

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS  
GERAIS -*CAMPUS* OURO PRETO  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Ana Carolina Zago

PERTENCIMENTO OU NÃO: Uma Leitura da Espacialidade do IFMG - *campus*  
Ouro Preto a Partir do Corpo Feminino

Ouro Preto

2026

Ana Carolina Zago

PERTENCIMENTO OU NÃO: Uma Leitura da Espacialidade do IFMG - *campus*  
Ouro Preto a Partir do Corpo Feminino

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Ouro Preto, como parte das exigências do Curso de Licenciatura em Geografia, para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Coelho Duarte

Ouro Preto

2026

---

Z18p

Zago, Ana Carolina.

Pertencimento ou não [manuscrito] : uma leitura da espacialidade do IFMG - Campus Ouro Preto a partir do corpo feminino/ Ana Carolina Zago. – 2026.

74 f. : il.

Orientador: Ramon Coelho Duarte.

Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus Ouro Preto*, 2026.

1. Gênero. 2. Pertencimento. 3. Feminismo decolonial. I. Duarte, Ramon Coelho. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus Ouro Preto*. III. Título.

CDU: 38:347.156

---

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Morais - CRB-6/3217



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS  
Campus Ouro Preto  
Diretoria de Estudos  
Disciplina de Área de Geografia  
Rua Pandá Calogeras, 898 - Bairro Buzina - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG  
- www.ifmg.edu.br

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ANA CAROLINA ZAGO**

**PERTENCIMENTO OU NÃO: UMA LEITURA DA ESPACIALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS OURO PRETO A PARTIR DO CORPO FEMININO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Geografia

Aprovado(a) em 03 de março de 2026, pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ramon Coelho Duarte - IFMG *Campus* Ouro Preto- Orientador  
Prof. Dra. Ana Elisa Costa Novais - IFMG *Campus* Ouro Preto  
Prof. Dra. Lais Maria de Oliveira - IFMG *Campus* Ouro Preto

Ouro Preto, 03 de março de 2026.



Documento assinado eletronicamente por Ramon Coelho Duarte, Professor, em 11/03/2026, às 21:53, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Lais Maria de Oliveira, Professora, em 16/04/2026, às 15:34, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Ana Elisa Costa Novais, Professora, em 17/04/2026, às 19:09, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador 2638610 e o código CRC 463CA361.

23213.000582/2026-71

2638610v1

Aos meus pais, que antes de qualquer teoria me ensinaram a habitar o mundo com amor, sensibilidade e inquietude, onde a liberdade sempre esteve latente e desejada.

Ao meu orientador, que transcendeu a tarefa de orientar e me fez acreditar na minha potência e na potência de um mundo melhor.

A todas as mulheres que tiveram a coragem de não se contentar.

*"Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever."*

(ANZALDÚA, 2000, p. 232)

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dinéia Moreira Zago, inspiração primeira e permanente, cuja existência me ensinou que a força mais profunda nasce do amor e da coragem de ser. Este trabalho carrega, em cada linha, algo do que aprendi ao seu lado.

Ao meu pai, Geraldo Augusto Zago, pelo apoio amoroso e sólido que sustentou minha caminhada nos momentos em que as palavras não eram necessárias.

À minha companheira, pela presença amorosa e pela sua escuta generosa. Que nos momentos de recuo, me lembra do que sou capaz.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ramon Coelho Duarte, tenho profunda gratidão, em um tempo que tantas vezes nos quer menores, sua presença foi afirmação: de pensamento crítico, de esperança ativa e de compromisso situado.

Ao corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFMG-*Campus* Ouro Preto, pela formação crítica e pelo compromisso com uma educação que questiona e transforma.

Às mulheres que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências, suas dores e suas resistências. Sem suas vozes, este trabalho não existiria. A generosidade de cada uma é o fundamento ético e político desta investigação.

A todas as mulheres que tiveram a coragem de não se contentar, com o lugar que lhes foi dado, com o silêncio que lhes foi imposto, com o espaço que lhes foi negado. Esta pesquisa é, também, por vocês.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga as experiências de não pertencimento vivenciadas por mulheres no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Ouro Preto (IFMG-OP), evidenciando como as violências de gênero, os processos de docilização dos corpos e o estranhamento espacial operam sob a perspectiva das relações entre poder, espaço e dominação patriarcal. Fundamentada no feminismo decolonial e na perspectiva crítico-fenomenológica, a investigação busca compreender como a estrutura histórica e institucional da educação técnica reproduz e perpetua padrões de exclusão que incidem de forma específica sobre corpos femininos atravessados por marcadores de raça, classe, geração e sexualidade. A metodologia é de natureza qualitativa, estruturada em três eixos: entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 estudantes mulheres, distribuídas entre o ensino médio integrado e o ensino superior; observação participante; e pesquisa documental e bibliográfica. A análise das narrativas revelou cinco dimensões fundamentais do não pertencimento: vigilância corporal constante, jornadas múltiplas e temporalidade exaustiva, patriarcado sofisticado, silenciamento institucional e resistências cotidianas. Os resultados confirmam que o IFMG-OP foi historicamente construído para formar mão de obra masculina em áreas técnicas, e que essa tradição continua operando, de forma mais sutil, nas estruturas físicas, pedagógicas e relacionais da instituição. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia a potência transformadora dos coletivos feministas e das redes informais de solidariedade como estratégias fundamentais de permanência, empoderamento e resistência decolonial.

**Palavras-chave:** gênero; não-pertencimento; feminismo decolonial; educação técnica; espacialidade.

## RESUMEN

Esta investigación examina las experiencias de no-pertenencia vividas por mujeres en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais – Campus Ouro Preto (IFMG-OP), poniendo en evidencia cómo las violencias de género, los procesos de docilización de los cuerpos y el extrañamiento espacial operan desde la perspectiva de las relaciones entre poder, espacio y dominación patriarcal. Fundamentada en el feminismo decolonial y en la perspectiva crítico-fenomenológica, la investigación busca comprender cómo la estructura histórica e institucional de la educación técnica reproduce y perpetúa patrones de exclusión que inciden de manera específica sobre cuerpos femeninos atravesados por marcadores de raza, clase, generación y sexualidad. La metodología es de naturaleza cualitativa, estructurada en tres ejes: entrevistas semiestructuradas realizadas con 17 estudiantes mujeres, distribuidas entre la educación secundaria integrada y la educación superior; observación participante; e investigación documental y bibliográfica. El análisis de las narrativas reveló cinco dimensiones fundamentales del no-pertenencia: vigilancia corporal constante, jornadas múltiples y temporalidad agotadora, patriarcado sofisticado, silenciamiento institucional y resistencias cotidianas. Los resultados confirman que el IFMG-OP fue históricamente construido para formar mano de obra masculina en áreas técnicas, y que esa tradición continúa operando, de forma más sutil, en las estructuras físicas, pedagógicas y relacionales de la institución. Al mismo tiempo, la investigación evidencia la potencia transformadora de los colectivos feministas y de las redes informales de solidaridad como estrategias fundamentales de permanencia, empoderamiento y resistencia decolonial.

**Palabras clave:** género; no-pertenencia; feminismo decolonial; educación técnica; espacialidad.

## **Lista de ilustrações**

Figura 1 – Formandos do Curso de Técnico em Metalurgia, 1995 .....	35
Figura 2 – Formandos do Curso de Técnico em Metalurgia e Mineração, 1982.....	37
Figura 3 – Diagrama de interseção.....	58

### **Lista de abreviações e siglas**

IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMG-OP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-  
*Campus* Ouro Preto

BASTA! – Núcleo de Enfrentamento da Violência de Gênero Basta!

NEGED – Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
<b>1. O CAPITALISMO E O CORPO FEMININO.....</b>	<b>23</b>
<b>2. FEMINISMO DECOLONIAL.....</b>	<b>27</b>
<b>3. HISTÓRIA DO IFMG – CAMPUS OURO PRETO.....</b>	<b>34</b>
<b>4. O GRITO DO SILÊNCIO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E GEOGRAFIAS DO NÃO PERTENCIMENTO.....</b>	<b>40</b>
4.1 Pressões Normativas.....	41
4.2 Fenomenologia da Exclusão.....	43
4.3 Corpo versus Tempo: Jornadas Múltiplas.....	46
4.4 Patriarcalismos.....	48
4.5 Narrativas como Método.....	52
4.6 As Árvores também Florescem no Inverno: Resistências e Potências.....	54
4.7 Cartografias Insurgentes.....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>66</b>

## INTRODUÇÃO

Diferente de outras ciências sociais que legitimaram as mulheres em um importante universo temático como a história, a psicologia, a antropologia e a sociologia, a geografia apresenta ainda um pequeno número de pesquisadores com dedicação a esta temática no Brasil (SILVA, 2003, p. 34).

Ao levarmos tal temática para a educação, percebemos uma masculinização política e intelectual no campo educacional, a maioria dos postos de comando de formação permaneceu fortemente masculina. Essa lacuna nas abordagens acadêmicas não é acidental, mas reflete uma tradição que historicamente construiu o sujeito padrão como homem, branco, heterossexual e de classe média, ignorando a diversidade que marca as sociedades atuais (BUTLER, 1990). A persistência dessa visão hegemônica resulta tanto de preconceções sociais quanto de análises baseadas em médias estatísticas que obscurecem as múltiplas identidades presentes na atualidade, negando a diversidade que caracteriza os espaços educacionais contemporâneos.

Percebe-se assim que a maioria dos postos de comando e formação permaneceu fortemente masculina ao longo da história. O presente estudo constitui-se, portanto, como um compromisso acadêmico, ético e político situado, configurando-se como uma investigação anticolonial, anticapitalista, antirracista e antissexista que busca evidenciar as dinâmicas de não pertencimento vivenciadas por mulheres no contexto educacional.

Esta pesquisa fundamenta-se no feminismo decolonial-interseccional, perspectiva teórico-política que rompe com os paradigmas hegemônicos eurocentrados e valoriza as vozes e vivências de mulheres historicamente silenciadas: mulheres negras, pobres, indígenas, mães, periféricas, maduras, lésbicas, bissexuais, transexuais, estudantes e trabalhadoras. Essa abordagem busca reconhecer e legitimar suas existências, epistemologias e resistências dentro e fora do espaço acadêmico. Segundo Borsoi (2018), dialogar sobre gênero a partir dessa perspectiva permite trabalhar uma abordagem crítica do corpo e a (re)construção das materializações simbólicas impostas por estruturas de poder conservadoras e produtoras de desigualdades. Apenas dessa forma as mulheres poderão alcançar uma consciência da apropriação do corpo como patrimônio

fundamental, como ferramenta de libertação e vivência de uma nova experiência espacial, conforme argumenta Suess (2018).

Investigaremos como as instituições de ensino, enquanto espaço historicamente legitimado como produtor e reproduzidor de saberes, ainda carrega marcas profundas das estruturas patriarcais, racistas e capitalistas que moldaram seu surgimento e consolidação.

Neste cenário, o corpo feminino, principalmente aquele atravessado por marcadores de raça, classe, idade, território e sexualidade, permanecem silenciado, subordinado ou tolerado de forma instrumentalizada. Como nos ensina Foucault (1996), “não há constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber”, evidenciando como as estruturas de conhecimento reproduzem e legitimam relações de dominação que se materializam nos espaços universitários através de práticas cotidianas aparentemente neutras.

A relevância desta investigação ampara-se na constatação aparentemente contraditória de que, apesar das últimas décadas terem sido marcadas por um processo de "democratização" do ensino superior, evidenciado pela maior proporção de mulheres que completam os diferentes níveis educacionais, permanece a questão fundamental sobre se essas mulheres estão verdadeiramente incluídas em uma estrutura de acolhimento ou se permanecem em situação de dispersão.

De acordo com o censo do ensino superior de 2010, as mulheres são maioria nas universidades, mas isso não significa necessariamente que se sintam pertencentes ao contexto acadêmico sistematizado pelo patriarcado. Esta hipótese central orienta nossa investigação: em um modelo de sociedade patriarcal-racista-capitalista, o pertencimento espacial transcende o simples uso da terra, relacionando-se intrinsecamente com questões identitárias fragmentadas, levando-nos a questionar a quem realmente pertencem os fragmentos espaciais e como é possível participar politicamente de um espaço que não se controla efetivamente.

O pertencimento espacial, enquanto categoria analítica central desta pesquisa, não se confunde com o acesso físico ao espaço ou com a permanência formal na instituição. Apoiarei na distinção proposta por Tuan (1983) entre espaço e lugar, onde o espaço se torna lugar quando é investido de valor, experiência e significado pelos sujeitos que o habitam. Pertencer a um lugar implica, portanto, ser reconhecida por ele e nele reconhecer-se, o que pressupõe relações de poder,

identidade e legitimidade que não são garantidas pelo simples ingresso. No contexto do IFMG-Campus Ouro Preto, uma estudante pode completar anos de curso sem jamais experimentar pertencimento: sua presença foi tolerada, não acolhida, sua existência é registrada nas estatísticas institucionais, mas apagada nas práticas cotidianas de ensino, nos currículos e nas estruturas físicas do campus. Essa distinção entre estar e pertencer é, portanto, uma categoria política: ela revela que acesso e inclusão real são dimensões radicalmente distintas de uma mesma questão de justiça (MASSEY, 2008; RELPH, 1976).

Para compreender essas dinâmicas, proponho nessa pesquisa relacionar a educação tecnológica do Campus Ouro Preto com a tradição masculina, investigando como a estrutura histórica e institucional reflete e perpetua padrões de dominação. Simultaneamente, busca associar a presença da mulher no campus sob uma perspectiva de análise espacial que abranja territorialidades, direito ao espaço público e sentimento de pertencimento, reconhecendo que o espaço não é meramente o lugar onde se colocam as coisas, mas sim "o meio pelo qual a posição das coisas é possível" (MERLEAU-PONTY *apud* DUSSEL, 1988). Esta abordagem permitirá evidenciar a importância de grupos femininos de resistência dentro do Instituto Federal de Minas Gerais- *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), sejam eles formalmente organizados ou não, como estratégias fundamentais para permanência, empoderamento e transformação das relações de gênero dessas mulheres que lutam pelas formas plurais de ser e existir.

É fundamental, neste ponto, estabelecer uma distinção conceitual que estrutura a investigação: permanência e pertencimento são categorias correlatas, interdependentes e mutuamente constitutivas, mas não equivalentes, ainda que frequentemente tratadas como sinônimas nos discursos institucionais sobre inclusão. Permanecer significa resistir à expulsão, é um dado quantitativo, mensurável por índices de evasão e retenção. Pertencer, por sua vez, é uma experiência qualitativa e subjetiva de reconhecimento mútuo entre o sujeito e o espaço: implica sentir-se parte legítima de uma comunidade, ter sua presença afirmada e não apenas tolerada, ver suas necessidades inscritas nas estruturas materiais e simbólicas da instituição (TUAN, 1983; CASEY, 1997). Como argumenta Massey (2008), o espaço é sempre produto de relações de poder, e a possibilidade de pertencer a ele depende de quem detém o poder de definir o que e quem é

reconhecido como parte constitutiva desse espaço. Sob uma estrutura patriarcal, portanto, pertencer não é apenas uma questão de acesso, é uma questão de poder: o poder de nomear, de ocupar, de ser vista e de transformar o espaço que se habita. A persistência das mulheres no IFMG-OP, apesar de todas as violências documentadas nesta pesquisa, é um ato de resistência, mas não garante, por si só, o pertencimento que lhes foi/é sistematicamente negado.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as experiências de não-pertencimento vivenciadas por mulheres no IFMG-OP, evidenciando como as violências de gênero, os processos de docilização dos corpos e o estranhamento espacial operam sob a perspectiva das relações entre poder, espaço e dominação patriarcal. Para alcançar este objetivo, estabelecemos três objetivos específicos: (1) relacionar a educação tecnológica do Campus Ouro Preto com a tradição masculina historicamente construída; (2) associar a presença da mulher no campus a uma perspectiva de análise espacial, abrangendo as territorialidades, o direito ao espaço público e o sentimento de pertencimento; (3) evidenciar formas de resistência dentro do Instituto, sejam elas formalmente organizadas ou não.

