadas as informações geradas a partir das respostas das participantes aos instrumentos.

As informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas foram analisadas sob a luz da psicologia sócio-histórica, por meio dos núcleos de significação, que são instrumentos utilizados para analisar e interpretar pesquisas científicas qualitativas, através da fala/resposta dos sujeitos. Foram realizadas inúmeras leituras, “leituras flutuantes”, para poder fazer o aglutinamento das respostas das participantes até chegar nos pré-indicadores. Esses pré-

indicadores foram aglutinados por semelhanças e contrariedades, resultando em temas, que são denominados como indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Esse procedimento de seleção dos pré-indicadores e indicadores foi resultado das múltiplas leituras flutuantes, e as frases foram grifadas com cores diferentes para cada assunto, ou seja, os que continham respostas similares entre as gestoras (entrevista) e mentoras (questionário) estão com as cores iguais, dessa forma ocorreu as aglutinações. Sendo no primeiro momento separadas por quadros as respostas do questionário e entrevista.

No processo dessa pesquisa não foi utilizado nenhum programa para realizar a seleção dos pré-indicadores e indicadores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 1 a seguir é um recorte de uma das perguntas do questionário (mentoras) para exemplificar a metodologia de seleção dos pré-indicadores e indicadores.

Quadro 1 — Pergunta 3: o que te motivou a fazer parte do Plano de Menina?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>A vontade de facilitar o caminho para que outras meninas/mulheres alcancem sucesso nos seus sonhos e desejos. (M1)</p> <p>Vontade em ajudar meninas a encontrarem um bom caminho de carreira e de vida. (M2)</p> <p>O que me motivou a fazer parte do Plano de menina foi a oportunidade de aprender e também contribuir. [...] contribuir com a transformação da realidade de muitas jovens [...]. (M6)</p> <p>Ajudar meninas menos esclarecidas. (M4)</p> <p>[...] para o crescimento das participantes. (M7)</p> <p>Acredito que minha motivação foi ter a oportunidade de usar as coisas que aprendi para colaborar com o desenvolvimento das meninas [...]. (M5)</p>	<p>Vontade de ajudar meninas em novas perspectivas.</p>
<p>A iniciativa do grupo em buscar trazer e contribuir com novas pautas/assuntos importantes [...]. (M7)</p> <p>[...] trazer assuntos que talvez não estejam tão presentes no dia a dia delas. (M5)</p>	<p>Busca de assuntos relevantes para o contexto.</p>

Nessa primeira etapa composta pelo levantamento das informações, é necessário observar com atenção a resposta do sujeito e as palavras que se repetem com frequência, geralmente revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, propondo o que chamamos de pré-indicadores, enquanto na segunda etapa os indicadores caminham na direção dos possíveis núcleos de significação, pois “ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 305).

O quadro 2 exemplifica a aglutinação dos indicadores para a construção dos núcleos de significação. Aqui está representado o processo de articulação entre os indicadores do questionário e entrevistas, seguindo a mesma metodologia dos pré-indicadores e indicadores.

Quadro 2 — Indicadores e núcleos de significação (questionário e entrevista)

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>Assuntos do cotidiano/transversais são importantes para formação global das meninas.</p> <p>Trabalho em grupo; apoderar-se de confiança; autonomia.</p> <p>Trabalho em equipe, baseando-se na representatividade, empatia e com propósitos para transformar vidas e apresentar possibilidades.</p> <p>Mudanças significativas na parte comportamental.</p> <p>Trabalhos com a autoestima para empoderamento.</p> <p>Desenvolvimento da AUTOESTIMA.</p>	<p>EMPODERAMENTO</p>
<p>Respeito, tolerância e local de fala.</p> <p>Vontade de ajudar meninas em novas perspectivas.</p> <p>Busca de assuntos relevantes.</p> <p>Trazar informações/debate para os lugares onde ele geralmente não chega.</p>	<p>LUGAR DE FALA</p>
<p>Acolher, ouvir e conversar.</p>	

Escola como local de acolhimento, respeito às diferenças e espaço para construção da cidadania através de temas da sociedade.	ESCOLA: LOCAL DE ACOLHIMENTO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.
<p>Cada história é única.</p> <p>Brasil: país de desigualdades.</p> <p>Necessidade de políticas públicas efetivas e incluídas.</p> <p>Compartilhamento entre as mentoras.</p>	TRABALHO EM EQUIPE: COBRAR POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS PARA MITIGAR AS DESIGUALDADES.

A partir desse processo, definiram-se os núcleos de significação dessa pesquisa, formados a partir das perguntas do questionário e da entrevista referentes ao projeto social Plano de Menina e seus possíveis efeitos na educação formal das participantes, partindo da seguinte premissa:

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Portanto, para buscar compreender o sujeito em sua totalidade é necessário sair da aparência e buscar sua essência no processo formativo enquanto ser humano. Essa só pode ser apreendida em um processo no qual o pesquisador explica sua totalidade, saindo do papel de apenas descrever a realidade. Dessa maneira, as falas/respostas dos sujeitos são nossos conteúdos de análise e por meio deles podemos apreender aspectos sociais, históricos, culturais, afetivos, cognitivos e volitivos da subjetividade, e assim caminhar na busca dos sentidos e significados acerca do projeto Plano de Menina.

Para compreender as significações, ou seja, os sentidos e os significados que são um par dialético, que embora distintos devem ser compreendidos conjuntamente, assim como as outras categorias do materialismo histórico e dialético, foi imprescindível uma nova fase da análise, mais complexa e profunda. Buscou-se superar o empírico e atingir o nível interpretativo das informações, assim, começando a análise dos núcleos.

Ao analisarmos as perguntas do questionário e entrevistas referentes ao Plano de Menina, pudemos identificar através das respostas das mentoras e gestoras os significados e sentidos gerais que elas atribuem à concepção do projeto Plano de Menina, desde o grau de importância que atribuem ao projeto quanto à formação integral das participantes, até diretamente a educação formal.

Encontramos nas palavras das gestoras e mentoras definições, concepções, indagações e argumentos que nos permitem refletir e discutir acerca da questão posta. Assim, apresentaremos a seguir a análise dos núcleos de significação formados a partir das perguntas referentes ao Plano de Menina.

4.1 Empoderamento

Nessa pesquisa, a concepção de empoderamento adotada visa enfrentar as opressões para mitigar as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Durante a análise das informações, foi possível observar que as participantes, em sua maioria, utilizam ou fazem menção ao termo empoderamento⁵ enquanto estão relatando suas percepções acerca do projeto Plano de Menina.

[...] sinto que foi muito importante para elas se sentirem acolhidas, amadas e compreendidas. Isso gera empoderamento. (M2)

O Plano de menina representa a oportunidade de rompimento com esse ciclo de violência, representa a oportunidade de acesso à cultura, ao lazer, a educação de qualidade, ao empoderamento, o acesso a uma carreira profissional, a esperança de poder sonhar com um futuro melhor, onde essas meninas possam ser protagonistas de sua própria história. (M6)

Acredito que só venceremos a desigualdade de gênero quando trouxermos mais possibilidades de empoderamento e consciência para as meninas. (M1)

Pode-se observar nas falas das participantes que a definição de empoderamento, subjetivada por elas, está relacionada com uma construção coletiva.

Para Berth (2020), empoderamento é um instrumento de emancipação política e social, uma vez que ele pode contribuir com as lutas dentro dos grupos minorizados.

⁵ Para a professora norte-americana Nelly Stromquist, “O Empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria, para levar as mulheres a atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente)” (STROMQUIST, 2002, p.232 apud SARDENBERG, 2006, p. 6).

O empoderamento é um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. O empoderamento visa a estrada para contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser (BERTH, 2018, p. 43).

Observa-se que historicamente o papel da mulher na sociedade ficou condicionado a espaços fora do ambiente público, o que tem se modificado com o passar dos anos, não porque as estruturas patriarcais foram cedendo espaços, mas sim porque há um movimento feminista pela busca da igualdade social e de direitos, no qual as mulheres questionam as formas de submissão e desigualdades (AZEVEDO; SOUZA, 2019).

O patriarcalismo está infiltrado em nossa sociedade e reproduz sistematicamente a lógica pela qual a mulher não tem capacidade para exercer determinadas atividades. Não há uma representatividade efetiva de mulheres em posições de poder.

Beauvoir (1970) evidencia que a estrutura da sociedade não foi modificada para inserção das mulheres e que este mundo sempre pertenceu aos homens.

O mundo sempre pertenceu aos machos. Nenhuma das razões que nos propuseram para explicá-lo nos pareceu suficiente. É revendo à luz da filosofia existencial os dados da pré-história e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu. Já verificamos que, quando duas categorias humanas se acham em presença, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar mulher. Mas que privilégio permitiu essa vontade? (BEAUVOIR, 1970, p. 81).

Pensar as desigualdades por uma perspectiva de gênero, trazendo para o debate os lugares da mulher na sociedade é fundamental, pois as mulheres foram/são mantidas em lugares de subordinação, limitando-se ao ambiente privado nos cuidados com o lar e os filhos. Foi ensinado que as mulheres devem desconfiar de si próprias, dos seus corpos, sentimentos e isso atinge diretamente sua autoestima. Em uma das falas a mentora M3 evidencia que os trabalhos realizados no projeto contribuíram para a desconstrução do imaginário das meninas, de que “lugar de mulher é em casa” e que ela deve se sentir envergonhada por isso.

[...] se assumirem como mulher (estou falando de gênero) e não ter vergonha ou se sentirem minorizadas por isso. (M3)

Por meio das falas das participantes, foi possível observar nessa pesquisa que a representatividade caminha de maneira indissociável com o empoderamento. Silva e Silva (2019) vai nos dizer que ser representado, “em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência”.

[...] elas vivem no bairro, as mães delas na maioria foram minhas alunas, também cresceram ali, vão pouco ao centro da cidade, aqui tem um tráfico e violência grande, muitas ficam grávidas e acham que esse é caminho natural. [...] elas puderam ver que outras mulheres são chefes, fazem faculdade, são independentes e que não precisa ser rico pra isso [...]. (G1).

[...] elas viram que tem opções, representatividade ne? [...] Elas viram que é possível, para além de nós professoras, ser uma engenheira, ser chefe, design, enfim, começaram a abrir os olhos e isso é muito importante [...]. [...] a cada conversa com vocês, cada encontro, elas ficam animadas e empolgadas para os próximos, elas sentiam que estavam ligando para elas, sentiam-se importantes, [...]. [...] passaram a refletir sobre várias coisas que acontecem em nossa sociedade, sobre os direitos delas enquanto mulheres, viram que é possível ter outras histórias, que não precisam seguir os mesmos passos dos familiares, que podem sonhar e o mais importante realizar esses sonhos [...]. (G2).

