

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEGAOGIA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EMPODERAMENTO
FEMININO: UM ESTUDO COM ALUNAS ADOLESCENTES DO
ENSINO MÉDIO DAS CIDADES DE MULUNGU E JOÃO PESSOA/PB**

LUANA VIEIRA BATISTA

**JOÃO PESSOA
2022**

LUANA VIEIRA BATISTA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EMPODERAMENTO
FEMININO: UM ESTUDO COM ALUNAS ADOLESCENTES DO
ENSINO MÉDIO DAS CIDADES DE MULUNGU E JOÃO PESSOA/PB**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado Ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito para obtenção da
conclusão do Curso de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eulina
Pessoa de Carvalho

**JOÃO PESSOA
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333r Batista, Luana Vieira.

As representações sociais de empoderamento feminino:
um estudo com alunas adolescentes do ensino médio das
cidades de Mulungu e João Pessoa/PB / Luana Vieira
Batista. - João Pessoa, 2022.
35 f.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Empoderamento feminino. 2. Representações
sociais. 3. Adolescentes. 4. Ensino médio. I. Carvalho,
Maria Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 316.6(043.2)

LUANA VIEIRA BATISTA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EMPODERAMENTO
FEMININO: UM ESTUDO COM ALUNAS ADOLESCENTES DO
ENSINO MÉDIO DAS CIDADES DE MULUNGU E JOÃO PESSOA/PB**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado Ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para obtenção da conclusão do
Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 15/12/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientador – UFPB

Prof^a Dr^a. Jeane Félix da Silva
Examinadora – UFAL

Prof^a. Dr^a. Thamyris Mariana Camarote Mandú
Examinadora – UFPE

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar, sob as lentes da teoria das representações sociais, de que formas as adolescentes em fase escolar compreendem e vivenciam o empoderamento feminino. Para tal realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, através de questionário online com 28 alunas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de duas escolas localizadas nas cidades de Mulungu e João Pessoa/PB. Os resultados desta investigação apontam que as alunas demonstram compreender o empoderamento feminino sob uma perspectiva feminista, ressaltando o desejo de provocar uma transformação na estrutura social e romper a hegemonia masculina dominante. Ressalta-se também o papel da escola como agente de empoderamento, na função de incluir esta temática no currículo escolar e contribuir na formação identitária destas jovens no incentivo às práticas emancipatórias no combate às desigualdades de gênero.

Palavras-chave: empoderamento feminino; representações sociais; adolescentes; ensino médio.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze, under the lens of the theory of social representations, in which ways adolescents attending school understand and experience female empowerment. Therefore, a qualitative investigation was carried out through an online questionnaire with 28 high school female students from the 1st, 2nd and 3rd years, from two schools located in the cities of Mulungu and João Pessoa, in the state of Paraíba in Northeastern Brazil. The results indicate that the students demonstrate an understanding of female empowerment from a feminist perspective, emphasizing their desire to change the social structure and break the dominant male hegemony. The role of the school as an empowering agent is also highlighted, with the recommendation to include this theme in the school curriculum in order to contribute to the identity formation of these young women and encourage emancipatory practices in the struggle against gender inequalities.

Keywords: female empowerment; social representations; adolescents; high school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 DESENVOLVIMENTO	7
2.1 EMPODERAMENTO E EMPODERAMENTO FEMININO	7
2.2 ADOLESCÊNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO	9
2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	11
3. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO	13
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	13
3. 2 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	15
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da inquietação despertada durante o estágio de Gestão Educacional realizado no curso de Pedagogia, ao presenciar uma aluna do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de João Pessoa/PB encher-se de argumentos para protestar, junto à coordenação pedagógica, por uma situação de violência de gênero que ela havia testemunhado na escola e solicitar apoio da gestão para resolver a situação.

Essa cena teve um impacto pessoal muito forte porque, durante a minha época de escola, nunca vi um movimento direcionado neste sentido: partindo de uma aluna para protestar contra uma atitude machista de um colega. Infelizmente, não tive como saber o desenrolar da história, afinal, estava lá “somente” como uma estagiária. Mas, diante do histórico de pesquisa que já vinha desenvolvendo no campo do empoderamento feminino e com a teoria das representações sociais, em pesquisa realizada pelo PIBIC com a orientação da Professora Maria Eulina Pessoa de Carvalho, esta situação despertou meu interesse e levantou um questionamento: como as adolescentes dos dias atuais estão compreendendo e exercendo o empoderamento feminino? Será que o conteúdo dos movimentos feministas e de empoderamento feminino que estudamos na academia é o mesmo que tem chegado para as mais jovens?

Desta forma, desenhou-se essa pesquisa que tem como objetivo geral analisar, sob as lentes da teoria das representações sociais, de que formas as adolescentes compreendem e vivenciam o empoderamento feminino. Para tal, assume como objetivos específicos discutir os conceitos de empoderamento e empoderamento feminino, suas diferentes perspectivas e repercussões na atualidade; identificar e analisar as representações sociais elaboradas pelas adolescentes em relação ao empoderamento feminino; e apontar a importância da atuação da escola como “agente de empoderamento” (SARDEMBERG, 2006, p. 8).

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e conta com o aporte teórico da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, dos estudos de gênero e feminismo, além de abordar a fase da adolescência e o papel da escola neste processo.

Para melhor compreender as representações sociais do empoderamento feminino pelas adolescentes, trago na primeira parte deste trabalho, como aporte

teórico, os conceitos de empoderamento e empoderamento feminino nas diferentes perspectivas da atualidade; de adolescência, identidade e educação; e a teoria das representações sociais. No segundo momento, analiso as respostas das 28 participantes da pesquisa empírica realizada e discuto suas representações sociais do empoderamento feminino e a importância da atuação da escola como “agente de empoderamento”.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção são brevemente apresentados os principais conceitos que informam a análise das representações sociais das adolescentes sobre empoderamento feminino, com o intuito de entender como elas o compreendem e exercem, a partir da influência atual dos movimentos feministas e da mídia, supondo-se que o termo tenha sido apropriado na linguagem comum e circule entre os grupos de pares na escola.

2.1 EMPODERAMENTO E EMPODERAMENTO FEMININO

O conceito de empoderamento originou-se nos acontecimentos da Reforma Protestante no século XVI, quando o monge e professor de teologia política Martinho Lutero decidiu contestar a igreja católica e a autoridade papal, escrevendo 95 teses tecendo críticas sobre a corrupção praticada pela instituição, além de traduzir os escritos da Bíblia. Para tal, utilizou o alemão, ao invés do latim – língua adotada para redigir os documentos oficiais da nobreza, porém dominada pela minoria – para que os escritos e suas ideias pudessem alcançar uma maior parcela da população e, assim, tentar diminuir o controle hegemônico e ideológico das elites eclesiásticas. Conforme o estudo da pedagoga Rute Baquero (2012), a tradução feita por Lutero, além de desafiar o domínio religioso, tornou a leitura dos “textos sagrados” acessível a um público maior para possibilitar que este se tornasse “sujeito de sua religiosidade” (BAQUERO, 2012, p. 175).