Esta pesquisa nasce da escuta atenta, da observação cotidiana e da vivência situada no IFMG-OP, como parte do compromisso ético, político e acadêmico de investigar os sentidos de pertencimento, ou da ausência dele, experimentados por alunas no contexto da educação técnica e superior.

Enquanto pesquisadora, me posiciono não como sujeito neutro, mas como corpo presente, como mulher que vive e sente o espaço, que o habita e é afetada por ele. Compreendo, conforme Haguette (1992), a importância da observação participante como estratégia legítima de produção de conhecimento nas ciências humanas, pois é na experiência compartilhada na escuta, diálogo e na presença que se pode apreender a complexidade dos fenômenos sociais.

O olhar crítico aqui proposto não se reduz à análise estrutural das instituições, mas se volta à corporeidade, aos afetos, à experiência encarnada das mulheres que resistem cotidianamente a opressão institucional, ao apagamento simbólico e ao ideal de docilidade socialmente atribuído aos seus corpos. Assim, esta investigação estrutura-se como uma pesquisa crítica que busca desnaturalizar as relações de poder presentes no espaço universitário, evidenciando como as geografias do gênero se constituem e são constituídas pelas práticas sociais cotidianas.

Para investigar essas questões, esta pesquisa adota abordagem crítica-fenomenológica e de cunho qualitativa, ou seja, que privilegia a compreensão das experiências vividas pelas mulheres no contexto do IFMG-OP. A base empírica centra-se em dezessete (17) entrevistas semiestruturadas realizadas entre outubro e novembro de 2024, distribuídas em dois grupos: sete (7) estudantes do ensino superior (mulheres entre 18 e 46 anos do curso de Licenciatura em Geografia, período noturno) e dez (10) estudantes do ensino médio integrado (adolescentes entre 17 e 18 anos dos cursos técnicos em Metalurgia, Mineração, Edificações e Administração).

A pesquisa partirá do recolhimento de depoimentos realizados com alunas da instituição, complementado por uma pesquisa documental e bibliográfica que busca exemplificar como os registros históricos privilegiaram sistematicamente os eventos ocorridos na esfera patriarcalista. Esta abordagem permitirá não apenas identificar as estruturas de dominação presentes no espaço universitário, mas também compreender as estratégias de resistência desenvolvidas pelas mulheres, reconhecendo suas agências e capacidades transformadoras.

A inclusão de ambos os níveis educacionais (ensino médio integrado e ensino superior) justifica-se pela hipótese de que as dinâmicas de não-pertencimento, violências de gênero e silenciamento institucional atravessam toda a estrutura educacional do IFMG-OP, não se limitando a um nível específico. Questiona-se: as estudantes do ensino superior enfrentam questões específicas relacionadas à conciliação trabalho-estudo-maternidade, ao retorno tardio à educação formal e ao preconceito geracional, enquanto as estudantes do ensino médio vivenciam de forma diferenciada a socialização de gênero e as estruturas patriarcais na formação técnica inicial? A comparação entre os dois grupos poderia evidenciar se os problemas identificados são específicos de um nível educacional ou estruturais, atravessando toda a instituição e revelando a persistência de práticas patriarcais na educação tecnológica brasileira?

Assim, esta investigação estrutura-se como uma pesquisa crítica que busca desnaturalizar as relações de poder presentes no espaço universitário, evidenciando como as geografias do gênero se constituem e são constituídas pelas práticas sociais cotidianas. Para apresentar e analisar esses achados, a pesquisa organiza-

se em cinco capítulos articulados que constroem progressivamente nossa argumentação.

O primeiro capítulo, "O Capitalismo e o Corpo Feminino", analisa como o sistema capitalista classifica e desclassifica corpos femininos para manter-se em uma estrutura de dominação, examinando os mecanismos de controle e disciplinamento que incidem sobre os corpos das mulheres no contexto educacional. O segundo capítulo, "Feminismo Decolonial", apresenta o arcabouço teórico que fundamenta nossa crítica anticolonial, situando as experiências das mulheres brasileiras dentro de uma perspectiva que rompe com os feminismos eurocêntricos e reconhece as especificidades das opressões interseccionais.

O terceiro capítulo, "História do IFMG-Campus Ouro Preto: Tecnicista e Patriarcal", reconstrói historicamente a formação da instituição, evidenciando como sua tradição tecnicista reproduziu e consolidou estruturas patriarcais que ainda hoje influenciam as dinâmicas de gênero no campus. O quarto capítulo, "O Grito do Silêncio: Entrevistas Fenomenológicas", apresenta e analisa os depoimentos coletados junto às estudantes do ensino médio integrado e do ensino superior, adotando uma metodologia que reconhece o lugar de fala da pesquisadora como mulher inserida no próprio contexto investigado, a segunda parte do quarto capítulo articula os achados empíricos com o referencial teórico para demonstrar como os processos de empoderamento feminino no espaço universitário constituem formas de resistência decolonial-interseccional, contribuindo para a construção de uma geografia mais inclusiva e democrática que reconheça as múltiplas formas de existir e pertencer aos espaços educacionais.

## METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa de orientação crítica-fenomenológica, fundamentada epistemologicamente na tradição humanista que concebe os fenômenos sociais como construções intersubjetivas carregadas de significados situados historicamente (HAGUETTE, 2013). A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que os significados do espaço não se apresentam por si mesmos, mas são construídos a partir de práticas espaciais dos sujeitos, conforme nos ensina a geografia humanista (DE PAULA, 2011).

A perspectiva crítico-fenomenológica trabalha com dois movimentos que se complementam: primeiro, busca-se compreender a experiência tal como é vivida pelas próprias mulheres, escutando suas narrativas sem impor categorias prontas de análise e segundo, realiza-se uma interpretação crítica que situa essas experiências dentro das estruturas patriarcais que as moldam, revelando tanto as formas de dominação quanto as possibilidades de transformação. Esta combinação evita dois extremos: nem se limita a descrever superficialmente o que foi observado, nem se prende a teorias abstratas desconectadas da realidade vivida. O objetivo é a busca de um diálogo constante entre a experiência concreta das participantes e a interpretação fundamentada teoricamente.

O delineamento metodológico estrutura-se em três eixos investigativos integrados: 1 – pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas e observação participante; 2 – pesquisa documental em registros institucionais; 3 - pesquisa bibliográfica que fornece sustentação teórica e possibilita compreensão histórica dos processos de invisibilização feminina na produção do conhecimento e nos registros históricos.

A investigação desenvolveu-se no Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Preto que é uma instituição de ensino técnico e superior situada em contexto histórico marcado por profunda tradição mineradora e arquitetura colonial. A escolha deste lócus justifica-se por quatro razões fundamentais: primeiro, a relevância institucional do IFMG enquanto espaço de formação profissional em áreas tradicionalmente masculinizadas (metalurgia, mineração, edificações); segundo, a especificidade do contexto ouropretano, cidade cujo patrimônio histórico-arquitetônico reflete e reproduz hierarquias de gênero, raça e classe consolidadas

no período colonial; terceiro, a heterogeneidade do público atendido, que abrange desde adolescentes do ensino médio integrado até adultas do ensino superior noturno, permitindo análise comparativa de experiências geracionais distintas; quarto, a posição da pesquisadora enquanto estudante de graduação noturna em Licenciatura em Geografia na própria instituição investigada, o que possibilitou acesso privilegiado às dinâmicas cotidianas e vivência situada das problemáticas de gênero no contexto institucional.

O Campus Ouro Preto caracteriza-se pela coexistência de modalidades formativas diferenciadas: ensino médio técnico integrado em período integral (adolescentes de 15 a 18 anos) e ensino técnico subsequente e ensino superior de licenciatura e outras modalidades (tecnólogo e bacharel) em período noturno (jovens e adultas trabalhadoras). Esta configuração institucional produz temporalidades, dinâmicas relacionais e experiências espaciais distintas, enriquecendo o corpus empírico da pesquisa.

A pesquisa contou com 17 participantes mulheres, distribuídas estrategicamente em dois grupos para contemplar diversidade etária, formativa e de inserção institucional:

- 1) Estudantes do Ensino Superior: 7 mulheres entre 18 e 46 anos do curso de Licenciatura em Geografia, em período noturno. Este grupo caracteriza-se por possuir múltiplas responsabilidades simultâneas (trabalho remunerado, família, estudos configurando um perfil específico que evidencia de forma aguda as intersecções entre gênero, classe, raça e geração). Segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino do IFMG, o curso de Geografia apresenta elevado percentual de estudantes negros/as (67% do total) e maior quantidade de mulheres (64,46% no período 2011-2014), com 28,64% de mulheres que se autodeclaram negras. As estudantes do período noturno concentram trabalhadoras, mães e mulheres maduras que retornam aos estudos, evidenciando de forma mais contundente as contradições entre o projeto educacional institucional e as condições reais de permanência no espaço universitário.
- 2) Estudantes do Ensino Médio Integrado: 10 jovens mulheres com idade de 18 anos, matriculadas nos cursos técnicos em Metalurgia, Mineração,

Edificações e Administração em formação técnica inicial, em período integral. Este grupo compõe-se majoritariamente por estudantes em período de transição para vida adulta, que frequentemente realizam deslocamentos diários de longas distâncias entre suas cidades de origem e o campus, vivenciando processos simultâneos conquista de independência e formação profissional.

Para adotar um procedimento ético contundente todas as entrevistadas foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e consentiram voluntariamente em participar. Para preservar suas identidades, utilizamos a designação "Entrevistada" seguida do número e dados básicos não identificadores (idade, ocupação e nível de ensino).

O roteiro de entrevista estruturou-se em quatro temas principais:

- 1) Trajetória socioeducacional e inserção institucional;
- 2) Experiências cotidianas nos espaços do campus (salas de aula, laboratórios, áreas de convivência);
- 3) Percepções sobre relações de gênero no ambiente institucional;
- 4) Estratégias de enfrentamento, resistência e construção de redes de apoio.

Cada tema desdobrou-se em questões abertas que funcionaram como disparadoras de narrativas, evitando formulações indutoras ou que antecipassem interpretações do pesquisador. As entrevistas foram realizadas individualmente em locais que garantissem privacidade e conforto das participantes, tendo duração média de 30 minutos. Todas foram gravadas em áudio mediante autorizações expressa e posteriormente transcritas na íntegra, preservando não apenas o conteúdo verbal, mas também pausas, hesitações, e expressões emocionais significativas.

Complementarmente às entrevistas, adotou-se a modalidade de participante-como-observador, na qual a pesquisadora, já inserida organicamente no contexto institucional como estudante, assume explicitamente também o papel de investigadora. Segundo Haguette (2013, p. 71), a observação participante constitui "um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social,

com a finalidade de realizar uma investigação científica". Exigiu-se da pesquisadora um duplo cuidado e uma sensibilidade específica, por um lado a imersão genuína no universo investigado, compartilhando experiências, rotinas e até mesmo dificuldades vivenciadas pelos sujeitos; por outro, a manutenção de distanciamento reflexivo necessário para perceber aquilo que a familiaridade cotidiana naturaliza e torna invisível (HAGUETTE, 2013).

Situo-me, portanto, nesta pesquisa não como observadora externa, mas como corpo presente, afetado e constituído pelo próprio campus que investigo. Habito esta pesquisa como estudante noturna de Licenciatura em Geografia no IFMG-Campus Ouro Preto, trabalhadora, mulher, e foi exatamente essa posição que tornou visíveis as dimensões desta investigação que dificilmente seriam acessíveis de fora. Vivenciei o cansaço de cruzar a cidade à noite para chegar às aulas; os ambientes escuros do campus que não eram apenas desconfortáveis, mas territórios de vulnerabilidade concreta para um corpo feminino sem rede de apoio consolidada; a ausência de acolhimento institucional aos estudantes do período noturno, a lacuna de um currículo de Geografia que, apesar de se propor a ler o mundo em suas múltiplas dimensões, não contemplava de forma sistemática os debates sobre gênero, decolonialidade e interseccionalidade. Temas que chegaram não pela via curricular oficiais, mas pelas margens: pelos colegas, por alguns docentes engajados, pelas leituras que circulavam fora das bibliografias obrigatórias. Esses não são dados paralelos à pesquisa: são parte constitutiva do conhecimento produzido aqui.

Haraway (1995) nos ensina que todo conhecimento é situado, produzido a partir de um corpo localizado no mundo, e negar essa localização não produz objetividade, mas apagamento. Assumir minha posição de pesquisadora-participante é, nesse sentido, um imperativo epistemológico e ético: é reconhecer que a experiência vivida é fonte legítima de saber, e que a pesquisa feminista se fortalece, não se enfraquece, quando a pesquisadora se coloca como sujeito do processo que investiga (HARDING, 1987; REINHARZ, 1992).

A observação concentrou-se em espaços significativos do campus: salas de aula, laboratórios técnicos, biblioteca, refeitório, áreas de convivência e circulação. O foco observacional dirigiu-se para interações cotidianas matutinas/ vespertinas e noturnas, o uso e ocupação diferenciados dos espaços por homens e mulheres, práticas pedagógicas, linguagens corporais e manifestações de poder nas relações

interpessoais. Cultivou-se uma postura de atenção aberta que permitisse perceber tanto os padrões recorrentes quanto situações pontuais reveladoras. Reconhecendo a necessidade de estar próxima para compreender as experiências ao mesmo tempo em que se mantém um olhar crítico e analítico (HAGUETTE, 2013).

Os registros de campo foram realizados em diário de pesquisa, instrumento que Haguette (2013) considera fundamental para a observação participante, pois permite capturar não apenas os eventos observáveis, mas também as impressões, os sentimentos e as reflexões do pesquisador sobre sua própria inserção no campo.

É fundamental destacar que, mesmo diante das múltiplas violências e estruturas de exclusão identificadas nesta pesquisa, existem no IFMG-Campus Ouro Preto importantes iniciativas de resistência, acolhimento e transformação protagonizadas por mulheres. Esses coletivos e núcleos constituem espaços fundamentais para a permanência estudantil, o empoderamento feminino e o enfrentamento às opressões de gênero na instituição. Entre as principais iniciativas, destacam-se:

- 1) BASTA! (Núcleo de Enfrentamento da Violência de Gênero): Coletivo institucional criado para organizar o fluxo de denúncia, acompanhamento e acolhimento nos casos de assédio e violência de gênero. Atua como espaço de escuta qualificada, denúncia e debate, paralelamente aos mecanismos oficiais existentes. Para conhecer a política institucional do BASTA!, acesse: <https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/conheca-o-basta-nucleo-de-enfrentamento-da-violencia-de-genero-no-ifmg-campus-ouro-preto>
- 2) NEGED (Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidade): Núcleo interdisciplinar que promove formação crítica sobre relações de gênero através de grupos de estudos, palestras, formação de servidores e parcerias com movimentos sociais, atuando como multiplicador de políticas de combate ao assédio e à discriminação.
- 3) Redes informais de apoio mútuo entre mulheres: Práticas não institucionalizadas de solidariedade entre estudantes (grupos de *WhatsApp*, transporte institucional, apoio emocional) que constituem estratégias fundamentais de resistência e permanência, evidenciando que o

empoderamento feminino se constrói também nos espaços de pausa e nas relações horizontais de sororidade.

Acompanhei durante a graduação o Projeto "Dignidade Para Elas", projeto de pesquisa protagonizado por estudantes dos cursos técnicos que desenvolveu absorventes com matérias-primas naturais para combater a pobreza menstrual em comunidades vulneráveis de Ouro Preto. Foi reconhecido nacionalmente pelo programa Power4Girls (2022). Sua não institucionalização como política permanente evidencia uma lacuna relevante: iniciativas feministas nascidas da base estudantil raramente ascendem ao nível de políticas estruturais e o fato de não ter entrado formalmente nas políticas do campus é, em si, sintomático.

Percebe-se, dentro da Geografia, uma carência intrínseca do debate metodológico, sobretudo no campo da pesquisa qualitativa de viés humanista, pelo fato de a ciência e a academia privilegiarem comumente os saberes produzidos sob a ótica disciplinar e normalizadora. A metodologia qualitativa nos possibilitou apreender os significados do espaço que não se revelam espontaneamente, já que são produtos das práticas espaciais dos sujeitos e, portanto, seus sentimentos de pertencimento ou não. Esta pesquisa posiciona-se, portanto, na crítica assídua à pretensa neutralidade científica, reconhecendo que o lugar de enunciação da pesquisadora influencia tanto os objetos de estudo quanto as metodologias empregadas, transformando a experiência vivida em fonte legítima de conhecimento.