Essas falas das gestoras evidenciam como se constituíram as significações sobre a representatividade existente no projeto. Percebe-se que foi importante o contato das alunas com outras pessoas que vivem fora daquele contexto de vulnerabilidade social do bairro. Podemos verificar que as mentoras inseridas no projeto tinham um olhar e ações práticas direcionadas à busca de promover a autonomia do grupo.

Sendo assim, podemos dizer que sujeitos empoderados formam uma coletividade empoderada, ou seja, o processo individual e o coletivo estão imbricados. Essa ligação é formada por indivíduos que compreendem a consciência do seu lugar social (BERTH, 2020).

À vista disso, esse lugar social dentro do projeto se faz no empreendimento coletivo das mentoras e gestoras, que acreditam no papel transformador do Plano de Menina ao empoderar as alunas, baseando-se na representatividade. Criam assim um grupo fortalecido, consciente da estruturação hierarquizada da sociedade, e resistente para enfrentar os desafios.

4.2 Lugar de fala

O primeiro ponto para compreendermos esse núcleo de significação, intitulado de “LUGAR DE FALA”, é que, quem fala, fala de um lugar social.

Djamila Ribeiro,⁶ em sua obra “O que é lugar de fala?”, tensiona o questionamento sobre quais sujeitos têm o direito à voz em uma sociedade organizada nos princípios da branquitude, masculinidade e heterossexualidade. Pauta-se numa reflexão fundamentada, no posicionamento político e em conceitos do pensamento feminista negro.

Durante a análise das informações, foi possível observar que, quando perguntado às mentoras se elas acham que as alunas levaram boas experiências do projeto, elas responderam:

Sim. Acho significativo que meninas recebam confiança, que ouçam alguém dizer que acreditam nelas e nos seus sonhos. São experiências que ecoam nas atitudes e decisões que elas tomarão ao longo da vida. (M1)

Sim, experiências como poder ter um local de fala, aprendizado, compartilhamento, escuta qualificada e principalmente empoderamento. (M6)

Pode-se observar nas falas das mentoras o quanto a escuta atenta foi fundamental nesse processo de construção da confiança e um local seguro de fala para as alunas do projeto. Visto que em uma sociedade como a nossa, no caso do Brasil, escravocrata e patriarcal, quem são os sujeitos que historicamente são autorizados a falar? Sem dúvidas, não são essas meninas.

Spivak⁷ (2010, p. 126) vai dizer que “O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à ‘mulher-negra, pobre’ como um item respeitoso na lista de prioridades globais”. Em outras palavras, com toda certeza, o regime de autorização discursiva não se estende a essas meninas, negras e periféricas.

As gestoras em suas falas corroboram que esse local seguro para a fala das alunas foi construído a partir do projeto:

Eu acho que o espaço que vocês criaram no plano é um lugar que elas se sentem seguras, elas confiam em vocês, que as coisas que elas falaram ali ficarão ali, então se abrem e vejo que a maioria está muito animada. (G2)

⁶ Pesquisadora e Mestra na área da Filosofia Política, pela Universidade Federal de São Paulo, em sua trajetória acadêmica têm desenvolvido pesquisas sobre as relações entre raça, gênero e feminismo. Organizadora da coleção Feminismos Plurais. Autora das obras “O que é lugar de fala?”; “Quem tem medo do feminismo negro?”; “Pequeno manual antirracista”; “Lugar de Fala”. Ex-secretária Adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo.

⁷ Indiana, escritora, filósofa, crítica literária e professora. Importante nome no pensamento pós-colonial. Seus estudos apontam os fundamentos da epistemologia dominante nos saberes produzidos pelos grupos que foram subalternizados em territórios coloniais.

[...] com os meus medos, receios, mas estávamos construindo um espaço seguro para conversar, vocês fizeram um belíssimo trabalho, todas as mentoras com aquelas garotas e comigo também aprendi muito. (G1)

Djamila Ribeiro, em uma palestra sobre inclusão social e justiça (RIBEIRO, 2017b), trata de questões como o direito à voz em uma sociedade que se silencia frente às desigualdades. A filósofa vai dizer que há uma necessidade de a gente romper com o silêncio, mas não o silêncio de quando não respondemos alguém, e sim um tipo de silêncio institucional. Silêncio esse que é constituído através da determinação de uma voz única e universal, que é do homem branco, e isso impede que uma pluralidade de vozes possa falar, afirmando que “ter direito a voz é ter direito a humanidade”.

Dessa forma, quando as mentoras e gestoras mencionam que as alunas eram muito tímidas e após a inserção no projeto melhoraram nesse aspecto, recordamos a conhecida frase da Monique Evelle,⁸ “Nunca fui tímida, eu fui silenciada”⁹. Ou seja, essas meninas tinham por necessidade um lugar onde pudessem falar, expressar sentimentos, expor suas impressões e opiniões, e sobretudo que não fossem julgadas, mas sim respeitadas, a partir daquele lugar a que elas pertencem.

Cabe mencionarmos que lugar de fala e representatividade não são conceitos similares.

“Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis (ou seja, aquele que se identifica com o gênero de nascença), mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares, é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos” (RIBEIRO, 2017, p. 89-84).

⁸ Fundadora da Inventivos, plataforma de formação de empreendedores, Monique foi reconhecida pela Forbes na Lista “30 Under 30”, pelo “Linkedin Top Voices”, além de figurar entre os cinquenta profissionais mais criativos do Brasil pela Revista Wired. É autora do livro “Empreendedorismo Feminino: olhar estratégico sem romantismo”. Aos 16 anos criou o Desabafo Social, laboratório de tecnologias sociais. É sócia da Sharp, hub de inteligência cultural.

⁹ Proferida em discurso feito durante a banca do Prêmio Laureate Brasil 2015.

Entende-se que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de uma localização social, e a partir daí com as diferenças é possível dialogar, refletir criticamente sobre temas presentes na sociedade, pensando coletivamente num projeto mais amplo, contra as desigualdades, discriminações, violências e mortes desses corpos tidos como descartáveis. À vista disso, quando se pensa no conceito de lugar de fala aplicado no debate público, estamos falando sobretudo de uma postura ética. Logo, começar a refutar essa epistemologia dominante, começar a refutar esse regime de autorização discursiva é um movimento de romper com uma hierarquia violenta e que desumaniza.

4.3 Escola: local de acolhimento e construção da cidadania

Para iniciarmos a análise desse núcleo de significação, partimos do princípio que a Escola tem como função social o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, o fortalecimento de valores de solidariedade e, do mesmo modo, instruir os alunos para tornarem-se cidadãos participativos e comprometidos com mudanças na sociedade em que vivem (MEC). (ARÊAS, s.d.)

Entretanto, as escolas enfrentam muitas dificuldades, pois há uma necessidade de se adequarem os desafios educativos vividos na contemporaneidade. As falas das gestoras e mentoras narram acertadamente sobre essas questões, entre o que é difundido pelo Ministério da Educação e a realidade vivida na prática, quando se pensa nas instituições de ensino como um local para acolher, ouvir e dialogar.

[...] eu aprendi uma coisa e levo pra vida, eu acho que respeito só vem com conhecimento, o que eu quero dizer com isso, precisamos levar todos esses assuntos para os alunos, estamos todos inseridos nessa sociedade e temas como esses fazem parte do cotidiano, então sim, precisam estar dentro das escolas, faz parte da função social de formar para cidadania. (G2)

Acredito que só venceremos a desigualdade de gênero quando trouxermos mais possibilidades de empoderamento e consciência para as meninas. A informação deve estar em todos os lugares possíveis, e a escola é o lugar onde essas meninas estão. (M1)

[...] acredito que o nosso papel na escola é acolher, inserir e incluir, quando a gente fala sobre esses temas tão delicados e vocês entendem muito sobre o assunto, vão de encontro a realidade de muitas. (G1)

Sousa (2008, p. 111) vai dizer que a escola como instituição educativa deve “assumir-se e organizar-se democraticamente, antes do mais, como um espaço acolhedor, seguro, onde

as pessoas interajam num clima de respeito mútuo, onde os direitos do indivíduo e do grupo sejam o centro do projecto pedagógico”.

Roldão (1999) apresenta o conceito de “Binômio Curricular”, chamando atenção para a importância de se construir um projeto curricular adequado à realidade de cada escola, às suas necessidades e características, não só dos alunos, mas dos funcionários e comunidade escolar.

Aqui no Brasil, a organização e estrutura curricular são baseadas na lógica do currículo nacional, ordenado por disciplinas, modo esse que serve para controlar o nível do conteúdo e a forma que ele é repassado (MORGADO, 2003).

Os currículos vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima e os conteúdos culturais que valem a pena ser passados. Aspirar um projeto curricular emancipador para uma sociedade democrática e progressista inclui refutar as culturas hegemônicas, ou seja, movimentar estruturas de poder, para que não se perpetue a naturalização dos currículos turísticos, que negam e marginalizam a existência de outras culturas (SANTOMÉ, 1995).

A pesquisadora Maria Beatriz Nascimento narra, em um depoimento publicado em 1982,¹⁰ as situações racistas vivenciadas por ela enquanto aluna na escola. Episódios que só ocorreram por ser uma criança negra. A pesquisadora apresenta o conceito de “assassinato cultural” e evidencia que em toda sociedade dividida culturalmente esse fenômeno acontece, se sobrepondo às outras culturas a cultura hegemônica. E no caso da criança negra, quando se está no ambiente escolar, essa se encontra isolada totalmente, sem referências na literatura e nos livros didáticos, sendo uma jornada solitária que por vezes passa “desapercebido”.

Maria Beatriz Nascimento testemunha na sua fala que recebia muitos elogios dos professores por ser comportada e quieta, entretanto, no depoimento ela revela que “não pedia nem pra ir lá fora durante a aula. O que eu era, era muito reprimida. Imagine uma criança que não pede pra ir lá fora”. Podemos sentir nesse relato o tamanho da opressão e violência sofrida por ela, enquanto criança negra dentro de uma instituição de ensino, que deveria ter desde sempre a preocupação central na formação do indivíduo para a sociedade, pautando-se em valores de respeito, solidariedade e ética.

A fala da gestora G2 sinaliza um avanço frente a essas questões quando falamos sobre a escola, currículos e diversidade:

¹⁰Depoimento publicado originalmente no livro de Haroldo Costa *Fala Crioulo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1982.

[...] dentro no currículo do estado de São Paulo tem duas matérias novas e que está sendo possível conversar mais nesse sentido, não esses temas específicos, mas tema que os alunos trazem, tem interesse em conversar e trabalhamos assim, chama PV projeto de vida e disciplina de eletivas, então vejo que estamos melhorando, evoluindo em trazer assunto tratados como tabus ou que para alguns professores não veem com tanta importância para trabalhar e trabalhamos em cima do que os alunos propõe, fazemos um consenso e assim vamos seguindo, mas sinto que estamos avançando. (G2)

Percebe-se que historicamente existe uma resistência frente às mudanças, tanto da parte das escolas, quando se diz respeito à cultura, que é muito tradicional, como dos docentes e suas crenças. Esses que exercem funções de gestores determinam as formas como as coisas irão acontecer, como se deve agir e até mesmo pensar dentro das instituições, colocando os professores e funcionários como meros técnicos na base do funcionalismo público. Quando não se tem uma escuta dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar, isso fortalece as estruturas excludentes e acentua as desigualdades, pois não há troca, não há compartilhamento das vivências entre os pares, para se pensar no desenvolvimento integral dos alunos.