Com estas ações, Lutero deu início a uma luta por justiça social, criando um sentido para a palavra empoderamento, que seria cunhada posteriormente, em 1977, pelo sociólogo estadunidense Julian Rappaport, no *Cambridge Dictionary*, com o

significado: “o processo de ganhar liberdade e poder fazer o que você quer ou controlar o que acontece com você” (BERTH, 2020, p. 29).

Mas foi somente na eclosão dos movimentos sociais das décadas de 1960, 1970 e 1980 que a palavra ganhou notoriedade e passou a ser difundida entre os grupos que lutavam contra os sistemas de opressão, passando a ser utilizada como sinônimo de emancipação social. Assim, a definição original de Rappaport, de empoderamento individual, assume a acepção de empoderamento coletivo para as lutas sociais e políticas.

O termo, que tem por característica a transversalidade, foi adotado pelos movimentos de lutas das pessoas negras, dos homossexuais, das mulheres, dos jovens, dos sem-terra, dos indígenas, dos ambientalistas e outros grupos minorizados, e atravessa diferentes áreas do conhecimento: “educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social, administração” (BAQUERO, 2012, p. 174).

No movimento feminista, o termo passou a ser incorporado com base na articulação entre os princípios da educação popular e libertadora, a partir das reflexões de Paulo Freire, juntamente com a linha de pensamento de Antonio Gramsci, de construir democracias mais equitativas por meio da criação de meios participativos. Em seu estudo sobre o conceito de “empoderamento”, através da perspectiva feminista, Cecília Sardenberg (2009, p. 2) aponta:

Para nós, feministas, o empoderamento de mulheres é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latinoamericanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero.

No entanto, a difusão do termo nos meios sociais e acadêmicos despontou para um uso indiscriminado da palavra, afastando-o do seu caráter coletivo, gerando conflitos e cisões dentro do próprio movimento feminista. Enquanto as feministas mais radicais preservam o ideal de uma transformação social, com a ruptura das estruturas patriarcais e o enfrentamento dos sistemas de dominação machista e racista, a partir de um trabalho de construção coletiva (BERTH, 2020), uma outra vertente forjou-se no seio do pensamento neoliberal, que se apropriou do termo e utiliza-o para incentivar

um desenvolvimento individual, a partir do foco na dimensão econômica do empoderamento.

A professora e antropóloga Andrea Cornwall (2018) tece diversas críticas ao modelo de “empoderamento light” empregado por grandes corporações transnacionais, ONGs, bancos de investimento, que exaltam a autonomia econômica como fórmula para o empoderamento da mulher, numa “versão de empoderamento destituída de qualquer confrontação com as relações sociais e de poder subjacentes que produzem iniquidades sociais e materiais” (CORNWALL, 2018, n.p.). Estes discursos, carregados de valores econômicos e individualistas, distanciam-se cada vez mais do ideal originário do empoderamento.

Com o avanço do termo empoderamento feminino difundido nas redes sociais e meios de comunicação, interessa aqui entender sob qual perspectiva este termo tem chegado às adolescentes do ensino médio, como elas têm interpretado estas informações e se têm adotado práticas empoderadoras dentro da perspectiva feminista, ou seja, críticas e participativas, ou aderido à vertente neoliberal.

2.2 ADOLESCÊNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

A adolescência é definida, por Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silves (2010), como uma fase de intensas modificações biopsicossociais que influenciam na constituição do indivíduo e o impulsionam para a vida adulta. As autoras apontam também que, para o psicanalista Erik Erikson, que desenvolveu a teoria do desenvolvimento psicossocial, a construção da identidade é considerada a tarefa mais importante da adolescência, como resultado da influência combinada de

fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários) (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003, p. 107).

As definições em relação à faixa etária que caracteriza a adolescência variam de acordo com diferentes instituições. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), assim como o Ministério da Saúde do Brasil, esse período estende-se durante a segunda década de vida, dos 10-20 anos. Já o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) considera como adolescentes jovens de 12 a 18 anos (BRASIL, 1990). De todo

modo, é o estágio compreendido num espaço-tempo em que o indivíduo deveriam encontrar-se em fase de escolarização.

Desta forma, a escola, como um dos principais espaços de socialização do indivíduo, exerce um papel essencial na sua formação identitária por ampliar sua exposição aos fatores interpessoais e culturais do desenvolvimento psicossocial, segundo Erik Erikson, como mencionado acima. No entanto, a escola não é um espaço neutro.

Cabe lembrar que, sendo gênero, segundo Joan Scott (1995), uma forma de significação das relações de poder e construção de relações de desigualdade a partir da percepção das diferenças entre os sexos (com base em símbolos/representações culturalmente disponíveis, conceitos normativos correlatos e uma concepção de política), e também uma identidade subjetiva e um importante marcador de identidade individual e social, o currículo escolar é um contexto de aprendizagem de si e das relações sociais, portanto de construção de identidades de gênero mais ou menos empoderadas (SILVA, 1999). Dessa forma, faz-se necessário observar aí, como sugere Guacira Lopes Louro (2018), de que forma (e através de que mecanismos) são produzidas diferenças e desigualdades entre os sujeitos, em especial, nas relações de gênero, e o que meninas e meninos aprendem na escola sobre seus poderes e direitos, capacidades e oportunidades, possibilidades de desenvolvimento e realização humana.

A escola não só reflete como também é parte da sociedade com uma missão ativa de transmissão e construção da cultura. Por isso, em seu interior há reprodução e afirmação de atitudes e falas que também estão presentes fora dela e, muitas vezes, propagam intolerância, desigualdade ou discriminação. Conforme aponta Carvalho (2015), esta lacuna no conhecimento e na ação educacional que consente a reprodução das relações de gênero, bem como da violência nas relações sociais, revela a necessidade de uma intervenção pedagógica na promoção de práticas que fomentem a construção de uma cultura de paz, justiça e equidade de gênero. Ao invés de reproduzir e consentir, a escola pode contestar e transformar a reprodução das desigualdades e violências.