## 1. O CAPITALISMO E O CORPO FEMININO

Devemos considerar os corpos como entidades maleáveis histórica e geograficamente, que evoluem, modificam-se e refletem tanto dinâmicas transformadoras internas quanto efeitos externos. O corpo não é uma entidade fechada e lacrada, mas sim criada, delimitada, sustentada e constantemente reconfigurada pelas relações sociais.

Segundo Butler (2003), corpo deve ser compreendido a partir de uma visão relacional-dialética: ele internaliza os efeitos dos processos sociais, econômicos e culturais nos quais está inserido. O conjunto de atividades performativas disponíveis ao corpo em determinado tempo e lugar não é independente do ambiente físico, social, tecnológico e econômico que o circunda. Neste capítulo, evidenciamos como a colonização e o capital nos reprimiram tanto quanto puderam as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. Reconhecemos a intersecção de gênero, classe e raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial.

O sistema capitalista estruturalmente depende do controle e exploração dos corpos das mulheres. Reconhecemos firmemente a impossibilidade de superação da opressão de gênero dentro dos marcos do sistema capitalista, pois a subordinação das mulheres está intrincadamente ligada à propriedade privada e à sociedade de classes. Como argumenta Federici (2017), a acumulação primitiva do capital teve como condição fundamental a expropriação das mulheres de seus saberes, de seus corpos e de sua autonomia, transformando-as em recursos reprodutivos a serviço da acumulação. Este fenômeno materializa-se através da expansão de mercados especializados (cosmetologia, moda, *fitness*, cirurgia estética) que capitalizam sobre inseguranças corporais femininas, promovendo juventude, saúde e beleza como mercadorias acessíveis mediante investimento financeiro constante.

Segundo Berth (2019), há um elemento importante nos processos de dominação de grupos historicamente oprimidos: uma vez que se criam padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, concomitantemente criam-se dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é socialmente desejado. Nosso objetivo

é confrontar os mecanismos coercivos pelos quais as mulheres se tornam, às vezes, envolvidas e coniventes com forças que sustentam sua própria opressão.

Segundo Butler (2019), as práticas representacionais presentes na sociedade exercem influência direta sobre a conformação dos corpos. Conseqüentemente, qualquer questionamento ao sistema hegemônico de representação corporal configura-se, simultaneamente, como contestação direta às práticas corporais dominantes, no qual chamamos de “corpo político”. Só podemos considerar significativamente o corpo dessa maneira quando ele é visto como aberto e poroso ao mundo (esse não é o modo pelo qual a tradição ocidental dominante quer que vejamos nossos corpos.)

A produção do tempo e do espaço mantém vínculos inextricáveis com a produção do corpo. A libertação dos sentidos e do corpo humano do absolutismo do mundo produzido através do espaço e do tempo cartesiano-newtoniano torna-se central às estratégias de emancipação. Para isso, devem-se contestar a visão mecanicista e absolutista pela qual o corpo é contido e disciplinado. Como poeticamente expressa M. D. Magno parafraseado por Lélia Gonzalez (2020, p.322) "não sigo, mas quando me encontro tento andar de lado", metáfora que podemos elencar com as táticas de sobrevivência e resistência das mulheres em estruturas que não foram feitas para acolhê-las.

Nenhum corpo existe isoladamente dos processos sociais que o constroem. são moldados pelas relações sociais, econômicas e culturais nas quais estão inseridos. Assim, quando voltamos nossa atenção ao corpo, estamos na verdade analisando os processos sociais que tentamos contestar. Se os corpos podem ser transformados em corpos dóceis. Se os corpos são transformados em corpos dóceis, esses corpos dificilmente serão signos ou receptáculos de resistência à circulação do capital ou aos vários mecanismos que disciplinam esses corpos. Saliento que este trabalho acadêmico reconhece e sustenta a impossibilidade de superação da opressão de gênero dentro dos marcos do sistema capitalista, pois a exploração dos corpos femininos não é acidental ou secundária, mas constitutiva do próprio modo de produção capitalista.

Sobre o direito ao espaço público, Montaner e Muxi (2014, p. 198) nos fazem refletir: "Pense na diferente conotação das expressões 'homem público' (sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo) e 'mulher pública'

(promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas)". Esta disparidade semântica não é mera coincidência linguística, mas revela estruturas profundas de atribuição diferenciada de significados aos corpos femininos e masculinos no espaço público. Segundo Carlos (2013), a segregação constitui característica fundamental da produção do espaço capitalista. A prática socioespacial segregada repõe constantemente a negação do humano e do território. Uma consequência da degradação e do sentimento de insegurança nos espaços públicos é a impossibilidade de reivindicar o uso desses espaços. Tal fato gera isolamento voluntário de segmentos marginalizados da população afetando profundamente a mobilidade e a inclusão social deste grupo (GARTNER, 2008, p. 59).

O capitalismo não existe sem a violência étnico-racial, de gênero e sexual, pois nosso corpo, em escala espacial, gera classificação, hierarquização e subalternização. Butler (2003) reverbera que a teoria da produção do sujeito corporificado sob o capitalismo é, em certa medida, um relato pessimista do modo como os corpos são entendidos: entidades passivas que representam papéis econômicos performativos particulares, moldados pelas forças externas da acumulação e da circulação de capital. Entretanto, é precisamente essa análise que revela como processos de transformação acontecem por meio da resistência, do desejo, das reformas, das rebeliões e das revoluções.

Nossos corpos carregam as marcas de séculos de violência colonial que se perpetua através de novas formas de dominação: o neoliberalismo, o extrativismo, o fundamentalismo religioso e o patriarcado moderno-colonial. Dentro da visão marxista, a produtividade da pessoa fica reduzida à capacidade de produzir mais-valia. De acordo com Federici (2017), o capitalismo viola, desfigura, subjuga, danifica e destrói a integridade do corpo que trabalha. E agora, pense especificamente no corpo feminino: duplamente explorado, como força de trabalho produtiva e como força reprodutiva não remunerada.

O capital continuamente se empenha em moldar corpos de acordo com seus próprios requisitos, ocorrendo um reducionismo do corpo. Paradoxalmente, o corpo é o único princípio no qual podemos confiar ao buscar uma política alternativa de resistência. Não existe corpo fora de suas relações com outros corpos; o exercício de poder e contra-poderes entre corpos é aspecto constitutivo central da vida social. Como afirma Federici (2017, p. 89), "o capitalismo requer algum tipo de aparato

disciplinar de vigilância, de punição, de controle ideológico", e esse aparato incide de forma particularmente violenta sobre os corpos femininos.

Para Giffin (2006) feminismo emergiu como possibilidade de nomear a própria opressão: ato de poder e contestação do esquema binário vigente, afirmação de que seríamos capazes de transformar esta ordem social. Inauguramos, assim, um movimento contra-hegemônico. Para elucidar essa reflexão, trazemos como exemplo a investigação do lugar e da invisibilidade das mulheres na ciência: as mulheres foram taxadas como biologicamente inferiores, enquanto o patriarcado construiu a ciência à sua imagem e semelhança, estabelecendo uma pretensa "objetividade" científica e "neutralidade" do sujeito do conhecimento (GONZALEZ, 1984).

Há clara negação da ação dos sujeitos no mundo social. É impossível construir legitimamente o conhecimento se os sujeitos do cotidiano não são reconhecidos como participantes da produção do conhecimento e da construção da realidade social. A disputa do lugar pelo movimento social não é atual, mas a memória do sistema é seletiva, escolhe o que preservar e o que apagar. Devemos, então, desenvolver uma gramática racial e de gênero, grafar nossas memórias para gerar uma geografia da ação. Segundo Corrêa (1994), o espaço é fragmentado, articulado, reflexo e condicionante da sociedade (instaurador das relações sociais), possui dimensão simbólica e constitui-se como campo de lutas.

De acordo com Butler (2018) não basta incluir as mulheres nos espaços de produção de conhecimento mantendo intactas as estruturas epistemológicas patriarcais. É necessário transformar radicalmente os próprios modos de produzir conhecimento, reconhecendo como legítimos os saberes situados, as epistemologias corporificadas, as experiências vividas como fontes válidas de conhecimento científico.

## 2. FEMINISMO DECOLONIAL

Neste capítulo, apoiamo-nos na crítica decolonial<sup>1</sup> ao feminismo hegemônico, destacando como as pensadoras do Sul Global questionam as limitações de um feminismo centrado na experiência de mulheres brancas e privilegiadas. Evidenciaremos a forma pela qual esse feminismo hegemônico reproduz a colonialidade, demonstrando a necessidade de perspectivas mais inclusivas e geograficamente situadas. Assumimos, portanto, a noção de "compromisso situado" (ESPINOSA MIÑOSO, 2019), reconhecimento de que nosso lugar de enunciação, enquanto mulheres latino-americanas inseridas em contextos específicos de opressão, não é uma limitação, mas a própria condição de possibilidade de uma epistemologia crítica e transformadora.

Na América Latina, decolonizar o feminismo é uma proposta não apenas teórica, mas também de compromisso político para desconstruir o conhecimento eurocêntrico e apontar as carências do sujeito construído sob a pretensão de universalidade. Além disso, aponta para a construção de novas formas de relação política a partir da heterogeneidade, assim como novas práticas, diferentes e alternativas às impostas pelo patriarcado capitalista (ESPINOSA MIÑOSO, 2019, p. 78). A revolução decolonial é também uma revolução feminista. E a revolução feminista deve ser necessariamente decolonial, não há como separar essas duas dimensões de transformação sem cair novamente em universalismos abstratos que apagam as especificidades das opressões vividas pelas mulheres do Sul Global.

Consideramos que as lutas de mulheres brancas, de classe média e eurocêntricas tomaram rumo historicamente diferente daquele das lutas de mulheres negras, indígenas e periféricas. É impossível atingir uma sororidade feminista plena sem enfrentar os temas de classe, raça e sexualidade. Não existe a possibilidade de se pensar um feminismo global com causas universais, pois cada país e região possui suas especificidades. O único feminismo que chegou mais próximo de ser

---

1 O feminismo decolonial parte das experiências das mulheres do Sul Global para construir epistemologias próprias, questionando a universalidade das categorias feministas ocidentais e propondo alternativas emancipatórias enraizadas em cosmovisão não-ocidentais. O feminismo se fez pelas "mulheres de cor e do Terceiro Mundo".

considerado "universal", por questões de privilégio branco-europeu na produção, validação e alcance de conhecimento, denominado "colonialidade do poder" por Quijano (2005): foi o eurocêntrico. Contudo, ele fracassou plenamente no propósito de falar em nome de todas as mulheres (AKOTIRENE, 2019).

A tarefa da feminista decolonial inicia-se com ela reconhecendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la. Consideramo-nos desobedientes epistêmicas, nas palavras de Anzaldúa (2000, p. 235), "buscando impedir o sangue de coagular na caneta", metáfora potente que expressa a urgência de manter viva a escrita rebelde, a produção de conhecimento que não se deixa capturar pelas normas acadêmicas coloniais.

O feminismo anglo-saxônico, ao universalizar demandas centradas na experiência de mulheres brancas de classe média, invisibiliza as necessidades específicas e urgentes de sobrevivência das mulheres latino-americanas, negras e periféricas. Enquanto o feminismo hegemônico debate questões importantes como teto de vidro corporativo, igualdade salarial em profissões de prestígio e representatividade em espaços de poder, as mulheres do Sul Global enfrentam questões ainda mais elementares: sobrevivência, acesso à saúde pública, moradia digna, alimentação básica, saneamento, enfrentamento da pauperização extrema, resistência à violência policial/ obstétrica, aos despejos forçados e acesso a serviços públicos mínimos.

Como argumenta Lugones (2014), essas diferenças não são apenas de grau, mas de natureza: trata-se de reconhecer que raça, gênero e classe são mutuamente constituídos na experiência colonial, e que a opressão sobre mulheres negras, indígenas e periféricas não pode ser compreendida simplesmente como soma de opressões (gênero + raça + classe), mas como experiência qualitativamente distinta que exige ferramentas analíticas próprias. Vivemos de fato em relações raciais e de gênero, mas sem horizontalidade. Essa ausência de horizontalidade gera "zonas de sacrifícios"<sup>2</sup>, territórios e corpos considerados descartáveis pela lógica do capital

---

2 Compreendem que não apenas seus territórios de vida, mas também seus corpos se transformaram em uma grande zona de sacrifícios do modelo de desenvolvimento hegemônico. Trata-se de um estado de incerteza e preocupação cotidiana que afeta profundamente as mulheres marginalizadas. Não há aí uma história universal descolada das condições e do meio que a produz.

(CABNAL, 2010). Trata-se de uma classe de violência legitimada, normalizada, para que as mortes e violências contra o corpo feminino, negro e marginalizado não sejam passíveis de luta organizada ou indignação coletiva. Há um branqueamento sistemático do território e dos movimentos sociais, com o racismo e o machismo operando como sistemas entrelaçados de dominação.

O fim do colonialismo formal no mundo não significou o fim da colonialidade do poder, do ser e do saber. Como nos ensina o pensamento decolonial, as estruturas coloniais de poder não desapareceram com a independência política das colônias; elas se reconfiguraram, tornaram-se mais sutis, infiltraram-se nas próprias instituições que deveriam garantir a democracia e a igualdade (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2008; SEGATO, 2012).

Não são as diferenças que nos separam, mas sim nossa recusa em conhecê-las e reconhecê-las. Há uma impossibilidade estrutural da teoria feminista do Norte Global de reconhecer seu lugar privilegiado de enunciação dentro da matriz moderno-colonial de gênero: impossibilidade que decorre de sua negação em questionar e abandonar esse lugar à custa de "sacrificar", tornando invisível, o ponto de vista das "mulheres" situadas em escala menos privilegiada, ou seja, as racializadas empobrecidas, dentro de uma ordem heterossexual (LUGONES, 2010).

Raça, gênero e sexualidade são co-constituídos. A transição da colonização para a colonialidade em uma questão de gênero centra a complexidade das relações constitutivas do sistema de poder capitalista global (dominação, exploração). Nas análises e práticas de um feminismo decolonial, "raça" não é separável nem secundária à opressão de gênero, mas sim co-constitutiva (LUGONES: 2012, p. 134).

A (geo)politização do debate feminista evidenciou diferenças irreconciliáveis entre feminismos. O feminismo decolonial tem proposto reflexões e intervenções de forma ativa, não podendo ser reduzido a um feminismo exclusivamente acadêmico ou militante, ele é simultaneamente os dois, em permanente tensão produtiva (CURIEL, 2020; ESPINOSA MIÑOSO, 2019). A universidade é um espaço de produção de conhecimento, porém seu resultado não é a realidade em si, não existe exclusivamente para isso e nem por isso. A realidade já está posta e não precisa da academia para se tornar real. Por isso, devem-se considerar as experiências, as vozes e as elaborações das mulheres subalternizadas não apenas como "dados de pesquisa", mas como epistemologias próprias, como formas legítimas de produção de conhecimento.

Propomos análise interseccional<sup>3</sup> (CRENSHAW, 1989) que compreende como a colonização impôs não apenas estruturas econômicas e políticas, mas também sistemas de gênero específicos que intensificaram a opressão das mulheres racializadas. A violência contemporânea contra as mulheres do Sul Global deve ser compreendida como resultado direto da imposição colonial de masculinidades violentas e hierárquicas, que se articulam com o capitalismo e o racismo para produzir formas específicas de dominação.

O feminismo decolonial não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. "Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela" (LUGONES, 2014). Somos colonizadas enquanto territórios, racializadas enquanto corpos, e generificadas enquanto sujeitas subalternizadas, mas também somos agentes de nossa própria libertação, construtoras de epistemologias insurgentes, criadoras de "mundos outros", como nos convoca Lugones (2014).

No que se refere aos marcadores raça, etnia, cor, identidade de gênero e orientação sexual, as representações hegemônicas do feminismo contemplam geralmente mulheres brancas, cisgêneras e heterossexuais, enquanto as representações subalternas referem-se às mulheres negras, indígenas, transgênero, não-binárias, lésbicas, bissexuais. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no âmbito educacional, precisamos perguntar: estamos garantindo educação para que tipo de mulher? Qual mulher está sendo imaginada como sujeito das políticas públicas educacionais?