Todavia, se faz necessário observar o quanto as gestoras dessa instituição de ensino se preocupam com as alunas, pois as mesmas, além de escolher cuidadosamente quais meninas iriam convidar para fazer parte do projeto, também acompanharam todas as aulas, incorporando e compartilhando as experiências do Plano de Menina com a equipe escolar.

Quando perguntado às gestoras e mentoras se os temas abordados no projeto contribuíram de alguma maneira para a educação formal das meninas:

Eu vejo que contribuiu sim Lara, conversávamos nas reuniões de ATPC sobre o comportamento das meninas, as mudanças que elas tiveram estavam mais confiantes, tendo suas vontades, descobrindo o eu delas, e elas se soltaram, tiveram opinião própria, e se colocaram dando um parecer quando solicitado nas aulas, então com certeza contribuiu. [...] esse projeto de vocês todo mundo deveria conhecer, é fantástico, porém é preciso capacitar os professores da rede, até lá vocês podem ir fazendo o Plano como um projeto, posso ajudar e apresentar aqui em Campinas, menina, vocês têm um tesouro nas mãos, eu me empolgo porque eu sinto que é transformador, o plano foi muito bom pra mim também sabe. (G1)

Sim, acredito que abordamos temas que não são abordados na escola e ensinamos e ajudamos elas a olharem outras áreas da vida para definirem os próximos passos. (M2)

Sim. Porque são temas que não são abordados em currículos pedagógicos [...] são difíceis de serem abordados dentro das suas casas. (M3)

Verifica-se nos relatos que a inserção de assuntos que não estão no cotidiano escolar e nas casas das alunas do projeto foram importantes de serem trabalhados quando se pensa no desenvolvimento global e numa abordagem que pautar os temas transversais da sociedade. Ressaltando o não tratamento como tabu, ou algo que não se é permitido falar, mas sim, entendendo a escola como espaço para o desenvolvimento humano, numa abordagem pautada no cuidado, respeito e ética.

4.4 Trabalho em equipe: cobrar políticas públicas efetivas para mitigar as desigualdades.

Para apreender esse núcleo de significação, quando falamos de trabalho em equipe estamos nos referindo a um trabalho em rede. Um trabalho coletivo que as mentoras, gestoras e as participantes visam juntas, respeitando suas singularidades, subjetividades, historicidade e lugar social, cobrar políticas públicas incluídas para que as desigualdades não venham ser ainda maiores, pelo contrário, que haja um projeto efetivo para reduzi-las.

Quando dialogamos sobre respeitar essas especificidades, inclusive sobre o lugar social que cada uma ocupa, fica nítido na fala das mentoras a indignação frente a situação que essas meninas vivenciam.

Levo o aprendizado de que cada vida e história são únicas, que não temos ideia, muitas vezes, das realidades que nos cercam. Questiono como, de fato, trazer o feminismo para realidades tão duras. Aprendi também que o projeto social é amparo e apoio no caminho, mas não substitui as políticas públicas necessárias e fundamentais, da educação ao saneamento básico, às condições dignas que o Estado deve prover aos cidadãos. (M1)

“[...] vejo como é importante a existência desse projeto, uma vez que busca contribuir para uma geração de meninas que infelizmente vivem em uma sociedade excludente e que nem todas terão a mesma oportunidade se não ir à luta. (M7)

De que muitas delas não têm oportunidade de terem conversas sinceras para ‘se encontrarem’ na vida; de que somos uma pequena parcela da sociedade privilegiada que temos obrigação de estender a mão e fazer com que essas meninas atravessem uma barreira imposta pelo sistema. (M3)

Observa-se nas falas das mentoras e gestoras o reconhecimento da importância do projeto Plano de Menina, entretanto, o mesmo por si só não substitui políticas públicas ou garante que os direitos humanos desse grupo sejam assegurados.

Djamila Ribeiro (2019, p. 48), em sua obra intitulada “Pequeno Manual Antirracista”, traz um capítulo sobre a necessidade de apoiar políticas educacionais afirmativas, fazendo menção às cotas raciais e sociais, uma vez que esse debate não é pautado sobre a capacidade e sim oportunidades para esse grupo que historicamente é marginalizado. A autora vai nos dizer ainda que “a cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes”. Catástrofes essas que são representadas nos dados quando vemos as mulheres negras nos piores indicadores sociais.

Os modelos de desenvolvimento sustentável, por sua vez, devem considerar as diferenças de gênero, raça e etnia, e a necessidade imperiosa de maior equidade social. As estratégias nacionais propostas para a consecução desses objetivos devem tomar por base: [...] ‘o estabelecimento de medidas concretas para combater o racismo e qualquer forma de discriminação’. (BRASIL, 1994, p. 68)

Essa iniciativa de cobrar políticas públicas efetivas e de promover mudanças, sobretudo no sentido de romper alguns ciclos, não se faz de maneira individual, afinal não existe luta sozinha. As mentoras e gestoras, que foram reunidas por propósitos em comum, elucidam em suas falas a importância do compartilhamento entre o grupo para se pensar de maneira coletiva estratégias que visassem a compreensão das realidades, opressões e necessidades das meninas atendidas.

O aprendizado de estruturar um programa como esse e perceber que é necessário um acompanhamento aprofundado, com trabalho multidisciplinar em conjunto para que se tenha efetividade. (M3)

A equipe multidisciplinar do projeto é formada por mulheres brancas e negras, que dos seus lugares sociais enfrentam opressões diferentes, porém ambas são afetadas por essas estruturas, como explicado quando falamos sobre o conceito de interseccionalidade.

A fala da gestora (G2) exemplifica de maneira pontual como a conversa entre as mentoras, gestoras e participantes era direta e verdadeira dentro do Plano de Menina, trazendo aspectos da sua realidade, enquanto mulher negra e pobre na sociedade brasileira.

Eu acho que vocês foram incríveis, sempre trazendo coisas potentes para as meninas, mostrando a realidade, com os vídeos, dinâmicas, conversas profundas e isso mexeu com elas, foi notável, passaram a refletir sobre várias coisas que acontecem em nossa sociedade, sobre os direitos delas enquanto mulheres, viram que é possível ter outras histórias, que não precisam seguir os mesmos passos dos familiares, que podem sonhar e o

mais importante realizar esses sonhos, **eu sempre conto sobre minha história e falo que precisam querer pois não é fácil pra quem é pobre, e ainda mais se for mulher e negra.** (G2)

Posto isso, fica evidente a relevância e necessidade de enegrecer o feminismo, ou seja, colocar pautas dentro dos movimentos das mulheres que incluam as especificidades da mulher negra, desde políticas demográficas, questões sobre violência racial e saúde da população negra (CARNEIRO, 2020).

Uma vez que “a invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que ela não tenha seus problemas nem ao menos nomeados. E não se pensa em saídas emancipatórias para problemas que nem sequer foram ditos” (RIBEIRO, 2018, p. 124).

Desta maneira, quando falamos no trabalho coletivo para mitigar as desigualdades, aqui estabelecemos a demanda de pautas includentes e com a presença ativa de mulheres negras, saindo da margem e vindo para o centro do debate expondo suas singularidades e reivindicando seus direitos para um novo marco civilizatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais partindo dos núcleos de significação. Tínhamos como objetivo nessa pesquisa analisar a promoção da educação de meninas periféricas no interior do estado de São Paulo a partir das significações de gestoras e educadoras do projeto Plano de Menina, buscando verificar possíveis articulações entre educação não formal e formal.

Após as análises dos núcleos de significação percebemos que eles se relacionam. Os núcleos intitulados “Empoderamento” e “Trabalho em equipe: cobrar políticas públicas efetivas para mitigar as desigualdades” partem do princípio de que não existe luta sozinha. A jornada de resistência e o enfrentamento de opressões se torna menos árdua quando compartilhamos nossas experiências, medos, angústias e traumas umas com as outras, e a partir dessa troca, baseada em empatia, resiliência e sororidade, é possível impulsionar grandes mudanças como vimos no projeto Plano de Menina. Desse modo, observamos as transformações positivas que foram constituídas pelas meninas participantes com o passar das aulas. Os assuntos foram subjetivados de maneira individual e particular por cada uma delas, vide a profundidade com que cada tema era trabalhado e através do convívio com as mentoras e gestoras, o que refletiu em suas ações práticas no grupo dentro do projeto e na escola.

Os núcleos de significação “Lugar de fala” e “Escola: local de acolhimento e construção da cidadania” conversam entre si, uma vez que quem fala, fala de um lugar social e esse lugar precisa ser respeitado. A escola é um dos locais para formação de valores e condutas para a vida em sociedade, onde para trabalhar princípios como respeito, ética e solidariedade, se faz fundamental compreender que nem todos partem da mesma realidade que nossa; cada indivíduo é único e todos possuem histórias diferentes, famílias e vivências singulares. Posto isso, todos possuem um lugar de fala, partindo de sua existência e constituição, em outras palavras, todos não só podem, como devem falar sobre temas como racismo, machismo, sexualidade, e não apenas as pessoas negras, as mulheres e pessoas LGBTQIA+. Esses são temas extremamente relevantes e latentes em nossa sociedade, que precisam ser discutidos e trabalhados quando se pensa em um novo modelo de sociedade capaz de superar as problemáticas existentes, que acabam por tirar vidas todos os dias.

O estudo mostrou que há impactos positivos desde a implementação do projeto na formação global das meninas. Nos relatos das mentoras, gestora e docente, é possível observar que as participantes, com o decorrer das aulas, apresentaram um florescimento no que diz respeito à autoestima e isso reverberou numa autoconfiança para expor seus pensamentos e

sentimentos, não somente durante as aulas do projeto, mas também em sala de aula na escola, gerando um empoderamento coletivo. Foi possível observar que houve a construção de um local seguro para fala, onde as meninas tinham vozes e sobretudo eram escutadas e respeitadas.

As meninas falaram de seus sonhos, traumas, compartilharam do mesmo espaço com mulheres de diferentes faixas etárias, também falando sobre suas perspectivas, medos e o desejo de mudança para que tantas outras meninas cheguem e realizem seus objetivos. As meninas, pelos relatos, sentiram-se representadas e as mentoras e gestoras foram responsáveis por difundir informações, sendo exemplos vivos de que é possível, embora o sistema jogue a todo momento contra elas, explicando que é necessário conhecer as regras para jogar o jogo, no sentido de conhecerem seus direitos enquanto mulheres.