Sendo assim, o debate acerca do empoderamento feminino na escola torna-se cada vez mais importante no combate à desigualdade de gênero que assola a sociedade e ainda mantém as mulheres em uma posição secundária e de submissão em relação aos homens em praticamente todos os segmentos sociais. Mesmo com

todas as lutas impulsionadas pelos movimentos feministas e intensificadas pelas lutas por direitos humanos, a mulher ainda se vê tendo que aceitar as situações impostas por uma cultura falocêntrica e misógina, que não admite – de forma velada ou não – a ascensão feminina para dividir os espaços de poder com os homens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente o principal documento orientador dos conteúdos e das práticas pedagógicas da educação básica, eliminou da sua versão final, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017, os termos “gênero” e “orientação sexual”. Este retrocesso deu-se como resultado das pressões de milícias fundamentalistas que atuaram durante a elaboração do documento, com apoio do então Ministro da Educação, Mendonça Filho, conforme a reportagem de Julia Daher (2018) para o site *De olho nos planos.org.br*. Denise Bastos, Izaura Cruz e Marilu Dantas (2018) ressaltam que a palavra “sexualidade” foi mantida no texto do documento, porém aparece somente para o 8º ano, com uma abordagem superficial e ligada aos aspectos biológicos.

Essa lacuna – na contramão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, traçados para a Agenda 2030, que têm a Igualdade de Gênero como 5º objetivo: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas – mostra o poder do Estado para determinar os conteúdos abordados e difundidos em sala de aula e reforça a resistência necessária às educadoras e educadores para manter o debate em torno do combate às desigualdades e a luta pela equidade entre mulheres e homens.

Por outro lado, é importante considerar que a escola pode assumir a função empoderadora, crítica e emancipatória da educação, veiculando contra-ideologias – ou ideologias éticas e humanizadoras – visando superar as desigualdades e injustiças sociais.

2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais surgiu na década de 1960, na França, a partir dos estudos do psicólogo social Serge Moscovici, com o objetivo de compreender a construção da leitura da realidade, com base nos saberes criados a partir da relação indivíduo-sociedade por meio da comunicação.

Levando-se em consideração que, para Moscovici, o sujeito é ativo e criativo na formulação do conhecimento, o objeto também se torna parte de um contexto ativo,

rompendo-se com a ideia de distinção entre sujeito e objeto. Para ele, conforme Domingos Sobrinho (2010), um objeto não existe em si mesmo, ele existe para o indivíduo ou o grupo e em relação a eles. Ou seja, a realidade é construída a partir da interação que o indivíduo ou grupo tem com o seu contexto social e todos os elementos que compõem a representação. A professora doutora em psicologia educacional Alda Judith Alves Mazzotti explica que:

Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo em seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende da sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Essa representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características “objetivas” do objeto, das experiências anteriores do sujeito e das normas e valores do grupo. Assim, as representações podem ser vistas como uma visão funcional do mundo, que permite ao sujeito dar sentido à sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências e, portanto, adaptar-se, definir seu lugar. (MAZZOTTI, 2002, p. 17-18)

Sendo assim, para compreender melhor uma representação social, é necessário investigar sua gênese, o momento em que ela se torna familiar para o indivíduo ou grupo (BERTONI; GALINKIN, 2017). Esse momento se dá a partir dos processos denominados de objetivação e ancoragem.

A objetivação tem por função dar uma forma a um conceito ou ideia. Como não é possível absorver todos os elementos de um objeto quando este chega até nós, nosso sistema cognitivo elimina o excesso de informações, com base nos nossos conhecimentos prévios, experiências e valores para, na sequência, reagrupar os fragmentos que restaram e criar o chamado núcleo figurativo, ou seja, a essência da representação. Neste momento ela deixa de ser apenas uma ideia e passa a ser algo imagético, com forma, concreto, um novo objeto. A ancoragem caracteriza-se pelo mecanismo de instrumentalizar o novo objeto, ou seja, incorporá-lo à nossa bagagem nocional e integrá-lo a nosso repertório de leitura do mundo, tornando-o assim, familiar para cada um de nós, sujeito ou grupo (CARVALHO; BATISTA, 2020).

Considerando a teoria das representações sociais como ferramenta para compreensão dos processos pelos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado para o mundo social (MOSCOVICI, 2012), concordo com Angela Arruda (2002) quando ela deposita nas representações sociais as chances de transformações ou, ao menos, considera seu estudo como um caminho para o entendimento das dificuldades para a transformação do pensamento social.

Enfim, acredito que, a partir desta pesquisa, será possível destacar os elementos da construção do senso comum destas jovens e criar um entendimento sobre suas relações com o empoderamento feminino e, assim, analisar a influência do papel da escola, conforme sugerido por Freire (1986), para o processo de conscientização e construção crítica da realidade aliada a uma prática transformadora, em favor da igualdade de gênero na escola e fora dela.

3. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ADOLESCENTES SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO

Para conhecer, sob as lentes da teoria das representações sociais e dos estudos de gênero e feminismo, de que formas as adolescentes compreendem e vivenciam o empoderamento feminino, realizou-se uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, visando identificar e analisar suas representações sociais em relação ao empoderamento feminino.

A seguir, detalha-se o percurso metodológico de obtenção de dados junto às adolescentes nas escolas, através de aplicação de um questionário construído com base na teoria das representações sociais.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de questionário aplicado com alunas do ensino médio de duas escolas localizadas nos municípios de Mulungu e João Pessoa, no estado da Paraíba. Por conta de alguns imprevistos relacionados a questões burocráticas, a aplicação dos questionários deu-se em dois momentos relatados brevemente aqui.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada em uma única escola, com as alunas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, com a aplicação do questionário, seguida de uma observação-participante durante uma semana. No entanto, a escola enfrentou um contratempo envolvendo a gestão, o que impediu a conclusão da pesquisa e me deixou somente com a participação das alunas do 3º ano.

Diante disso, realizei uma breve análise das respostas e identifiquei algumas falhas na construção do questionário, como uma quantidade muito grande de

perguntas abertas e o formato de aplicação presencial, em folhas impressas. Isso resultou num grande número de respostas evasivas e/ou em branco. Essa situação ressaltou a importância do pré-teste na pesquisa (GIL, 2008) e permitiu uma reformulação do questionário, num segundo momento.

Desta forma, reduziu-se o número de perguntas abertas e foi introduzida uma questão com situações problemas, por meio de imagens e charges, que pudessem gerar um efeito de aproximação e significação para as alunas, estimulando-as a responder. Outra mudança significativa foi a adoção do uso da internet como ferramenta de coleta de dados, por meio do *Google Forms*, que permitiu aumentar o espectro do público a ser alcançado.

Também enfrentei resistência das coordenadoras/gestoras das escolas, que não se mostraram receptivas para o desenvolvimento desta pesquisa. A alternativa encontrada para contornar este problema foi realizar o contato com professores e professoras do ensino médio para estabelecer uma ponte com as alunas.