Não somos uma versão empobrecida da mulher branca ocidental. Somos sujeitas políticas com genealogias próprias de resistência, com histórias de luta que antecedem os feminismos europeus e norte-americanos (GONZALEZ, 1988; DAVIS, 2016). Como afirmam as feministas negras brasileiras, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto, as mulheres negras lutavam pelo direito de não serem escravizadas (GONZALEZ, 1984). Segundo Davis (2016, p. 146-148), enquanto as feministas liberais lutavam pelo direito ao trabalho remunerado, as

---

3 Interseccionalidade, conceito criado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989, é uma abordagem que analisa como diferentes categorias sociais, como raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, se entrecruzam e se combinam para produzir formas específicas e únicas de opressão e discriminação. Deve ser usada para construir análises que partam das realidades concretas dos grupos marginalizados.

mulheres negras nunca tiveram o "privilégio" de serem apenas donas de casa, sempre trabalharam muitas vezes em condições degradantes.

Na América Latina, localizam-se 10 dos 15 países mais desiguais do mundo (PNUD, 2010). Portanto, é inviável pensar em um movimento feminista verdadeiramente representativo e abrangente que não seja simultaneamente anticolonial, antipatriarcal, antirracista, anticlassista e antissexista. Segundo Quijano (2005), a sociedade latino-americana supervaloriza os hábitos e costumes europeus, o suposto saber acadêmico e o cientificismo europeu "universal", subestimando o alcance dos saberes locais e mantendo a economia desses países submetida à mesma lógica colonial de divisão internacional do trabalho, subordinando os países periféricos ao capitalismo global. Portanto, a autonomia constituiu-se em importante princípio da identidade feminista na América Latina (ALVAREZ et al., 2003).

Decolonizar o feminismo é concepção não só teórica, mas também compromisso político para desconstruir o conhecimento eurocêntrico e apontar as carências do sujeito universal abstrato. Além disso, aponta para a construção de novas formas de relação política a partir da heterogeneidades, assim como novas práticas, diferentes e alternativas às impostas pelo patriarcado capitalista. Portanto, a imagem que a própria sociedade latino-americana vê no espelho é uma imagem distorcida da realidade, gerando um negacionismo de sua identidade. Segundo Grosfoguel (2007), há um "reducionismo culturalista" que explica problemas estruturais (racismo, sexismo, exploração de classe) como se fossem apenas questões de mentalidade ou cultura, invisibilizando as estruturas materiais de poder. O feminismo decolonial impactou, assim, de diferentes formas, a própria história do feminismo na região (VARGAS, 1996; ALVAREZ et al., 2003).

As mulheres latinas, factualmente, já vivem em contexto de desigualdade, injustiça, violência, pobreza, violência obstétrica e desemprego. Ou seja, colonialismo, capitalismo e racialização são indissociáveis. Os termos "humano" e "não-humano" eram empregados durante o período colonial de forma a diferenciar colonizadores e colonizados, respectivamente, reforçando a dicotomia entre europeus e não-europeus (LUGONES, 2014). Tirar a humanidade do indivíduo constituía forma de negar seus direitos, se não são plenamente humanos, não precisam ter direitos humanos. Por isso, os movimentos feministas da América Latina ainda necessitam de maior aprofundamento em suas próprias causas e

vivências para serem reconhecidos por seu grau elevado de consciência e capacidade de diálogo com outros movimentos sociais. Pois, como afirma Quijano (2014, p. 1007), "a ideia de raça é, com toda segurança, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos".

O processo de naturalização do racismo e do sexismo permite que sejam eles, portanto, elementos estruturantes de nossa sociedade, não são desvios, exceções ou resquícios do passado, mas pilares constitutivos das relações sociais contemporâneas. Devemos reconhecer que mecanismos de dominação colonial evoluem e se sofisticam ao longo do tempo. Quando a resistência dos povos colonizados se intensifica, as formas de violência colonial se transformam, tornando-se mais sutis e disfarçadas.

Se não existe mais documento que legalize a escravidão ou a proibição de determinados comportamentos e atitudes de mulheres, então é certo que o racismo, a exploração e a desigualdade entre gêneros foram práticas banidas? A resposta é não. Não precisamos de um feminismo hegemônico, marcado por seu universalismo, etnocentrismo, angloeurocentrismo, (neo)liberalismo, branqueamento e negligência de questões coloniais e raciais que atravessam etnias, nacionalidades e geografias. Como afirmam Luquez e Viana (2023) "se não incomodar, você é parte do problema". O lugar em que nos situamos (geográfica, social, racial, economicamente) determinará nossa interpretação do racismo e sexismo, bem como nossas estratégias de resistência.

Segundo Cisne (2002), lutar pela extinção das desigualdades, opressões e exploração é lutar por emancipação plena, por liberdade, exige a defesa e garantia aos sujeitos sociais do direito à livre expressão de suas subjetividades. O que se defende não é a neutralização ou anulação das diferenças, mas a percepção de que o movimento feminista deve convergir para os aspectos político e social sem perder a especificidade das lutas. Do contrário, o movimento apenas se fragmenta e pulveriza, enfraquecendo-o.

O feminismo decolonial, portanto, fornece o arcabouço teórico-político que orienta esta pesquisa. Ao analisar as vivências das estudantes do IFMG-Campus Ouro Preto, partimos do reconhecimento de que suas experiências não podem ser compreendidas através de categorias universalizantes do feminismo hegemônico. Suas narrativas (que serão apresentadas no Capítulo IV) revelam opressões

específicas que só podem ser apreendidas quando consideramos simultaneamente as dimensões de gênero, raça, classe, geração e território que atravessam seus corpos e existências. Portanto, o feminismo decolonial não pode ser compreendido sem seu compromisso estrutural com a interseccionalidade. As opressões não atuam de forma isolada, mas se articulam de maneira interdependente, produzindo experiências que não podem ser compreendidas a partir de um único eixo. (CRENSHAW, 1991; AKOTIRENE, 2019).

As mulheres do Instituto não vivem a mesma opressão de gênero que mulheres brancas de classe média em universidades de elite. Elas enfrentam a intersecção entre a tradição masculinizada da educação técnica, a conciliação de trabalho e estudo, o racismo estrutural que marca suas trajetórias, e as violências de gênero que se manifestam tanto nas relações interpessoais quanto nas estruturas institucionais. Ignorar essas sobreposições é reproduzir, no interior da própria pesquisa feminista, o apagamento que se pretende denunciar (COLLINS, 2000; CARNEIRO, 2005).

A adoção do feminismo decolonial como marco teórico desta investigação implica, portanto, um duplo movimento: primeiro, reconhecer que as categorias de análise precisam ser atravessadas pela interseccionalidade para não reproduzirem universalismos que silenciam as opressões mais específicas, segundo, compreender que essas opressões não são fenômenos contemporâneos isolados, mas herança ativa da colonialidade que organiza os saberes, os corpos e os espaços até hoje. É esse duplo compromisso interseccional e decolonial que permite a esta pesquisa ver no IFMG-OP não apenas uma instituição com problemas de diversidade, mas um espaço cuja arquitetura epistêmica, física e relacional foi forjada sobre a exclusão de corpos femininos, racializados e periféricos (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2014; AKOTIRENE, 2019).

Permitindo compreender que o não pertencimento vivenciado por essas mulheres não é apenas questão de inclusão individual ou de políticas de diversidade superficiais. Trata-se de reconhecer que a própria estrutura da instituição: seus currículos, suas práticas pedagógicas, seus espaços físicos, suas normas implícitas, foi construída a partir de pressupostos coloniais, racistas e sexistas que precisam ser radicalmente transformados, não apenas reformados.

### 3. HISTÓRIA DO IFMG – CAMPUS OURO PRETO

A história do IFMG-Campus Ouro Preto não pode ser narrada sem que se compreenda a masculinização do saber técnico como fenômeno estrutural, e não como mera circunstância histórica superada. A educação técnica no Brasil foi forjada, desde suas origens, sobre a divisão sexual do trabalho que reservava às mulheres os saberes reprodutivos e domésticos e aos homens os saberes produtivos e técnicos. Essa divisão não é acidental: ela é constitutiva do capitalismo industrial que demandava mão de obra masculina especializada para as indústrias extrativas e de transformação, ao mesmo tempo em que naturalizava o trabalho feminino como extensão do espaço doméstico (FEDERICI, 2017).

Em 1944, foi criada a Escola Técnica de Mineração e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, marcando o início de uma trajetória institucional que se entrelaça profundamente com a história da industrialização brasileira e com a consolidação de um modelo de educação técnica profundamente masculinizado. Cerca de 1959, por meio da Lei 3.552 de 16 de fevereiro, a instituição foi elevada à condição de Autarquia Federal, passando a denominar-se Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP). Décadas depois, em 2002, a ETFOP transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP), ampliando sua atuação para o ensino superior tecnológico. Os registos históricos aqui apresentados foram consultados no acervo do Laboratório de Memória Institucional e Pesquisa Histórica do IFMG-Campus Ouro Preto, fonte documental primária que possibilitou a reconstrução crítica dessa trajetória.

No ano de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, o CEFET-OP uniu-se a outras duas instituições federais: o CEFET Bambuí e a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, formando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Nesse momento, a escola de Ouro Preto passa a integrá-lo como Campus, mantendo sua tradição técnica, inserida numa estrutura institucional mais ampla que deveria, em tese, promover maior “democratização” do acesso à educação profissional.

Esta síntese, embora aparentemente neutra, revela muito sobre quem teve acesso a essa instituição, quem a construiu e para quem ela foi pensada. As fotografias históricas do acervo institucional são eloquentes em seus silêncios.



Imagem 1: Formandos do Curso de Técnico em Metalurgia, 1995. Percebe-se que não há nenhuma formanda mulher. Crédito da Imagem: Laboratório de Memória Institucional e Pesquisa Histórica IFMG- Campus Ouro Preto.

O período dos 30 primeiros anos da Escola Técnica Federal de Ouro Preto (atual IFMG-Campus Ouro Preto) ocorreu em contexto de grandes reformas educacionais que moldaram profundamente o caráter da instituição. Em 1942, no cerne da ampla reforma do sistema educacional denominada Reforma Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial por meio do Decreto 4.127, fornecendo o enquadramento legal para a criação do Curso Técnico de Metalurgia e Mineração em Ouro Preto.

A instalação da nova instituição ocorreu somente em 15 de maio de 1944, no prédio da Escola de Minas de Ouro Preto (EMOP), onde funcionou por 20 anos, recebendo forte influência desta secular escola de engenharia (RIOS, 2010, p. 100). Esta proximidade com a EMOP (instituição historicamente masculina e elitista) marcou profundamente a cultura institucional da nascente escola técnica, que absorveu não apenas conhecimentos técnicos, mas também valores, práticas e hierarquias de gênero próprias do campo da engenharia.

A implantação do Curso Técnico em Metalurgia (CTM) e do atual IFMG-Campus Ouro Preto em 1942 (BRASIL, 1942) tem estreita ligação com três fatores históricos fundamentais: o processo de industrialização do país, a impulsão da

produção bélica em decorrência da Segunda Guerra Mundial, e a disponibilidade de jazidas de minério de ferro e bauxita na região de Ouro Preto. Além disso, a formação de engenheiros metalúrgicos realizada pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a valorização do profissional de nível médio completam a série de justificativas para instalação de cursos e de uma escola técnica ligados à indústria mineiro-metalúrgica na cidade (CARVALHO, 2010; RIOS, 2010, 2015; MACHADO, 2015).

A Escola Técnica Federal de Ouro Preto teria, em maio de 1964, ocupado as instalações do antigo quartel do 10º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, sem autorização definitiva inicial, em gesto que simboliza certa combatividade institucional. “Professores e estudantes subiram o morro com as carteiras escolares às costas, fixando-se nos pavilhões à revelia dos proprietários formais. Esta narrativa épica de ocupação do espaço” (IFMG, 2024), revela também uma dimensão de masculinização: eram corpos masculinos que "conquistavam" o território, em linguagem bélica que naturaliza a associação entre técnica, força física e masculinidade.

Deste modo, a história do IFMG-Campus Ouro Preto confunde-se com a história do Curso Técnico em Metalurgia, dada a interdependência no processo de desenvolvimento da instituição e do curso. Somente em 1964, quando a então Escola Técnica de Metalurgia e Mineração de Ouro Preto é transferida para o local onde funcionava o 10º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, é que a instituição de ensino técnico passa a ter sede própria, seguindo caminho independente, mas muito próximo de sua origem na Escola de Minas<sup>4</sup>.

---

4 A tradição patriarcal da Escola de Minas de Ouro Preto manifesta-se na sistemática exclusão das mulheres dos cursos de engenharia. Venâncio e Audebert (2018) documentam que, embora não houvesse interdição legal formal ao acesso feminino à universidade, até as décadas de 1960 e 1970 os cursos de engenharia eram constituídos quase exclusivamente por estudantes homens. As autoras destacam que a permanência das mulheres dentro das instituições e dos cursos de engenharia era extremamente difícil, uma vez que o ingresso feminino era ativamente desencorajado através de mecanismos institucionais e culturais. Essa exclusão histórica das mulheres do conhecimento técnico-científico vincula-se a um projeto mais amplo de naturalização da associação entre masculinidade, racionalidade científica e poder técnico. As autoras analisam essa problemática através do Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas, problematizando a representação feminina nos espaços científicos e destacando que, dos 178 cientistas agraciados com o Prêmio Nobel de Química desde 1901, apenas 4 eram mulheres até 2018: dado que evidencia a histórica sub-representação feminina nas ciências exatas.



Imagem 2: Formandos do Curso de Técnico em Metalurgia e mineração, 1982. Crédito da Imagem: Laboratório de Memória Institucional e Pesquisa Histórica IFMG- Campus Ouro Preto

Entretanto, meu objetivo com este capítulo não é meramente contar a história documental do Instituto, mas problematizá-la de forma que consigamos compreender sob quais moldes foi criado e como isso se relaciona com a realidade da opressão e deslegitimação das mulheres no campo do saber: o que influencia diretamente na forma como elas vivenciam o mundo e habitam (ou não conseguem habitar) este espaço específico, fazendo um recorte espacial do Campus IFMG-OP.

É evidente, ao longo de toda a história oficial do Campus, que as mulheres não tiveram participação visível nos caminhos tradicionais de construção desse espaço. A espacialidade tem sido de fundamental importância na compreensão dos fenômenos envolvendo relações de poder (OBERHAUSER, 2003). Os registros fotográficos históricos mostram turmas inteiras de formandos sem uma única mulher, os documentos oficiais mencionam diretores, coordenadores, professores: todos homens. Quando mulheres aparecem nos registros, geralmente ocupam posições administrativas subalternas ou de apoio, nunca de comando técnico ou decisão institucional.

Em minha pesquisa sobre a formação histórica do Instituto, foi clara e esperada a invisibilização da mulher na construção dele. A pergunta que ecoa dos documentos silenciosos é: quem poderia ter aval intelectual para estudar metalurgia

e mineração senão o homem? Esta naturalização da ausência feminina nos campos técnicos não é acidental, mas resultado de processos históricos deliberados de exclusão e invisibilização.

O patriarcado teve, como uma de suas funções na história, a construção e reprodução de uma memória que apaga sistematicamente as contribuições femininas (PERROT, 2007). Além disso, o projeto educacional de cursos superiores e técnicos no Brasil esteve historicamente a serviço dos interesses das elites que detinham o poder político e econômico. Saviani (2001) demonstra que a contradição entre as classes marca a questão educacional: enquanto a sociedade burguesa protagonizou a generalização da educação escolar básica, reconstituiu a diferença entre escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e escolas para as massas, limitadas à escolaridade básica ou a habilitações profissionais específicas. A educação organizava-se, assim, com o objetivo principal de transmitir cultura elitista, constituindo-se numa forma de alienação cultural, afastada das questões decisivas do contexto nacional e, principalmente, das demandas das camadas populares (SAVIANI, 2001; FRIGOTTO, 2009).