Nesse ponto, achamos fundamental reafirmar a importância da representatividade para as participantes do projeto. Como mencionamos, sentir-se representado é ser visto. E esse ser visto, em 1851, na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, foi o que fez Sojourner Truth quando levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente desprovidas de inteligência e tantas outras ofensas machistas, sexistas e racistas. O seu famoso discurso "E não sou uma mulher?"¹¹ ecoa até hoje como um grande marco para o feminismo negro, pois ali ela anunciava a condição da mulher negra drasticamente diferente da mulher branca na sociedade.

Isso significa que é fundamental no Plano de Menina a presença ativa de mulheres negras, e a equipe de gestoras e mentoras dessa turma é composta por mulheres brancas e negras, o que foi fundamental para o grupo na questão de enxergar efetivamente a representatividade e empoderamento frente às pautas discutidas no projeto. Sobretudo que essas pautas discutidas partam da realidade vivenciada por essas mulheres que entendem, sentem e enfrentam essas opressões.

Nesse sentido, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial como também a questão de gênero na sociedade brasileira. Esse novo olhar feminista e antirracista, ao interagir em si tanto a tradição de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica da mulher negra (CARNEIRO, 2020, p. 170-171).

¹¹Disponível no Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

No decorrer do estudo, foi possível verificar na fala da gestora e da docente a urgência de projetos como o Plano de Menina, filiado às instituições de ensino. Essa pesquisa aponta para a necessidade de discutir gênero, raça e sexualidade na escolarização, desenvolvendo essa temática junto aos estudantes de diferentes idades, especialmente as meninas negras, atingidas pelo entrecruzamento de enormes desigualdades sociais no país.

A inserção dessas temáticas no currículo escolar pode contribuir para a superação dessas desigualdades sociais, que afetam sobretudo as mulheres negras, considerando que são extremamente essenciais para o sistema produtivo e caso desaparecessem de um momento a outro, gerariam conflitos imprevisíveis.

Ao perder o medo do feminismo negros, as pessoas privilegiadas perceberão que nossa luta é essencial e urgente, pois enquanto nós, mulheres negras seguirmos sendo alvo de constantes ataques a humanidade toda corre perigo (RIBEIRO, 2018, s/p).

A pesquisa aponta para a necessidade de uma formação para os professores sobre gênero e diversidade. Embora existam leis para a inclusão de temas sobre diversidade dentro dos currículos nas escolas, a abordagem superficial e sem os propósitos de mudanças por parte das instituições e docentes acabam acentuando as desigualdades e discriminações no ambiente escolar, o que irá impactar a vida das gerações presentes e futuras.

O produto técnico dessa pesquisa, para além de contribuições na área da educação das relações raciais no Brasil, foi definido em conversa com a gestoras (diretora e professora de educação física), na qual foram discutidos temas para palestras na formação complementar de professores, como em ATPCs. Os temas definidos foram: “Racismo na escola e sociedade”; “Gênero: como trabalhar?”; e “Vamos debater sexualidade?”.¹² Tanto quanto a preocupação em levar uma formação aos professores para assim, qualificados, levarem a discussão sobre essas temáticas aos alunos, as gestoras sinalizam em suas falas a aspiração em trazer o projeto Plano de Menina para dentro da escola, compreendendo sua magnitude e poder transformador.

À vista disso, ainda que de forma histórica as crenças atrapalhem as mudanças que podem ocorrer não somente na formação de professores, como dentro dos movimentos sociais, é necessário superar as desigualdades que foram criadas de forma histórica. Foi possível verificar a construção do empoderamento coletivo nesse grupo pesquisado, criando uma verdadeira comunidade empoderada e consciente do seu lugar social dentro da luta para uma

¹²A diretora (G1) manteve as portas da escola aberta para que essa formação se materializasse com os professores.

sociedade mais justa e igualitária, tendo como aliada essencial nesse processo a educação formal e não formal.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen R. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, cap. 1.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.), **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. cap. 2.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP. v. 33, n. 2, p. 261-270, jun. 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, jun. 2006.
- AGUIAR Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n. 155 p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Programa Roda Viva entrevista Silvio Almeida**: racismo estrutural. *Online*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L15AkiNm0Iw>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- ARÊAS, Celina Alves. **Função social da escola**. Sem data. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/celina_areas.pdf.
- AZEVEDO; Mileane Andrade; SOUSA, Luciano Dias de. Empoderamento feminino: conquistas e desafios. **SAPIENS — Revista de divulgação científica**, UEMG, v. 1 n. 2, out. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015, cap. 1.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, cap. 2.

BORTOLINI, Alexandre. **O que dizem as Diretrizes para a Educação Básica?** *Online*. Disponível em: <http://eprafalardegenerosim.blogspot.com/p/o-que-dizem-as-diretrizes-para-educacao.html>, 2015a.

BORTOLINI, Alexandre. **O que dizem as leis e a Constituição?** *Online*. Disponível em: <http://eprafalardegenerosim.blogspot.com/p/o-que-dizem-as-leis-e-constituicao.html>, 2015b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação — PNE]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. [Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo]. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio]. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica]. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_quilombola.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica]. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental]. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. **Relatório Geral sobre a Mulher na Sociedade Brasileira — IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz — Pequim 1995.** Apresentação do Ministro de Estado das Relações Exteriores, Celso Amorim, Brasília, dezembro de 1994.

BRITES, Jurema. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. **Cadernos Pagu**, n. 29, p. 91-109, dez. 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, 339 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade; direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul./2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK,

Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Coleção Textos FCC, v. 29, São Paulo, 2009, 155 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações ético-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 611-636, set./dez. 2008.

HUBERMAN, Michael. **Vida de professores**. Capítulo 2, p. 31-61. 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 55-75.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1980.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente — Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MASTRODI, Josué; BATISTA, Waleska Miguel. O dever das cidades incluídas em favor das mulheres negras. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 10, n. 2, p.862-886, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/31664>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.

PINHEIRO, Luana Simões; LIMA JUNIOR, Antonio Teixeira; FONTOURA, Natália de Oliveira; SILVA, Rosane da. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Nota Técnica, n. 24. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho_marco_2016.pdf.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017a.

RIBEIRO, Djamila. **Palestra proferida no TEDx Talks, São Paulo Salon**. Jan. 2017b. *Online*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 070, de 08 de dezembro de 2015**. Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ENSINO FUNDAMENTAL, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. 2015. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/10/07f35a2f-524a-4e18-b281-dd355da3af1d.pdf>.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Ed., 1999.

SABOIA, Ana Lúcia. **As meninas empregadas domésticas: uma caracterização socioeconômica**. Rio de Janeiro: OIT/Ipea, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA. Salvador, BH: UFBA, 2006, 12 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. *Online*. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. Cambridge, v. 57, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, Lee S; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, Andrea Franco Lima e; SILVA, Grécia Mara Borges da. Falando a voz dos nossos desejos: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica de Interações Sociais**. Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: um conceito em movimento**. Visões singulares, conversas plurais (Rumos Educação Cultura e Arte, 3). São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. Tese (Doutorado em Educação — Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, 328 p.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência Pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação — Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006, 192 p.

SOUSA, Jaqueline Almeida; FERREIRA, Lúcia Gracia. Educação em espaços não escolares: o centro de referência em assistência social (CRAS) como campo de desenvolvimento educacional ou pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 21, ano. 12, n. 1, p. 137-153, jan./jun. 2014.

SOUSA, Óscar C. de. Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 105-112, 2008.

SPIVAL, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Uma alternativa metodológica para a análise dos projetos sociais esportivos. In: **Anais do XVIII ENAREL**. Curitiba: PUC-PR, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael. *et al.* (orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores**. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique (Tomo III). Original publicado em 1931. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. Original publicado em 1925. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta, 1994.

APÊNDICE A — Instrumento de coleta de dados qualitativos para mentoras do projeto

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Prezado (a) participante,

Obrigada por aceitar participar da pesquisa “AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL”. Seus dados serão totalmente sigilosos. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, leia com bastante atenção os enunciados das perguntas.

1. Idade

20 a 25 anos ()	26 a 30 anos ()	31 a 35 anos ()	36 anos ou mais ()
-----------------	-----------------	-----------------	--------------------

2. Nível de escolaridade

Superior incompleto ()	Superior Completo ()	Especialista ()	Mestrado/Doutorado ()
---------------------------	-------------------------	-----------------	--------------------------

3. O que te motivou a fazer parte do Plano de Menina?

4. Você acredita que os temas abordados no projeto, contribuíram com a educação formal das meninas? (Escola). Se sim, por quê?

5. Na sua concepção o Plano de Menina ajuda a conscientizar as meninas sobre seus direitos enquanto mulheres?

Sim ()	Não ()
--------	--------

6. Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância. Assinale qual a importância que projetos sociais, como o Plano de Menina, tem para você no geral?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Você já ouviu falar sobre os Objetivos para Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU)?

Sim ()	Não ()
--------	--------

8. Acredita que os temas trabalhados no Plano de Menina, deveriam estar presentes nas disciplinas curriculares das Escolas? Por quê?

9. Você acha importante que tenham mais turmas do Plano de Menina?
10. Você acha que as alunas levarão boas experiências do projeto?
11. Foi perceptível o progresso delas durante as aulas? Comente.
12. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é um troca mútua. O que você levará do Plano de menina para vida profissional e pessoal?

APÊNDICE B — Instrumento de coleta de dados qualitativos para gestora e professora da escola parceira do projeto

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ROTEIRO)

- 1- Fale-me um pouco sobre sua formação.
- 2 - Gostaria de saber se você gosta de ser professora/diretora? Por quê?
- 3 - O que você acha que os alunos deveriam aprender nas aulas assuntos relacionados a equidade de gênero?
- 4 - O que é o Plano de Menina para você?
- 5- Para que servirá o Plano de Menina?
- 6 -Você sabe o que são os Objetivos para Desenvolvimento Sustentável (ODS)?
- 7 - Para que servirá os ODS?
- 8 - Você acha importante que tenham mais turmas do Plano de Menina?
- 9 - Você acha que o Plano de Menina contribui para educação não formal das meninas? Por quê?
- 10 – As escolas deveriam incluir os temas abordados no Plano de Menina durante suas disciplinas curriculares?
- 11 – Você gostaria de falar mais alguma com relação ao Plano de Menina?

OBS: Outras perguntas poderão ser acrescentadas dependendo das respostas dadas pelo sujeito.