Como resultado, obtive a participação de 28 alunas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, na faixa etária entre 15 e 18 anos, advindas de duas escolas: 15 alunas de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) da cidade de Mulungu/PB (Escola A); e 13 alunas de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) de João Pessoa/PB (Escola B), conforme detalhado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Número de participantes por escola

	Escola A	Escola B
1º ano	11	3
2º ano	0	4
3º ano	4	6
TOTAL	15	13

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, a produção dos dados da pesquisa ocorreu durante o período de 20 a 28 de outubro de 2022 a partir da aplicação do questionário virtual, detalhado a seguir.

3. 2 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

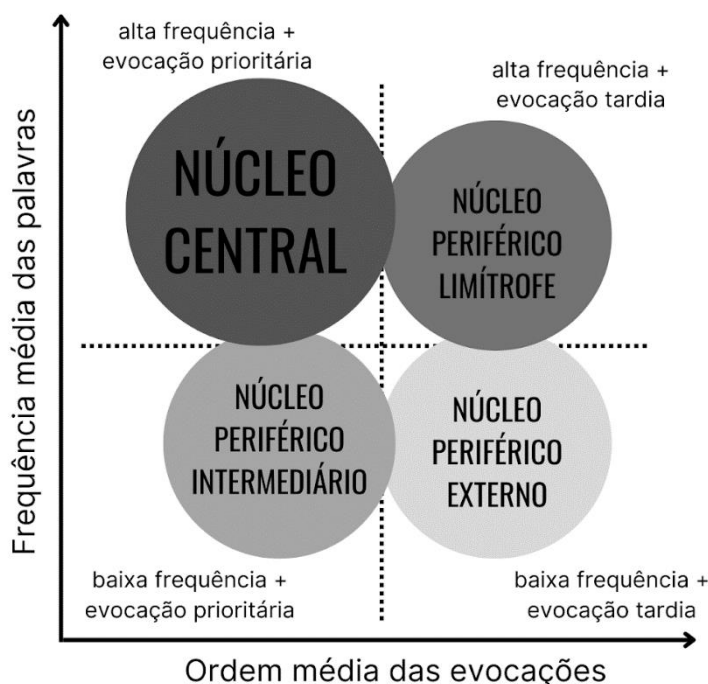
O questionário é tanto uma técnica quanto um instrumento de coleta de dados quantitativos e qualitativos. O questionário virtual foi composto por 14 questões abertas e fechadas, abordando o perfil das participantes e suas representações sobre o tema do empoderamento feminino.

Por ser uma técnica, o questionário apresenta conhecimento aplicado e, no caso desta pesquisa, foi construído com base na teoria das representações sociais, utilizando a técnica de associação livre de palavras (TALP) e questões abertas, visando captar e analisar os núcleos de sentidos constituintes das representações sociais das alunas adolescentes.

Na técnica de associação livre de palavras (TALP), pede-se aos participantes que evoquem palavras ou expressões, por ordem de importância, a partir de um termo indutor. A quantidade de palavras pode variar de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesta, solicitamos três evocações para o termo indutor "empoderamento feminino".

A análise parte do princípio de que as palavras são evocadas com determinada ordem e frequência, que são os indicadores para caracterizar sua saliência num corpus gerado pelo sujeito. De acordo com a abordagem estrutural das representações sociais, que possibilita analisar sua complexidade e dinâmica, o cruzamento desses dados gera um diagrama de quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados, conforme a figura 1, a seguir, destacando-se um núcleo central e elementos periféricos na configuração da estrutura de uma representação social a partir da evocação de palavras.

Figura 1: Esquema do núcleo central e elementos periféricos da representação social



Fonte: VELLOSO, 2009

As palavras que compõem o primeiro quadrante são aquelas evocadas em primeira ordem de importância pela maioria dos participantes. Estas palavras têm grandes chances de compor o chamado núcleo central da representação social, que é o elemento estruturante e o mais estável da representação, e assume duas funções fundamentais:

- uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31).

Este sistema central da representação consolida a sua significação para o grupo a partir do momento em que apresenta as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sóciohistóricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a

continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos. (SÁ, 1996, p. 22)

Sendo assim, quanto antes uma pessoa associa uma palavra a um objeto e, quanto mais pessoas associam a mesma palavra ao objeto, maior a representatividade desta palavra para o grupo. No entanto, é importante ressaltar que estudos apontam que não há equivalência imediata entre os critérios quantitativos e a centralidade de um elemento. Abric (1998) destaca que existe uma dimensão qualitativa para o núcleo central, ou seja, é necessário que haja uma significação deste elemento para que possa ser validado como tal.

Os outros quadrantes referem-se aos elementos periféricos, que são os “componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 1998, p. 31). São eles que aparecem de forma mais compreensiva e transmissível, conectados com a realidade. No entanto, da mesma forma que agem como defensores do núcleo, ao reforçar e complementar suas significações, é neles que reside a possibilidade de transformação da representação, através de novas interpretações e integração de elementos contraditórios que podem enfraquecer a representatividade do núcleo central. É neste ponto que é possível observar as representações em caráter individual, que variam com maior intensidade entre os sujeitos, de acordo com suas subjetividades.

Este duplo sistema é, segundo Abric (1998), o que marca uma das características básicas das representações: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Ou seja, enquanto ancoradas no sistema de valores partilhados pelo grupo, são estáveis e rígidas; porém quando analisadas de forma individual, tornam-se mais suscetíveis, móveis e flexíveis, pois estão sujeitas às relações e práticas sociais de cada indivíduo.

A análise prototípica (ou análise de evocações), desenvolvida por Pierre Vergès, é utilizada como uma das principais estratégias para uma pesquisa de base, em especial nas áreas da saúde e educação, para compreender e realizar diagnósticos ligados a temas sociais, com o objetivo de instrumentalizar intervenções profissionais. Trata-se de uma técnica para caracterizar a estrutura (núcleo central e sistema periférico) de uma representação social a partir da evocação de palavras e é dividida em duas etapas: a primeira baseia-se no cálculo de frequência e ordem das

evocações, e a segunda é a formulação de categorias que englobam as evocações e avaliação suas frequências, composições e co-ocorrência (WACHELKE; WOLTER, 2011).