Cunha (1980) afirma que o Estado detinha e precisava manter o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de determinadas profissões, garantindo os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos: o que ele denomina "distribuição de privilégios". Reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista constitui mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Há um evidente entrecruzamento entre gênero, raça e classe: eixos de opressão estruturantes que se manifestam de forma aguda em instituições como o IFMG-OP.

Segundo Sader, Nicolete e Gomes (2019), os processos históricos de opressão às mulheres são construção social e cultural, não natural ou biológica. As características e atribuições dadas ao feminino com argumentos supostamente biológicos (passividade, ausência, delicadeza, espaço privado) e ao masculino (virilidade, presença, poder, espaço público) permeiam todas as esferas da sociedade, das instituições e normas aos valores e costumes. Quando uma mulher ousa almejar espaços tradicionalmente masculinos como a metalurgia ou a mineração, sua simples presença já é ameaçadora. E o silêncio produzido por nós

mesmas, internalizando a ideia de que "esse espaço não é para mim", já constitui uma violência.

Esta reconstrução histórica do IFMG-Campus Ouro Preto não é exercício de curiosidade acadêmica, mas ferramenta analítica fundamental para compreender as experiências de pertencimento (ou não) das estudantes. As estruturas patriarcais e tecnicistas aqui documentadas não são resquícios do passado, mas continuam operando, de formas mais ou menos sutis, no presente.

Esta pesquisa constitui-se então, como documento vivo, em constante construção coletiva. Por isso, convocamos mulheres: jovens, adultas e de todas as gerações, que estudam no IFMG-OP para contribuir com suas vozes, experiências e saberes. Se a história oficial do Instituto é masculina, branca, técnica, racional, documental: construiremos aqui uma contra-história: feminina, racializada, sensível, corporificada e narrativa. Não para negar a importância da memória institucional preservada no Laboratório de Memória, mas para revelar o que ela sistematicamente apaga: as mulheres que limpavam os laboratórios enquanto os homens faziam "ciência"; as esposas que sustentavam emocionalmente os estudantes enquanto eles se dedicavam integralmente aos estudos e as poucas mulheres pioneiras que conseguiram furar o bloqueio e cujas histórias foram deliberadamente esquecidas.

#### 4. O GRITO DO SILÊNCIO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E GEOGRAFIAS DO NÃO PERTENCIMENTO

*"Uma advertência: o domínio a que me referirei, a seguir, não diz respeito a nenhum território que te pertença que eu esteja querendo me apropriar."*

(CARNEIRO, 2005, p.23)

Este capítulo constitui o núcleo empírico desta investigação, onde as elaborações teóricas dos capítulos anteriores encontram a materialidade das experiências vividas. Não se trata, porém, de mera "aplicação" da teoria à empiria, mas de um movimento dialético no qual as narrativas das estudantes do IFMG-Campus Ouro Preto interrogam, desafiam e enriquecem o próprio arcabouço teórico que as pretende compreender. As vozes aqui apresentadas não são "dados" a serem extraídos e classificados, mas experiências fenomenológicas que revelam como as estruturas de poder, incidem sobre corpos situados, produzindo geografias específicas de pertencimento e não-pertencimento.

A organização do capítulo não segue a linearidade cronológica das entrevistas, nem se orienta por uma apresentação descritiva individualizada das falas. Essa escolha metodológica provém do entendimento de que as experiências narradas pelas entrevistadas não se configuram como eventos isolados, mas como expressões de processos sociais e institucionais mais amplos. Assim, optou-se por uma estrutura em blocos temáticos, fundamentada na abordagem fenomenológica e crítica adotada pela pesquisa, com o objetivo de identificar padrões: recorrências, rupturas e tensões presentes nas narrativas.

Os blocos temáticos foram construídos a partir da identificação de eixos analíticos comuns, derivados das entrevistas e articulados ao referencial teórico. Cada bloco reúne trechos de diferentes participantes, pertencentes a distintas faixas etárias e níveis de ensino, que abordam uma mesma dimensão da experiência vivida: o corpo, o pertencimento, o tempo, a violência ou a resistência. Essa forma de organização permite deslocar a análise do plano individual para o plano estrutural, sem apagar as singularidades das trajetórias.

Ao agrupar as entrevistas dessa maneira, torna-se possível compreender como determinadas vivências se repetem, se intensificam ou se transformam conforme o contexto institucional, evidenciando que as relações de gênero, poder e

espaço não se manifestam de forma homogênea, mas produzem efeitos concretos e situados no cotidiano educacional. A estrutura em blocos temáticos, portanto, não busca uniformizar as falas, mas estabelecer um campo de diálogo entre elas, possibilitando uma leitura analítica que revela tanto os mecanismos estruturais de exclusão quanto as estratégias de permanência e resistência elaboradas pelas estudantes.

#### **4.1 Pressões Normativas**

##### **Pergunta 1: Você se sente confortável com seu corpo?**

A relação com o próprio corpo não é apenas física, mas atravessada por sentidos que se constroem ao longo do tempo e do espaço, como demonstra Merleau-Ponty (1999) em sua fenomenologia da percepção. As mulheres entrevistadas nos revelam que o corpo não é neutro: é constantemente olhado, julgado, interpretado e disciplinado. Ele sente o peso da história, das normas, das expectativas sociais que se materializam em práticas cotidianas aparentemente simples e indefesas, mas profundamente violentas.

Uma das entrevistadas afirma:

— Sinto confortável com meu corpo enquanto mulher, apesar das pressões sociais que enfrentamos todos os dias.  
(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

Esta fala carrega ambiguidades: é possível sentir-se confortável, mas essa sensação é sempre provisória, instável e ameaçada pelas "pressões sociais". Trata-se do que Foucault (2008) denomina como biopoder, poder que afeta não apenas os corpos, mas como se comportam, como se sentem, como se relacionam consigo mesmas.

Outra participante reforça essa relação:

— Atualmente, posso dizer que me sinto mais confortável com o meu corpo, mas esse processo foi doloroso. (Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

O "atualmente" indica que houve um passado de desconforto e que, implicitamente, sugere que pode haver um futuro no qual esse "conforto" novamente se perca. O corpo feminino existe sempre em estado de negociação permanente com normas que nunca se satisfazem plenamente. Como argumenta Butler (2019),

as práticas representacionais presentes na sociedade exercem influência direta sobre a conformação dos corpos, de modo que qualquer conforto corporal é sempre relativo às normas hegemônicas que definem o que é um corpo "aceitável".

A experiência vivida mostra que o corpo é sempre um corpo-em-relação: com a mídia, com os outros, com o espelho, com a sala de aula. Como afirma uma entrevistada:

— Desde muito cedo, fui ensinada que meu corpo era um problema a ser corrigido.  
(Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

Esta frase revela uma violência epistêmica: o corpo feminino não é reconhecido como legítimo em suas especificidades, mas como problema que demanda intervenção corretiva. Berth (2019) argumenta que há um elemento fundamental no processo de dominação de grupos historicamente oprimidos: uma vez que se criam padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, criam-se dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito.

Uma entrevistada expressa com clareza como esses padrões se materializam no cotidiano:

— Não dá para ignorar que esse desconforto existe. O padrão cultural impõe o que é ser bonita, aceitável ou desejável.  
(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

A tríade "bela, aceitável, desejável" não é mera coincidência: revela como o corpo feminino é constantemente avaliado segundo critérios que o reduzem a objeto estético e sexual, mesmo em contextos como uma instituição do saber, onde deveriam ser reconhecidos como corpo pensante, corpo capaz de produzir conhecimento. Esta objetificação permanente é o que Federici (2017), identifica como parte fundamental da acumulação capitalista: a redução das mulheres a seus corpos.

A vigilância sobre os corpos femininos manifesta-se de forma ainda mais intensa no ensino médio integrado, onde as estudantes adolescentes enfrentam simultaneamente as normas institucionais e as pressões da socialização de gênero, próprias da juventude:

— A maioria não se sente confortável. Eu acho que talvez pela comparação e também pelos olhares que podemos receber.  
(Entrevistada 8, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

— Então, em alguns momentos eu me sinto muito desconfortável, principalmente comigo olhando, eu acho, pelo corpo de outras pessoas. Não sei, eu acho que é mais pelo padrão que existe e eu me comparar. (Entrevistada 9, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Essas falas revelam dois mecanismos disciplinares fundamentais: a "comparação", que institui hierarquias entre os corpos femininos, e "os olhares", que fazem com que as mulheres internalizem o olhar masculino objetificador (MULVEY, 1983) e em constante autovigilância, antecipando o julgamento externo. Outra estudante complementa:

— Quando a gente está com uma roupa curta, aí sim notam as mulheres, acho que é isso. (Entrevistada 10, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Esta observação denota como as mulheres são só reconhecidas como presentes no espaço, quando seus corpos são sexualizados. Nos demais momentos, permanecem invisíveis enquanto sujeitos pensantes.

Essas entrevistas nos revelam que a vigilância corporal não diminui com a idade, mas reconfigura-se: enquanto as adolescentes enfrentam as inseguranças e objetificações, as mulheres adultas enfrentam também o preconceito geracional que as marca como "fora do lugar" em instituições pensadas para a juventude. Em ambos os casos, o corpo feminino nunca é neutro: está sempre significado, sempre vigiado e sempre inadequado.

## 4.2 Fenomenologia da exclusão

### **Pergunta 2: Você se sente pertencente ao IFMG- Ouro Preto?**

*“Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes.” (Kilomba, 2019, p. 27).*

As instituições educacionais são essencialmente espaços contraditórios: lugar de formação e, simultaneamente, de exclusão. Lugar onde se busca o conhecimento, mas se sente o estranhamento existencial. Quando questionada sobre o sentimento de pertencimento ao Instituto, uma entrevistada responde:

— Sinceramente, não. E eu acho que essa falta de pertencimento não é uma coisa isolada ou pontual.  
(Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

Esta análise conversa diretamente com a distinção conceitual que esta pesquisa estabeleceu entre espaço e lugar, inspirada em Merleau-Ponty: o espaço é meio pelo qual a posição das coisas é possível; o lugar é espaço investido de significados afetivos e identitários. O IFMG-OP é espaço que essas mulheres ocupam, mas não é lugar ao qual pertencem, o que explica a precariedade de sua permanência.

Uma estudante do ensino médio integrado articula com precisão essa distinção entre ocupar e pertencer:

— Não tenho um sentimento de acolhimento. Sinto que ocupo esse ambiente, mas não faço parte dele.  
(Entrevistada 11, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Uma estudante articula com precisão essa internalização de que certos cursos "não são para mulheres":

— A minha turma mesmo tem muitas meninas e isso pegou até um pouco, porque elas tem a ideia que não é o curso para meninas.  
(Entrevistada 12, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Não se trata de ausência física de mulheres, mas de ausência simbólica de reconhecimento de que mulheres pertencem legitimamente àquele espaço. A ausência de incentivo opera como barreira invisível que afasta mulheres antes mesmo que considerem essas áreas como possibilidades profissionais legítimas.

Outra estudante denuncia a invisibilização sistemática das mulheres no espaço institucional:

— A gente é invisível dentro do IF, meio que nós passamos batido. Acho que as mulheres não são nem incentivadas a buscar.  
(Entrevistada 13, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

A expressão "passamos batido" sugere que as mulheres transitam pelo espaço sem serem verdadeiramente vistas, reconhecidas, consideradas. São estruturalmente ignoradas. Como argumenta Ahmed (2012), a invisibilidade não é ausência de presença, mas forma específica de não-reconhecimento que torna certos corpos imperceptíveis mesmo quando estão fisicamente presentes.

Outra estudante revela a tensão entre o constrangimento vivido e a necessidade de resistir:

— Mesmo me sentindo constrangida, tento encarar a barreira e participar mais. (Entrevistada 14, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Essa barreira, portanto, é simbólica: materializa-se nos olhares, nos silêncios, nas interrupções, na sensação constante de estar invadindo território inimigo.

Outras vozes revelam essa mesma sensação de deslocamento no ensino superior, particularmente atravessada por marcadores geracionais:

— “Ser uma mulher mais velha, retornando à universidade após anos fora da sala de aula, foi como entrar em um território desconhecido.” (Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior)

O retorno tardio aos estudos não é escolha individual, mas consequência de estruturas que sistematicamente interrompem trajetórias educacionais femininas. Muitas mulheres voltam a estudar depois de anos (por vezes décadas) afastadas da sala de aula porque tiveram de enfrentar a maternidade compulsória que recai exclusivamente sobre elas, assumindo sozinhas a criação dos filhos enquanto homens permanecem livres para investir em suas carreiras. Outras foram absorvidas pelo trabalho reprodutivo não-remunerado: cuidados com a casa, com familiares idosos ou doentes, gestão emocional e afetiva do núcleo familiar, trabalho invisibilizado, mas absolutamente necessário para manutenção da vida, que consome tempo, energia e possibilidades de estudo.

Para mulheres negras, essa interrupção educacional se intensifica através da subalternidade racial que historicamente as destinou aos trabalhos mais precarizados e desvalorizados. Como demonstra Lélia Gonzalez (2020), mulheres negras enfrentam discriminação específica que as empurra para trabalhos domésticos, de cuidado e de serviços, frequentemente desde a adolescência, impedindo não apenas o ingresso, mas sobretudo a permanência no sistema educacional. A necessidade de trabalhar para sobreviver, e muitas vezes para sustentar famílias inteiras, força o abandono prematuro dos estudos, criando déficit educacional que só poderá (ou não) ser recuperado anos ou décadas depois.

Assim, quando uma mulher madura retorna à instituição de ensino, ela não traz apenas bagagem geracional, mas cicatrizes de interrupções forçadas por estruturas patriarcais, racistas e classistas que definiram que sua educação era menos importante que o cuidado com outros, que seu futuro profissional era menos relevante que a manutenção da casa, que seu desenvolvimento intelectual deveria ser sacrificado em nome de demandas familiares que nunca foram igualmente

cobradas de homens (FEDERICI, 2017; COLLINS, 2000; GONZALEZ, 2020). Seu retorno não é apenas conquista individual, mas um ato político de resistência contra todas as forças que tentaram impedi-la de estar ali (hooks, 1994).

Ela descreve o espaço universitário como algo que parece natural aos outros, mas que a exclui em silêncio:

— “Sentia que precisava me provar duas vezes mais para ser vista como igual.”  
(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

O preconceito geracional se manifesta pela desvalorização da experiência, do corpo e da presença das pessoas mais velhas em ambientes que são socialmente atribuídos à juventude. No caso das mulheres, esse processo é intensificado pela intersecção entre idade e gênero, que as posiciona em um lugar duplamente marginalizado: envelhecer, para a mulher, é muitas vezes percebido como uma perda de valor social, intelectual e até mesmo estético, fruto de um imaginário machista e capacitista. Segundo Grossi e Furlani (2005) as instituições de ensino, muitas vezes, operam com um modelo de sujeito universal, jovem, sem filhos, de tempo integral, apagando as múltiplas temporalidades e experiências que marcam a diversidade dos sujeitos que ali estão.

#### **4.3- Corpo *versus* tempo: Jornadas múltiplas**

**Pergunta 3: Qual sua rotina diária? Sente que consegue conciliar tudo que gostaria ou têm de fazer?**

O tempo vivido pelas entrevistadas é um tempo estendido, carregado e denso. Não se trata apenas de conciliar tarefas: é o peso de existir em um ritmo que parece sobre-humano, excede-se as 24 horas disponíveis. Elas não apenas têm pouco tempo, elas são tempo escasso, temporalidade dividida e presença múltipla (MERLEAU-PONTY, 1999; FEDERICI, 2017). Cada momento vivido carrega o peso de escolhas não feitas, de presenças impossíveis, de corpos que precisam estar simultaneamente em muitos lugares. Afirmam que:

— Trabalho entre 40 e 44 horas por semana. As noites e os fins de semana são meus únicos momentos disponíveis para estudar.  
(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

— Venho de longe todos os dias, são cerca de 65 km de deslocamento diário.

(Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora, estudante do ensino superior).

— Trabalho durante todo o dia, o que exige muito da minha energia física e emocional. (Entrevista 3, 36 anos, trabalhadora, mãe e estudante do ensino superior).

— Minha rotina é marcada por um ritmo intenso. Trabalho durante o dia e, à noite, me desloco até o instituto para estudar. Essa dupla jornada exige resistência física e mental.” (Entrevistada 4, 46 anos, trabalhadora, mãe e estudante).

— “Chego em casa tão esgotada que mal consigo estudar.” (Entrevistada 5, 18 anos e estudante do ensino superior).

— Minha rotina envolve ir trabalhar e depois fazer o trajeto de Mariana até Ouro Preto. Às vezes, isso já me cansa antes mesmo das aulas começarem, mas é parte da rotina né? (Entrevistada 6, 28 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

Esses trechos não são apenas dados sobre carga horária: eles escancaram o quanto o sistema educacional permanece pautado por uma lógica excludente. As trajetórias como a dessas mulheres, que vivem na interseção entre trabalho, estudo e, muitas vezes, cuidados com a casa/ família são invisibilizadas, em contrapartida, o trabalhador masculino ideal pode dedicar-se integralmente ao trabalho produtivo. O corpo, portanto, nesse processo, se torna o lugar de inscrição do cansaço, da privação e da negligência. Uma entrevistada revela:

— Nunca tive educação alimentar e sempre tive costume de pular muitas refeições. Isso também é reflexo por demanda de tempo para trabalho e estudo, como também condições psicológicas. (Entrevistada 7, 22 anos, estudante do ensino superior e empreendedora).

Esse depoimento traduz o modo como a precariedade atravessa o corpo: não se trata apenas da falta de tempo, mas da ausência de condições básicas de existência, alimentação, descanso e saúde mental. A negligência alimentar não é escolha é um sintoma.

As estudantes do ensino integral integrado, ainda sem filhos, já experimentam a exaustão:

— Chego em casa tão esgotada que mal consigo estudar, mas ainda tento ajudar um pouco em casa.  
(Entrevistada 15, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

— Moro em um distrito, até eu chegar lá já escureceu, e ainda tenho que fazer comida para meus irmãos.  
(Entrevistada 16, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Esta adolescente enfrenta cotidianamente uma soma de temporalidades: como deslocamentos extensos, responsabilidades familiares compulsórias e o estudo. A desigualdade educacional, portanto, não se manifesta apenas em indicadores de desempenho educacional, mas nas condições estruturais específicas que possibilitam ou impossibilitam esse desempenho. A jornada estudantil feminina, portanto, não termina quando acabam as aulas: ela se prolonga indefinidamente, ocupando o tempo que deveria ser de descanso com obrigações de cuidado que recaem apenas sobre as mulheres. O trabalho reprodutivo: preparar refeições, cuidar de crianças, limpar, gerir emocionalmente o núcleo familiar, não é reconhecido como trabalho propriamente dito porque foi naturalizado como expressão de afeto feminino, como vocação inata das mulheres, como dever moral que antecede qualquer outro compromisso (FEDERICI, 2017).

Portanto, o que se observa nos relatos não é apenas a sobrecarga de mulheres estudantes e/ou trabalhadoras, mas denuncia um espaço que ainda não está preparado para acolher as múltiplas realidades que a compõem. O tempo exaustivo, o corpo desnutrido e a ausência de suporte institucional revelam as lacunas de um sistema que precisa ser urgentemente repensado. Ainda assim, essas mulheres forjam, cotidianamente, caminhos de permanência e resistência, e, com isso, constroem outra epistemologia: a da luta pela dignidade em meio à escassez. Onde, estudar não é privilégio, mas um ato radical de insistência.

#### **4 4 Patriarcalismos**

##### **Pergunta 4: Você já sofreu algum tipo de constrangimento dentro do Instituto Federal de Minas Gerais- *campus* Ouro Preto?**

As entrevistadas afirmam veemente que há presença do patriarcado dentro do Instituto, ainda que este se apresente de forma mais “sutil” e “sofisticada”. O patriarcado é entendido como sistema que mantém a dominação masculina por meio da naturalização de papéis e hierarquias de gênero (Scott, 1995), manifesta-se nas

expectativas diferenciadas de responsabilidades, no assédio, no silenciamento das vozes femininas e na subvalorização do trabalho feminino.

O silenciamento que permeia essas experiências não é apenas ausência de fala, mas uma forma particular de violência simbólica (BOURDIEU, 2002), se perpetua não apenas pelo ato em si, mas pela negação do direito de nomeá-la, de torná-la pública, de transformá-la em palavra, que nega às mulheres o direito à própria narrativa (KILOMBA, 2019; SPIVAK, 2010).

O patriarcado não aparece apenas nos discursos abstratos, mas nos pequenos e grandes gestos, na forma como as mulheres são tratadas e julgadas. Uma das entrevistadas afirma com precisão:

— Não acho que o patriarcado desapareceu, só ficou mais sofisticado.  
(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

"Sofisticar" significa tornar mais complexo, mais elaborado, mais difícil de identificar e combater, mas não menos perigoso. O patriarcado não opera mais (apenas) através de leis explícitas que proíbem mulheres de votar, estudar ou trabalhar. Ele opera através de mecanismos sutis: microagressões, estruturas institucionais aparentemente "neutras" que desfavorecem mulheres.

— O espaço universitário, que deveria ser um ambiente de liberdade e expressão, muitas vezes funciona como mais um palco de vigilância sobre nossos corpos, entende?  
(Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora, estudante do ensino superior).

Outra entrevistada aborda o que essa vigilância produz:

— Quando uma mulher sobe ao topo, muitas vezes, fez isso carregando pesos que os homens nem percebem que existem. (Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

O "peso" mencionado não se refere apenas às responsabilidades concretas adicionais que muitas mulheres carregam: cuidado familiar, trabalho remunerado, gestão doméstica. Refere-se também a dimensões invisíveis de esforço: a necessidade constante de provar competência (enquanto competência masculina é presumida), ser e estar em espaços não pensados para sua presença, lidar com microagressões cotidianas e manter-se vigilante e combativa contra diversas formas de violência. Kilomba (2019, p.33 a 47) denomina "trabalho emocional da opressão": o esforço constante de educar os opressores, de explicar por que certas piadas não

são engraçadas, de apontar vieses, de fazer o trabalho de tornar os espaços minimamente habitáveis, trabalho que acaba recaindo sobre os próprios oprimidos.

Mais do que vigilância cotidiana, há também a violação explícita. Uma das entrevistadas relata:

— Já sofri assédio de um professor e, como não correspondi, tive a nota mínima para passar na disciplina.  
(Entrevistada 7, 22 anos, estudante do ensino superior e empreendedora).

Esta experiência, além de representar grave violência, expõe as relações de poder que ainda estruturam as instituições acadêmicas. O professor ocupa posição de autoridade: avalia, nega, aprova, reprova, recomenda ou não para oportunidades futuras. A estudante está em posição de vulnerabilidade estrutural. Esse tipo de experiência abala não apenas o desempenho acadêmico, mas o próprio sentido de estar ali, o instituto passa a ser espaço de ameaça constante, território minado onde a violência pode vir a qualquer momento. Como diz outra entrevistada:

— O assédio seja moral, verbal ou sexual, ainda é uma realidade que acontece em silêncio. (Entrevistada 7, 22 anos, estudante e empreendedora, ensino superior).

O silêncio institucional é também uma violência: aquela que invalida a dor, naturaliza o abuso e protege o agressor. Não basta ter canais de denúncia se esses canais não resultam em consequências reais e justas para os agressores.

As estudantes adolescentes relatam experiências similares, revelando que o assédio atravessa todos os níveis da educação:

— Aconteceu uma situação ano passado com um professor, e eu não consegui mais ir na aula dele [...] quando fui comunicar isso para outras pessoas, meio que não ajudou muito, não melhorou. Então, eu acho que não me sinto confortável, sabe? Realmente aqui existe um silenciamento muito grande. Às vezes parece que nunca vai para frente, né? As nossas queixas. (Entrevistada 16, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).<sup>5</sup>

Esta estudante jovem, em posição de ainda maior vulnerabilidade devido à idade, experimenta o mesmo padrão: assédio ou desconforto com professor,

---

5 A entrevistada optou por não detalhar a natureza específica da situação vivenciada com o professor, decisão que foi respeitada por esta pesquisa. O silêncio sobre os detalhes não invalida a denúncia; ao contrário, evidencia o quanto é difícil nomear certas violências, especialmente quando a instituição já demonstrou sua incapacidade de acolher adequadamente essas narrativas.

tentativa de denúncia, ausência de resposta institucional efetiva e perda da sensação de segurança. Outra aluna do curso técnico integrado denuncia:

— Me incomoda a postura de alguns professores. Um professor nosso, obrigava a gente a cumprimentar, segurar muito tempo a mão dele. Então era bem desconfortável e era só com as meninas. E todo mundo sentia isso e já até falou sobre. Mas ninguém nunca falou com a pedagogia, nem nada, porque a gente sabe que não vai dar em nada.

(Entrevistada 17, 18 anos, estudante curso técnico integrado).

Esta fala expõe várias dimensões de violência institucional. A primeira é de assédio explícito: o professor "obrigava" meninas a "segurar muito tempo a mão dele", impondo contato físico prolongado que se dirigia apenas a corpos femininos. A segunda aparece na consciência coletiva do assédio: quando a estudante diz que "todo mundo sentia isso e já até falou sobre", fica claro que não se trata de uma impressão individual, mas de reconhecimento compartilhado entre as alunas de que aquilo é, de fato, uma violência. A terceira dimensão, está no silêncio antecipado: mesmo todas reconhecendo o abuso, ninguém denuncia formalmente porque já sabem que "não vai dar em nada".

Essa ausência de denúncia não significa que elas aceitam ou concordam com o que acontece, mas funciona como forma de se proteger da instituição que, na prática, tem defendido mais os agressores do que as vítimas (AHMED, 2021).

Uma estudante relata experiência de violência médica:

— Uma vez eu fui ali ao ambulatório do IF, coisa que dificilmente tem. E eu estava com uma crise alérgica, porque eu tenho muita alergia no rosto, aí pedi um remédio. E o médico me disse: "Você tem certeza que a crise é alérgica? Não foi porque você estava beijando um menino por aí e ele passou a barba em você?"

(Entrevistada 9, 18 anos, estudante curso técnico integrado).

Essa "hipótese diagnóstica" revela misoginia nítida, a ideia de que sintomas físicos de mulheres são imaginários, exagerados ou decorrem de comportamento sexual inadequado. A pergunta do médico deslegitima o conhecimento da paciente sobre seu próprio corpo, reduz um sintoma médico a suposta consequência de atividade sexual, e invade privacidade sexual de uma aluna sob pretexto de investigação clínica.

A estudante do ensino médio reforça a percepção de ineficácia das denúncias:

— Nesse mesmo caso, já foram várias pessoas reclamar dessa situação e não foi resolvida. Porque uma tem que ser ouvida para todas serem também, né? (Entrevistada 9, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Quando "várias pessoas" denunciam e nada acontece, a mensagem é clara: suas vozes não importam, seus corpos são descartáveis, a autoridade do profissional prevalece sobre sua segurança. Quando uma mulher não é ouvida, todas aprendem que não são e nem serão ouvidas. O silenciamento torna-se uma lição a todas.

E o silenciamento institucional se prolonga na falta de cuidado com o cotidiano das mulheres:

— “Falta de campanhas para disponibilizar papel higiênico, sabonete e absorventes para a necessidade natural da mulher cis. [...] porque nós menstruamos.”

(Entrevistada 7, 22 anos, estudante do ensino superior e empreendedora).

— A gente sabe que o banheiro aqui não é dos melhores em questão de higiene feminina, né?

(Entrevistada 17, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

— Mas eu acho que é muito complicado, acho que o maior exemplo é a questão de banheiro. Então, quando eu entrei IFMG mesmo, não tinha papel nem sabonete. Agora, por esse último ano, já estava tendo pelo menos papel, de vez em quando o sabonete. Uma ou duas semanas atrás colocaram dois potinhos sozinhos, somente lá no banheiro. Só que assim, dois dias, acabou. Acabou tudo. E não recolocaram também. Então, eu acho que é uma coisa assim, bem precária.

(Entrevistada 8, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

O instituto foi pensado para corpos masculinos, que não menstruam, que não precisam de absorventes, que podem usar qualquer banheiro sem sentir ameaça. A ausência de políticas que garantam condições mínimas de higiene menstrual evidencia o apagamento e a desumanização das especificidades dos corpos que o habitam. A falta de itens básicos de higiene revela uma estrutura patriarcal profunda da instituição. O que significa para uma estudante menstruar sem acesso a absorventes? Significa faltar às aulas, significa desconforto físico, significa vergonha, significa mais um obstáculo à sua permanência.

#### **4.5 Narrativas como método**

**Pergunta 5: Quais são as medidas devem ser tomadas no Instituto para nos levar a um pertencimento pleno?**

As entrevistas analisadas não apenas expõem vivências femininas dentro do espaço educacional, mas também se configuram como potentes dispositivos de

resistência e empoderamento. Ao compartilharem suas histórias, seus sonhos interrompidos e seus potenciais cerceados, essas mulheres produzem uma contranarrativa que confronta os discursos dominantes institucionalizados: A quem pertence à universidade, em que condições e a que custo. Nesse sentido, a narrativa, entendida aqui como método e prática discursiva, torna-se um instrumento de empoderamento coletivo e subjetivo, uma recusa a desaparecer.

— “O espaço deveria ser um ambiente de liberdade e expressão, funciona mais um palco de vigilância sobre os nossos corpos, entende?”. A universidade precisa investir em políticas públicas de acolhimento e equidade de gênero”. (Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora, estudante do ensino superior).

O ato de narrar, sobretudo em contextos de exclusão, rompe com o silenciamento histórico imposto a determinados corpos. Desafia diretamente uma estrutura de poder que naturaliza a impunidade e o autoritarismo nas relações pedagógicas. Esse gesto narrativo inaugura uma outra forma de presença: aquela que se recusa a ser silenciada. Como disserta bell hooks<sup>6</sup> (1994), a fala é um ato de resistência quando realizada por sujeitos historicamente reduzidos ao silêncio. Evidencia-se com as falas das entrevistas:

— “Muitas de nós não temos tempo nem suporte. Um sistema de apoio psicológico não seria um luxo, mas necessidade. Solicitei ajuda logo no início do curso e até hoje não fui chamada.”  
(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

— Precisam investir em políticas públicas de acolhimento e equidade de gênero. Como: segurança no campus, canais acessíveis de denúncia e apoio às vítimas de violência, formação de servidores e professores sobre questões de gênero, ampliação de bolsas e políticas de permanência para mães e mulheres trabalhadoras”  
(Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora, estudante do ensino superior).

— “A primeira questão que considero urgente é a segurança. O campus é muito escuro à noite, coloca a gente em situação de vulnerabilidade constante [...]. Muitas estudantes conciliam maternidade, trabalho e estudo. É preciso criar estruturas de apoio como: creches, bolsas permanência específicas, horários mais flexíveis, escuta psicológica qualificada”  
(Entrevista 3, 36 anos, trabalhadora, mãe e estudante do ensino superior).

— “Uma das questões mais urgentes é a criação de espaços de apoio para mães estudantes. Muitas mulheres deixam de entrar ou de permanecer na universidade porque não têm onde deixar seus filhos. Ter uma creche

---

6 bell hooks (pseudônimo de Gloria Jean Watkins, 1952-2021) optou pela grafia em minúsculas de seu nome, explicando que desejava que os leitores se concentrassem na "substância das palavras, não em quem eu sou". Esta pesquisa honra essa decisão mantendo a grafia em minúsculas conforme a autora estabeleceu.

universitária, ou ter um espaço seguro de acolhimento infantil, seria uma iniciativa maravilhosa. Isso não é uma questão de assistência, mas de justiça social. A maternidade não pode te impedir a ter o direito à educação”. (Entrevistada 4, 46 anos, trabalhadora, mãe e estudante do ensino superior).

— “A falta de acolhimento para mulheres assediadas, como professores (a) que abusam da hierarquia de sala de aula e não são devidamente punidos. [...] Falta de movimentos sociais que abrangem trans, já que essa minoria sequer tem visibilidade ou um setor de apoio.”  
(Entrevistada 7, 22 anos, estudante do ensino superior e empreendedora).

As estudantes do ensino médio integrado também articulam suas demandas:

— O IF tinha que melhorar a infraestrutura para a gente se sentir um pouco mais confortável, passamos muitas horas aqui.  
(Entrevistada 10, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).  
— Acho que tinha que ser mais fácil a comunicação quando tivermos algum problema sério.  
(Entrevistada 12, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).  
— Queria que as coisas que falamos fossem para a frente.  
(Entrevistada 9, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

A política de acolhimento feminino, para ser efetiva precisa estar fundamentada em três pilares centrais. Primeiro, ela deve ser preventiva, ou seja, atuar antes que a violência ou a exclusão aconteçam, enfrentando as desigualdades de gênero por meio da educação, da formação de profissionais e da construção de uma cultura institucional equitativa. Além disso, precisa ser contínua, já que ações pontuais não garantem mudanças reais e duradouras.

O acolhimento deve ser um compromisso permanente, com estruturas de base, canais de escuta sempre disponíveis e equipes preparadas para atender de forma qualificada. Por fim, é essencial que seja sensível às interseccionalidades, reconhecendo que não existe uma única forma de ser mulher. Cada sujeito vive opressões diferentes de acordo com sua raça, classe, sexualidade, identidade de gênero, idade, deficiência ou maternidade, por isso as políticas devem considerar essas múltiplas dimensões para garantir um acolhimento eficaz.

#### **4.6 As árvores também florescem no inverno: Resistências e potências**

**Pergunta 6: Você acha que as mulheres em coletivo elas são mais fortes para reivindicar os seus direitos e suas existências?**

Apesar de todas as violências relatadas, o que mais impressiona nessas narrativas é a capacidade de resistência dessas mulheres. Resistir, para elas, não é apenas reagir às violências, mas afirmar seu direito de existir plenamente no Instituto. Apesar de tudo, há resistência e ela pode ser também vivida como

possibilidade. Ainda que marcada pela dor, há força na permanência. Explicitando essa frase:

— "Mas também é real a alegria de ocupar esse espaço, de provar que é possível." (Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

Esta alegria não é ingênua ou desconectada das dificuldades relatadas, mas uma forma de resistência existencial que se manifesta através da celebração da própria presença. Cada mulher que ocupa uma carteira, que levanta a mão para fazer uma pergunta e que apresenta um trabalho, está simultaneamente realizando um ato individual de aprendizado e um ato coletivo de transformação simbólica do espaço. A entrevistada expressa seu sentimento quanto ao IFMG-OP:

"Um misto de orgulho, frustração e resistência."

(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

Esse relato revela a complexidade e uma densidade de uma trajetória vivida entre conquistas e obstáculos, entre reconhecimento e apagamento, entre o que se realiza e o que ainda precisa ser possível. "A vida feminista é uma luta diária." (hooks,1981)

— Se olhar com amor significa: "resistir é se olhar com amor mesmo diante de um espelho que a sociedade tenta distorcer. Ser mulher é viver com coragem."

(Entrevistada 1, 44 anos, trabalhadora e estudante do ensino superior).

— "Estar aqui é provar a mim mesma, todos os dias, que mereço esse lugar."

(Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora, estudante do ensino superior).

— "A universidade me proporcionou crescimento pessoal e intelectual.

(Entrevista 3, 36 anos, trabalhadora, mãe e estudante do ensino superior).

— "O ensino tem qualidade, e sinto que, apesar das dificuldades, tenho evoluído como estudante e como pessoa."

(Entrevistada 4, 46 anos, trabalhadora, mãe e estudante).

— Só de conseguir chegar à sala de aula já me sinto vitoriosa." (Entrevistada 2, 24 anos, trabalhadora, estudante do ensino superior).

Este reconhecimento não representa conformismo com os vários sistemas opressivos, mas evidencia a potência transformadora de sujeitos que conseguem ressignificar os espaços hegemônicos que historicamente negou o acesso ao conhecimento formal a corpos femininos e racializados. Por isso, apropriação de ferramentas acadêmicas: metodologias de pesquisa, pensamento crítico, articulação teórica por parte das alunas, constitui um ato de desobediência colonial quando utilizada para questionar as próprias estruturas que as produziram. A qualidade do ensino, revela a capacidade de mulheres de extrair saberes emancipatórios mesmo em currículos que podem invisibilizar suas experiências e conhecimentos.

Observamos uma uniformidade profunda:

— “A força das mulheres se multiplica quando estamos juntas. Quando é apenas uma mulher denunciando algo, nós somos desacreditadas. Mas quando há mais de uma, quando há um coletivo, surgem mais vozes, mais provas, mais resistência. É uma maneira de legitimar nossas vivências. (Entrevistada 6, 28 anos e estudante do ensino superior).

— A coletividade empodera, encoraja e amplia o poder de uma denúncia e da oportunidade para a transformação. (Entrevistada 6, 28 anos e estudante do ensino superior).

— Sim, com certeza, porque além de ser várias experiências, é um jeito maior pra você provar aquilo, que são mais pessoas falando, são mais pessoas lutando contra aquilo. Tipo, pode ser uma pessoa só que sofreu, mas tipo assim, mais gente, é tipo, tentar dar voz. (Entrevistada 15, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

— Sim. Quando nós somos muitas da mais força para continuarmos alguma denúncia. (Entrevistada 10, 18 anos, estudante do curso técnico integrado).

Essa percepção revela compreensão sobre as dimensões coletivas da resistência e do empoderamento feminino. Como argumenta Berth (2019), o empoderamento não é processo meramente individual, mas fenômeno relacional que se constrói através do reconhecimento mútuo e do apoio coletivo. A solidariedade ativa permite que mulheres assumam riscos que não assumiriam isoladamente: fazer denúncias, questionar autoridades, ocupar espaços de poder (LORDE, 1988; hooks, 1994).

A ação coletiva não apenas soma forças individuais, mas cria possibilidades de ação que não existiam na experiência isolada (GOHN, 2011; GONZALEZ, 2020). Esta consciência evita a auto-culpa por desafios que são, na verdade, sistêmicos (COLLINS, 2000, cap. 11): quando mulheres descobrem que enfrentam os mesmos obstáculos, compreendem que o problema é estrutural, não individual. As vozes aqui analisadas não apenas denunciam inadequações sistêmicas, mas celebram a capacidade de transformar espaços pela força de sua presença persistente (KILOMBA, 2019). Cada mulher que permanece no IFMG-OP realiza cotidianamente ato político de insurreição.

A inclusão de ambos os níveis: ensino médio integrado e ensino superior, permite compreender como as dinâmicas de não pertencimento, violências de gênero e silenciamento institucional atravessam toda a estrutura educacional do IFMG-Campus Ouro Preto, não se limitando a um nível específico de ensino. Enquanto as estudantes do ensino superior enfrentam questões específicas relacionadas à conciliação trabalho-estudo-maternidade, ao retorno tardio à

educação formal e ao preconceito geracional. As estudantes do ensino médio revelam como a socialização de gênero e as estruturas patriarcais operam já na formação técnica inicial, em uma fase de maior vulnerabilidade devido à idade, inseguranças estéticas, dependência institucional e familiar e maior descredibilização de suas inquietações frente às estruturas de poder.

A comparação entre os dois grupos evidencia que os problemas identificados: silenciamento institucional, assédio, infraestrutura inadequada às necessidades femininas, falta de pertencimento, não são específicos de um nível educacional, mas estruturais, atravessando toda a instituição e revelando a persistência de práticas patriarcais na educação tecnológica brasileira.

Para tornar mais claras essas conclusões, optamos por construir um diagrama de interseção como ferramenta de visualização por sua capacidade de tornar visível simultaneamente as convergências e divergências das experiências de violência de gênero entre estudantes de diferentes níveis educacionais. O diagrama instrumentaliza o conceito teórico de interseccionalidade, mostrando como sistemas de opressão (gênero + idade + classe) operam simultaneamente no contexto institucional do IFMG.

O diagrama de interseção apresentado a seguir constitui em uma mera ilustração dos dados coletados, mas uma ferramenta analítica que usa da perspectiva interseccional adotada nesta pesquisa.



Imagem 3: Diagrama de diagrama de interseção. Elaborado pela autora utilizando plataformas criadoras de gráficos. (2025).

As cinco dimensões do não pertencimento analisadas: vigilância corporal, jornadas múltiplas, patriarcado sofisticado, silenciamento institucional e resistências cotidianas, configuram, quando consideradas isoladamente, expressões específicas de precarização. No entanto, ao serem articuladas, revelam não apenas a sobreposição de vulnerabilidades, mas a própria estrutura que sustenta o não-pertencimento.

### 6.7 Cartografias insurgentes

A pesquisa aqui desenvolvida não se limita ao diagnóstico das violências, exclusões e não-pertencimentos que atravessam as experiências femininas no IFMG-Campus Ouro Preto, mas proponho construir respostas. Essas respostas fundamentam-se na reflexão crítica e no enfrentamento das distorções patriarcais que foram historicamente naturalizadas e reproduzidas inclusive por nós, mulheres. É pela confrontação consciente dessas estruturas que se torna possível a transformação.

Trata-se de um mergulho profundo na busca interior por nossas raízes culturais, emocionais, artísticas, afetivas. Um resgate, é exatamente essa a palavra, um resgate lento e gradual daquilo que fomos e que podemos retomar para

continuar sendo. Consideraremos a resistência como origem, como gesto inaugural. “Parece-me inquestionável que, sem o fortalecimento da autoestima, não temos força para iniciar sequer um processo lúcido de empoderamento”<sup>7</sup> (BERTH, 2019).

O empoderamento é a tomada de consciência e da sua própria capacidade. Sua essência não reside em construir uma sociedade de mulheres empoderadas, mas isoladas, a luta feminista, ao contrário, deve ser uma luta comum, que reconhece na solidariedade entre mulheres a força necessária para dismantelar as estruturas patriarcais e capitalistas que nos oprimem (FEDERICI, 2019).

O processo lúcido de empoderamento requer, primeiramente, a reconexão consigo mesma, a capacidade de reconhecer-se com dignidade e valor próprio. É necessário desaprender as narrativas internalizadas de inferioridade, a visão distorcida de nós mesmas, influenciada de forma negativa e agressiva pelo colonizador, e reconstruir uma autoimagem positiva. Somente então podemos desenvolver a força interior necessária para questionar estruturas opressivas e buscar transformações reais. Segundo Fanon (2008), a descolonização é tanto externa quanto interna e talvez a dimensão interna seja ainda mais desafiadora, porque exige que enfrentemos as marcas mais profundas deixadas pela opressão em nossa própria psique.

Segundo Berth (2019), entender-se é principalmente, conseguir detectar aquilo que o sistema conseguiu adulterar em nós, constitui um ato político fundamental: trata-se de se lavar de toda a carga violenta e limitadora que os sistemas de opressão e dominação implantaram em nosso âmago.

Contudo, o empoderamento emerge quando compreendemos nossa experiência pessoal como parte de uma experiência coletiva. A autoestima se fortalece no reconhecimento mútuo, na solidariedade, na construção conjunta de narrativas alternativas (hooks, 2019). É na comunidade que validamos nossas experiências, nomeamos as opressões vividas e imaginamos outros mundos possíveis. A transformação real exige, portanto, não apenas mudanças pessoais, mas a alteração das próprias estruturas sociais, econômicas e políticas que

---

7 Empoderamento pode ser compreendido como o processo de tomada de consciência individual e coletiva sobre as opressões que nos atravessam e a subsequente ação política para transformação dessas estruturas. No contexto feminino, implica em mulheres ocuparem espaços de poder, questionarem narrativas hegemônicas e construir autonomia sobre seus corpos, vozes e trajetórias (BERTH, 2019; hooks, 2019).

produzem sistematicamente a desigualdade e a opressão (hooks, 2019; FEDERICI, 2019).

A partir dessa tomada de consciência, torna-se necessário reivindicar tanto o lugar de resistência (construção de espaços de contestação às formas de dominação) quanto o lugar de enunciação (legitimar as vozes historicamente silenciadas no discurso acadêmico, político e social) como espaços fundamentais para transformar nossa realidade: política e epistemológica (hooks, 2019; KILOMBA, 2019). Os grupos marginalizados por questões de gênero, raça e classe devem criar territorialidades alternativas e espaços de resistência, desenvolvendo formas específicas de pertencimento que desafiam normas espaciais dominantes (MASSEY, 2008; SANTOS, 2011). Se um mundo novo é possível, será com todas nós, ou não será (hooks, 2019).

A cartografia insurgente aparece como uma estratégia inovadora e emancipatória. Diferentemente dos mapas oficiais, frequentemente utilizados como instrumentos de controle e exclusão, a cartografia insurgente propõe uma abordagem participativa e crítica, na qual os próprios grupos excluídos mapeiam seus territórios, histórias e lutas (RISLER; ARES, 2013; SANTOS, 2011). Essa prática fortalece as redes de solidariedade e ação coletiva, promovendo a autorrepresentação e a reafirmação identitária dos grupos historicamente marginalizados.

Antes de desenvolver as cartografias insurgentes como prática coletiva e política, é preciso afirmar um pressuposto que esta pesquisa sustenta desde o início e que não pode ser abandonado neste capítulo: o corpo é o primeiro território a ser mapeado. Toda cartografia insurgente começa no corpo: no corpo concreto, situado, generificado, racializado, cansado, menstruado, vigiado, assediado e resistente das mulheres do IFMG-OP. Antes de qualquer mapa do campus, há o mapa das marcas que o campus inscreve nesses corpos: o cansaço acumulado de quem percorre longas distâncias após uma jornada de trabalho, a tensão de quem atravessa corredores mal iluminados à noite, a vergonha silenciosa de quem menstrua sem recurso, o encolhimento de quem aprendeu que levantar a mão em certos espaços custa mais caro para mulheres do que para homens. Negligenciar o corpo nesta seção seria contradizer o fio condutor de toda a investigação: a afirmação de que o

espaço não é abstrato, mas vivido, sentido e transformado por corpos situados que recusam o apagamento. (HARAWAY, 1995; RISLER; ARES, 2013).

O termo "insurgente" carrega uma carga simbólica e prática, sugerindo uma ruptura com as estruturas de poder estabelecidas e uma reorientação do ato de mapear como ferramenta de emancipação (RISLER; ARES, 2013). Nesse sentido, a cartografia insurgente alinha-se aos conceitos de contra-mapeamento e mapeamento participativo, que buscam subverter as representações cartográficas tradicionais para dar visibilidade às lutas, aos saberes e às territorialidades de grupos marginalizados (SANTOS, 2011; ACSELRAD, 2008). O ato de grafar nossas vivências coletivas torna-se, assim, um ato de reterritorialização, no qual as mulheres afirmam sua presença e legitimam suas formas de vida frente aos processos de expropriação e marginalização (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Ou seja, é privilegiar vozes e experiências não autorizadas imersas em territórios onde a vida já está acontecendo, independente da produção científica (MELO *et al.*, 2021).

Segundo Louro (2001), é uma forma de questionar os silenciamentos e recusas de outras possibilidades de produção de saberes que abalam os lugares hegemônicos cisheteronormativos da produção de conhecimento, reconhecendo assim o emaranhado de corpos e vozes que, de maneira colaborativa e coletiva, constroem outros modos de saber. Não há força maior que mulheres interpretando suas vidas, utilizando-se de enorme potencial transformador para reinventar seus diferentes modos de estar no mundo, recriar-se mulher dentro e fora do espaço acadêmico (hooks, 2019). Corpos amplificando sua voz e seu fazer, criando estratégias para tornar-se conectados entre si, desestabilizam, desterritorializam e vazam as molduras impostas às suas vidas (HARAWAY, 1995).

O presente estudo propõe um empoderamento que considera a narrativa como método. Defendemos, portanto, que a dimensão ética da pesquisa narrativa se alinha com a intencionalidade ética/política/estética de investigações que privilegiam a construção de conhecimentos encarnados, saberes elaborados a partir de nosso posicionamento no mundo, entrelaçados aos contextos históricos, às memórias e vivências situadas. (HARAWAY, 1995; HOOKS, 2019).