APÊNDICE C — Transcrição da entrevista (gestoras) com a professora de educação física (G2), 11/03/2021

Oi, G2, tudo bem? Deu certo a internet? **Deu, deu, agora estou te ouvindo certinho.** A que bom, como estão as coisas, tudo bem com a senhora? **Ai maravilhosa, me chama de você, está tudo bem sim, estamos caminhando mesmo com toda essa adversidade.** É verdade né G2, momento difícil esse, não imaginava que a pandemia iria se estender tanto. **Eu também não, eu nem estou em Campinas, agora estamos fazendo tudo remoto, uma vez ou outra que vou até escola. Se a internet falhar é porque o sinal aqui não é muito bom.** Sem problemas G2, sei das dificuldades e não quero prender você muito tempo, bom vamos começar, eu queria agradecer você ter topado conversar comigo, dar essa entrevista, vai me ajudar muito na pesquisa do mestrado e é muito importante ouvir vocês e ver o que vocês têm a falar sobre como foi o projeto plano de menina e as impressões de vocês. **Ai maravilhosa, eu que agradeço, eu tenho vergonha de falar assim com câmera (risadas), mas vamo que vamo.** E pode ficar tranquila que a imagem nós não vamos usar, não será nada divulgado, igual estava no termo, apenas as respostas, a fala, o discurso de vocês. **Tudo bem, maravilhosa, eu to super feliz em falar com você, me achei chique quando você pediu pra eu dar uma entrevista (risadas).** G2, eu queria ouvir um pouco você, que você se apresentasse, falasse seu nome, idade, de que cidade você é, como foi ser professora de educação física, sua ligação com a escola, enfim, contar um pouco pra nós sobre você. **Então, todo mundo me chama de G2, mas meu nome é G2, tenho 51 anos, sou natural de Herculândia SP.** Nossa nunca ouvi falar dessa cidade, G2. **Aqui é muito pequeno, não tem muitas oportunidades e acabei cursando Educação Física, na ESEFAP Escola Superior de Educação Física do SP, em Tupã SP, eu fui para Campinas em 1995 para estudar mais e melhorar meus conhecimentos em Educação Física escolar, amo que faço. Sempre lutando a 23 por uma educação de qualidade.** Você disse que ama o que faz, tem algo que te motivou a ser professora? O porquê você fala com tanto amor, acho que é essa palavra mesmo, amor, vejo o brilho nos seus olhos falando. **Ai maravilhosa, a vida nunca foi fácil, pra eu estudar tive que sair da cidade, sabia que se quisesse ser alguém teria que estudar e a única faculdade que eu podia fazer na época é educação física, então me dediquei muito. Então tenho muito apreço pela minha profissão, pelo ser professora, acredito que o conhecimento e o amor, deve ser passado sem esperar nada, a educação é isso, amor e retorno, conhecimento repassado para sermos melhor a cada dia. Cada sementinha plantada é o amor crescendo em alguém ou alguma ação de amor e respeito ao próximo.** Ai que bonito ouvir isso G2, também acredito muito nisso, na educação construída de forma coletiva, sem esperar nada em troca, apenas aprendendo uns com as vivências dos outros. E sobre aprender com o outro, o trabalho coletivo, em grupo, você acha que o Plano de Menina, o projeto foi uma experiência positiva para as meninas? Queria saber de você o que foi o Plano de Menina, suas impressões sobre o projeto, a forma que ele foi estruturado, pensando, enfim, ouvir um pouco sobre isso. **Maravilhosa, o plano foi uma experiência gratificante e um novo aprendizado para mim e claro para as meninas também, sempre procurando melhorar e se organizar para um futuro promissor e compreendendo que podem ser melhores a cada dia, elas viram que tem opções, representatividade né?** Sim, com certeza. Acho muito importante terem exemplos. É isso Lara, exemplos, na vista que fomos no terminal, elas amaram estavam muito ansiosas, desde o passeio de van todas juntas, ver o mar, comer, estar em um local diferente foi muito significativo pra elas, eu adorei também, nunca tinha subido em um navio, assim como elas. **Elas viram que é possível, para além de nós professoras, ser uma engenheira, ser chefe, design, enfim, começaram a abrir os olhos e isso é muito importante, eu falo pra elas, que**

minha realidade não foi fácil, também sou pobre, mas me agarrei nos estudos para conseguir as coisas, sou uma mulher negra, pra mim foi muito mais difícil e eu tenho uma conversa muito franca com elas, que temos caminhos o fácil que é esse que está na porta da escola, na porta da casa delas, que é a bandidagem, o tráfico e a violência, ou mudar as histórias, muitas nem saem do bairro, fazem tudo por ali por ser longe do centro, então a cada conversa com vocês, cada encontro, elas ficam animadas e empolgadas para os próximos, elas sentiam que estavam ligando para elas, sentiam-se importantes, vocês são referências, eu e a G2 falamos que elas tinham que aproveitar essa oportunidade, pois muitas meninas não tem esse momento. Que alegria saber que o plano foi tão significativo pra vocês. Saímos as vezes corridas das aulas e pouco conversávamos e ter esse feedback de vocês, essas impressões é muito importante. G2, você acha que os alunos deveriam aprender nas aulas dentro da escola assuntos relacionados à equidade de gênero e os conteúdos que abordamos no plano de menina, como racismo, autoestima, educação financeira, enfim, que você pensa com relação a isso? Lara, eu aprendi uma coisa e levo pra vida, eu acho que respeito só vem com conhecimento, o que eu quero dizer com isso, precisamos levar todos esses assuntos para os alunos, estamos todos inseridos nessa sociedade e temas como esses fazem parte do cotidiano, então sim, precisam estar dentro das escolas, faz parte da função social de formar para cidadania. Se eu tiver falando muito, você me avisa tá? Tranquilo, G2, tá sendo ótimo ouvir o que você tem a me dizer. Não sei se você conhece, mas dentro no currículo do estado de São Paulo tem duas matérias novas e que está sendo possível conversar mais nesse sentido, não esses temas específicos, mas tema que os alunos trazem, tem interesse em conversar e trabalhamos assim, chama PV projeto de vida e disciplina de eletivas, então vejo que estamos melhorando, evoluindo em trazer assunto tratados como tabus ou que para alguns professores não veem com tanta importância para trabalhar e trabalhamos em cima do que os alunos propõe, fazemos um consenso e assim vamos seguindo, mas sinto que estamos avançando. Eu não conhecia o projeto de vida, apenas as eletivas, que uma colega também professora de educação física aí em Campinas, me chamou para conversar com os alunos sobre gênero e esporte. A é? Chique. Sim, foi muito bacana. Eu acho que o espaço que vocês criaram no plano é um lugar que elas se sentem seguras, elas confiam em vocês, que as coisas que elas falaram ali ficarão ali, então se abrem e vejo que a maioria está muito animada. Tem algumas que são difíceis, os próprios pais, familiares ou mesmo namorados dizem que é besteira, então elas precisam fazer um esforço grande para estar ali aos sábados. Eu conversei com A G1 e nossa ideia era, ainda é quando tudo isso passar de trazer esse projeto que é lindo e muito importante lindo, pra dentro da escola de alguma maneira, entende, aí elas estariam aqui dentro, pensar em algo contraturno, ou atividade dentro da grade, enfim vamos conversar sobre isso depois em, já avisa as maravilhosas Sara e Tibete. Ai G2 seria lindo mesmo ver esse projeto dentro da escola né, incorporado na cultura escolar e esses temas naturalizados, como a senhora disse, temas que fazem parte da construção de cidadania. E nesse sentido G2, eu já te pergunto você acha que os temas trabalhados no Plano de Menina foram perceptível, assim, deu pra ver que contribuiu de alguma forma com a educação formal das meninas ou não, não ajudou em nada, comenta um pouco pra gente isso, se no desempenho escolar deu pra ver, ou apenas nas atitudes, enfim. Olha maravilhosa, eu digo que sim viu, contribuíram sim, não digo desempenho, notas, porque o tempo foi curto para mensurarmos, e não tínhamos esse controle de disciplina por disciplina de cada aluna, mas comportamental, ficou muito evidente, nas falas, o dialogar com outros com certeza. Eu peno o seguinte, se interagir melhor, automaticamente levará a melhores notas. Elas passaram a se comunicar, interagir mesmo sem medo, passaram a se colocar mais, emitir

opinião, ver que tudo senão concordarem, afinal cada um é único. As brigas na escola, algumas eram muito invocadas, gostavam de uma confusão, você sabe de quem estou falando. Eu sei sim, ela disse que anda mais calma e não da bola para o que falam mais. Isso, melhorou muito na autoestima delas, algumas tinham autoestima elevada demais, muito sexualizada e outras se escondiam, não falavam, achavam-se feias, não queriam tirar dúvidas, não perguntavam por medo de serem zoadas, então assim é impressionante que em pouco tempo elas melhoraram isso e a relação umas com as outras de companheirismo, e como te falei isso reflete nas notas, não tem jeito, tudo isso caminha junto. Eu concordo também G2, acho que não tem como desmembrar uma coisa da outra, principalmente nessa fase de desenvolvimento das meninas, que elas estão se conhecendo, o corpo mudando, e G2, você falou de cidadania, função social da escola, você já ouviu falar nos objetivos para o desenvolvimento sustentável, conhecido por ODS da ONU? Sendo bem franca, não ouvi não. Isso é muito ruim? (risadas). Não, não é ruim, era mais por curiosidade, porque é uma agenda com metas que devem ser alcançadas até 2030 e vem muito de encontro com os objetivos do programa, quando falamos em cidadania, preparar para o convívio em sociedade com essa pluralidade, educação de qualidade, é sobre isso também. Ai G2 por mim ficava conversando com você por mais tempo, é muito bom ouvir você, estava com saudade, conhecer mais sobre você foi muito bacana hoje, falamos sobre representatividade e ver essa fortaleza que você é inspira muito, obrigada por topiar estar aqui e mesmo com vergonha conceder essa entrevista. Pra encerrar gostaria de perguntar duas coisinhas, se você acha que deveria ter outras turmas do plano de menina, se mudaria algo, enfim e também se você quer falar alguma com relação ao plano, a estruturação do projeto, se faltou algo, enfim, esse é o momento, afinal é um espaço de construção coletiva e ter vocês que estão nesse contexto das meninas, no dia a dia da escola é muito importante, pra saber como está caminhando. Quanto a outras turmas, maravilhosa, precisamos e muito, nossas crianças precisam, as meninas e meninos precisam. Eu acho que vocês foram incríveis, sempre trazendo coisas potentes para as meninas, mostrando a realidade, com os vídeos, dinâmicas, conversas profundas e isso mexeu com elas, foi notável, passaram a refletir sobre várias coisas que acontecem em nossa sociedade, sobre os direitos delas enquanto mulheres, viram que é possível ter outras histórias, que não precisam seguir os mesmos passos dos familiares, que podem sonhar e o mais importante realizar esses sonhos, eu sempre conto sobre minha história e falo que precisam querer pois não é fácil pra quem é pobre, e ainda mais se for mulher e negra. Então agradeço todas vocês por trazer o plano pra essa realidade que não é fácil, ter escolhido o Maria Rosa, a escola e também confiar em nós para estarmos nos encontrando, aprendi muito com vocês e com as meninas, com as histórias das meninas, e cada história é uma história, se pudermos transformar a vida de algumas ou uma, já valeu muito a pena, elas lembram de vocês com carinho, que após essa pandemia o projeto volte, pois é fundamental pra realidade ali. Ai G2, obrigada demais pelo encontro, por se abrir aqui comigo e por confiar, que muito em breve possamos nos ver e reencontrar a todas as meninas com saúde, e com os sonhos em curso. Fica com Deus Lara, manda beijo na Sara, vocês são show, sempre lindas, saudades. Amém, fica com Deus, beijo G2 e obrigada. Até mais.