A análise de conteúdo trata-se de um instrumento de investigação das diversas formas de comunicação que pretende afastar os perigos da compreensão espontânea. Busca ir além dos significados imediatos e sugere aprofundar a pesquisa a fim de garantir que a mensagem contida seja generalizável e enriquecer a leitura para identificar os elementos de significação que, a priori, não seriam detectados (BARDIN, 2016). Foi utilizada para analisar as questões abertas e organizar as repostas por categorias a partir dos núcleos de significação das representações sociais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

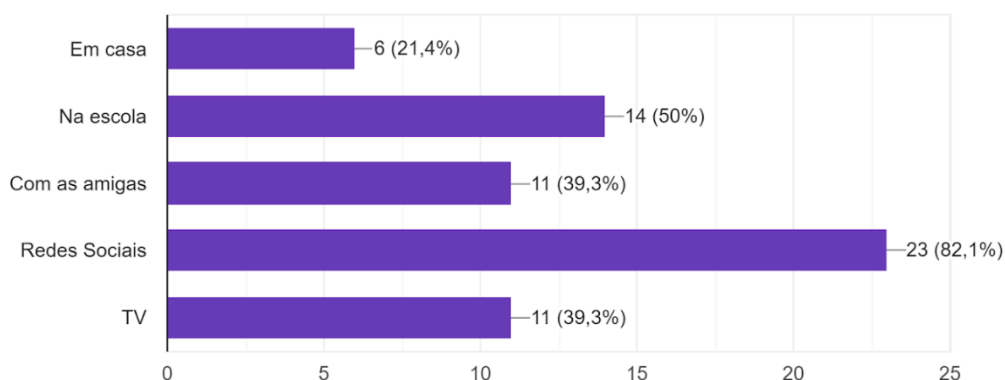
Os resultados apresentados pelo questionário apontam que as 28 participantes da pesquisa identificam-se como do gênero feminino e têm idades entre 15 e 18 anos. São todas alunas do ensino médio, sendo 14 do 1º ano, 4 do 2º ano e 10 do 3º ano. Destas, 46,4% declaram-se pardas, 39,3% brancas e 14,3% pretas. Na questão de associação livre de palavras, três participantes foram omitidas da análise por responderam de forma incompleta ou fora do padrão solicitado. Para o restante das perguntas, consideraram-se todas as respostas.

Todas indicam já ter ouvido falar sobre “empoderamento feminino” e a principal fonte de informação sobre este tema para elas são as redes sociais (82,1%), seguidas da escola (50%). Segundo as participantes, o espaço de casa é onde menos se fala sobre o tema, com apenas 6 alunas indicando tratar sobre empoderamento no ambiente familiar.

Gráfico 1: Fontes de informação sobre empoderamento feminino

Onde você já viu/ouviu esse termo?

28 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Não é surpreendente o fato da maioria das alunas indicarem as mídias como veículo de informação sobre o empoderamento feminino, já que a Pesquisa Brasileira de Mídia de 2016 (BRASIL, 2016) aponta a televisão e a internet como principais fontes de informação. Mais especificamente, as redes sociais aparecem como segunda ferramenta mais procurada para pesquisa online e já alcançaram um total de 79,9% da população brasileira de usuários ativos e ocupando uma média de 3 horas e 49 minutos de uso diário, superando em 53% a média global de uso (RODRIGUES, 2022).

Assim como milhares de outros temas são tratados através dos sites e redes sociais, o movimento feminista também usufrui dessa poderosa ferramenta de disseminação de informações para levantar questões sobre o patriarcalismo, violência de gênero, imposição de padrões de beleza, atitudes machistas, relacionamentos abusivos, entre outros assuntos de relevância para o movimento. A denominada quarta onda do movimento feministas surge com a intenção de utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como meio de denúncia, acolhimento e militância.

Assim, é importante destacar que “é a popularização da informação causada pelas redes sociais que impulsiona o novo feminismo, dando voz a grupos que as fases anteriores não foram capazes de representar e levando informação a quem antes se encontrava às margens do conhecimento” (SOARES e MAZZARINO, 2021, p. 267). Esta informação torna-se relevante como um dos processos para a

objetivação e ancoragem das representações para este grupo, já que é através destes meios de comunicação que a maioria das alunas obtém e compartilham informações sobre empoderamento.

Para identificar a estrutura da representação social deste grupo, foi solicitado que as alunas listassem três palavras associadas, por ordem de importância, ao termo indutor “empoderamento feminino”. Realizei a análise prototípica das evocações (WACHELKE; WOLTER, 2011) utilizando a ordem média de evocações (OME), com o auxílio do *software* OpenEvoc 0.94. Em função do baixo número de participações, consideraram-se todas as evocações, incluindo as de frequência baixa, com uma única evocação, pois estas ajudam a compor os elementos periféricos, como se verá no quadro 2, adiante.

Em associação ao esquema da estrutura da representação social, apresentado no quadro 2, as palavras que ocupam o primeiro quadrante integram a centralidade da representação: o núcleo central (NC). Ou seja, as palavras “independência”, “amor próprio”, “igualdade de oportunidade”, “determinação”, “liderança”, “igualdade” e “luta” tendem a ser as que melhor consolidam o significado de empoderamento feminino para o grupo analisado.

Conforme a teoria do núcleo das representações sociais, estas evocações expressam a permanência e a unidade do grupo, tornando-se fundamentais para sustentar sua identidade (Abric, 2001). Desta forma, as palavras destacadas demonstram que essas alunas entendem o empoderamento feminino pela perspectiva dos movimentos feministas, que implica em “destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre ‘nossos corpos, nossas vidas’” (SARDENBERG, 2006, p. 2). Ou seja, elas querem conquistar seus objetivos por conta própria e entendem a importância de se valorizar cada vez mais dentro do processo.

Quadro 2: Tabela Frequência x Ordem Média de Evocações

++	Frequência $\geq 2,76$ / Ordem de evocação < 2	
5.26%	independência	1.25
5.26%	amor próprio	1.5
3.95%	igualdade de oportunidade	1.33
3.95%	determinação	1.33
3.95%	liderança	1.67
3.95%	igualdade	1.67
2.63%	luta	1
+-	Frequência $\geq 2,76$ / Ordem de evocação ≥ 2	
6.58%	força	2.2
3.95%	liberdade	2.33
2.63%	coragem	2
2.63%	autoconhecimento	2
2.63%	empatia	2
2.63%	autoconfiança	2
2.63%	poder	2.5
2.63%	confiança	2.5
2.63%	foco	3
2.63%	educação e formação	3
-+	Frequência $< 2,76$ / Ordem de evocação < 2	
1.32%	feminismo	1
1.32%	reconhecimento	1
1.32%	autogestão	1
1.32%	quero	1
1.32%	autosuficiência	1
1.32%	independência financeira	1
1.32%	segurança	1
1.32%	decidida	1
--	Frequência $< 2,76$ / Ordem de evocação ≥ 2	
1.32%	posso	2
1.32%	inteligência	2
1.32%	não se calar	2
1.32%	autoestima	2
1.32%	direito	2
1.32%	garra	2
1.32%	resignificação da mulher	2
1.32%	respeito	2
1.32%	postura	2
1.32%	política	2
1.32%	conquistas	3
1.32%	opinião	3
1.32%	ser nós mesmas	3
1.32%	estereótipo	3
1.32%	resiliência	3
1.32%	perseverança	3
1.32%	ousadia	3
1.32%	insistir	3
1.32%	representatividade	3
1.32%	consigo	3
1.32%	participação política das mulheres	3
1.32%	sororidade	3

Fonte: elaborado pela autora

As palavras do segundo quadrante, no canto superior direito, determinam o núcleo periférico limítrofe (NPL), com alta frequência de citação e evocação tardia. Estas palavras situam-se muito próximo ao NC, o que lhes confere uma grande importância na construção da representação. Em alguns casos, é possível até existir uma propensão de integrar-se ao núcleo, como no caso do termo “força”, que é o mais citado entre todos, porém sem receber tanta prioridade. Além dos termos que complementam os valores significantes do NC, destaco aqui “empatia” e “educação e formação”.