Ou seja, adotar o método narrativo significa ampliar as possibilidades de questionamento às pesquisas, produções e tendências ocidentais que tornam invisível a pluralidade de experiências e desconsideram os saberes de

pesquisadoras/es do sul global (SANTOS, 2011). Resgatando o sentido de localização e pertencimento, ao reconhecer seu valor epistêmico anticolonial como instrumentos efetivos nas lutas por direitos sociais, na denúncia de opressões e no enfrentamento às violências, especialmente as de caráter epistêmico (KILOMBA, 2019). Promovendo a visibilidade de teorias e práticas feministas e queer que mobilizam formas inovadoras de resistência, capazes de subverter os mecanismos tradicionais de controle social e produção de conhecimento (LOURO, 2001; PRECIADO, 2014).

Grossi (2011) propõe uma perspectiva política que mobiliza memórias e aprendizagens, evocando utopias científicas interessadas em histórias "vivas na carne", que se constroem e reconstroem continuamente, afastando-se de métodos rígidos e objetivos predefinidos. Enfim, que podemos nos erguer em meio às ruínas das verdades únicas, dos métodos fechados e das narrativas autorizadas. Somos o que tentaram calar: as vozes não legitimadas, os corpos não reconhecidos e os saberes não autorizados (HARAWAY, 1995; KILOMBA, 2019).

As mulheres do IFMG-OP, ao insistirem em permanecer apesar de tudo, estão praticando diariamente essa geografia insurgente. Estão produzindo, nas brechas das estruturas opressivas, outras territorialidades. Estão transformando espaços em lugares, não através de concessões institucionais, mas através de suas presenças persistentes, de suas redes de solidariedade e de suas recusas cotidianas a serem apagadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação situada: como mulheres vivenciam os espaços de uma instituição historicamente construída para corpos masculinos? Como negociam cotidianamente sua presença em territórios que não foram pensados para acolhê-las? Como resistem, persistem e transformam estruturas que insistem em apagá-las? Ao longo desta investigação, buscamos não apenas responder a estas perguntas, mas problematizar as próprias categorias que as constituem: pertencimento, espaço, poder, corpo, resistência.

O percurso teórico-empírico empreendido revelou que o não-pertencimento vivenciado pelas mulheres no IFMG-Campus Ouro Preto não é acidente histórico, falha individual ou problema pontual passível de ser resolvido através de políticas compensatórias superficiais. Trata-se, ao contrário, de produto estrutural de instituição construída sobre pilares patriarcais, racistas e capitalistas que operam de forma articulada para produzir sistematicamente a exclusão de corpos femininos: especialmente aqueles marcados por intersecções de raça, classe, idade, sexualidade e maternidade.

Constata-se que o Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto desde sua criação não foi pensada para democratizar o acesso à educação técnica, mas para formar mão de obra especializada masculina para indústrias estratégicas. Esta tradição masculinizada não desapareceu com a transformação em Instituto Federal em 2008. Ela se reconfigurou, tornando-se mais sutil, mas não menos eficaz em produzir exclusão. As estruturas físicas (banheiros inadequados, ausência de creche, iluminação precária), as práticas pedagógicas (exemplos que presumem o trabalhador como masculino, currículos que invisibilizam contribuições femininas), as relações interpessoais (assédio normalizado, silenciamento de vozes femininas), tudo isso revela persistência de lógica fundacional que define espaços técnicos como naturalmente masculinos.

A perspectiva decolonial foi fundamental para evitar universalismos abstratos que apagam especificidades das opressões vividas por mulheres do Sul Global. Não se trata de "mulheres" em geral, mas de mulheres situadas em contextos específicos de colonialidade, racialização e exploração capitalista. As estudantes do IFMG-OP não vivem a mesma opressão de gênero que mulheres brancas de classe média em universidades de elite europeias, suas experiências são atravessadas por

marcadores de classe (maioria trabalhadora), raça (elevado percentual de mulheres negras), território (periferização e longos deslocamentos) e geração (desde adolescentes de 18 anos até mulheres de 46 anos retornando aos estudos).

A análise fenomenológica dessas narrativas, desenvolvida no Capítulo IV, revelou e confirmou cinco dimensões fundamentais do não pertencimento: vigilância corporal constante, temporalidade exaustiva, patriarcado sofisticado e resistências cotidianas. As entrevistadas não apenas denunciaram, mas propuseram concretamente transformações institucionais necessárias. Sistematizamos suas demandas em três (3) aspectos fundamentais:

**1 - Urgências Imediatas** (sem as quais a permanência é inviável):

> Iluminação adequada em todo o campus, especialmente no período noturno;

> Disponibilização de absorventes, papel higiênico e sabonete nos banheiros femininos;

> Canais efetivos de denúncia de assédio com garantia de anonimato e proteção às denunciantes;

> Atendimento psicológico ampliado e acessível (não apenas protocolo, mas atendimento real).

**2 - Políticas de Permanência** (sem as quais o acesso é privilégio, não direito):

> Creche universitária ou auxílio-creche para mães estudantes;

> Bolsas de permanência específicas para mulheres trabalhadoras;

> Flexibilização de horários e critérios de presença considerando múltiplas jornadas;

**3 - Transformações Estruturais** (sem as quais as mudanças são superficiais e passageiras):

> Formação obrigatória sobre gênero, raça e sexualidade para todos os servidores;

> Revisão curricular obrigatória incluindo autoras mulheres, negras, indígenas, latino-americanas;

> Institucionalização e fortalecimento de coletivos como BASTA!, NEGED e redes de apoio.

É essencial salientar que existência e atuação de coletivos feministas no IFMG-Campus Ouro Preto: como o BASTA! (Núcleo de Enfrentamento da Violência de Gênero) e o NEGED (Núcleo de Estudos de Gênero, Diversidade e Sexualidade) e as redes de apoio informais não são complementares desta investigação, mas centralidade política e epistêmica fundamental. Como demonstra bell hooks (1994), espaços coletivos de resistência feminista funcionam simultaneamente como territórios de acolhimento, produção de conhecimento situado e articulação de estratégias de enfrentamento às violências estruturais.

São eles que constroem, cotidianamente, fissuras nas estruturas patriarcais: acolhem mulheres em situação de violência, produzem formações sobre gênero e sexualidades pressionam a gestão institucional por políticas efetivas, criam redes de solidariedade e cuidado mútuo, tornam visíveis opressões sistematicamente silenciadas. Como argumenta Sara Ahmed (2017, p. 135), coletivos feministas funcionam como "muros humanos": barreiras corporificadas que impedem que violências patriarcais sigam operando sem contestação. Cada denúncia acolhida, cada formação realizada, cada política conquistada representa vitória que beneficia não apenas indivíduos, mas transforma gradualmente cultura institucional como um todo. É preciso que deixem de operar na precariedade (dependendo de voluntarismo de poucas pessoas sobreviventes das próprias violências que combatem) e sejam reconhecidas como infraestrutura permanente e bem financiadas da instituição (BERTH, 2019).

Esta pesquisa não se encerra com a defesa do trabalho de conclusão de curso. Ela é parte de processo mais amplo de luta pela transformação do IFMG-OP e de outras instituições educacionais brasileiras. Os conhecimentos aqui produzidos não pertencem apenas à academia, mas às mulheres que generosamente compartilharam suas experiências, às que virão e encontrarão neste trabalho ferramentas para nomear suas próprias opressões, às que lutam cotidianamente por espaços mais justos.

Que suas vozes ecoem. Que suas presenças transformem. Que suas resistências inspirem outras mulheres, em outras instituições, em outras geografias, a também insistirem: Estamos aqui. Não sairemos. Este espaço também nos pertence e o transformaremos.

## REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. **On Being Included**: racism and diversity in institutional life. Durham: Duke University Press, 2012.
- AHMED, Sara. **Complaint!** Durham: Duke University Press, 2021.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. Etnogeografia do Brasil sertanejo. In: SERPA, Angelo (org.). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações. Salvador: Edufs, 2008. p. 313-336.
- ALVAREZ, Sonia E. et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 541-575, jul./dez. 2003.
- ANZALDÚA, Gloria. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria E. **Fronteiras**: la mestiza — la nueva mestiza. Tradução de Marta Giannella. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- AZEVEDO, Luyanne Catarina Lourenço de; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da Base Nacional Comum Curricular. **Geographia Meridionalis**, v. 5, n. 1, p. 3-31, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/15747>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATLIWALA, Srilatha. The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In: GOLDBERG, Mary Ann; STRAUSS, Beverly (eds.). **Development and empowerment**: approaches and perspectives. London: Intermediate Technology Publications, 1994.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BORSOI, Fernandez Guimarães. Beleza plástica: a fetichização do corpo feminino como mercadoria no espaço heteronormativo. **Geografia em Atos**, v. 16, n. 1, p. 61-75, mar. 2020.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

- BUTLER, Octavia. **Kindred**. 25th Anniversary ed. Boston: Beacon Press, 1979.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2013.
- 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.
- CASEY, Edward S. **The Fate of Place: a philosophical history**. Berkeley: University of California Press, 1997.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Coordenadoria de Gênero, Raça, Acessibilidade e Inclusão. Núcleo de Estudos de Gênero, Diversidade e Sexualidade (NEGED). Belo Horizonte: CEFET-MG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cgrai.cefetmg.br/apresentacao-neged/>. Acesso em: 2025.
- CISNE, Mirla. **Marxismo**: uma teoria indispensável à luta feminista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 4., 2005, Campinas. Anais [...]. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005. p. 32-33. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c6.PDF>. Acesso em: 15 set. 2022.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 2nd ed. New York: Routledge, 2000.
- COSTA, Ana Alice et al. Engajamentos ambivalentes, efeitos paradoxais: movimentos feminista e de mulheres na América Latina e/em/contra o desenvolvimento. **Feminismos**, Salvador, v. 2, n. 1, jan./abr. 2014.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DE PAULA, Fernanda Cristina. Sobre a dimensão vivida do território: tendências e a contribuição da fenomenologia. **GeoTextos**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 105-126, jul. 2011.

DE SOUZA, I. S. et al. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, p. 137-146, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/2000>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Fazer uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERRARA, Jessica Antunes; CARRIZO, Silvina Liliana. Caminhos para um feminismo decolonial. **Cadernos Pagu**, n. 62, 2021.

FERRARI, Thatiane. Mulheres são a maioria nas universidades. **UNE**, 2013. Disponível em: <https://www.une.org.br/2013/01/mulheres-sao-a-maioria-nas-universidades/>. Acesso em: 15 set. 2022.

FERREIRA SOUZA, Wilians Ventura; FELICIANO, Carlos Alberto. Mapeamento dos crimes de ódio contra LGBT: uma leitura socioespacial da violência entre os anos de 2017 e 2018. **Geografia em Atos** (Online), Presidente Prudente, v. 1, n. 16, p. 121-140, fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Michel Debrun e Rogério Peixoto. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice**: power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

GARCIA, José Wilson Correa. A concepção nietzscheana do niilismo: crítica cultural para além da religião? **Recanto das Letras**, 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/trabalhos-academicos-de-filosofia/3743476>. Acesso em: 15 set. 2022.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The Discovery of Grounded Theory**: strategies for qualitative research. New York: Aldine, 1967.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais**: o ator político na sociedade contemporânea. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **Nu & vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, n. 75, p. 1-37, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, n. 24, 2016.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HARAWAY, Donna. **Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective**. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HARDING, Sandra. **Feminism and Methodology: social science issues**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2012.

hooks, bell. **Ain't I a Woman: black women and feminism**. Boston: South End Press, 1981.

hooks, bell. **Teaching to Transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Campus Ouro Preto. **Laboratório de Memória Institucional e Pesquisa Histórica**. Publicações. Ouro Preto: IFMG, [s.d.]. Disponível em: <https://memoria.ifmg.edu.br/publicacoes/>. Acesso em: 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Campus Ouro Preto. **Conheça o BASTA!: Núcleo de Enfrentamento da Violência de Gênero no IFMG - Campus Ouro Preto**. Ouro Preto: IFMG, 2025. Disponível em: <https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/conheca-o-basta-nucleo-de-enfrentamento-da-violencia-de-genero-no-ifmg-campus-ouro-preto>. Acesso em: 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Campus Ouro Preto. **Evento Por Elas em Ação apresenta Projeto Dignidade para Elas**. Ouro Preto: IFMG, 2025. Disponível em: <https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/evento-por-elas-em-acao-apresenta-projeto-dignidade-para-elas>. Acesso em: 2025.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Atos de resistência cultural e educação: discurso e expectativas para além de Zumbi dos Palmares**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEÓN, Magdalena. Gênero, desenvolvimento e globalização: uma perspectiva latino-americana. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Cultura e política nos movimentos de mulheres**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 137-148.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. **Ensaaios sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus: Editus, 2014.

LORDE, Audre. **A Burst of Light**: essays. Ithaca: Firebrand Books, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MASSEY, Doreen. **Space, Place, and Gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

McDOWELL, Linda. **Gender, Identity and Place**: understanding feminist geographies. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MEDEIROS, Eduardo Cavalcanti de. **O corpo na obra de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2010. Disponível em: [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2010/resumos/ctch/psi/PSI-Eduardo-Medeiros.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2010/resumos/ctch/psi/PSI-Eduardo-Medeiros.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

MELO, Glenda Cristina Valim de et al. Cartografias insurgentes e geografias menores: narrativas e metodologias de pesquisas em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, p. 1-18, 2021.

MELONI, Maria Aparecida. **O corpo em questão**: estudos sobre a corporeidade e a subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MENA, Ana María Montanaro. Hacia el feminismo decolonial en América Latina. **Investigación joven con perspectiva de género**, v. 1, n. 1, p. 336-355, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTANER, José; MUXI, Zaida. **Arquitetura e política**: ensaios para mundos alternativos. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MULVEY, Laura. Visual Pleasure and Narrative Cinema. **Screen**, v. 16, n. 3, p. 6-18, 1983.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REINHARZ, Shulamit. **Feminist Methods in Social Research**. New York: Oxford University Press, 1992.

RELPH, Edward. **Place and Placelessness**. London: Pion, 1976.

RESTREPO, Carolina Fernanda Gartner. La ciudad ruidosa: la memoria lúdica en Piglia y Hrabal. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 9, n. 19, p. 53-61, 2019.

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

RIAL, Carmem Silvia. *Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia*. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005

RISLER, Julia; ARES, Pablo. **Manual de mapeo colectivo**: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

ROSE, Gillian. **Feminism and Geography**: the limits of geographical knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

ROSE, Nikolas. **Governing the Soul**: the shaping of the private self. 2nd ed. London: Free Association Books, 1999.

RUI, Simone Léia. Gênero, empoderamento e território: construindo relações e estabelecendo perspectivas teóricas. **Geografia em Atos**, v. 16, n. 1, p. 45-60, 2020.

RUI, Teresa. **Corpos abjetos**: etnografia em cenários de uso e comércio de crack. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SADER, Ana Paula Cabral; NICOLETE, Jamilly Nicácio; GOMES, Márcio Fernando. As mulheres e o direito à cidade: gênero e espaço público na cidade

contemporânea. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, p. 99-110, 2019. Edição Especial.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 73-94.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, v. 8, n. 1, p. 31-45, 2003. Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/revista\\_historia\\_regional7.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional7.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Joseli Maria; CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Moraes. Gênero e geografia brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber. **Revista da Anpege**, v. 11, n. 15, p. 185-200, jan./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTIS, Alecsandro J. P. Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 143-156, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4907>. Acesso em: 15 set. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUESS, Rodrigo Capelle. Geografia humanista, heterotopia e polivocalidade: novos percursos para o ensinar-aprender. **Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação UFG/REJ**, Jataí, v. 14, n. 2, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VARGAS, Virginia. Reflexiones en torno a los procesos de institucionalización y las instituciones estatales para las mujeres de América Latina. In: SEMINARIO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍAS FEMINISTAS, 1996, Santiago. Anais [...]. Santiago: GLEFAS, 1996. p. 110-130.

VENTURINI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2017.

VIANA, Juliana Nazaré Luquez. *A luta das Auras: espaço, vida urbana e organização feminina*. **Palestra proferida no Auditório do IGC da UFMG**. Belo Horizonte, 02 maio 2025. Comunicação oral.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças; ESTEVAM, Vanessa da Silva. O estudo da representatividade racial e de gênero nos cursos de licenciatura dos institutos federais de Minas Gerais. **Laplage em Revista**, v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193605>. Acesso em: 13 jun. 2023.