APÊNDICE D — Transcrição da entrevista (gestoras) com a diretora (G1),
05/04/2021

Oi, G1, tudo bem? Bom dia, quanto tempo. Que alegria poder reencontrá-la mesmo que de forma virtual (risadas). É verdade Lara, que delícia falar com você menina, pode me chamar mais vezes, você sabe que eu adoro conversar (risadas). G1, antes de a gente começar eu queria agradecer sua disponibilidade em falar comigo, em conceder essa entrevista, vai ajudar muito nessa pesquisa, prometo não alugar você por muito tempo. Imagina menina, eu adoro conversar, que saudade de você da Sara e de todas as meninas, aprendi demais com vocês, vocês não tem ideia, todo mundo sente falta de vocês. Eu fico muito feliz eu ouvir isso, é recíproco viu. Bom sem mais delongas vamos lá, G1 eu queria que você começasse se apresentando, falando quem é você, sua formação, o que te motivou a ser professora e a virar diretora de escola, enfim, você falar um pouco da sua trajetória. Tá certo, bom eu sou a G1, nasci em Astorga Paraná em 1963, fiz o magistério aí no Rio de Janeiro, só que em Vassouras e tenho outras formações que fiz aqui em Campinas e Araras, cursei pedagogia, psicologia, psicopedagogia, gestão escolar, educação infantil e também artes plásticas, sabe Lara eu sempre gostei muito de estudar e acredito que esses cursos me deram uma base muito boa pra chegar até aqui, o ser diretora, aprendi muito em todos os lugares que passei, sem psicologia eu jamais iria entender muitas questões que as meninas e os alunos me trazem, somos de tempos distintos, épocas diferentes, e o estudo me possibilitou enxergar e compreender melhor a realidade desses jovens, eu preciso ter várias G1's dentro de mim, uma quando conversa com os pais, outra quando resolve os conflitos aqui na escola, outra quando chamo pra minha sala um aluno, e nem sempre é por bronca, as vezes é pra entender a o que está acontecendo, conversar, eles confiam muito em mim, me chama de dona, dona aqui, dona olha isso, dona olha que fulano fez, esses jovens são incríveis e precisam ser ouvidos. Uau, não sabia que você tinha outras tantas graduações G1 e que bacana ouvir e conhecer um pouco mais de você, esse carinho que você fala dos adolescentes, dos alunos, é muito admirável. Sabe menina, você tinha me perguntado se eu gosto de ser professora e diretora, eu gosto muito, me sinto realizada em ensinar tenho dom, gosto muito de trabalhar com adolescentes, é algo que sempre tive em ensinar e querer que as pessoas sejam melhores. Vou te contar rapidinho uma parte da minha história, eu fui adotada, não sei se você sabe, não, não sabia G1, meus pais não tinham condições de me criar, eram muito pobres na época e lembro que meu pai era analfabeto, então uma das minhas motivações é não deixar ninguém sem saber ler e nem escrever, e fui ser professora, fiquei oito anos em sala de aula e depois virei diretora, fiquei até ano passado e me aposentei, e que desafio ficar fora da escola, eu acho que me aposentei muito cedo menina, não esperava que meu pedido fosse sair tão rápido, mas eu sempre estou perto da escola e do bairro, vou no ceasa todo sábado e lá encontro os ex alunos que trabalham nas barracas, outras até são donos das barracas, quando me veem sempre falam “dona, dona”, lembram de mim e alguns dizem “é dona, deveria ter estudado mais, não levei a sério a escola, devia ter escutado a senhora” e eu sempre digo que ainda é tempo, mas a realidade ali é muito dura, eles as vezes não enxergam que tem outras opções. G1 eu sempre olhei com muito bons olhos você estar nos encontros, você fazia questão de estar presente e eu não conhecia sua história, a história por trás daquela diretora firme e ao mesmo tempo tão participativa com as meninas, obrigada pela confiança em dividir isso comigo, aí Lara eu gosto de falar, se eu tivesse o dia todo livre ficaria conversando com você e falaria todas as minhas histórias, nas aulas do Plano falávamos e claro o foco eram as meninas, mas vou te confessar uma coisa, eu me sentia uma delas ali, com os meus medos, receios, mas estávamos

construindo um espaço seguro para conversar, vocês fizeram um bellissimo trabalho, todas as mentoras com aquelas garotas e comigo também aprendi muito. Eu digo que todas aprendemos juntas, e é verdade o que você falou G1, as realidades ali são duras, e é isso nós não imaginamos o que passa com o outro até que ele permita que nós nos aproximemos, eu imagino que deva estar difícil se acostumar com a aposentadoria em plena pandemia e sobretudo porque você ficou anos, uma vida tão próxima daquela escola, naquele contexto, deve ser difícil acostumar em não estar mais naquela rotina e pegando um gancho na sua fala sobre, “as vezes eles não enxergam que tem outras opções”, o que foi o Plano de Menina pra você, o que você acha que ele servirá para as meninas, foi bacana a experiência ou não, quais foram as impressões enquanto gestora, você que acompanhou tão de perto as aulas, você quem indicou as meninas, qual foi o critério de indicação daquelas meninas em específico, se você puder falar um pouco sobre isso. Olha Lara, como eu te disse, aprendi muito com vocês, foi um trabalho assim, de alto conhecimento, a equipe de vocês muito alinhada, as dinâmicas com propósitos, o conhecimento de vocês sobre os assuntos tratados, a paciência com as meninas, porque pra elas era tudo muito novo, sabe, elas vivem no bairro, as mães delas na maioria foram minhas alunas, também cresceram ali, vão pouco ao centro da cidade, aqui tem um tráfico e violência grande, muitas ficam grávidas e acham que esse é caminho natural, então trazer esse projeto aqui no Maria Rosa foi assim, não tenho palavras, uma atitude muito nobre, vocês olharem pra essas meninas que a maioria seguiram os mesmos caminhos de suas mães e agora elas puderam ver que outras mulheres são chefes, fazem faculdade, são independentes e que não precisa ser rico pra isso, viram um casal sem ser homem e mulher, você e a Sara são uma graça, eu até hoje fico muito agradecida de termos ido lá em São Sebastião, muitas nunca tinham visto o mar, subiram num navio, que experiência rica menina, cidade linda, elas amaram, me mandavam mensagem falando dona estou muito ansiosa, elas amaram, ir pra São Paulo também, sair daqui e ver outras coisas fora desse mundo do bairro foi importante, eu digo que elas não precisam sair, mas que precisam conhecer que existe outras pontes, outras oportunidades. Nas aulas eu as via colocando para fora seus sentimentos, falando dos medos, chorando e uma apoiando a outra, estavam juntas ali e foi muito bonito. Eu indiquei as meninas pro projeto junto com alguns professores, meninas que eram muito tímidas, a X que teve um problema muito grande, vocês sabem das fotos vazadas, sempre muito sexualizada por todos, a Y que gosta de outras meninas e a família dela é muito evangélica da congregação aqui do bairro, pai muito difícil ela tem, então fomos vendo meninas que poderiam ser ajudadas, conversar com outras pessoas fora as que elas já conhecem. Eu falo muito né Lara, você vai me interrompendo. Imagina G1, estou aqui para ouvir você mesmo. E você acha que os temas abordados no Plano de Menina contribuíram para educação formal das meninas, na escola, o que vocês puderam observar e também quanto esses temas você como gestora, acha que deveria ser abordados nas disciplinas curriculares? Eu vejo que contribuiu sim Lara, conversávamos nas reuniões de ATPC sobre o comportamento das meninas, as mudanças que elas tiveram estavam mais confiantes, tendo suas vontades, descobrindo o eu delas, e elas se soltaram, tiveram opinião própria, e se colocaram dando um parecer quando solicitado nas aulas, então com certeza contribuiu e acredito que o nosso papel na escola é acolher, inserir e incluir, quando a gente fala sobre esses temas tão delicados e vocês entendem muito sobre o assunto, vão de encontro a realidade de muitas, menina esse projeto de vocês todo mundo deveria conhecer, é fantástico, porém é preciso capacitar os professores da rede, até lá vocês podem ir fazendo o Plano como um projeto, posso ajudar e apresentar aqui em Campinas, menina, vocês tem um tesouro nas mãos, eu me empolgo porque eu sinto que é transformador, o plano foi muito

bom pra mim também sabe Lara, depois que me aposentei fiz um curso de justiça restaurativa na OAB e estou dando aula no Maria Rosa para algumas mães das meninas que estiveram no Plano e conversamos sobre os direitos, deveres, responsabilidades e elas comentam que as filhas estavam no plano e que no fundo elas também queriam participar, viu menina como é poderoso, pense nisso do projeto com a secretaria de educação. Nossa G1, que coisa boa de escutar, muito legal você estar dando aula no Maria Rosa e ainda para algumas mães das meninas que estiveram no Plano, que bacana e parabéns. Sabe eu acredito muito nesse projeto e que bom que é conversar com você e perceber que ele foi importante naquele contexto, para as meninas e quem nos acompanhou. Menina, você nem imagina, vocês falaram de sonhos e elas em muitos, mas é importante saber que elas podem realizá-los e não ficar apenas na imaginação. G1, estamos indo pro final da nossa entrevista e eu queria saber de você, se você já ouviu falar dos objetivos para o desenvolvimento sustentável né, conhecido por ODS ONU e se você acha então que seria importante ter outras turmas do Plano de Menina, se seguiria o mesmo critério pra escolha das meninas, enfim se faria algo diferente. Quanto a esses objetivos, é ODS né? Isso, ODS. Eu ouvi falar sim, muito em formações, mas não tenho propriedade para falar com profundidade, sei que são metas que devem ser buscadas e quanto a escolha das meninas, eu ficava triste quando vi que nem todas aproveitavam como deveria, você soube da X que ficou grávida, tanto trabalhos fizemos com ela, mas infelizmente não conseguimos mantê-la nesse caminho, tão nova. Eu fiquei sabendo sim, fiquei triste quando vi, mas ver as outras me aqueceu o coração, elas sempre veem falar conosco, comigo e Sara, pedem ajuda pra montar currículo, mandamos anúncios quando vemos algo de jovem aprendiz, estabelecemos uma relação boa, de confiança mesmo, liberdade pra falar. Nas conversas minhas com (G2), falamos que na próxima talvez vamos escolher, meninas que queiram ir pra frente, que tenham essa ambição e falta um empurrãozinho e não apenas aquelas que tenham mais problemas e questões, fazer um misto, como eram poucas vagas não tinha como por todas, mas o ideal é que todas tenham essa oportunidade porque é incrível menina, eu falo pra todo mundo de vocês do plano. G1, pra gente encerrar tem algo que você queria dizer, falar alguma coisa, não necessariamente sobre o Plano de Menina, alguma mensagem, enfim, a palavra está com você. Adoraria, pois acho que tive uma experiência e uma lição de vida muito grande com elas e com vocês. Foram vinte sete anos na mesma escola de periferia me fez uma Educadora muito melhor. Sei que a pandemia veio e acabou interrompendo a sequência de aulas que tinham programadas, vocês sempre vinham de longe, e infelizmente as meninas não possuem computador, celular bom e internet em casa, mas quando tudo isso passar voltem com as aulas, nem que seja 1 vez no mês, as meninas e todos ali precisam de vocês, precisam do plano, contem comigo no que eu puder ajudar, vocês fazem a diferença. A G1, muito obrigada pela acolhida de sempre, pela conversa, parceria e por dedicar seu tempo a esta entrevista, com certeza você contribuiu muito pra essa pesquisa e é sempre bom ouvir você, já te admirava e agora conhecer sua história me fez admirá-la ainda mais, que sorte dessas meninas tem você como diretora na escola. Um grande abraço e quando tudo isso passar marcamos algo presencial. Venha mesmo querida, minha casa está aberta pra vocês todas. Manda beijo na Sara e cuidem-se. Até logo, tchau, tchau.

APÊNDICE E — Pré-indicadores e indicadores (entrevista)

PRÉ-INDICADORES E INDICADORES — ENTREVISTA GESTORAS

Quadro 3 — Pergunta 3: você acha que os alunos deveriam aprender nas aulas assuntos relacionados à equidade de gênero? Pergunta 10: as escolas deveriam incluir os temas abordados no Plano de Menina durante suas disciplinas curriculares?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>[...] e acredito que o nosso papel na escola é acolher, inserir e incluir, quando a gente fala sobre esses temas tão delicados e vocês entendem muito sobre o assunto, vão de encontro a realidade de muitas, menina esse projeto de vocês todo mundo deveria conhecer, é fantástico. (G1)</p> <p>Lara, eu aprendi uma coisa e levo pra vida, eu acho que respeito só vem com conhecimento, o que eu quero dizer com isso, precisamos levar todos esses assuntos para os alunos, estamos todos inseridos nessa sociedade e temas como esses fazem parte do cotidiano, então sim, precisam estar dentro das escolas, faz parte da função social de formar para cidadania. Não sei se você conhece, mas dentro no currículo do estado de São Paulo tem duas matérias novas e que está sendo possível conversar mais nesse sentido [...]. (G2)</p>	<p>Escola como local de acolhimento, respeito às diferenças e espaço para construção da cidadania através de temas da sociedade.</p>

Quadro 4 — Pergunta 4: o que é o Plano de Menina para você? Pergunta 5: para que servirá o Plano de Menina?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>[...]foi um trabalho assim, de alto conhecimento, a equipe de vocês muito alinhada, as dinâmicas com propósitos, o conhecimento de vocês sobre os assuntos tratados, a paciência com as meninas, porque pra elas era tudo muito novo [...] trazer esse projeto aqui no Maria Rosa foi assim, não tenho palavras, uma atitude muito nobre, vocês olharem pra essas meninas que a maioria seguiram os mesmo caminhos de suas mães e agora elas puderam ver que outras mulheres são chefes, fazem faculdade, são independentes e que não precisa ser rico pra isso [...] sair daqui e ver outras coisas fora desse mundo do bairro foi importante, eu digo que elas não precisam sair, mas que precisam conhecer que existe outras pontes, outras oportunidades. (G1)</p> <p>O plano foi uma experiência gratificante e um novo aprendizado para mim e claro para as meninas também, sempre procurando melhorar e se organizar para um futuro promissor e compreendendo que podem ser melhores a cada dia, elas viram que tem opções, representatividade ne? [...] Elas viram que é possível, para além de nós professoras, ser uma engenheira, ser chefe, design, enfim, começaram a abrir os olhos e isso é muito importante [...] cada encontro, elas ficam animadas e empolgadas para os próximos, elas sentiam que estavam ligando para elas, sentiam-se importantes, vocês são referências, eu e a G1 falamos que elas tinham que aproveitar essa oportunidade, pois muitas meninas não têm esse momento. (G2)</p>	<p>Trabalho em equipe, baseando-se na representatividade, empatia e com propósitos para transformar vidas e apresentar possibilidades.</p>

Quadro 5 — Pergunta 8: você acha importante que tenham mais turmas do Plano de Menina? Pergunta 9: você acha que o Plano de Menina contribui para a educação não formal das meninas? Por quê?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Eu vejo que contribuiu sim Lara, conversávamos nas reuniões de ATPC sobre o comportamento das meninas, [...] e elas se soltaram, tiveram opinião própria, e se colocaram dando um parecer quando solicitado nas aulas, então com certeza contribuiu. [...] vocês têm um tesouro nas mãos, eu me empolgo porque eu sinto que é transformador [...]. (G1)</p> <p>[...] eu digo que sim viu, contribuíram sim, não digo desempenho, notas, porque o tempo foi curto para mensurarmos, e não tínhamos esse controle de disciplina por disciplina de cada aluna, mas comportamental, ficou muito evidente, nas falas, o diálogo com outros com certeza. Eu penso o seguinte, se interagir melhor, automaticamente levará a melhores notas. [...] então assim é impressionante que em pouco tempo elas melhoraram isso e a relação umas com as outras de companheirismo, e como te falei isso reflete nas notas, não tem jeito, tudo isso caminha junto. (G2)</p>	<p>Mudanças significativas na parte comportamental.</p>
<p>[...] as mudanças que elas tiveram estavam mais confiantes, tendo suas vontades, descobrindo o eu delas, [...]. (G1)</p> <p>[...] melhorou muito na autoestima delas, algumas tinham autoestima elevada demais, muito sexualizada e outras se escondiam, não falavam, achavam-se feias, não queriam tirar dúvidas, não perguntavam por medo de serem zoadas, [...]. (G2)</p>	<p>Trabalhos com a autoestima para empoderamento.</p>

APÊNDICE F — Pré-indicadores e indicadores (questionário)

Quadro 1 — Pergunta 3: o que te motivou a fazer parte do Plano de Menina?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>A vontade de facilitar o caminho para que outras meninas/mulheres alcancem sucesso nos seus sonhos e desejos. (M1)</p> <p>Vontade em ajudar meninas a encontrarem um bom caminho de carreira e de vida. (M2)</p> <p>O que me motivou a fazer parte do Plano de Menina foi a oportunidade de aprender e também contribuir. [...] contribuir com a transformação da realidade de muitas jovens [...]. (M6)</p> <p>Ajudar meninas menos esclarecidas. (M4)</p> <p>[...] para o crescimento das participantes. (M7)</p> <p>Acredito que minha motivação foi ter a oportunidade de usar as coisas que aprendi para colaborar com o desenvolvimento das meninas [...]. (M5)</p>	<p>Vontade de ajudar meninas em novas perspectivas.</p>
<p>A iniciativa do grupo em buscar trazer e contribuir com novas pautas/assuntos importantes [...]. (M7)</p> <p>[...] trazer assuntos que talvez não estejam tão presentes no dia a dia delas. (M5)</p>	<p>Busca de assuntos relevantes.</p>

Quadro 6 — Pergunta 4: você acredita que os temas abordados no projeto contribuíram para a educação formal das meninas (escola)? Caso sim, por quê?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Sim. Acredito que as informações discutidas e passadas são importantes e permeadas em todos os aspectos da vida das meninas [...]. (M1)</p> <p>Sim, pois fizeram a pensar mais em seu futuro e também começar a traçar meios de conquistas para suas vidas profissionais [...]. (M7)</p> <p>Sim, porque os temas abordados buscaram conscientizar as meninas sobre a importância de conhecerem os seus direitos [...] de ser criança, brincar, estudar e seguir uma carreira [...]. (M6)</p> <p>Eu acredito que sim, pois muitas vezes assuntos como feminismo, racismo, [...] não são assuntos tratados na grade escolar. (M5)</p> <p>Não. Não abordamos conteúdos formais de ensino. (M4)</p> <p>Sim. Porque são temas que não são abordados em currículos pedagógicos [...] (M3)</p> <p>Sim, acredito que abordamos temas que não são abordados na escola e ensinamos e ajudamos elas a olharem outras áreas da vida para definirem os próximos passos. (M2)</p>	<p>Assuntos do cotidiano/transversais são importantes para a formação global das meninas.</p>
<p>[...] são difíceis de serem abordados dentro das suas casas. (M3)</p> <p>[...] foi muito importante para elas se sentirem acolhidas, amadas e compreendidas. Isso gera empoderamento. (M2)</p>	<p>Acolher, ouvir e conversar.</p>

Quadro 7 — Pergunta 8: você acredita que os temas trabalhados no Plano de Menina deveriam estar presentes nas disciplinas curriculares das escolas? Por quê?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Sim. Acredito que só venceremos a desigualdade de gênero quando trouxermos mais possibilidades de empoderamento e consciência para as meninas. A informação deve estar em todos os lugares possíveis, e a escola é o lugar onde essas meninas estão. (M1)</p> <p>Claro, seria superimportante e necessário, buscar conhecer primeiro as necessidades daquele local e assim desenvolver planos para serem tratados como pautas. (M7)</p> <p>Sim, porque são temas de extrema importância que buscam abordar os direitos das mulheres [...] espaços que as mulheres também podem e devem ocupar, entre outros. (M6)</p> <p>Sim, pois mais pessoas poderiam ter acesso a esse tipo de conteúdo. E esse tipo de conteúdo seria trabalhado por mais tempo, [...], pois certos assuntos que já estão muito enraizados em nossa sociedade, precisam ser tratados a longo prazo para que possamos ver mudanças mais duradouras. (M5)</p> <p>Acredito que sim, falar sobre empoderamento, [...] oportunidades de trabalho são importantes para mostrar para as meninas que elas tem muita possibilidade para mudar de vida. (M2)</p>	<p>Trazer informações/debate para os lugares onde ele geralmente não chega.</p>

Quadro 8 — Pergunta 10: você acha que as alunas levarão boas experiências do projeto? Quais você considera significativas?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Sim. Acho significativo que meninas recebam confiança, que ouçam alguém dizer que acreditam nelas e nos seus sonhos. São experiências que ecoam nas atitudes e decisões que elas tomarão ao longo da vida. (M1)</p> <p>Acredito que sim, pois as pautas trabalhadas foram de imensa importância. (M7)</p> <p>Sim, experiências como poder ter um local de fala, aprendizado, compartilhamento, escuta qualificada e principalmente empoderamento. (M6)</p> <p>Sim. Conversas conseguiram expor sentimentos profundos, conversas de autoconhecimento e experiências que nunca teriam oportunidade de realizar, como visitas técnicas. (M3)</p>	<p>Respeito, tolerância e local de fala.</p>
<p>[...] quando tratou do assunto de autoestima. (M7)</p> <p>Formação da autoestima. (M4)</p> <p>Sim, principalmente serem aceitas, amadas do jeito que elas são. (M2)</p>	<p>Desenvolvimento da AUTOESTIMA.</p>

Quadro 9 — Pergunta 11: foi perceptível o progresso delas (participantes) durante as aulas? Em que sentido foi possível perceber esse avanço?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Foi perceptível. No começo, as meninas estavam muito tímidas (inclusive a expressão corporal, encolhidas, cabeça baixa). Passado o tempo, elas ganharam confiança na apresentação das suas ideias, na exposição dos medos e no trato com as mentoras. (M1)</p> <p>Apesar de as meninas ao meu ver se mostrarem bem tímidas, acredito que teve sim uma grande mudança na vida delas e a semente do Plano de Meninas foi plantada. (M7)</p> <p>Sim, as meninas que participaram do projeto apresentaram muitas transformações, como o <u>empoderamento</u> no fortalecimento da autonomia, [...] também foi possível notar o despertar para os sonhos [...]. (M6)</p> <p>Sim, acredito que ao menos foi plantada uma semente sobre os assuntos tratados. Mas era possível ver que elas começaram a fazer links entre os assuntos no decorrer das semanas. (M5)</p> <p>Sim, observando a segurança de cada uma, a evolução disso. (M4)</p> <p>Sim, no começo elas eram muito tímidas, não se envolviam e se fechavam em grupinhos. Ao final do programa, elas já estavam mais soltas, já tinham se aberto mais e estavam até mais integradas dentro do grupo. (M2)</p>	<p>Trabalho em grupo; apoderar-se de confiança; autonomia.</p>

Quadro 10 — Pergunta 12: entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca mútua. O que você levará do Plano de Menina para a vida profissional e pessoal?

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Levo o aprendizado de que cada vida e história são únicas, que não temos ideia, muitas vezes, das realidades que nos cercam. Questiono como, de fato, trazer o feminismo para realidades tão duras. Aprendi também que o projeto social é amparo e apoio no caminho, mas não substitui as políticas públicas necessárias e fundamentais, da educação ao saneamento básico, às condições dignas que o Estado deve prover aos cidadãos. (M1)</p> <p>Para minha vida profissional vejo como é importante a existência desse projeto, uma vez que busca contribuir para uma geração de meninas que infelizmente vivem em uma sociedade excludente e que nem todas terão a mesma oportunidade se não ir à luta. E o Plano de Meninas faz isso. Nascer uma semente de esperança e te mostra que existe caminhos e você pode conquistar o espaço que quiser desde que tendo plano, objetivo e foco. (M7)</p> <p>Levarei muito aprendizado e conscientização, sobretudo no que diz respeito a garantia do empoderamento feminino, e que esse seja um exercício periódico na sociedade, como forma de promover a equidade de gênero e evitar que as futuras gerações ainda vivam em um mundo de disparidades gritantes. (M6)</p> <p>Com certeza. Eu aprendi muito com essa experiência. Eu aprendi muito sobre outras realidades diferentes da minha, [...] no trabalho, eu como designer, comecei a ficar ainda mais atenta em criar produtos que tenham uma experiência mais acessível a essas</p>	<p>Cada história é única.</p> <p>Brasil País de Desigualdades.</p> <p>Necessidade de políticas públicas efetivas e includentes.</p> <p>Compartilhamento entre as mentoras.</p>

<p>diferentes realidades e pessoas. Cobrar a empresa, para que tivéssemos pessoas diversas lá dentro. (M5)</p> <p>De que muitas delas não tem oportunidade de terem conversas sinceras para “se encontrarem” na vida; de que somos uma pequena parcela da sociedade privilegiada que temos obrigação de estender a mão e fazer com que essas meninas atravessem uma barreira imposta pelo sistema. (M3)</p> <p>Acredito que o que eu vou levar para mim foi não julgar os outros [...]. (M2)</p>	
<p>A troca com as demais instrutoras. (M4)</p> <p>O aprendizado de estruturar um programa como esse e perceber que é necessário um acompanhamento aprofundado, com trabalho multidisciplinar em conjunto para que se tenha efetividade. (M3)</p> <p>[...] a importância do trabalho em equipe [...]. (M2)</p>	<p>Compartilhamento entre as mentoras.</p>

ANEXO A — Ofício

Taubaté, _____ de _____ de 2020.

Prezado (a) senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização da pesquisa pela aluna **Lara Miguel Batista**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido no biênio de 2020/2021, intitulado, “**AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**”.

A pesquisa será realizada com as gestoras, mentoras e participantes do projeto da turma de Campinas, mediante a aceitação voluntária e assinatura de um termo de consentimento pelos participantes. Serão utilizados dois instrumentos para a realização desta pesquisa: um questionário a ser aplicado para as mentoras e alunas, e para as gestoras, uma entrevista. Será mantido o anonimato dos participantes, sob a orientação da **Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha**.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que podemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 36254100, ou com **Lara Miguel Batista**, telefone (XXXXXXXXXX), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima consideração.

Atenciosamente,

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO B — Termo de autorização

Taubaté, _____ de _____ de 2020.

De acordo com as informações do ofício (nº do ofício) sobre a natureza da pesquisa intitulada **AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Lara Miguel Batista, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a instituição que represento, autoriza a realização de questionário e entrevistas, com todos envolvidos no projeto Plano de Menina, sendo mantido o anonimato desses profissionais.

Atenciosamente,

Coordenadora Técnica ONG M.A.E Maria Rosa

ANEXO C — Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — Questionário/ Entrevistas — MENTORAS E GESTORAS

Pesquisa: “AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL”

Orientadora: Virginia Mara Próspero da Cunha

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Lara Miguel Batista**.

Nesta pesquisa pretende-se analisar as subjetivações das mentoras e das participantes do projeto social “Plano de Menina”, bem como dos gestores e docentes da escola de educação básica, quanto à função do projeto na formação integral das participantes.

Os dados serão coletados por meio de um questionário eletrônico de identificação (Google Forms) com as mentoras e entrevista semiestruturada com as gestoras, via forma remota, pelo aplicativo “Zoom cloud meetings” e será gravada caso os participantes aceitem de forma voluntária a participar da pesquisa.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem na contribuição para a comunidade acadêmica, e para, no futuro, através desse conhecimento das significações do Plano de Menina outras turmas no município e nas demais cidades sejam abertas, propondo até um curso de formação de professores para promover a equidade de gênero em seus espaços de atuação, os dados também servem de embasamento e fundamentação para estudos e pesquisas, **não havendo benefício direto a você**. Os riscos são a insegurança, constrangimento ou desconforto ao responder alguma questão do questionário ou entrevista. Entretanto com vistas a prevenir os possíveis danos gerados pela presente pesquisa os questionários e entrevistas poderão ser realizados conforme disponibilidade de tempo do participante, será garantido o anonimato da identidade do colaborador, além da possibilidade de abandono da pesquisa em qualquer momento, o colaborador poderá também deixar de responder qualquer questão que não queira responder, bem como solicitar que os dados por ele fornecido não sejam publicados. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Caso algum participante se sinta desconfortável em falar sobre o assunto e isso lhe cause algum dano de cunho emocional ou psicológico, o mesmo poderá ser encaminhado, sem custo algum, para atendimento profissional especializado a ser fornecido pelo serviço público de saúde ou instituições que forneçam tal serviço.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Caso tenha algum gasto para participar da pesquisa será ressarcido por meio de depósito ou transferência bancária, mediante comprovação dos custos oriundos com a participação da pesquisa. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar.

Os dados serão transcritos e utilizados na pesquisa, ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (XXXXXXXXXXXX), ressalto que caso seja necessário estou à disposição e que pode realizar, inclusive, ligação a cobrar no número citado. Disponibilizo também meu e-mail laramiguel.b@gmail.com, para demais esclarecimentos ou dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Nome do Pesquisador: Lara Miguel Batista
Telefone: XXXXXXXXXXXXX (INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR)
E-MAIL: laramiguel.b@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO D — Termo de compromisso de responsabilidade do pesquisador

Eu Lara Miguel Batista, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “As significações das gestoras, mentoras e participantes sobre a contribuição do projeto social Plano de Menina para educação formal”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber) e e TI (Termo Institucional, quando couber). Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São Sebastião, 24 outubro de 2020.

Lara Miguel Batista

ANEXO E — Termo de compromisso de notificação**TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO**

Eu, Lara Miguel Batista, na qualidade de responsável pela pesquisa intitulada “**AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**”, a qual será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté – CEP/UNITAU, me responsabilizo a notificar por meio da postagem na Plataforma Brasil o termo de autorização da Escola Estadual Professora Castinauta Mello de Barros e Albuquerque, na onde a referida pesquisa será realizada com as gestoras (diretora e professora de educação física), assim que ela for concedida. Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi exigida pela instituição para a autorização de realização de pesquisa.

São Sebastião, 27 de novembro de 2020.

Lara Miguel Batista.

ANEXO F — Declaração de infraestrutura**DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

De acordo com as informações do ofício nº 033/2020 sobre a natureza da pesquisa intitulada **AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Lara Miguel Batista, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas, com todos envolvidos no projeto Plano de Menina, sendo mantido o anonimato desses profissionais.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Data:

Nome e assinatura e carimbo do responsável

ANEXO G — Ofício nº PPGEDH — 033/2020 — Permissão de realização da pesquisa



Universidade de Taubaté

Autarquia Municipal de Regime Especial Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76 Recredenciada pelo CEE/SP CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG

Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 033/2020

Taubaté, 17 de novembro de 2020

Prezada Senhora

Vimos a V. S. solicitar permissão de realização da pesquisa pela aluna **Lara Miguel Batista**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido no biênio de 2020/2021, intitulado, “**AS SIGNIFICAÇÕES DAS GESTORAS, MENTORAS E PARTICIPANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO SOCIAL “PLANO DE MENINA” PARA EDUCAÇÃO FORMAL**”.

A pesquisa será realizada com as gestoras, mentoras e participantes do projeto da turma de Campinas, mediante a aceitação voluntária e assinatura de um termo de consentimento pelos participantes. Serão utilizados dois instrumentos para a realização desta pesquisa: um questionário a ser aplicado para as mentoras e alunas, e para as gestoras, uma entrevista. Será mantido o anonimato dos participantes, sob a orientação da **Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha**.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que podemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 36254100, ou com **Lara Miguel Batista**, telefone XXXXXXXXXXXXX, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

Ilustríssima Senhora Carla Charada

Vice-diretora da E.E. Professora Castinauta de Barros Mello e Albuquerque
Rua Orlando de Oliveira, SN — Jardim São Marcos — CAMPINAS