A empatia é importante aqui para a compreensão de que uma visão individualista de empoderamento desconsidera as relações sociais às quais estamos todas e todos sujeitos e afasta-se da perspectiva feminista que ressalta a ação coletiva em busca do fim da dominação masculina. Isto não reflete a ideia de que não se deve investir no empoderamento individual, mas sim de que as ações individuais devem funcionar em prol do coletivo. Afinal, como diz Berth (2020, p. 54):

É o empoderamento um fator resultando da junção de indivíduos que se reconstroem e desconstroem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas.

O termo “educação e formação” demonstra que as alunas estão preocupadas em investir no conhecimento intelectual, o que permite uma melhor compreensão da realidade e o despertar para uma leitura crítica da sociedade em que estão inseridas. Freire (1986) defende a tese de que o empoderamento inicia-se pela consciência crítica aliada a uma prática transformadora. E a melhor forma de desenvolver essa consciência crítica é pela busca de informação: “Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 16).

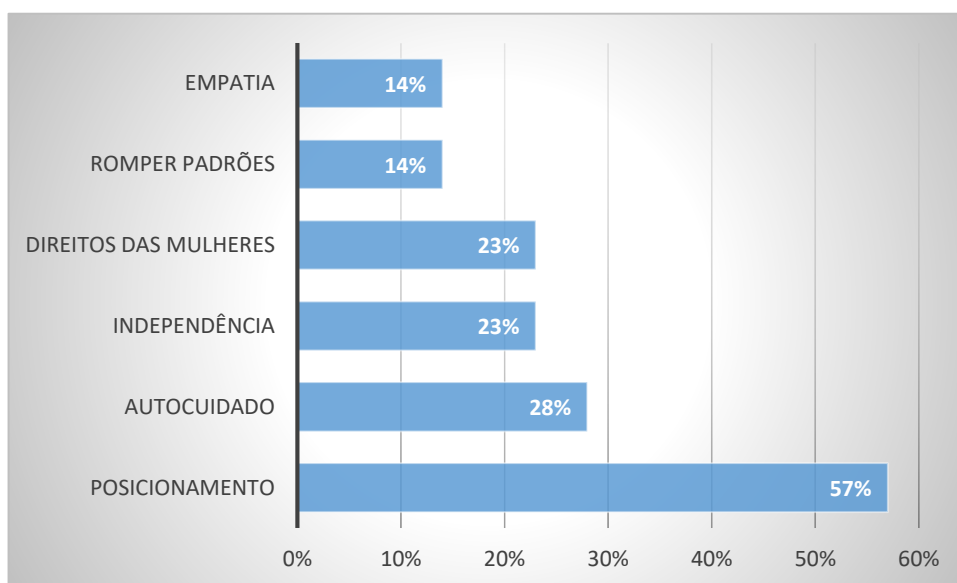
O terceiro quadrante, no canto inferior esquerdo, identificado como núcleo periférico intermediário (NPI), apresenta palavras de grande importância para um grupo menor de pessoas. Neste caso, revela-se uma baixa associação do empoderamento feminino ao feminismo. A hipótese levantada para esse fenômeno seria uma possível falta de apropriação dos conteúdos relacionados ao movimento feminista e da sua importância na luta social e política pelos avanços dos direitos das mulheres. Isso pode decorrer do fato de que a maioria das participantes aponta as

redes sociais como principal fonte de informação e de que não necessariamente todas estejam incluídas nas bolhas ideológicas (feministas, críticas) que são alimentadas por informações a respeito do movimento das mulheres.

A parte mais externa do sistema de representação, identificado pelo núcleo periférico externo (NPE), no quadrante inferior direito, corresponde aos elementos mais voláteis, mais passíveis de alteração, afinal são as palavras evocadas em menor quantidade e com um menor grau de importância em relação às outras, expressando assim a dimensão mais individualizada da representação.

Nas questões abertas, ao serem perguntadas se elas se consideram mulheres empoderadas e o porquê, obtiveram-se 21 respostas positivas, contra 7 que não se julgam empoderadas.

Gráfico 2: Motivos para o empoderamento feminino



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 2, das alunas que afirmam o empoderamento, observa-se a predominância do ideal de conseguir posicionar-se diante da sociedade e manter-se firme em seus posicionamentos, mesmo diante das opressões. Outra questão levantada mais enfaticamente é em relação ao autocuidado, identificado aqui como amor próprio, autoconfiança, auto investimento e autoconhecimento. Evidenciou-se também o sentimento de independência, de poder tomar decisões por conta própria e não se deixar influenciar por opiniões externas. Na mesma ordem observa-se a consciência sobre os direitos das mulheres e da necessidade de luta para que estes

sejam cumpridos, bem como entender que ainda existe muito a ser conquistado e que essa luta depende de nós, mulheres. Em um tom menos prevalecente, algumas participantes relacionam o empoderamento à ruptura dos padrões impostos pela sociedade e outras consideram a empatia e o cuidado com outras mulheres como sendo parte do empoderamento feminino. Curiosamente, mais à frente, na análise da última questão, ver-se-á a sororidade em destaque, sendo considerada pelas alunas como uma das questões mais relevantes.

Já entre aquelas que não se percebem como mulheres empoderadas, a falta de conhecimento sobre o assunto (28%) e a falta de autoconfiança (28%) são as principais justificativas. Uma relaciona a dificuldade de alcançar o empoderamento à questão racial:

Infelizmente moro no Brasil, e é difícil uma mulher ser empoderada principalmente se a mesma for negra. (Participante 27, 16 anos, 2º ano)

Esta resposta evidencia o fato de que a representação social também é atravessada pela interseccionalidade das discriminações de raça e de gênero (CRENSHAW, 2012), o que dificulta a saída de mulheres pretas e pardas da base da pirâmide social. No entanto, ainda existem outras categorias de discriminação como classe, idade, deficiência, orientação sexual. Estas categorias se sobrepõem, portanto, quanto mais pertencente aos diferentes sistemas discriminatórios, mais difícil o processo de libertação das amarras das opressões.

Em resposta à pergunta sobre a importância de falar sobre empoderamento feminino na escola, as alunas demonstram, de forma geral, acreditar que a abordagem desse tema no espaço escolar é fundamental para dar maior visibilidade ao assunto, além de trazer informações consolidadas para sua compreensão:

Sim, porque é necessário as meninas terem noção disto e ter um aprendizado claro e correto sobre este assunto. (Participante 2, 15 anos, 1º ano)

É necessário informar às alunas sobre a história das mulheres na sociedade, suas lutas e conquistas. E, assim, conscientizando-as sobre seus direitos, incentivá-las a continuar nessa luta pela igualdade de gênero. (Participante 17, 17 anos, 3º ano)

Porque muitas das pessoas acho que ainda não sabe o que é empoderamento feminino e não ouviu falar. Seria uma boa ideia falar sobre esse tema nas escolas. (Participante 28, 17 anos, 3º ano)

Para mostrar e ensinar que o principal propósito do empoderamento feminino é a eliminação dessas desigualdades por meio da participação social feminina e reconhecimento de seus direitos individuais e coletivos. (Participante 26, 18 anos, 3º ano)

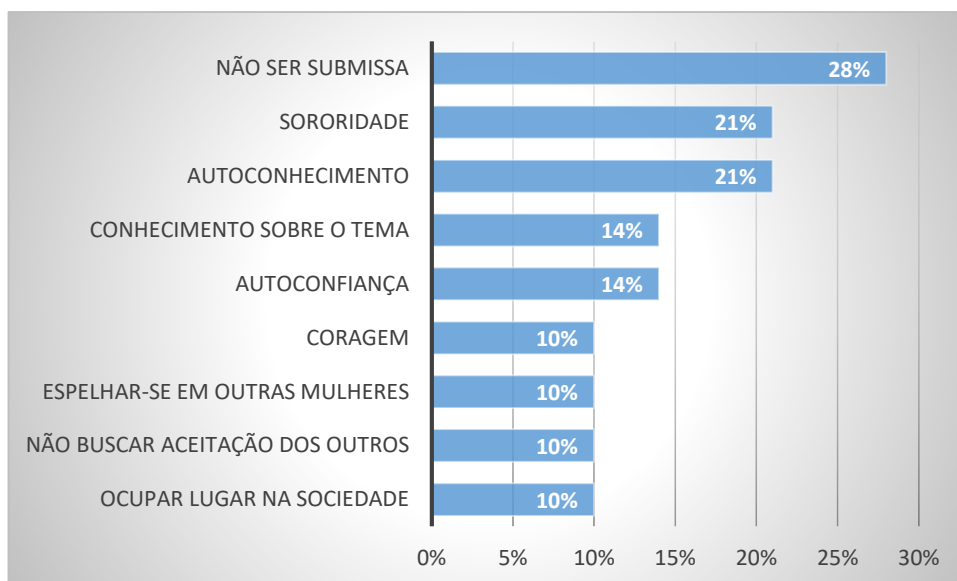
Evidencia-se, aqui, a importância do papel da escola como “agente de empoderamento”, como sugerido por Sardenberg (2006). Em consonância com o pensamento da ativista social Srilatha Batliwala, a autora entende, como primeiro passo para o processo de empoderamento, a conscientização das mulheres. Ou seja, é necessário que haja uma compreensão da realidade social na qual estão inseridas, ainda condicionada por uma ideologia que legitima a dominação masculina, bem como identificar as tecnologias de perpetuação das opressões para assim poder questionar a sua situação subordinada e encontrar as ferramentas para combater as estruturas dominantes.

Também há aquelas que acreditam que, ao tratar sobre empoderamento feminino na escola, é possível auxiliar outras mulheres na construção da autoconfiança e autoestima.

É uma forma de tornar as mulheres mais confiantes e saber o seu valor. (Participante 12, 16 anos, 1º ano)

Assim, muitas meninas que se acham fracas, podem começar a se achar mais fortes e não ter dependência emocional. (Participante 16, 15 anos, 1º ano)

Ao serem perguntadas sobre o que elas acreditam ser necessário para conquistar o empoderamento feminino, as respostas foram mais variadas, conforme o gráfico 3. O destaque está para o ideal de não submissão às opressões (28%), seguido pela ideia de sororidade e a necessidade do autoconhecimento (21%). Outras apontam a importância do conhecimento sobre o tema, bem como a confiança em si mesmas (14%). Entre as ações mais citadas também estão o encorajamento; a preocupação em se espelhar em outras mulheres; a consciência de que não se deve ir em busca da aceitação dos outros; e a luta para ocupar seu lugar na sociedade (10%).

Gráfico 3: Requisitos para alcançar o empoderamento feminino

Fonte: elaborado pela autora

Como última questão, foram apresentadas para as participantes quatro imagens obtidas no *Google* com diferentes abordagens relacionadas ao empoderamento feminino e solicitou-se que a respondente escolhesse uma dessas imagens e expressasse de que forma associa a imagem ao empoderamento.

Figura 1: Imagens associadas ao empoderamento (questão 14)

Fonte: elaborada pela autora

A imagem mais selecionada foi a de número 3, escolhida por 20 participantes, que reafirmam a importância da sororidade entre as mulheres. Elas apontam para a importância da união entre mulheres como forma de fortalecimento pessoal e coletivo e da necessária desconstrução da rivalidade feminina, instaurada historicamente a partir da cultura machista. Essa escolha reforça o elemento “empatia”, identificado acima, na abordagem estrutural da representação social do empoderamento feminino, demonstrando a preocupação em cultivar um empoderamento coletivo e de fortalecimento mútuo entre as mulheres.

Em segundo lugar ficou a imagem 2, selecionada por 6 alunas com a justificativa da manipulação das empresas visando cultivar inseguranças para lucrar através delas:

A frase faz uma crítica a muitas empresas de cosméticos, roupas e estética no geral, que criam, se utilizam de inseguranças de muitas mulheres para gerar lucro, fazendo-as acreditar que precisam comprar certo produto para serem aceitas, ou serem consideradas bonitas, de acordo com os padrões impostos pela sociedade patriarcal. Se relaciona com o empoderamento feminino pois, de acordo com a autora, se as mulheres se aceitassem não achariam necessário se encaixar em tal padrão, parando de comprar e gerar lucro para tais empresas. (Participante 17, 17 anos, 3º ano)

Duas alunas se identificaram com a imagem 4 por não concordarem com as desigualdades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho e os estereótipos ainda existentes em relação às profissões. Nenhuma aluna escolheu a imagem 1, talvez por uma dificuldade de interpretação do seu significado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida neste trabalho de conclusão de curso teve como objetivo analisar de que formas as adolescentes compreendem e vivenciam o empoderamento feminino. Para isso, buscou identificar as representações sociais sobre empoderamento feminino deste grupo específico e analisar, a partir da racionalidade científica, de que forma o senso comum pode agir como um orientador nas práticas cotidianas.

Neste trabalho as representações foram obtidas por meio de um questionário virtual aplicado com 28 alunas do ensino médio de escolas de Mulungu e João

Pessoa, na Paraíba. Para gerar os resultados da questão de livre associação de palavras, foi utilizado o software *OpenEvoc*, seguido de uma análise prototípica das palavras apresentadas e a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das questões abertas.

Identificou-se portanto que a maioria das participantes identificam-se como empoderadas e que fazem parte da estrutura da representação social do empoderamento feminino palavras como “independência”, “determinação”, “amor próprio” e “empatia”.

Apesar da maioria confirmar, como principal fonte de informações sobre empoderamento feminino, as redes sociais, ou seja, um meio não oficial de disseminação de conteúdos, as representações sociais apresentadas demonstram uma perspectiva voltada para o empoderamento na visão feminista, onde existe o desejo de provocar uma transformação na estrutura social e romper a hegemonia masculina dominante.

A partir das informações que têm chegado até esse grupo, num processo de objetivação, em que acontece a transformação de um conceito em algo concreto, observa-se o questionamento e a desconstrução de imposições sociais dos papéis de gênero ditados ao longo dos séculos, criando-se um novo modelo figurativo do papel da mulher na sociedade, em contraposição à hierarquia androcêntrica estabelecida, e a transformação desse novo modelo em um elemento que compõe a realidade destas alunas.

Concomitantemente, desenvolve-se o processo de ancoragem, em que as representações enraízam-se em uma rede de significados pré-existentes, tornando-se familiares e atribuindo-lhes um valor funcional. Ou seja, os conhecimentos adquiridos por esse grupo passam a ser utilizados como referência para a leitura do mundo social. Sendo assim, elas demonstram compreender a importância do aprofundamento na temática para aprimorar a leitura crítica da realidade e da valorização das ações coletivas na busca de uma transformação social que visa a equidade de gênero.

Partindo-se do pressuposto de que as escolas são um espaço de reprodução das relações sociais, compreende-se, assim, a importância do papel da escola como “agente de empoderamento”, ao proporcionar a inclusão desta temática nos currículos e práticas escolares e ampliar este debate não só com as alunas, mas também incluir os alunos neste diálogo.

Finalmente, é importante indicar aqui algumas limitações e contribuições da pesquisa. Quanto às limitações, encontrou-se (1) dificuldade de acesso às escolas, o que acarretou o (2) baixo número de participações.

Acredita-se, no entanto, na potencialidade desta pesquisa para elaboração de novas estratégias que possam agregar cada vez mais pessoas na luta pela justiça social, com base na igualdade de gênero.

Nesse sentido, sugere-se uma ampliação da pesquisa, incluindo mais escolas, alunas, alunos e o corpo docente, a fim de comparar os resultados e conhecer melhor as representações sociais sobre empoderamento feminino no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero.

Cadernos de Pesquisa, n. 117, nov. 2002. p. 127-147. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqpmw7ky3sWhc7NYVb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 dez. 2022.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates** (UFRGS), Porto Alegre, v.6, n.1, p. 173-187, jan.- abr. 2012. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Denise; CRUZ, Izaura; DANTAS, Marilu. **Gênero e sexualidade nas escolas**. Salvador: UFBA, 2019.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: Editus, 2017, p. 101-122.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Gênero: o que é e o que não é ideologia**. Biblioteca Escolas Plurais, NIPAM, UFPB. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/o-que-e-e-o-que-nao-e-ideologia-de-genero>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; BATISTA, Luana Vieira. Diálogo entre a teoria das representações sociais e as pesquisas sobre gênero e educação no Brasil. Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 25. **Anais eletrônicos**. Salvador, 2020. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7661-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação. In: Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo. (Org.). **Mulheres, gênero e violência**. 1ed. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2015, p. 225-246.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2012. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DAHER, Julia. Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? **De olho nos planos**, 2018. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do *habitus* científico. In **Ariús**, Campina Grande, v. 16, n. 1/2, p. 31-48, jan./dez. 2010. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v16n1-2/02_arius_v16_n1-2_ch_02_representacoes_sociais_como_obstaculos.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, 2002. p. 17-37.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9. ed. Vozes. Petrópolis: Vozes, 2012.

RODRIGUES, J. Pesquisa indica recursos mais relevantes de mídias sociais + 95 estatísticas de redes em 2022. **Resultados digitais**, 2022. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/estatisticas-redes-sociais/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 nov. 2022.

SARDENBERG, Cecília. Conceituando “**Empoderamento**” na **Perspectiva Feminista** (transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO,

NEIM/UFBA, Salvador, 2006, ampliado na versão 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira Lopes Louro. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em: 18 mar 2022.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 1, p. 107-115, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 jan. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira Lopes Louro. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, A.C. R.; MAZZARINO, J. M. Feminismo de internet: como as redes sociais contribuem para o desenvolvimento da Quarta Onda Feminista no Brasil. **Contratexto**, n. 036, p. 261-286, 29 nov. 2021. Disponível em: [Feminismo de internet: como as redes sociais contribuem para o desenvolvimento da Quarta Onda Feminista no Brasil \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/org/Feminismo-de-internet-como-as-redes-sociais-contribuem-para-o-desenvolvimento-da-Quarta-Onda-Feminista-no-Brasil). Acesso em: 07 nov. 2022.

VELLOSO, Andrea. **Representações sociais e a construção da identidade profissional de professor**: o caso do Instituto de bioquímica médica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 423f. Tese (doutorado em Bioquímica Médica). Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-140639/representacoes-sociais-e-a-construcao-da-identidade-profissional-do-professor>. Acesso em 14 out. 2022,

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário aplicado com as alunas

Questionário sobre Empoderamento Feminino

*Obrigatório

1. Idade *

2. Raça/Etnia *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela

3. Ano escolar *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1º ano - Ensino Médio
- ☐ 2º ano - Ensino Médio
- ☐ 3º ano - Ensino Médio

4. Nome da escola *

5. Cidade/Estado *

6. Você já ouviu falar sobre o termo "empoderamento feminino"? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. Onde você já viu/ouviu esse termo? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Em casa

☐ Na escola

☐ Com as amigas

☐ Redes Sociais

☐ TV

☐ Outro: _____

8. Em ordem de importância, indique **três palavras** que você associa a "EMPODERAMENTO FEMININO". *

9. Você se considera empoderada? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

10. Por que? *

11. Você acha importante falar sobre empoderamento feminino na escola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Porque? *

13. O que é necessário para nós, mulheres, conquistarmos o empoderamento? *

14. Escolha **uma** das imagens abaixo e fale como você associa o tema ao empoderamento feminino.



15. E-mail:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários