

ENTRE VERSOS E PROSAS GÊNERO, EDUCAÇÃO E MÚSICA

Experiência etnográfica nas oficinas
do Projeto Papo Sêrio

Emília Haline Dutra



Florianópolis
2016

Cadernos NIGS é uma publicação do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, do Laboratório de Antropologia Social (LAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Reitor: Luis Carlos Cancellier

Diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Paulo Pinheiro Machado

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social: Edviges Marta Ioris

Editoras gerais dos Cadernos NIGS: Miriam Grossi e Red Nedel

Revisão e editoração deste número: Red Nedel

Capa e contracapa: Edição de Red Nedel.

Conselho Editorial

Alinne Bonetti (UNIPAMPA)
Bernadette Grossi dos Santos
Carla Giovana Cabral (UFRN)
Caterina Rea (UNILAB)
Claudia Lee Williams Fonseca (UFRGS)
Elisete Schwade (UFRN)
Fatima Weiss de Jesus (UFAM)
Felipe Bruno Martins Fernandes (UFBA)
Marcelo José de Oliveira (UFV)

Mareli Graupe (UNIPLAC)
Marlene Tamanini (UFPR)
Miriam Adelman (UFPR)
Patricia Rosalba Moura Costa (IFSE)
Paula Pinhal de Carlos (UNILASALLE)
Rozeli Maria Porto (UFRN)
Sonia Malheiros Miguel (SPM)
Tania Welter (Instituto Egon Schaden)



EMÍLIA HALINE DUTRA

**ENTRE VERSOS E PROSAS
GÊNERO, EDUCAÇÃO E MÚSICA**

Experiência etnográfica nas oficinas
do Projeto Papo Sério

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
em Ciências Sociais

ILHA DE SANTA CATARINA
NÚCLEO DE IDENTIDADES DE
GÊNERO E SUBJETIVIDADES – UFSC
Fevereiro de 2016





APRESENTAÇÃO DOS CADERNOS

A Série *Cadernos NIGS* nasceu em 2004 como uma iniciativa de divulgação da produção intelectual e das atividades de pesquisa do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina. Naquela ocasião, publicamos as dissertações de mestrado de Rozeli Maria Porto, Juliana Cavilha Mendes e Flavio Luiz Tarnovski, que haviam sido defendidas em 2002 no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSC. Esses trabalhos abordam, respectivamente, gravidez em situação de violência doméstica, masculinidades entre militares e adoção por casais homossexuais. Portanto, o objetivo inicial da publicação era de divulgar os trabalhos defendidos por nossa equipe, acreditando que esses se tratariam de importantes contribuições para o campo de estudos de gênero e sexualidades.

Num segundo momento, em 2010, já com apoio de projeto de financiamento da Secretaria de Políticas Para Mulheres (SPM) novos números dos Cadernos NIGS foram publicados, dessa vez ampliando sua abrangência e criando novos eixos de reflexão. Surgiram então os **Cadernos NIGS Metodologias** e os **Cadernos NIGS Extensão**, que se juntavam, portanto, aos anteriores que passaram a ser classificados como **Cadernos NIGS Pesquisas**. Nestes dois novos eixos, Metodologias e Extensão, publicamos uma série de artigos que são o resultado de importantes reflexões fomentadas por anos de atividades de pesquisa e extensão de nossa equipe. Além disso, um novo número de eixo Pesquisas foi editado com o trabalho de Fernanda Cardozo sobre travestilidades. A continuação dessas publicações significou um momento ímpar de produção coletiva e de compartilhamento de experiências acadêmicas de um núcleo já consolidado no campo dos estudos de gênero, seja pelas pesquisas desenvolvidas, pela atuação na concepção e análise de políticas públicas, ou ainda no desenvolvimento de projetos junto à população da Grande Florianópolis.

No ano de 2014, publicamos o primeiro **Caderno NIGS Relatórios**, que propunha a divulgação das atividades de nosso laboratório através da publicação de relatórios de projetos financiados por agências de fomento à pesquisa. A criação desta nova categoria da série justifica-se

primeiramente porque consideramos que a transparência no uso de recursos públicos é um imperativo ético que deve conduzir a nossa prática acadêmica. Avaliamos também como de grande importância pedagógica para jovens pesquisadorxs a livre disponibilização de instrumentos de pesquisa, como relatórios, uma vez que há pouco treinamento e formação nos cursos de pós-graduação no Brasil para os aspectos práticos e pragmáticos ligados à obtenção de recursos e financiamentos de pesquisa. Além disso, percebemos que este tipo de documento pode ser extremamente representativo da produção intelectual de nossa equipe de pesquisa.

Nesta edição dos Cadernos NIGS Pesquisas, trazemos o Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) em Ciências Sociais de Emília Haline Dutra, orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Miriam Pillar Grossi e apresentado em 02 de dezembro de 2015 no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob aprovação da banca composta pela Prof^ª. Dr^ª. Vânia Zikán Cardoso, Prof^ª. Dr^ª. Marisa Napolini e Prof. Dr. Antônio Alberto Brunetta. Este trabalho propõe escutar, conhecer, dialogar e desvendar o que @s estudantes da rede pública de ensino de Florianópolis entendem sobre a temática da violência contra a mulher, a partir de experiências da pesquisadora como bolsista no Projeto Papo Sério.

Na série atual, os Cadernos NIGS contam com o apoio financeiro do PROEXT MEC, PRONEM-FAPESC e PNPd-CAPES, a quem agradecemos pelo apoio institucional às pesquisas desenvolvidas pelo NIGS UFSC.

FIGURA 1 “Cantinho da leitura” - “Somos feitos de átomos, dizem os cientistas, mas um passarinho me contou que também somos feitos de histórias”. Autor: Eduardo Galeano (Escola Escola Básica José Amaro Cordeiro, Morro das Pedras, Florianópolis – SC. Julho de 2015. Fonte: acervo pessoal).





ÍNDICE

Lista de figuras, tabelas e siglas.....	11
Agradecimentos.....	13
Introdução.....	19
1. Breve panorama sobre Educação, Sociologia, Gênero e Violências.....	25
1.1 Educação.....	25
1.2 Gênero.....	29
1.3 Violência contra as mulheres.....	33
1.4 Notas sobre Políticas Públicas na Educação.....	41
1.5 A Sociologia no Ensino Médio e em outros contextos....	48
1.6 A música como facilitadora e disparadora metodológica...50	
2. “Perdoa meu amor, essa nobre vagabunda” – Subjetividades e deslocamentos na pesquisa.....	59
2.1 A construção do campo e da pesquisadora.....	66
2.1.1 A experiência do Estágio em Ciências Sociais.....	68
2.1.2 Construindo o objeto do TCL.....	71
2.1.3 Trânsitos desta pesquisa.....	75
a) Nas ondas do Rádio.....	75
b) Semana de Estudos da E. E. B. João Silveira.....	78
c) Parceria LEFIS e NIGS (UFSC).....	80
d) Bahia de todas as Santas.....	81
2.2 Percursos metodológicos.....	82
2.2.1 Notas de campo.....	90
2.2.2 ARTEvismo.....	94

2.2.3 Nós Marias. O pessoal e o político.....	97
3. “O jovem no Brasil nunca é levado a sério” - O Projeto Papo Séri o.....	99
3.1 As oficinas do Projeto Papo Sério e a oficina “Violências contra as Mulheres” como recurso didático.....	103
3.2 Gênero e música: estranhamento e desnaturalização.....	108
3.3 Compreendendo a realidade entre rodas e risadas.....	118
a) Feminino, Masculino e Plural.....	120
b) Um tapinha não dói?.....	130
c) Arquitetura do silêncio e dos corpos.....	137
d) A cor dessa cidade sou eu? Autoidentificação racial.....	141
e) Bissexualidade(s) femininas.....	145
f) Lesbo-Homo-Transfobias.....	153
g) Empoderadas – Feminismo e juventude.....	162
h) Sobre @s profissionais de ensino.....	168
3.3.1 A experiência com estudantes da EJA.....	170
3.3.2 Oficinas com estudantes da graduação UFSC.....	174
3.3.3 A experiência com duas rodas de conversa com estudantes do Ensino Médio.....	181
a) Escola Wanderley Junior.....	181
b) Escola Cecília Rosa Lopes.....	185
4. Últimas notas	191
5. Referências	195
6. Anexos	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Cantinho da leitura”.....	7
Figura 2 – Oficina “Violências contra as mulheres”.....	107
Figura 3 – Cartaz alunas ensino fundamental.....	136
Figura 4 – “Racismo existe, persiste e mata”.....	146
Figura 5 – Alunas do ensino fundamental tocando violão.....	169
Figura 6 – Cartaz “A mulher na visão machista”- Oficina EJA.....	174
Figura 7 – Equipe Papo Sério 2015.1.....	193
Figura 8 – Equipe Papo Sério 2015.2.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de Oficinas Projeto Papo Sério 2014/2015.....	74
---	----

LISTA DE SIGLAS

NIGS – Nucleo de Identidade de Gênero e Subjetividades
IEG – Instituto de Estudos de Gênero
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CCE – Centro de Comunicação e Expressão - UFSC
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
LEFIS – Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
SEPEX – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
TCL – Trabalho de Conclusão de Licenciatura
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
MEC – Ministério da Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
E.B.M. – Escola Básica Municipal
E.E.B. – Escola de Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida orientadora Miriam Grossi, por acreditar em minha vontade de transformar o mundo – ao menos à minha volta – por confiar em meu trabalho e aguçar tantos questionamentos ao longo de minha graduação desde nossa primeira disciplina até os dias de hoje como companheiras de núcleo de pesquisa, militância feminista e LGBT. Um grande privilégio encontrá-la e poder crescer tanto ao teu lado durante minha trajetória acadêmica e pessoal. Obrigada!

À equipe do Projeto Papo Sério – NIGS, que neste ano de 2015 finaliza um ciclo de nove anos de atuação em escolas públicas da Grande Florianópolis, e que carinhosamente foi coordenada por Marisa Naspolini, exemplo de parceria, paciência e sensatez ao trabalhar diariamente conosco na Revistaria do CFH e demais eventos envolvendo nossa equipe, essa trupe de pessoas maravilhosas: Gabriela Dequech, Larissa Daniel, Ísis Beckhauser, Bruna Bernhardt, Nauana Antonello, Isabela Cantarelli, Everson Fernandes, Red Nedel, Lino Santos, Suzana Martins Costa, Vinícius Augusto Bressan Ferreira, Raphael Ramos Silva, Delza da Hora, André Luis da Rosa, Rita Alves, Arthur Costa, Guília Gaia, Natahália Maia, e demais parceir@s da grande família NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, este núcleo que me acolheu tão afetuosamente e que tanto estremeceu minha formação enquanto mulher, feminista, professora e ciestista social. Eternamente grata aos ensinamentos, conquistas e descobertas ao lado de tod@s vocês, divido as vitórias desta pesquisa com cada um@ que acompanhou e que, de uma forma ou de outra, contribuiu com as reflexões aqui expostas.

A tod@s estudantes das escolas por onde passei que me proporcionaram registrar, ao longo da pesquisa, todos os apontamentos desenvolvidos neste trabalho. Com toda certeza, aprendi mais com vocês do que com as tardes imersas nos xerox e livros pela biblioteca do CED. Vocês são a revolução! Obrigada por fazer esta pesquisa acontecer!

Aos professor@s ao longo da graduação, em especial Vânia Cardoso, Lucena Dall'Alba, Marcia Mazon, Jimena Massa, Daisi I. Vogel, Antônio Brunetta e Jacques Mick, que me fizeram enxergar o mundo de forma diferente.

À Rosemari Fernandes (Rose), por sempre desvendar as confusas burocracias acadêmicas.

@s querid@s funcionári@s do Café do CFH, em especial à Eduarda (Duda) por sempre ser tão gentil e sorridente, iluminando meus intervalos de estudo.

A tod@s @s funcionári@s, seguranças e servidor@s da UFSC, em especial do CFH, que cuidadosamente cuidam da engrenagem do nosso centro de estudos.

Agradeço também a@s membr@s da banca, Marisa Naspolini e Antônio Brunetta, pela leitura cuidadosa e pelos apontamentos motivadores. Agradeço novamente à Vânia Cardoso por gentilmente representar minha orientadora Miriam Grossi neste dia tão significativo. Muito obrigada!

Às amigas lindas, maravilhosas, inacreditáveis, “incríveis”, feministas, de luta, de amor, de respeito e sinceridade, aprendo e me reescrevo cotidianamente com todas vocês, nas marchas, reuniões e demais encontros cafeinados ou regados a “bons drinks”, na companhia sempre de um contagiante repertório musical. Eu sozinha ando bem, mas com vocês ando melhor ... e Vulva La Revolucion!.

À Gabriela Koen, parceira desde o primeiro semestre de vida e de amor, obrigada pelo nosso lar, pelo seu carinho, por – tentar – me ensinar a nadar, por compartilhar um excelente gosto musical, por tantos verões “bombásticos” e por me lembrar que unicórnios existem.

À Tsamiyah Levi pela calma, ternura, sinceridade, por Canoa Quebrada e por tantas e inesquecíveis histórias. Aprendo muito com sua determinação e sagacidade. Que delícia te encontrar nessa vida!

Ao Diego Pontes, por me apresentar a Antropologia através de um prisma colorido e cheio de variáveis, por seu companheirismo, pela “geminianisse” compartilhada e por fazer desse um mundo um lugar mais bonito e leve de se viver.

À Natasha de Holanda, companheira de samba e amor até mais tarde, de cafés com açúcar e muito afeto. Obrigado por fazer desse mundo um lugar mais feliz, tranquilo e amável, eternamente grata à sua parceria de luta, seriados, angústias e alegrias. O mundo ficou mais radiante com sua luz por perto!

@s tant@s amig@s que aqui se torna impossível de nomear, também aquel@s que passaram por mim, me transformaram, mas que por algum motivo a vida levou. Em especial aos amig@s que me acompanham e fazem de mim uma pessoa melhor, entre el@s Alex Silva, Amanda Sterzo, Augusto Costa, Bruna Kloppel, Claudia Rojas Bravo, Carol Santos, Dani Rabel, Ellen Amaral, Gabriela Marques, Geni Nuñez, Gabriel Demasei,

Helena Vieira Cardoso, Juliana Lopes, Ju Silver, Luciane Manika, Laís Eloá, Luiza Abdalla, Laura Prestes, Luiza Pimenta, Livia da Silva, Lucas Vaz Mello, Mila Portela, Maria Zanela, Melissa Guimarães, Márcia Inês Schaefer, Maiara Michelle, Nathalia Dothiling, Nathalia Seeger, Natália Oliveira, Rari Rari, Sophia Caroline, Sabrina Medeiros, Treicy Giovanella da Silveira, Thaís Brito, Vex Wallace e Yuri Brah.

Ao Tom Carvalho, amigo querido que, com certeza, virou purpurina. As Ciências Sociais e eu sentimos saudades!

Agradeço imensamente à minha família, hermanos Laís Dutra e Henrique Dutra, madre Inês Batista e padre Hervécio Dutra, pelo apoio financeiro e emocional, pelo amor que não se mede, pelo carinho, porto seguro e paz. Agradeço ao universo por têl-@s em minha vida e por toda confiança e ternura com essa filha caçula. Com vocês sou mais forte e enfrento o mundo, pois sei que não estou sozinha e que nossa caminhada será eterna e cheia de conquistas. Amo cada um@ de vocês incondicionalmente.

Agradeço também as vozes das intérpretes femininas Lauryn Hill, Nina Simone, Éllen Oléria, Cássia Eller, Beyoncé, Rihanna e tantas outras que me proporcionaram a trilha sonora e a calma durante todo o percurso de escrita deste trabalho de conclusão de licenciatura.



“La educación es un poder para las mujeres, y eso es por lo que los terroristas le tienen miedo a la educación. Ellos no quieren que una mujer se eduque porque entonces esa mujer será más poderosa.”

Malala Yousafzai



PRIMEIROS ACORDES: INTRODUZINDO UMA CIENTISTA SOCIAL

Refletindo sobre o campo político educacional em que se encontra a Educação Básica no Brasil, e, com o objetivo de escutar, conhecer, dialogar, mas, sobretudo desvendar o que @s estudantes da rede pública de ensino de Florianópolis compreendem sobre a temática da violência contra a mulher, assim como suas interseções relacionadas às questões de gênero, raça, sexualidade, teço as linhas deste Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) em Ciências Sociais. Temáticas que se evidenciam tanto nas vivências travadas no interior do espaço escolar, quanto nas diretrizes curriculares que norteiam o ensino, mas que ao mesmo tempo, encontram-se ocultas nas discussões feitas entre alun@s e professor@s ao longo das suas trajetórias escolares nas salas de aulas.

O campo em que a pesquisa se desenvolveu foi proporcionado através de minha vivência como integrante do Projeto de Extensão¹ Universitária vinculado ao NIGS (Núcleo de Identidades e Subjetividades) da UFSC, o Projeto Papo Sério, no qual me debrucei sobre uma de suas principais linhas de atuação, as oficinas temáticas realizadas nas escolas, para compor meu campo de pesquisa.

A metodologia de investigação privilegiou recursos tais como observação participante, realização de entrevistas abertas e semi-estruturadas, realização de rodas de conversa, mas principalmente, norteada pela prática antropológica da etnografia, a fonte primordial dessa experiência e pesquisa – ação ganha corpo e sentido, através dos fragmentos colhidos e sistematizados nos diários de campo ao longo deste quase 1 ano de construção do TCL, elaborando e participando das oficinas.

A escrita desse trabalho foi estruturada com a intenção de mesclar falas d@s estudantes, somadas às minhas observações nas oficinas, nas rodas de conversa e demais experiências que compõem os relatos colhi-

¹ Esta pesquisa teve apoio financeiro do PROEXT MEC em forma de bolsa de extensão e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do projeto “Feminismo, Ciências e Educação: relações de poder e transmissão de conhecimentos” para apresentação de trabalho no Seminário Enlaçando Sexualidades, ambos coordenados por Miriam Pillar Grossi.

dos por mim nas escolas, e possíveis de ser materializadas através dos diários de campo, entendendo que “a insistência — na visão antropológica — no social de comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual” (FONSECA, 1999, p. 59), e de que, portanto, a etnografia aqui não esteja baseada na ideia de que “cada caso, é um caso”, e sim busca-se em alguma medida, como nos mostra Claudia Fonseca, “chegar do particular ao geral”.

Clifford Geertz (1989; 1997), que também integra o referencial teórico desta pesquisa, defende o papel d@ etnógraf@ assim como seu objetivo em formular interpretações mais amplas e abstratas acerca das culturas e suas formas de expressões locais. Entendendo que essas interpretações não são simplesmente decifradas por nós antropólog@s, e sim, demonstradas através de nossas fraseologias, numa espécie de interpretação da interpretação.

[...] não significa simplesmente remoldar a forma que outras pessoas têm de se expressar em termos das nossas formas de expressão [...], mas sim mostrar a lógica das formas de expressão deles, com nossa fraseologia. (GEERTZ, 1997, p. 20).

Procurando dar voz a esses saberes e vivências ocultadas e por que não dizer, invisibilizadas tanto no espaço escolar, quanto nos demais espaços de sociabilidade onde o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo se manifestam (SCOTT, 1998), tentarei esmiuçar, ancorada pela perspectiva relacional de análise (FONSECA, 1999), as narrativas d@s estudantes que participaram das oficinas do Projeto Papo Sério em 2014 e 2015. Com vistas a articular minhas percepções em campo, realizo um exercício de problematização embasado no referencial teórico acerca das questões de gênero, educação, escola, violência e música, de onde emergem os conceitos de feminismo, identidade, homo-lesbo-transfobia, entre outros que são desenhados no bojo desta pesquisa para legitimar o debate e apoiar as discussões.

Utilizo-me do referencial teórico acerca da música por reconhecer que os debates a partir das interpretações e reflexões de suas letras comprovam o fato de que a música popular brasileira, desde suas origens mais antigas, se configura enquanto uma arena privilegiada de discussão dos problemas sociais do Brasil, na medida em que a partir de seus versos, rimas e melodias evidenciam-se questões de classe, étnico-raciais e de gênero, assim como se tornam evidentes alguns períodos críticos da história e da política do nosso país (MENEZES BASTOS, 2008).

A música aqui também pensada como um registro da vida cotidiana,

como nos mostra Katia Abud (2005), através da visão de autor@s e intérpretes que observavam os contextos sociais em que viviam, fazendo com que esses registros expressos nas músicas se tornem passíveis de ser selecionados e utilizados enquanto recurso. Desta forma, viabiliza-se uma potencial mudança de paradigma acerca do modo com que conhecimentos históricos e acadêmicos são transmitidos em sala de aula, entendendo que as metodologias de ensino cada vez mais exigem uma reelaboração dos próprios elementos didáticos, que constroem essa relação entre o conteúdo curricular transmitido e a vivência de cada estudante.

Constatando que o gênero está na escola (FURLANI, 2007), assim como suas relações se fazem presentes em todas as idades do período escolar, inicialmente escolhi trabalhar as oficinas com estudantes que tinham em sua grade curricular a disciplina de Sociologia. Porém, apesar do histórico do Projeto Papo Sério priorizar e focar suas atividades no Ensino Médio, no ano de 2015 por conta da greve nacional e estadual d@s professores da rede, muitas escolas estaduais aqui de Santa Catarina permaneceram fechadas neste primeiro semestre do ano, nos forçando a reestruturar os planos e reconfigurar as oficinas de forma acessível a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do EJA (Educação de Jovens e Adultos), principais demandas neste período de conclusão do Projeto Papo Sério, que chega ao seu 9º ano concretizando uma das práticas de extensão universitária mais reconhecidas do NIGS.

A pesquisa começou em 2013, primeira vez em que trabalhei relacionando gênero e música na universidade acadêmica e cientificamente, se assim podemos dizer, ministrando na 12º SEPEX (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UFSC, o minicurso nomeado “Na Batucada do Trágico”, que abordava as principais ideias de Nietzsche a partir de sua filosofia trágica relacionando o samba e a capoeira. Recordo-me o quão difícil foi trazer a questão de gênero para o grupo GENTP (Grupo de Estudos sobre Nietzsche e a Teoria Política), formados por nós estudantes – em sua maioria homens – principalmente do curso de Ciências Sociais.

O minicurso trazia em seu repertório clássicos do samba como Noel Rosa, Cartola, Wilson Batista e pretendia chamar a atenção a todo contexto histórico no qual o samba foi constituído e na exaltação da vida que as composições trazem que, sem se entregar ao sofrimento, nos dão um exemplo da capacidade de potência do ser humano, e da “tragédia” como na Grécia antiga entre os atenienses, não como mera conformação da vida, mas sim sua aceitação num todo, sem estancar ou negar a tristeza, mas fazendo dela um componente da vida social e da construção dess@s sujeit@s.

Porém, mesmo que claramente eu enxergasse a carga sexista que aquele contexto histórico, expresso nas melodias, traziam, como já observado em alguns estudos como o de Rubem Oliven (2001), ao pensar sobre Imaginário Masculino na Música Popular Brasileira, em que a representação da mulher está sempre relacionada com o que há de mais sujo, desonrado e imoral, representações presentes em muitos sambas, em especial na canção “Positivismo” de Noel Rosa, em que a mulher é comparada aos juro monetários – ou seja, o dinheiro em sua forma mais suja – a mesma percepção não acontecia com meus colegas, que inclusive, me disseram não ser de grande importância fazer essa contextualização no minicurso com a justificativa de, ainda que houvesse (eles não concordaram comigo em nenhum momento) machismo nas letras, “esse não era o foco” de nossa apresentação.

Mas quando é o foco? Militante e feminista “chata”, como costumemente somos vistas, mesmo depois das várias discussões coletivas contrárias à minha ideia, para descontentamento d@s integrantes do grupo, não obstante abordei sobre o tema no dia de minha apresentação. Algumas feministas que estavam na plateia felizmente legitimaram minha intervenção, que rendeu bons 15 minutos de argumentações fora do “foco” de nossa apresentação.

O projeto de TCL propriamente iniciou no primeiro semestre de 2014, quando dei início ao estágio da Licenciatura. A construção do objeto e do campo especificamente começou no segundo semestre do mesmo ano, momento em que dei início ao meu trabalho sob orientação da professora Miriam Grossi, coordenadora do NIGS e do Projeto Papo Sério. Minhas idas a campo se deram entre julho de 2014 e julho de 2015. Ao todo foram 15 oficinas nas escolas públicas de Florianópolis, sendo realizadas cinco delas no Ensino Médio, duas delas em turmas de EJA, duas na graduação da UFSC e seis no Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

Recordo-me de uma das conversas quando cursava a disciplina Seminários de Licenciatura que tive com a professora Márcia Mazon, do departamento de Sociologia do CFH – UFSC, em que discutíamos os caminhos de meu TCL assim como o funcionamento das oficinas, objeto desta pesquisa. Sua fala me recordou um dos princípios pelos quais me debrucei sobre o gênero e a música, somados à tentativa de construir uma educação que seja socialmente relevante (BRITZMAN, 2000). Ela alertou para um dos maiores problemas que a educação enfrenta atualmente em nossa sociedade cada vez mais conectada pelas mídias e as redes sociais, através dos celulares, ipods e tantos outros eletroeletrônicos e que compõem todo um aparato tecnológico e virtual cada vez mais acessível e presente em nosso cotidiano, assim como nas salas de

aula. O questionamento residia em, afinal, como prender a atenção d@s alun@s? Como incentivá-los a ouvir, assimilar e apreender os conteúdos em aula? E principalmente, quais métodos podemos utilizar como alternativa a esta obsolescência programada², se assim posso dizer, das tradicionais/herdadas aulas expositivas?

Neste sentido, busco com este TCL trazer uma contribuição metodológica a partir das oficinas do Papo Sério utilizando músicas, assim como pretendo, ancorada por um dos principais pilares das Ciências Sociais, realizar um exercício de estranhamento em relação a alguns aspectos de nossa própria cultura brasileira a partir de algumas músicas que atravessam o cotidiano d@s estudantes.

Este trabalho divide-se em três capítulos e percorre um caminho que vem desde o início de minhas inquietações enquanto mulher, resgatando um pouco de minha trajetória enquanto estudante de escola pública e posteriormente de uma universidade pública no curso de Ciências Sociais, assim como minha inserção nos estudos de gênero e os caminhos que me deslocam e conduzem essa pesquisa.

No primeiro capítulo, “Ajoelha e Chora”, trago um breve panorama sobre Educação, Gênero e Violências, o contexto atual das Políticas Públicas na Educação, um pouco sobre a história da Sociologia no Ensino Médio, e o papel da música como facilitadora e disparadora metodológica de análise.

No segundo capítulo, “Perdoa meu amor, essa nobre vagabunda”, Subjetividades e deslocamentos na pesquisa, trago a construção do campo e da pesquisadora contando um pouco sobre minha experiência no Estágio de Ciências Sociais, os processos de construção do objeto do TCL, assim como os trânsitos desta pesquisa e seus percursos metodológicos.

No terceiro capítulo, “O jovem no Brasil nunca é levado a sério”, abordo a trajetória do Projeto Papo Sério e seus eixos de atuação. Mais especificamente, apresento os resultados e elucidações a partir da experiência em campo com a atuação nas oficinas ao longo deste um ano de pesquisa. Apresento os estranhamentos e desnaturalizações acerca do gênero e das violências a partir das falas e narrativas d@s alun@s, sistematizadas através dos relatos do diário de campo, assim como a eficácia das músicas enquanto recurso didático e sua aproximação com a realidade nas discussões travadas com @s estudantes. Finalizo este terceiro capítulo, compreendendo a realidade entre rodas (e risadas), a partir dos relatos da experiência nas duas rodas de conversa que ocorreram nos

² Trecho da música “3ª do Plural” do grupo Engenheiros do Hawaii.

primórdios da pesquisa, com as primeiras turmas em que ministramos as oficinas.

Por fim, nas “Últimas notas” encaminho as considerações finais deste trabalho, expondo nos anexos os materiais e recursos utilizados, como os roteiros das oficinas, o questionário sócio-demográfico, as letras das músicas utilizadas e alguns registros fotográficos feitos por mim, nas salas de aula, ao redor das escolas e em participação de eventos acadêmicos acerca do gênero e educação ao longo da pesquisa.

A necessidade de recursos didáticos como facilitadores para apreensão do conhecimento transmitido no sistema escolar, somadas às contribuições sociais e históricas que as músicas brasileiras carregam, representam os objetos que compõem a engrenagem desta pesquisa, do mesmo modo que estimulam meu olhar enquanto pesquisadora e futura docente que acredita ser possível uma educação não sexista, comprometida em formar cidadãos críticos com vistas à promoção de uma sociedade menos violenta, preconceituosa e excludente, construindo espaços mais justos visando a equidade de gênero.

1. BREVE PANORAMA SOBRE EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA, GÊNERO E VIOLÊNCIA

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.*

Rosa Luxemburgo

Nesta pesquisa construída em formato de TCL, procuro dialogar com autor@s que discutam as questões de gênero, sexualidades e violências na área das Ciências Sociais, levando em conta as particularidades que envolvem esses campos de produção acadêmica – e social – permeados por disputas, contradições, militâncias, e acima de tudo atravessados por relações de poder. Busco um olhar guiado pela interseccionalidade e uma escrita engajada numa proposta de guerrilha de linguagem³, com a perspectiva de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma poderosa arma contra o sexismo expresso em nossas relações cotidianas e consequentemente enraizado em nossa herança gramatical genérica, que exclui as mulheres linguisticamente (CALDAS-COULTHARD, 2007).

1.1 Educação

De acordo com o Ministério da Educação, a educação básica é o caminho para assegurar a tod@s @s brasileir@s a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Acima de tudo, considera-se que o papel central do ensino básico de qualidade e público deva contemplar e contribuir para a formação da subjetividade das crianças e d@s jovens em idade escolar, na medida em estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional pelo artigo 35 da sessão IV “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a forma-

³ Em uma proposta de guerrilha de linguagem (CALDAS-COULTHARD, 2007), utilizamos neste texto o “@” como alternativa gramatical.

ção ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) também fazem parte desse conjunto de leis e foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, precedida por debates com setores organizados da sociedade civil e formulações de consultores e especialistas na área educacional. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil (1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A elaboração desses documentos representa a importância desse conjunto de ações públicas para a manutenção e o fortalecimento da democratização no campo dos saberes. Trazendo assim legitimidade para o debate na medida em que estabelece metas e objetivos que garantam o desenvolvimento do ensino brasileiro de forma pública, gratuita e laica (BRASIL, 2006).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) constituem-se um dos documentos que atuam no sentido de dar suporte para o desenvolvimento de variadas questões que permeiam as relações escolares, servindo de base, inclusive, para criação do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada instituição. Este documento opera no sentido de orientar as relações estabelecidas no cotidiano escolar sugerindo abordagens aos principais conteúdos tratados em sala, possibilitando aos educadores subsídios necessários para que suas práticas pedagógicas sejam aperfeiçoadas, ao mesmo tempo em que objetiva dar margem às questões permanentemente invisibilizadas.

A inclusão da perspectiva de gênero na educação se deu a partir da elaboração dos PCNs entre 1995 e 1997 e representa um importante passo nos currículos do ensino fundamental e médio em todo o território nacional. No entanto, por se configurarem enquanto referência, logo, não caracterizando-se enquanto uma diretriz especificamente, os PCNs servem como orientação mas não tornam obrigatória a abordagem de determinadas temáticas nos currículos, que somadas à não capacitação nos períodos de formação docente d@s professor@s, refletem a marginalidade com que esse e outros temas considerados transversais⁴ apare-

⁴As problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade

cem nas práticas do ensino.

A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias à melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. Também propõe três blocos de conteúdos norteadores para abordar a orientação sexual no ensino. Estes são divididos em: Matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Porém, os PCNs, apesar de defenderem democraticamente uma pluralidade cultural (BRASIL, 1998), restringem-se mais uma vez à norma que estipula e oferece apenas uma alternativa de se viver essa sexualidade, a heterossexual. Constrói um discurso otimista que defende diferentes formas de atividade sexual e seu direito a exercê-las, porém, não nomeia nem exemplifica essas variadas opções e arranjos sexuais possíveis.

Apenas bem superficialmente, quando o documento delimita a necessidade de nos posicionarmos contra as discriminações associadas às expressões das sexualidades, são citados homossexuais, bissexuais e as profissionais do sexo, expressões estas tidas como marginais. Porém estando ocultas, portanto invisíveis à existência das identidades lésbicas, gays, transexuais, bissexuais, transgêneras, dentre outras, deixa vago e, portanto, pouco eficaz os discursos que ali são produzidos, de certa forma utopicamente, pois não auxiliam de fato questões práticas e cotidianas no combate à homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, declarações de ódio e repulsa que interferem nas vidas dessas pessoas “inexistentes” perante à sociedade, e percebemos também, perante aos documentos institucionais norteadores.

Contudo, não podemos deixar de salientar que os PCNs são fruto de demandas coletivas da sociedade civil em conjunto com órgãos educacionais, um documento que simboliza um grande avanço social e político para sua época, meados de 1997, ao citar vários eixos e temáticas possíveis a serem abordados, como prostituição, aborto, erotismo, pornografia. Contudo, por se tratar de temáticas ainda muito questionáveis, no que tange os discursos sobre a sexualidade, o documento limita a organizar-se principalmente com vistas a esclarecer e trabalhar, a partir das

cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais desde 1997. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

superfícies norteadoras da sexualidade referentes às dimensões do corpo, das relações de gênero, e da prevenção às DSTs/AIDS. Assuntos que, de certa forma, estão de acordo com o que a ordem socialmente vigente autoriza a serem discutidos e apreendidos a partir da educação, sem risco de oposição d@s alun@s, pais e demais envolvid@s.

A discussão em torno dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, ganhou mais visibilidade na primeira quinzena de junho de 2015. Elaborados pelo Fórum Municipal de Educação, aprovado na Conferência Municipal de Educação e apreciado pelo Conselho Municipal de Educação, os planos ainda precisam ser aprovados no âmbito Legislativo, porém passam por uma série de críticas principalmente de grupos fundamentalistas do governo, justamente por estabelecerem que as diretrizes do Estado para os próximos 10 anos na Educação estejam pautadas com vistas à promoção do respeito à identidade de gênero e orientação sexual.

Segundo o Grupo Gay da Bahia⁵ (2014), um gay, uma lésbica ou uma pessoa bissexual é assassinada a cada 27 horas no Brasil, sendo 28% dessas pessoas são menores de 18 anos. Números que nos dão a dimensão das fobias vivenciadas diariamente pelas pessoas LGBT e que nos mostram como a educação, um direito de tod@s, é responsável em pautar e trazer este debate para o interior das salas de aula, onde tantas fobias, muitas vezes entendidas como bullying, são frequentes e prejudicam radicalmente a permanência e a trajetória de crianças, jovens e adultos nas escolas.

O Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, da Universidade Federal de Goiás, veio a público no dia 17/06/2015 em nota⁶, manifestando repúdio às atuais tentativas de desconsiderar o respeito à igualdade de gênero e à diversidade sexual como elementos integrantes dos planos estaduais e municipais de educação brasileiros. Considerando como “nefasta” a discussão acerca do respeito às desigualdades, apelidada como “ideologia de gênero” por parlamentares e grupos conservadores que buscam impor ao conjunto da sociedade visões de mundo baseadas em crenças religiosas, o núcleo se posicionou, assim como outros grupos, associações, blogueir@s e ativistas.

A ABA (Associação Brasileira de Antropologia) também publicou

⁵ Grupo Gay da Bahia. ASSASSINATO DE HOMOSSEXUAIS (LGBT) NO BRASIL: RELATORIO 2014. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>. Acesso em: Junho de 2015.

⁶ Nota Sertão: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/Nota_do_Ser-T%-C3%A3o_-_final.pdf?1434625140. Acesso em: Junho de 2015.

uma nota⁷ no dia 18/06/2015, afirmando que essas iniciativas contrariam diretamente alguns dos mais básicos valores republicanos como a laicidade do Estado, o direito à informação e à livre expressão do pensamento e, indiretamente, ameaçam os esforços das diferentes instituições brasileiras no sentido da construção de uma sociedade mais justa e plural.

1.2 Gênero

Assumindo o conceito de cultura de Stuart Hall (1997) como sendo “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizam na vida popular e ajudam a moldá-la” (p. 15), utilizo neste trabalho a perspectiva de gênero como norteadora de minhas análises, compreendendo o caráter histórico, social, cultural e sobretudo político que o termo carrega.

Seguindo a definição proposta por Miriam Grossi (2010), entendemos gênero como um conjunto de elementos culturais que caracterizam comportamentos e identidades reconhecidas como femininas e masculinas. Este, por sua vez, é constituído e marcado pela sexualidade e em particular pelas práticas afetivo-sexuais de sujeitos em cada momento histórico. Gênero e Sexualidade são dois conceitos-chave na constituição d@s sujeit@s na contemporaneidade, por vezes invisíveis na formação escolar.

Portanto, ancorada também pela definição de Joan Scott (1990) ao pensar no conceito gênero como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política, proponho observar e refletir enquanto pesquisadora e bolsista sobre este projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pelo NIGS nas escolas da Grande Florianópolis. Cunhado pela autora Joan Scott (1995), o conceito abarca uma característica fundamentalmente social e relacional das distinções baseadas no sexo.

O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. Quando

⁷Nota ABA: https://ppgas.cienciasociais.ufg.br/up/188/o/Nota_sobre_a_supress%C3%A3o_de_g%C3%AAnero_e_orienta%C3%A7%C3%A3o_sexual_nos_planos_municipais_estaduais_e_nacional_de_educ%C3%A7%C3%A3o.pdf?1434653017. Acesso em: Junho de 2015.

os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pela quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

No Brasil, como nos mostra Guacira Lopes Louro (1999), foi no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passaram a utilizar o termo “gênero”, observando que as questões relacionadas ao termo diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que o constituem (LOURO, 1999, p. 27).

Levando em conta que operamos sob uma lógica binária (homem/mulher, heterossexual/homossexual), os diversos modelos de se viver feminilidades e masculinidades refletem de forma díspar por meio das funções atribuídas aos gêneros, acabando muitas vezes por punir @s que escapam à via planejada (LOURO, 2004). Mas ainda assim, os mecanismos de resistência se tornam evidentes como nos mostra a autora Miriam Grossi (1998), posto que convivemos sob novas formas de se viver e representar os gêneros, novas configurações de conjugalidades, assim como novas formas de divisão do trabalho doméstico – ainda que não simétricas.

Portanto, o gênero como um conjunto de elementos culturais que caracterizam comportamentos e identidades reconhecidas como femininas e masculinas (GROSSI, 1998), sendo por sua vez constituído e marcado pela sexualidade e em particular pelas práticas afetivo-sexuais de sujeitos em cada momento histórico, considero que gênero e sexualidade são dois conceitos-chave na constituição d@s sujeit@s na contemporaneidade, ao passo que se fazem invisíveis na formação escolar.

A sexualidade compreende também os conceitos de linguagem, corpo e cultura. Jimena Furlani (2007) afirma, ainda a esse respeito, que “todo saber é uma construção humana” (p. 12). Portanto, a sexualidade, como outros saberes, não é dada ou “natural”, mas sim construída por sociedades que possuem intencionalidade nessa construção.

Na história da educação brasileira, sobretudo nos últimos trinta anos, percebemos que a agenda pedagógica mais crítica alternou as discussões sobre o papel da educação formal, em momentos distintos. Ao questio-

nar a premissa da importância da escola na “transmissão dos conhecimentos sistematizados, historicamente pela humanidade” abalou a onipotência da ciência normal e incluiu na agenda a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos dos movimentos sociais (do feminismo, do movimento de gays e lésbicas, dos negros, dos movimentos ecológicos) e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. (...) A inclusão curricular dos chamados “recursos culturais relevantes” veio de encontro a esta necessidade (FURLANI, 2007, p. 67).

A escola a que hoje temos acesso, enquanto um espaço destinado fundamentalmente a reproduzir os valores hegemônicos, silencia e invisibiliza certos comportamentos de gênero a partir de uma engenharia de produção de corpos normais que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação e fortalecimento, na medida em que desloca sujeitos desviantes à periferia do sistema de ensino. (BENTO, 2011).

Guacira Lopes Louro (1997) nos aponta que “atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas críticas)”. Ela considera que temos de estar atent@s, sobretudo, para nossa linguagem, “procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p. 64).

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir (LOURO, 1997, p. 81).

Sobre isso, me recordo da mesa de abertura na “Jornada Gênero, Antropologia e Educação”, realizada em julho de 2015, por Alexandre Bortolini de Castro (GDE-MEC) que trabalha na SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, órgão responsável por discutir e por em prática algumas agendas dos diferentes movimentos sociais envolvendo as questões da educação relacionadas a direitos humanos e os direitos LGBT. Em sua fala, ele trouxe questões extremamente elucidativas em relação ao atual contexto e o lugar estra-

técnico que a educação ocupa “no cenário conservador e sexista no qual estamos inserid@s, cujos projetos educacionais e pedagógicos não visam o pensamento crítico e o empoderamento d@s sujeit@s, e sim corroboram com velhos estereótipos cada vez mais atuais”, visto o profundo e recente debate em torno da falácia “ideologia de gênero” que faz referência à presença a palavra gênero nos Planos Nacionais e Municipais da Educação.

Alexandre, que se autodeclara uma “bicha comprometida”, que hoje ocupa um cargo técnico na política na tentativa de desenvolver uma educação mais inclusiva, ressalta a “heteronormatividade como um dos desafios da educação”. Afirma que “a escola assim como o sistema de ensino são campos de batalha que precisam e devem ser reinventados por completo se quisermos de fato uma transformação”. Porém, é justamente esse campo em tensão que nos fornece as demandas por vezes ocultadas através dos currículos e dos diversos silenciamentos somados à falta de posicionamento d@s docentes. Nas palavras de Alexandre, hoje são @s própri@s adolescentes – a Educação Básica envolve em torno de 50 milhões de pessoas entre crianças, adolescentes e adultos – que “bancam” suas identidades, forçando a escola a enxergar, pensar e trabalhar essas temáticas de uma forma ou de outra, sendo propriamente essa a origem da proposta e do público dos cursos GDE – Gênero e Diversidade na Escola.

Destacando a importância do reconhecimento do nome social no sistema ENEM, assim como dentro das universidades, um avanço justamente porque nos faz pensar sobre @ egress@, mas também sobre a permanência dest@ estudante nas universidades, Alexandre ressalta que “as diretrizes nacionais são apenas um dos caminhos para essa transformação”, e frisa o GDE como uma das maiores ações do Estado nessa área, demonstrando através de sua fala a importância das trajetórias pessoais assim como seus significados nessa batalha em busca por uma educação equitativa.

Amurabi de Oliveira, professor da UFSC que também participou deste evento, ressaltou a escola como uma “instituição resistente à mudança”. Resistência perceptível tanto estruturalmente através de sua arquitetura como pela seletividade d@s professor@s em relação aos assuntos abordados em sala. “O que fazer quando não se sabe o que fazer?” A partir desse questionamento, ele nos propôs a pensar sobre o papel da Antropologia na educação e na sua necessidade para criar disposições sociais que “estimulem a busca por alteridade a fim de construirmos mudanças não apenas por decretos, mas sim a partir d@s próprios embates travados pel@s estudantes cotidianamente”. Finaliza salientando o papel

político acima de tudo que @s educadores devem assumir diante desta proposta “ousada” que é discutir gênero e sexualidade nas escolas.

Deborah Britzman (2000) traça uma discussão muito contundente ao relacionar currículo, curiosidade e sexualidade. Chama atenção para o fato dos discursos sobre a sexualidade, sobretudo discursos direcionados e vinculados à educação sexual, serem em suma arquitetados para prevenção e não centrados numa produção real, num diálogo que aborde a temática a partir de uma perceptiva que fuja a preceitos éticos e morais, enraizados socialmente, preceitos em suma intrínsecos nas trajetórias individuais, e portanto profissionais de cada um@ de nós professor@s.

Os lugares de fala, ou melhor, os lugares onde nos é autorizado falar de sexo são mínimos, o resultado disso é cada vez mais uma disjunção que se cria entre a linguagem e a sexualidade, ou seja, entre o que ela é, e o que de fato compreendemos dela. A sexualidade, portanto, é sempre pensada como tendo lugar e hora apropriada. Dito isto, em consonância com diversos outros autores que partilham da mesma perspectiva, contrária ao ocultamento desse campo de saber milenar, a autora formula uma crítica com vistas a encontrar outro lugar para esse saber sobre o sexo. O modelo de educação sexual proposto necessita primordialmente da disposição por parte d@s professor@s, de sua coragem política para levantar questões sobre esse conhecimento mutável, e permeado de tabus. É preciso coragem, sobretudo diante das incertezas de se lidar com as sexualidades tidas como não toleradas (BRITZMAN, 1999, p. 92).

Portanto, Britzman afirma que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (BRITZMAN 1999, p. 89), e desta forma, adotando a noção de Jonathan Silin (1995) na busca por uma educação sexual socialmente relevante, isto é, uma educação cujos esforços curriculares e pedagógicos deixam de utilizar o saber para controlar identidades específicas, e sim, partem do pressuposto que de as identidades são feitas e não recebidas, incitando dúvidas, críticas e identificações a fim de levantar questionamentos e não cercar essas identidades em um binarismo universal, traduzido em sexo e sexualidade e delimitando feminino e masculino em hierarquia e assimetria.

1.3 Violência contra as mulheres

Utilizo-me das contribuições dadas pelo campo de estudos feministas como base para compreensão e problematização relativa a essas te-

máticas, em especial no tocante às violências contra as mulheres. O tema ganhou visibilidade em âmbito mundial a partir da década de 1970, sendo bastante propagado pelos movimentos feministas no Brasil, no início da década de 1980. A categoria “violência contra a mulher” emerge no final dos anos 70, questionando principalmente as relações opressivas e violentas entre homens e mulheres que rotineiramente eram explicadas pela sociedade como sendo “por amor”, justificativa clássica que reside até os dias atuais – incluindo as relações não heterossexuais – no imaginário social e que legitima atos violentos nas relações afetivas e conjugais (GROSSI, 1998, p.296).

A categoria vai ser entendida enquanto um problema social a partir das lutas do movimento feminista nos anos 80, e remete no contexto do Brasil, como nos mostra Miriam Grossi (1998), “tanto a um campo político quanto um campo de pesquisa acadêmica” (p. 295). Das conceitualizações acerca da violência, também me aproximo da linha de pensamento estabelecida por Maria Filomena Gregori (1993), na qual, ao relativizar o dualismo dominação masculina – vitimização feminina inaugura um importante debate nos estudos feministas dos anos 90. Mais do que uma explicação, Maria Filomena Gregori oferece uma alternativa às mulheres em situação de violências. Associada a esta ideia, Wania Izumino (2003), adotando o conceito de poder de Foucault, propõe que

[...] pensar as relações de gênero como uma das formas de circulação de poder na sociedade significa alterar os termos em que se baseiam as relações entre homens e mulheres nas sociedades; implica em considerar essas relações como dinâmicas de poder e não mais como resultado da dominação de homens sobre mulheres, estática, polarizada (IZUMINO, 2003, p. 90).

Sobretudo, a autora nos convida a pensar as relações humanas não a partir do poder, mas a partir da violência, especialmente nesse universo íntimo das relações afetivo - conjugais atravessadas pela tensão entre amor e ódio que evidenciam o quanto “padrões são referências não totalmente impositivas, as relações de gênero, por exemplo, são sempre conflituosas”. (GREGORI, 1993, p. 201). Ela ainda ressalta a necessidade de desenvolver novas linhas de investigação que sejam capazes de apreender as transformações culturais que culminam em modificações nas relações de gênero.

É necessário assumir que a cultura é mais um mapa do que um conjunto de prescrições impositivas. Mapa

este que orienta as pessoas e faz com que combinem as prescrições em suas relações concretas com outras pessoas e com o mundo (GREGORI, 1993, p. 201).

As autoras, portanto, ao refletirem sobre a construção social do fenômeno das violências contra as mulheres nas relações conjugais do Brasil, buscam superar explicações generalizantes do fenômeno baseadas nos recortes de desigualdades sociais entre homens e mulheres, ou da cultura tradicional estruturada através do patriarcado. Numa tentativa de observar este fenômeno por uma perspectiva relacional, isto é, considerando as mulheres enquanto agentes ativos no processo de construção de sua relação, elas nos convidam principalmente a “entender as razões que levam os indivíduos a perpetuarem a violência e a suportarem que ela seja usual em suas vidas” (GREGORI, 1993, p. 198).

Os estudos realizados pela OMS (Organização Mundial de Saúde) em 44 países, em que quase meio milhão de mulheres foram entrevistadas entre janeiro de 2000 e abril de 2013⁸, concluíram que em média uma em cada três mulheres no mundo sofrerá violência por parte de algum parceiro em algum momento de sua vida. Há uma grande variação na predominância das violências contra as mulheres entre países, regiões e comunidades, como é o caso aqui do Brasil, que de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Avon em parceria com o Data Popular em novembro de 2014⁹, contando com 2.046 mulheres com idades entre 16 a 24 anos, encontrou quase o dobro da taxa de violência apontada pelo estudo da OMS. No nosso país, três em cada cinco mulheres disseram já ter sofrido violências — física, sexual ou psicológica — por parte de algum parceiro.

A mesma pesquisa intitulada “Violência contra a mulher: o jovem está ligado?” mostra altos índices de naturalização da violência nos relacionamentos e uso do espaço virtual como ferramenta de controle entre @s jovens. Os dados evidenciam velhas e novas formas em que a violência se manifesta, atitudes agressivas, cantadas ofensivas, assédio em espaços públicos (como nas ruas e nos ônibus), assédio sexual, estupro e,

⁸ Disponível em: http://apps.who.int/iris/bits-tram/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf. Acesso em: Junho de 2015.

⁹ Fonte: Pesquisa “Violência contra a mulher: o jovem está ligado?” Data Popular/Instituto Avon. Disponível em: http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2014/12/pesquisaAVON-violencia-jovens_versao02-12-2014.pdf e <http://www.compromissoeatitude.org.br/3-em-cada-5-mulheres-jovens-ja-sofreram-violencia-em-relacionamentos-aponta-pesquisa-agencia-patriciagalvao-03122014/>. Acesso em: Junho de 2015.

dentre elas, a mais recente prática feita através da internet, a “pornografia da vingança”, em que 28% dos homens ouvidos neste estudo afirmaram ter repassado imagens de mulheres nuas aparentemente produzidas sem autorização que receberam pelo celular, sejam elas fotos ou vídeos¹⁰.

Neste ano de 2015 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.104/15¹¹ que alterou o código penal para incluir mais uma modalidade de homicídio qualificado, o “feminicídio”, quando o crime for praticado contra a mulher em razão de seu pertencimento ao gênero feminino. De acordo com o Instituto Avante Brasil¹², uma mulher morre a cada hora no Brasil. Quase metade desses homicídios são dolosos praticados em violência doméstica ou familiar através do uso de armas de fogo. 34% são por instrumentos perfuro-cortantes (facas, por exemplo), 7% por asfixia decorrente de estrangulamento, representando os meios mais comuns nesse tipo de ocorrência. Outros dados reveladores divulgados pelo IPEA estimulam que de 2001 a 2009, foram cerca de 17 mil feminicídios no Brasil (Fonte: IPEA). A mesma pesquisa constatou que para 26% dos brasileiros, mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas.

A campanha nacional “Chega de Fiu-Fiu”, criada em 2013, é uma campanha contra o assédio sexual em espaços públicos, que conta com uma plataforma online na tentativa de mapear os lugares mais incômodos e perigosos para as mulheres no Brasil, principalmente em relação às cantadas, intimidações, toques indesejados, assédios em geral naturalizados, que dificilmente são reconhecidos enquanto tal em nossa sociedade.

Parte da campanha divulgada em setembro de 2013 revelou que das quase oito mil mulheres participantes, 98% delas já havia sofrido assédio, 83% não achavam legal, 90% já trocaram de roupa antes de sair de casa pensando onde iam por causa do assédio e 81% já haviam deixado de fazer algo (ir a algum lugar, passar na frente de uma obra, sair a pé) por esse motivo. A criação do “Mapa Chega de fiu-fiu”, atualizado constantemente, é uma ferramenta que relaciona geograficamente os locais em que a incidência de casos de assédio ocorrem. Os últimos dados conferidos em agosto deste ano apontam que 49% dos assédios são verbais, 68% acontecem durante o dia.

¹⁰ Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/66-das-mulheres-jovens-ja-sofreram-violencia-em-relacionamentos-aponta-pesquisa/>. Acesso em junho de 2015.

¹¹ Lei 13.104/15. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1294611&filename=PL+8305/2014. Acesso em: Junho de 2015.

¹² Disponível em: www.institutoavantebrasil.com.br Acesso em: Junho de 2015.

Outra plataforma recente traz dados extremamente relevantes sobre o debate envolvendo violência e gênero no Brasil, o “Dossiê Violência contra as Mulheres”¹³, que reúne um banco de dados com fontes confiáveis contando com especialistas, pesquisas, textos e informações que são atualizadas constantemente. Com esta ferramenta online o Instituto Patrícia Galvão pretende subsidiar e contribuir para a qualificação da divulgação de informações e do debate sobre a violência contra as mulheres no Brasil, com foco especialmente na violência doméstica e sexual e nos recortes de raça e orientação sexual, que apontam a intersecção da violência de gênero com o racismo e a lesbofobia.

O Dossiê online está dividido em oito subtemas que traz um panorama atual dos dados de pesquisas sobre a violência contra as mulheres, divididos por eixos temáticos que vão desde a cultura e raízes da violência, até os direitos, responsabilidades e serviços para o enfrentamento dela. Um dos eixos intitulado “Violência e Racismo”¹⁴ reúne indicadores sociais avaliados na perspectiva da mulher negra, que revelam um contexto de desigualdades em que essa parcela da população aparece mais suscetível à violência, apesar desta mensuração da violência doméstica contra as mulheres negras ainda ser muito recente no país. Mas é possível conferir no Dossiê Mulheres Negras (Ipea/Seppir/SPM-PR, 2013) que traz elementos baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2009, os índices que apontam que as mulheres negras superam as brancas em número de ocorrências de agressão física.

Ser mulher negra é ocupar um lugar na sociedade brasileira marcado por múltiplas injunções que se potencializam para sua difícil inserção social (Sueli Carneiro, historiadora e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra. 2015).

As violências doméstica, sexual, psicológica, moral e patrimonial ganharam, com o passar dos anos, mais visibilidade, justamente pelo fato de hoje se poder falar sobre isso, e minimamente, ter instituições legais designadas a estes tipos de ocorrência e para fins de denúncia, como é o caso da Lei Maria da Penha – nº 11.340, em vigor desde 2006, conhecida por estabelecer mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar

¹³ “Dossiê Violência contra as Mulheres”. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/o-dossie/>. Acesso em: Agosto de 2015.

¹⁴ “Dossiê Violência contra as Mulheres”, tópico “Violência e Racismo”. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-e-racismo>. Acesso em: Agosto de 2015.

contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal. De fato, a violência de gênero representa uma discussão que vem ganhando espaço e sendo colocada em pauta, seja no âmbito privado quanto nos espaços públicos.

Sabemos o quanto a arte ilustra nossas vivências, e como a música, enquanto manifestação artística, nos conta um pouco sobre nossas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e amorosas. Um exemplo dessa realidade cantada a que me refiro me saltou aos olhos em um domingo de escrita do TCL. Através da rede social Facebook e do perfil da página “Feminismo sem Demagogia”, me deparei com a reportagem “Homem mata a namorada por causa da senha do celular”, transmitida pelo site notíciasR7.com da Rede Record no dia 20 de junho de 2015. A descrição, que na página ocupava menos de três linhas, trazia manchete sem grandes problematizações.

Lucia tinha 27 anos e trabalhava como balconista em uma loja. Conheceu Valmir pela internet e após quatro meses de namoro decidem morar juntos. O homem, então, se mostra violento depois que a jovem se nega a dar a senha do celular que usava. Ele a espanca até a morte¹⁵ (FONTE: R7 notícias, 20 de julho de 2015).

Imediatamente me recordo de uma das músicas utilizadas nas oficinas do Projeto Papo Sério, “Senha do celular”, da dupla Henrique e Diego, selecionada por mim justamente por trazer em sua letra a questão da violência psicológica e patrimonial, presente em muitos relacionamentos abusivos em relação às mulheres, de forma explícita. A música cantada por uma dupla masculina de sertanejo universitário traz a história de um namorado ciumento, que invade o celular e as redes sociais da namorada, e que reclama do uso do aparelho feito por ela. Segundo eles:

Se não deixa pegar o celular,
é porque tá traindo, e tá mentindo, alguma coisa tem.
Se não deixa pegar o celular, é porque tá devendo,
Me enganando de papo com outro alguém.
(trecho da música sertaneja “Senha do Celular”- 2015)

Outro exemplo dessa relação com música envolvendo violência psicológica e moral é a canção “Eu vou jogar na Internet”, da dupla serte-

¹⁵ Disponível em: <http://noticias.r7.com/cidade-alerta/videos/homem-mata-a-namorada-por-causa-da-senha-do-celular-20062015>. Acesso em: Julho de 2015.

neja Max e Mariano, que foi alvo de inúmeras críticas e denúncias principalmente dos movimentos feministas, mas também de figuras públicas como o Senador Romário¹⁶, e foi obrigada a ser retirada de circulação justamente por fazer apologia ao revenge porn, a famosa pornografia da vingança. A letra conta toda uma situação articulada por um ex-namorado frustrado, que ameaça publicar na internet as cenas de sexo vividas no passado com sua ex-namorada, e que atualmente está com outro relacionamento.

Eu vou jogar na internet,
nem que você me processe.
Eu quero ver a sua cara, quando alguém te mostrar.
Quero ver você dizer que não me conhece.
Eu vou jogar na internet.
(trecho da música sertaneja “Eu vou jogar na internet” - 2015)

As dificuldades de se estipular e constatar as violências de caráter psicológico, que ferem a mulher enquanto indivíduo no sentido íntimo emocional e social, (GROSSI, 1998), os crimes de ódio motivados por possessão e ciúmes, e os complexos usos da violência no âmbito das relações afetivo-conjugais, refletem a misoginia implícita em muitos relacionamentos amorosos, que, baseados na ideia romântica de fidelidade, união de um só corpo e um só coração, fazem das mulheres vítimas de uma lógica conjugal machista que a todo o momento estabelece as relações com intuito de minar a agência, assim como a individualidade das mulheres.

Percebo a partir das observações em campo e de leituras como a de Pierre Bourdieu (2014) que, inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos, implícita nas rotinas de divisão do trabalho, ou dos rituais coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e social impõem e inculcam medidas que excluem as mulheres das tarefas ditas como nobres, reservando-lhes lugares inferiores, ensinando-lhes a postura correta do corpo e atribuindo-lhes as tarefas penosas, baixas e mesquinhas. Mesmo no trabalho produtivo, menos remuneradas que os homens, as mulheres ocupam sempre as posições mais baixas e precárias, em funções consideradas subalternas como de assistência e cuidados. (BOURDIEU, 2014).

¹⁶ Postagem no perfil do Senador Romário Faria do PSB no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/romariodesouzafaria/photos/a.118367314924915.24204.111949165566730/806145286147111/?type=1&pnref=story>. Acesso em: Abril de 2015.

Desta forma, destaco sobretudo no campo da linguagem musical o caráter simbólico em que esta violência se expressa, em um processo de construção social contra as mulheres através das violências físicas, morais, psicológicas e também simbólicas que perduram ao longo da história da humanidade. Pierre Bourdieu, ao refletir que “o fundamento da violência simbólica reside nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que a produzem” (BOURDIEU, 2014, p. 54), nos chama atenção para as condições favoráveis que a considerada dominação masculina – divisão arbitrária das atividades segundo a oposição entre masculino e feminino – encontra em nossa sociedade, tanto para sua reprodução quanto manutenção através das esferas econômicas, sociais, culturais e igualmente, pelas diferenças de gênero.

O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2005, p. 8).

O autor especialmente demonstra que efeito da dominação simbólica se exerce não na lógica, mas através dos esquemas de percepção que são construídos nos *habitus* e, portanto, se fundamentam menos em nossas consciências e vontades e mais através de processos de incorporação e inculcação. Neste sentido, a representação das mulheres nas músicas brasileiras e nos meios de comunicação em geral reproduz um estereótipo de feminilidade ligado a determinadas disposições corporais que contribuem para essa diferenciação entre os comportamentos femininos e masculinos *d@s* *sujeit@s*, evidenciando que a força da ordem masculina dispensa justificção à medida que “a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2014, p. 22). Percebo nas letras de músicas selecionadas o quanto vivemos em um estado permanente de “insegurança corporal”, no sentido de que essa violência simbólica se manifesta fortemente e se dá de forma subjetiva e nas representações socioculturais.

[...] objetos receptivos sensíveis, atraentes e “disponíveis”, todas as mulheres na concepção da dominação masculina devem ser “femininas”, isto é, sorridentes simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou mesmo apagadas (BOURDIEU, 2014, p. 82).

Pensando nisso, reuni neste breve panorama sobre a situação atual

em que esses temas – gênero, violências, sexualidades – aparecem nas escolas da rede pública de Florianópolis e região e, relacionando com o atual contexto político e social em que se encontra o debate de gênero nas escolas de todo o Brasil, acredito com este trabalho de TCL (Trabalho de Conclusão de Licenciatura) contribuir não somente para o debate teórico, mas trazer também uma alternativa metodológica com as oficinas utilizando músicas.

1.4 Notas sobre Políticas Públicas na Educação

É possível notarmos em nosso cotidiano os reflexos provenientes do crescente avanço no campo das políticas públicas, voltadas à promoção do respeito e ao direito à diversidade cultural, étnico - racial e sexual em nosso país. Acompanhamos nas décadas recentes, em especial após os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff. (2010 - atual), uma maior prioridade das medidas governamentais direcionadas aos setores menos favorecidos economicamente da sociedade, destacadas na medida em que diversas ações e metas estabelecidas pelo governo brasileiro, construídas em diálogo com a sociedade civil englobando diversos movimentos sociais, são orientadas com vistas à promoção do enfrentamento ao sexismo, à homofobia e ao reconhecimento da diversidade sexual.

Apesar de hoje sermos amparad@s por leis que estabelecem a garantia de direitos às populações estigmatizadas historicamente, como é o caso da Lei 10639/2003 que estabelece ações afirmativas para a população afro-brasileira, ou os PCNs de 1998 que determinam a orientação sexual como temática transversal a ser abordada no currículo, e até mesmo o caso da Lei 11.340/2006, a Lei Maria da Penha, voltada para o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, o real enfrentamento aos preconceitos ainda enfrentam muitas barreiras.

Durante a gestão do governo Lula, muitas pessoas que compunham as conferências nacionais foram absorvidas dos próprios movimentos sociais para construir pautas e demandas coletivamente e, em diálogo com o governo, mostrando essa perspectiva de inclusão da sociedade civil na elaboração das propostas. Um exemplo disso é a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Criada em 2004, ela dialoga diretamente com essas conferências, fóruns e seminários responsáveis por construir planos e ações voltadas para um desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, fazendo com que a

questão da diversidade alcançasse um novo status nas políticas públicas brasileiras (FERNANDES, 2011).

Embora tenhamos alcançado algumas conquistas desde o governo de Lula, o campo político em busca do direito à igualdade pressupondo o direito às diferenças deveria estar muito mais articulado justamente por se tratar do mais próximo governo com viés esquerdista que já tivemos. Entretanto, não nos esqueçamos do grande número de pessoas e partidos que compõem o Congresso Nacional, assim como a bancada fundamentalista religiosa que integra o senado e participa praticamente da maioria das decisões ali debatidas e das futuras leis sancionadas.

Entendendo as políticas públicas como um terreno movediço e literalmente um campo de disputas, temos que reconhecer os avanços educacionais significativos ocorridos nas últimas duas décadas, especialmente após a Constituição Federal de 1998, que deu base para o enfrentamento dos preconceitos de gênero, sexuais e raciais, um marco inegável para nosso sistema de governo (que se propõe) democrático. É a partir da Constituição Federal que a escola toma partido no debate sobre a sexualidade, marcadamente influenciada pela intensa mobilização dos diversos movimentos sociais da década de 90, em especial do movimento feminista em diálogo com forças governamentais na busca de direitos básicos.

Outros avanços seriam a LDB, os PCNs, e os Planos Nacionais de Educação (PNE), documentos que também enfrentam resistência na defesa e garantia de que essas temáticas de fato estejam bem delimitadas e explícitas. A exemplo disso, destaco a retirada da palavra gênero do último PNE, que compunha a edição de 2001, mas que foi excluída do recente plano elaborado em 2014 para a próxima década.

Aqui no Estado de Santa Catarina, assim como em outras regiões do país, a palavra gênero também está sendo discutida para ser retirada do Plano Estadual de Educação¹⁷. Foi realizado pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa um ciclo de debates através de oito audiências públicas regionais em diálogo com a comunidade civil, que discutiram sugestões possíveis de serem transformadas em emendas do projeto de lei, que institui o plano (PL 227/2015) em trâmite no Legislativo. Na cidade de Florianópolis, através da aprovação feita pelo Prefeito Cesar Souza Jr. (PSD) e pela Câmara de Vereadores, a palavra gênero foi retirada.

¹⁷ “Audiência em Florianópolis encerra debates sobre Plano Estadual de Educação”. Disponível em: http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/audiencia-em-florianopolis-encerra-debates-sobre-plano-estadual-de-educacao. Acesso em: Agosto de 2015

da do PME (Plano Municipal de Educação)¹⁸ no dia 28 de julho de 2015.

A medida pode ser considerada como inconstitucional, uma vez que esta mesma Câmara aprovou uma lei municipal¹⁹ que institui o ensino de gênero em toda a rede de ensino no dia 14 de setembro de 2011, através da LEI N. 8.679/11, que “INSTITUI A INCLUSÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E EMANCIPAÇÃO FEMININA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.

Algumas fotos da votação realizada em 28 de julho circularam nas redes sociais via Facebook. É pertinente ressaltar que nas fotos do acordo político local havia apenas homens brancos, incluindo vereadores, pastores, deputados e prefeito, sem nenhuma instância do governo representada através de uma mulher. O conteúdo vinculava a seguinte legenda, que evidencia o momento crítico e conservador/complexo de nossa conjuntura política atual.

VITÓRIA DA FAMÍLIA. Em reunião realizada hoje, com Prefeito, Deputado Ismael e a participação decisiva de inúmeros Pastores, ficou decidido que o Plano Municipal de Educação será encaminhado para Câmara sem Ideologia de Gênero e abordagem sexual. VITÓRIA da família. Juntos somos mais fortes. (extraído do perfil público da rede social Facebook de Everson Mendes, Superintendente do Instituto de Geração de Oportunidades de Florianópolis (IGEOF). Acesso em: Julho de 2015).

Em uma das palestras realizadas pelo GENIGS – Grupo de Estudos do NIGS no primeiro semestre de 2015 na UFSC, que contou com participação da professora Sandra Gouretti Unbehaum da Fundação Carlos Chagas, foi abordada a temática “As políticas educacionais no Brasil e os desafios para lidar com as questões de gênero, raça e diversidade sexual”. Sandra nos falou sobre o contexto atual do Brasil nos debates acerca do gênero dentro das escolas e nos planos educacionais, e nos lembrou o quanto a introdução deste debate, assim como outras temáticas ligadas

¹⁸ “Educação: Ideologia de gênero é retirada do Plano Estadual” Disponível em: http://agenciaal.ale.sc.gov.br/index.php/gabinetes_single/educacao-ideologia-de-genero-e-retirada-do-plano-estadual. Acesso em: Julho de 2015

¹⁹ LEI N. 8.679/11 – página 25. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/19_09_2011_13.59.51.95db3116914bd2e9d183c9ec90f875a8.pdf. Acesso em: Agosto de 2015.

à sexualidade, se deu inicialmente através da área da saúde, justamente por ser através da biologia que esse debate conseguiu, e ainda consegue, legitimidade de adentrar os muros da escola, assim como os currículos oficiais.

Ela completa dizendo que “embora estejamos cientes das problemáticas que a biologização dos corpos, assim como as explicações generificadas d@s sujeit@s dificultam o debate da construção social de nossas sexualidades, muito se deve à interdisciplinaridade com a área da saúde, mais ainda, a necessária e urgente abordagem interseccional para a elaboração de políticas mais efetivas de enfrentamento das desigualdades” (informação verbal²⁰).

O conceito de interseccionalidade refere-se a estudos cujas perspectivas rejeitam a separação de categorias analíticas e de identidades, fazendo com que a análise de determinados contextos abarque as várias dimensões da vida social, sobretudo as intersecções da raça e do gênero, abordando parcialmente classe e sexualidade. Foi a teórica e militante negra Kimberlé Crenshaw (1994), importante pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo, quem alertou para essa questão e trouxe o conceito para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade” (p. 54) ao tratarmos das várias formas de discriminação existentes.

Isto nos faz pensar e refletir sobre o debate em torno das cotas raciais, uma conquista do movimento negro durante o governo Lula, no qual sabemos ser apenas uma medida paliativa, uma vez que nossa dívida histórica herdada do período escravocrata é sentida e perceptível nas disparidades que fazem com que @s negr@s sejam a maior parte das classes social e economicamente vulneráveis, receberem os mais baixos salários – mesmo sendo a maior parte da massa trabalhadora do país, possuir os mais baixos níveis de escolarização entre outras coisas (Fonte: Geledés Instituto da Mulher Negra²¹).

Desta maneira, tomando de exemplo o caso das cotas raciais, sabemos que não basta apenas o acesso, mas que é necessário qualificar ess@s sujeit@s garantir-lhes permanência digna e justa nas universidades. Da mesma forma, é necessário que este acesso não se dê de forma res-

²⁰ Informação fornecida por Sandra Gouretti Unbehaum na palestra realizada pelo GENIGS – Grupo de Estudos do NIGS na Universidade de Santa Catarina em Junho de 2015.

²¹ “Cotas sim! Porque é justo” site Geledés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/cotas-sim-porque-e-justo/#gs.652329f1da5842d6b60418a9e158555e>. Acesso em: Julho de 2015.

trita, mas sim de forma ampla nos diversos cursos, inclusive nas graduações de maior prestígio social (como Medicina, Direito, Engenharias), ampliando essa formação acadêmica a toda e qualquer área de atuação que lhes forem de interesse.

A Lei de Cotas Lei nº 12.711/2012, que completou 3 anos no dia 29 de agosto de 2015, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alun@s oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (Fonte: Portal do MEC). Desde sua obrigatoriedade nacional em 2012, garantiu mais de 111 mil vagas para estudantes negr@s em cursos superiores de universidades e institutos federais. A UERJ foi a primeira instituição de ensino superior no país a adotar o sistema de cotas em 2001, que atualmente é cumprido por 128 instituições federais de ensino. Os dados²² são da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), e estima-se que até o fim de 2015, este número de vagas deve chegar a 150 mil.

Estes dados revelam uma mudança estrutural em nossa sociedade marcada historicamente por um racismo institucionalizado através do mito da democracia racial, que se expressa nos mais variados campos das relações sociais. Em relação às mulheres negras, este dado é muito significativo e vai ao encontro com as conceitualizações feitas pela teórica e militante feminista negra Sueli Carneiro (2003) em seu texto clássico, “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”.

Acredito que nessa década, as mulheres negras brasileiras encontraram seu caminho de autodeterminação política, soltaram as suas vozes, brigaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje. Foi sua temática a que mais cresceu politicamente no movimento de mulheres do Brasil, integrando, espera-se que definitivamente, a questão racial no movimento de mulheres. O que impulsiona essa luta é a crença “na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expres-

²² Disponível em: <http://www.abc.com.br/2015/08/em-tres-anos-lei-de-cotas-garantiu-mais-de-111-mil-vagas-para-estudantes-negros> Acesso em: Outubro de 2015.

...sos pela luta antirracista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos”. Pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade (CARNEIRO, 2003, p. 5).

Outros grandes avanços aconteceram nos últimos anos, em especial graças ao trabalho que a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, órgão responsável por discutir e por em prática algumas agendas dos diferentes movimentos sociais envolvendo as questões da educação relacionadas a direitos humanos e os direitos LGBT, dentre outros, vem desenvolvendo desde sua criação em 2004.

Com base no PPA 2012-2015 – o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI contemplam, ainda, agendas políticas de caráter intersetorial (Fonte: Portal do MEC²³).

Destaco a criação da SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres em 2003, do Programa Brasil sem Homofobia em 2004, do Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015, e especialmente a criação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização como o “Educação para as Relações Étnico-Raciais” e o “GDE - Gênero e Diversidade na Escola”, que desde sua criação em 2009, em suas várias edições contribuiu

²³ Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817. Acesso em: Agosto de 2015.

para a formação de professores nas áreas de Gênero e suas intersecções, demonstrando o quanto a formação continuada teve um investimento considerável por parte da SECADI. Políticas públicas que motivam projetos convertendo-se em práticas que demonstram o quanto a recente hashtag que se popularizou nas redes sociais durante as votações dos PNE (Planos Nacionais de Educação) fazem todo sentido: #eupreciso-degeneronaescola.

A implementação da proposta teórico-metodológica do curso GDE em escolas de Santa Catarina possibilitou a construção de uma educação inclusiva. Pensamos que foi dado um primeiro passo para que a escola possa oferecer aos seus alunos e alunas uma educação que questiona os papéis sociais e culturais atribuídos para cada sexo, estimulando-os a superar essas representações e desenvolverem suas potencialidades individuais, livres de estereótipos e preconceitos. O curso Gênero e Diversidade na Escola é uma dessas políticas públicas que buscam promover uma cultura do respeito e do diálogo, garantia de direitos humanos, equidade étnico-racial e de gênero, valorização da diversidade (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 29-30).

Em todas as escolas em que atuei junto às oficinas, havia algum conhecimento preliminar sobre as atividades desenvolvidas pelo NIGS através do Papo Sério – um dos projetos financiados pela SECADI, seja por intermédio de algum@ profess@r que fez o curso GDE, ou pelas ações em edições anteriores aos Concurso de Cartazes ou pelas próprias oficinas, demonstrando como vem crescendo e se popularizando a procura pela discussão e formação em gênero, que ainda enfrenta muitas barreiras para ser posta em prática, apesar dos avanços, que vêm acompanhados de obstáculos e, por vezes, retrocessos.

O debate em torno da garantia de direitos, principalmente dos direitos humanos, tem se intensificado, mas, sobretudo devemos estar atentos às conjunturas que envolvem os dizeres sobre o gênero e a sexualidade, analisando os acontecimentos, os atores sociais e as correlações de forças que envolvem os cenários sociais e, principalmente, políticos governamentais, que influenciam diretamente o desenrolar assim como a legitimidade dessas discussões no âmbito nacional.

1.5 A Sociologia no Ensino Médio e em outros contextos

As Ciências Sociais na educação básica, mais especificamente o ensino de Sociologia, têm sua trajetória marcada por oscilações. Os desafios encontrados pela instituição escolar, suas prerrogativas juntamente com o sistema organizacional herdado historicamente, mantêm suas bases bastante sólidas e pouco refutadas, mesmo com a existência de teorias críticas que buscam alternativas mais interdisciplinares e abrangentes acerca da educação.

Ao longo do seu desenvolvimento no Brasil, a Sociologia enquanto disciplina obrigatória passa por dois momentos de afastamento forçado das escolas, em que sua presença, obrigatoriedade ou ausência foi marcada por intensas mudanças na vida social e política no país. Quando governos autoritários e ditatoriais como o Estado Novo (1937 – 1945) e a Ditadura Militar (1964 – 1985) assumiram o governo do país, a Sociologia desapareceu das escolas. O ensino de Sociologia banido pelo Estado retorna somente em 1996, quando foi recolocado na Lei de Diretrizes e Bases durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas foi apenas em 2008, no governo Lula, que tanto Sociologia como Filosofia se tornaram disciplinas de fato obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio.

Entendendo a necessidade de se romper com o ensino cada vez mais tecnicista e voltado à manutenção do mercado de trabalho, a Sociologia revela seu caráter transformador. Por se tratar de uma ciência marcada por um intenso dinamismo entre teorias e metodologias, justamente por seu objeto de estudo ser a própria realidade social, em diálogo com Florestan Fernandes (1980) ao afirmar que para @s sociolog@s, essa aprendizagem “embrionária”, se assim podemos dizer, da Sociologia no ensino médio representa uma forma construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos, além de contribuir para a formação de cidadãos/cidadãos que pensem seus comportamentos e atitudes, articulados com vistas a sistematizar e compor uma sociedade mais harmônica e igualitária no que tange às atividades humanas.

Apesar de atualmente o ensino de sociologia estar regulamentado no Brasil desde o ano de 2008 com a Lei n. 11.684, que inclui Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, nem sempre os objetivos deste ensino estão bem delimitados e, somados à precariedade física e estrutural das escolas, assim como à falta de professores formados em Ciências Sociais para ministrar as aulas, este conteúdo continua enfrentando diversas barreiras para sua permanência.

A escola, como um espaço mediador entre as esferas pública e pri-

vada, deve guiar-se a partir da premissa básica e prioritária de proporcionar conhecimentos combinados à realidade vivenciada pel@s alun@s. O conhecimento acerca de nós mesm@s, e nossas ações diante do mundo trazido pelas ciências humanas em geral, em especial pela Sociologia, constituem uma ferramenta crucial na elaboração e desenvolvimento dos diversos questionamentos acerca d@ outr@, d@ desconhecid@. Ao introduzir a desnaturalização e o estranhamento acerca das concepções ou explicações dos diferentes fenômenos sociais, busca-se uma melhor compreensão acerca de nossa história e das realidades que não se esgotam apenas a partir de explicações baseadas no senso comum.

O corpo docente escolar, representando os agentes disseminadores do saber, ocupa um papel importantíssimo neste núcleo de relações, na medida em que aparece como agente de valores, influenciando no comportamento e nos costumes de cada estudante, construindo e ressignificando suas identidades.

As contribuições que as Ciências Sociais têm a desempenhar neste contexto de mundialização do capital, como nos mostra Octavio Ianni (1997), nos faz reconhecer que a educação, portanto, não deve se resumir à lógica materialista que percorre vários âmbitos de nossa vida social. O indivíduo deve ser escolarizado e formado para a vida, e não necessariamente visando este fim único: criação e aperfeiçoamento de mão de obra qualificada, apta para o trabalho. Não nos esqueçamos que a instituição escolar, sobretudo o ensino básico e fundamental, não se pauta em uma corrida tecnicista, e sim deve visar a construção dess@ sujeit@, que mais do que compor, passará a recriar os pilares de nossa sociedade.

Portanto, consideramos que o ensino não deve se pautar por uma lógica quantitativa, e sim qualitativa, na criação de sujeit@s livres e crític@s. Não se baseando apenas na competitividade, a educação deve se pautar na correlação desses indivíduos, no saber compartilhado, nas trocas diárias e nos aspectos subjetivos de cada um@. Longe de uma lógica racional e normativa, a educação e as formas de avaliação que se pautam mais no pensamento do que na ação propriamente dita, resultarão em uma sociedade com indivíduos mais solidári@s, com iniciativas e propensões para a perpetuação desse saber. Para tanto, o diálogo e a compreensão na relação professor@ alun@ é efetivamente central e necessário.

Dentre as várias contribuições da Sociologia e Antropologia para os estudos de gênero, destacam-se nomes como de Madeleine Guilbert em 1946 e Margareth Mead em 1948 como pioneiras nos “estudos sobre as mulheres”, como eram chamados os estudos de gênero neste período. Com Simone de Beauvoir em 1949 e Joan Scott em 1990 o debate ganha

ainda mais visibilidade e caráter político, traçando diálogos e disputas até hoje estudadas a partir dos desdobramentos e críticas lançadas através da teoria queer com Judith Butler, dentre outr@s pensador@s contemporâne@s. Desta forma as Ciências Sociais e as teorias feministas cada vez mais interligadas recorrem ao uso dos principais conceitos como gênero, relações sociais, sexualidades, patriarcado, para o questionamento e desconstrução das relações sociais contemporâneas e seus impactos.

Levando em conta que alguns dos participantes das oficinas desta edição, que foram as cinco oficinas realizadas com o Ensino Médio, cursam a disciplina de Sociologia como obrigatória²⁴ em sua grade curricular, procura-se indagar em que medida o conteúdo delimitado à sociologia consegue contribuir, ou não, para o senso crítico dess@s alun@s, no que se refere ao suporte teórico para se pensar as problemáticas que norteiam suas vidas, tanto nas esferas públicas quanto privadas e, principalmente, se o exercício do estranhamento e desnaturalização consegue mobilizar e preencher defasagens/lacunas diante das temáticas classificados como “transversais”, como é caso das questões que se referem ao gênero, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, temas locais, dentre outros.

1.6 A música como facilitadora e disparadora metodológica

Sabemos que os temas relativos às relações de gênero e sexualidade merecerão certamente um esforço adicional d@s professor@s, já que não há suporte teórico na maioria dos livros didáticos aprovados pelo PNLD²⁵.

Através da pesquisa realizada pelas teóricas Tatiana Lionço e Débora Diniz (2008), “Homofobia, silêncio e naturalização”, é possível com-

²⁴ As considerações acerca do currículo da disciplina de Sociologia buscam indagar se elas dialogam com esses modelos/formas de representação, partindo da ideia de que os conteúdos delimitados dificilmente auxiliam na construção subjetiva das identidades desses adolescentes.

²⁵ O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Font Portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acessado em: Julho de 2015.

prender como está se dando o processo de incorporação de temáticas relacionadas ao gênero, feminismo, homofobia, na elaboração e uso de livros didáticos e dicionários nas escolas do Brasil. Entende-se através do artigo que os livros didáticos são tidos por professor@s e estudantes como ferramentas pedagógicas que promovem os princípios estabelecidos pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Já a escola é compreendida como espaço de construção de novas práticas sociais de saberes compartilhados e sistematizados, sobretudo sendo um lugar para “uma experiência potencial de revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias” (DINIZ; LIONÇO, 2008, p. 309).

Segundo as autoras, temas como a discriminação por raça, sexo e deficiência passaram a ser problematizados e lembrados dentro do espaço de formação escolar nos últimos anos, porém, percebe-se que ainda há pouco espaço para a discussão sobre o racismo e sexismo dentro dos livros didáticos, sendo possível observar que esse movimento crítico de revisão ética de nossos padrões de desigualdade e opressão no campo das relações de gênero não se estendeu da mesma forma em relação ao debate sobre a diversidade sexual (DINIZ; LIONÇO, 2008). Para Lionço e Diniz o silêncio é a estratégia discursiva dominante justamente por estar de acordo com o falso pressuposto da anterioridade do sexo à cultura, que pode ter implicações éticas significativas para a promoção da diversidade sexual na educação. Portanto, é percebido o caráter compulsório da heterossexualidade a partir desse reducionismo da concepção de sexualidade veiculada em tais instrumentos pedagógicos, que desconsideram as implicações subjetivas, relacionais e sociais da vivência da sexualidade.

Sobretudo, mesmo que este material didático-pedagógico, entendido enquanto instrumento constituinte da educação como política pública, não esteja estritamente vinculado ao princípio orientador de uma sociedade democrática e igualitária que promova liberdade, autonomia e respeito às diferenças (DINIZ; LIONÇO, 2008), é inegável a importante conquista pela obrigatoriedade e gratuidade dos livros didáticos enquanto recurso na formação cultural d@s alun@s, principalmente por ele significar em muitas localidades no país, em especial nas áreas menos favorecidas economicamente, a única forma de documentação e fonte de consulta possível de ser adotada por professor@s como recurso em aula, assim como sua relevância para a promoção dos princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) ressaltam a necessidade da incorporação de novas tecnologias de ensino por parte dos docentes:

[...] a escola deverá prever para professor e estudante o horário de trabalho e espaço de atuação que se harmonize entre estes, respeitadas as condições de locomoção de ambos, lembrando-se de que outro conjunto de recursos didático-pedagógicos precisa ser elaborado e desenvolvido (BRASIL, 2013, p. 53).

O mesmo documento traz a necessidade da constante qualificação dos docentes que atuam na rede de ensino, indo ao encontro das próprias observações feitas pelo Guia de Livros Didáticos PNLD de 2012 (BRASIL, 2011) para o ensino de Sociologia, mas que são válidas para as demais áreas, pois asseguram que nem sempre os livros didáticos aprovados dão conta de abordar os temas de gênero e sexualidade e, quando o fazem, convidam o professor a utilizar filmes e livros para apoio.

Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida [...] (BRASIL, 2013, p. 55).

Percebendo a importância do uso de diferentes recursos didáticos, sobretudo entendendo que a necessidade de adotar linguagens alternativas para a construção do conhecimento escolar se dá justamente pelo fato dos estudantes estarem a todo instante rodeados por informações vindas de todos os lados, seja nos encontros familiares, nas brincadeiras na rua, e pelas mídias em geral, utilizo-me das ideias de Katia Abud (2005) ao afirmar que as composições podem ser analisadas como instrumentos históricos, capazes de propiciar identificações diante de comportamentos e fatos políticos e sociais.

Justamente por oferecer um conhecimento por ora adquirido espontaneamente, mas que pode trazer em si representações sociais que permitem aos alunos analisar e construir este conhecimento histórico também de forma científica, compreendo que a música pode ser entendida enquanto um material cultural e evidência histórica, constituindo-se em uma ferramenta analítica que, ao propiciar conhecimento acerca de determinadas temáticas, é capaz de auxiliar a estruturar a realidade social

d@s indivíduos.

De acordo com a autora, ao passo que a música propicia um conhecimento para além do sonoro e lúdico, também histórico e social acerca de determinadas temáticas e os contextos nos quais estão inseridas, ela se torna dispositivo capaz de auxiliar a estruturar a realidade social d@s estudantes do Ensino Básico. Katia Abud reforça que a música e os diversos elementos que têm se constituído como linguagens alternativas na educação (como as pichações das ruas, conversas com amig@s, cartazes) elementos que, por representarem fontes históricas, consequentemente se apresentam e se revelam como possíveis recursos didáticos a serem utilizados em sala como auxílio na construção do conhecimento. De acordo com a autora, “as fontes se transformam em recursos didáticos na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da história ensinada” (ABUD, 2005, p. 310).

Divers@s outr@s autor@s se debruçam sobre a temática da música enquanto facilitador metodológico e fonte histórica na educação. Lucy Green (1997), que estuda as relações entre música e sociedade, defende a ideia de que “todos os aspectos do significado musical são construídos socialmente” (GREEN, 2010, p. 109). Por significados musicais ela compreende dois aspectos: os significados inerentes – que dizem respeito aos sons da música propriamente, que emergem a partir das interrelações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva d@ ouvinte, não sendo nem naturais, essenciais, nem não históricos: pelo contrário, eles são artificiais, históricos e aprendidos, e os significados delineados – ideia de que a música, metaforicamente, delinea uma infinidade de fatores simbólicos através da experiência da escuta (GREEN, 1997).

Lucy Green sobretudo destaca que esses significados inerentes e delineados estão relacionados às posições de classe, raça, etnia e gênero. “Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção.” (GREEN, 1997, p. 29).

Em relação a isto, uma reportagem recente que tive contato em meio às pesquisas sobre música e educação foi vinculada pelo site Geledés – Instituto da Mulher Negra. O site, que foi criado pela pesquisadora, professora e militante do feminismo negro no Brasil, Sueli Carneiro, reúne principalmente artigos, pesquisas e produções teóricas relacionadas às questões étnico-raciais e de gênero. A matéria²⁶ abordava uma recente

²⁶ “Não foi Cabral” Professores analisam funk de MC Carol que contesta a

discussão acerca da música “Não foi Cabral” da funkeira MC Carol, que contesta a história do descobrimento do Brasil e foi analisada por um grupo de professor@s da rede de ensino que consideraram a letra, um documento passível de ser analisado com alun@s em sala de aula.

Justamente pelo fato de a letra de funk retratar o momento histórico do descobrimento do Brasil através de uma linguagem informal, bem fácil de ser entendida, a letra harmonicamente utiliza versos e rimas para trazer uma perspectiva crítica sobre este conteúdo clássico da história do nosso país, podendo despertar o interesse d@s alun@s que por vezes se recusam a praticar as leituras mais acadêmicas, ou mesmo têm dificuldade com a linguagem formal utilizada em sala sobre essa e outras temáticas que, obrigatoriamente, são abordadas nas escolas. Na matéria do site Geledés, o professor Oswaldo Munteal, da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), afirma que a música que fala da história do Brasil pode ajudar a amenizar o preconceito contra o gênero. “O funk é uma manifestação do nosso povo. Pode ter vindo dos Estados Unidos, mas ganhou vida aqui e muita coisa também veio de lá, como o rock, que é amplamente aceito” (Fonte: Geledés, 2015).

Outra reportagem que me chamou atenção em meio ao processo de pesquisa e escrita do TCL, envolvendo o poder de contextualização histórica que a música carrega, foi a reportagem com um jornalista chamado Franklin Martins. Em entrevista para a revista Carta Capital em junho de 2015, o jornalista, vendo a constância com que a música sobre política era feita no Brasil, músicas que dialogam em torno das mudanças de comportamento, e especialmente sobre os fatos políticos e sociais, conta a respeito da iniciativa de reunir em três livros a série intitulada “Quem foi que inventou o Brasil”, levantando inúmeras histórias em que a canção brasileira “teve o peso de um fuzil”, como retrata o editor da entrevista, houvesse ou não intencionalidade por parte d@s compositor@s, revelando em sua pesquisa²⁷ a tradicional constância com que a música brasileira comentou sobre o poder ao longo dos últimos anos.

Porém, é impossível não salientar uma de suas falas durante a entrevista em que explica a ausência da música “A Filha da Chiquita Bacana” na seleção de seu acervo, uma canção de autoria de Caetano Veloso que faz referência à batalha pela emancipação feminina. Ele comenta da se-

história do Brasil. Reportagem disponível em: <http://www.geledes.org.br/nao-foi-cabral-professores-analisam-funk-de-mc-carol-que-contesta-a-historia-do-brasil/#ixzz3fUQ8Z2Wr>. Acessado em: Julho de 2015.

²⁷ “A música como arma política”. Reportagem disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/855/politica-em-do-maior-5634.html>. Acessado em: Junho de 2015.

guinte forma: “Nessa nem reparei, mas, de todo modo, não era naquele momento uma luta como uma grande questão no Brasil”. São impressionantes os mecanismos de invisibilidade pelos quais as lutas relacionadas às mulheres sofrem, como esta situação mesmo nos mostra, ao se considerar uma parte da história da democracia do país, a parte em que uma única música aborda a temática dos direitos femininos – em uma pesquisa feita ao longo dos últimos 18 anos e que chega ao público por meio de três livros e uma exposição – um episódio visto menos relevante que outros que compõem esta mesma história.

Foi a partir da compreensão do gênero, não apenas enquanto categoria analítica de compreensão e interpretação da dinâmica social que hierarquiza as relações entre masculino e feminino, mas também uma forma de pensar a organização social da diferença sexual que não se refere apenas às ideias, mas “às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998), que me aproximei da música para pensar junto com alun@s e professor@s, através das oficinas do Projeto Papo Sêrio, questões em torno da temática das violências contra as mulheres, diretamente ligadas às construções de identidades sexuais e de gênero, que recebem, ou deveriam receber, uma atenção especial da instituição escolar.

Vale aqui diferenciar a identidade de gênero de identidade sexual, conforme explicita Miriam Grossi (1998). A primeira refere-se aos modos como sentimos individualmente o ser menino ou menina, assim como as formas de vivermos socialmente nossa feminilidade ou masculinidade caracterizadas pelos papéis de gênero culturalmente construídos. Já a identidade sexual seriam as formas culturais pelas quais vivemos nossos desejos e prazeres. Ambos são objetos da normalização por parte da escola. Essas formas variam de acordo com o contexto e cultura, e até mesmo em uma mesma cultura podemos perceber diferentes formas de manifestar papéis de homem e de mulher, que se expressam, por exemplo, através das funções domésticas, no trabalho, nas diferenças de comportamentos, dentre outras.

Concebendo as oficinas do Projeto Papo Sêrio enquanto prática pedagógica para além da apreensão de conteúdos, isto é, como uma experiência de sociabilidade, elaborei coletivamente com a equipe do projeto, em sua 8ª edição, uma nova forma de interpelação junto @s estudantes através de uma oficina envolvendo músicas. Com a temática “Violências contra as mulheres”, as oficinas foram realizadas no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015, utilizando letras de músicas brasileiras que apresentam conteúdos violentos, principalmente em relação às mulheres. Como ferramenta disparadora do debate, as oficinas se pro-

punham levantar questionamentos sobre temas emergentes da própria rotina d@s estudantes, e que conseqüentemente por serem encarados como polêmicos, são pouco abordados e discutidos tanto no espaço escolar como “na vida privada”.

Como observado por Helena Lopes Silva (2006), as preferências musicais, assim como as identidades de gênero, não são fixas e imutáveis, mas sim constantemente construídas ao longo dos tempos e dos contextos nos quais estamos inserid@s. Isso foi fortemente confirmado neste período de pesquisas com as oficinas, em especial nos momentos iniciais em que realizávamos uma das primeiras dinâmicas, o “Jogo das Identidades”, onde questionávamos @s alun@s em relação às suas preferências musicais formando grupos de acordo com os gêneros citados pela equipe e levantados em sala. A maioria ficava indecisa e confusa sobre qual grupo se identificar diante de tantas opções. O benefício da dúvida e a liberdade de escolha de certa forma traziam mais pressão para essa definição sobre onde e em qual ritmo se localizar e permanecer. Talvez nesta dúvida resida um medo interno de não cumprir as expectativas d@s colegas, ou mesmo o receio de ter sua identidade contestada caso permanecesse num grupo musical ou outro.

À medida que a música dialoga sobre a realidade, representando-a a partir de diferentes leituras e olhares oriundos de contextos diversos, é possível percebê-la como uma ferramenta mobilizadora de interpretações, uma vez que “a música vai estar sempre imbricada à construção das identidades, sejam elas de gênero, de classe social ou racial”. (SILVA, 2006, p. 90). Entendendo que as questões de gênero se fazem presentes em todos os espaços sociais, e conseqüentemente também nas mídias, em especial nas músicas, por vezes reforçando normas e padrões, questiono nesta pesquisa as interpretações acerca das canções provenientes das experiências com as oficinas do Papo Sérió e se são influentes na construção subjetiva das identidades d@s estudantes que compõem o recorte de campo em questão.

Desta forma, ancorada na proposta de Déborah Britzman (1999), almejar uma educação socialmente relevante, que fuja da normalidade e técnicas escolares que nos são impostas, na medida em que são herdadas, é uma alternativa para que se possa pensar a sexualidade e as relações de gênero para além da cultura. A utilização de outros meios de interlocução, e acesso a esse saber, podendo ser feitos através de músicas, poesias, elaboração de zines, práticas múltiplas que fogem do rotineiramente vivido, promovem a criação de espaços extraordinários, imprecisos e, portanto, mais propícios à fala e à intervenção dess@s estudantes. Longe de se constituírem enquanto um momento de possível avaliação e vigia, os

instantes que compõem a oficina utilizando a metodologia com músicas transformam e colocam em evidência a discussão sobre essas temáticas, tornando-as de fato acessíveis.

A partir disso, considerando serem os próprios cenários de interação que nos fornecem os contextos e os significados (SILVA, 2006), penso que as dinâmicas pedagógicas do Projeto Papo Sério, especificamente a experiência com as oficinas utilizando músicas em 2014 e 2015, sobre as quais farei as análises deste trabalho de conclusão de licenciatura, têm se configurado em boas ferramentas para complementar os livros didáticos e auxiliar as disciplinas na abordagem da temática de gênero e sexualidade na escola. Reforço que as interrogações somadas ao uso das músicas nas oficinas mostraram-se valioso recurso na medida em que aproximaram a realidade dess@s estudantes, a partir da conexão estabelecida entre o conteúdo teórico que pretendíamos transmitir e as músicas, construindo um saber coletivo de forma e conteúdos concretos.



2 “PERDOA MEU AMOR, ESSA NOBRE VAGABUNDA” SUBJETIVIDADES E DESLOCAMENTOS NA PESQUISA

A docência sempre foi muito próxima à mim. Filha de mãe pedagoga, irmã de um professor de arte e de uma educadora física, a temática da educação sempre foi pauta de almoços e jantares em nossa casa. Mãe, que hoje leciona na rede pública de ensino, durante muitos anos se dedicou à sua própria escola infantil, enquanto papai cuidava de nós três e nos aprontava para a aula. “Pirilimpimpim” era o nome que a escola carregava em homenagem à personagem Sininho do livro Peter Pan e foi nesse espaço privilegiado que até os sete anos passei parte da minha infância, onde vivi lindas festas juninas, aulas de capoeira, visitas coletivas junto à escola ao Bosque dos Jequitibás, cinemas e teatros. Recordações lembradas sempre com muito carinho e com saudades, especialmente do parquinho da Pirilimpimpim, à minha disposição para além do horário do recreio.

Com exceção dessa vivência em uma escola particular, da primeira série do ensino fundamental até o último ano do colegial, fui estudante da rede pública de ensino em escolas estaduais, tendo frequentado apenas três escolas diferentes ao longo desses 12 anos de escolarização básica. Não me caracterizava como uma das melhores da sala de aula. Embora me empenhasse para fazer as tarefas, sempre se tratava da questão de não decepcionar meus pais (principalmente minha mãe, professora), que sempre foram rígidos com nossas notas. Consequentemente a partir disso me nutria de conhecimento, ainda que sempre tenha questionado, e dificilmente me convencido de que os conteúdos tratados em sala de aula de fato seriam úteis para minha vida e formação.

Minha adolescência permeada por dúvidas e revoltas também guardava resistência às aulas expositivas e um tanto “antiquadas” que geralmente tínhamos. Carentes de dinâmicas, visitas externas a museus, saraus com poesia, gincanas escolares, enfim, incentivos para além da disciplina e da ordem tão presente em nossos currículos formais e ocultos, entendidos como “todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita

para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...” (SILVA, 2003).

Recordo-me de uma das vezes em que quebrei um pouco a rotina de nossa sala, organizando uma festa de aniversário conjunta com mais duas amigas geminianas que aniversariavam junto comigo em junho. A festa que, sem nenhuma justificativa precisa da direção, não tinha sido autorizada, teria sido um sucesso e um momento de descontração em meio à rotina escolar, já que tod@s da classe haviam trazido um prato de comida para compartilhar. Porém, a proposta de intervenção não foi tão glamourosa, uma vez que a coordenadora da escola descobriu e nos presenteou com três dias de suspensão.

Diversas são as formas de resistência por parte d@s alun@s ao sistema escolar e rotina que ele envolve, justamente pelo fato de o mesmo ser retrógrado e necessitar de novas práticas que incentivem a busca pelo novo, pelo desconhecido, que embora nós enquanto estudantes receptor@s (e produtor@s) do conhecimento tenhamos curiosidade, essa é enfraquecida e em meios às carteiras enfileiradas, às apresentações de seminários e, como não lembrar das indecifráveis cadeias de carbono nas aulas de química...

Eu me reconhecía e era lida como menina, apesar de me localizar fora dos padrões estéticos estipulados a priori (sendo gordinha, de cabelo enrolado e moradora da área rural bem distante da escola), ainda assim, privilegiada diante da minha posição, mulher cis²⁸, branca, de classe média, em uma escola pública relativamente boa, contando com o apoio e atenção de minha mãe e meu pai no decorrer de toda minha trajetória escolar.

A barreira presente na busca por corpo perfeito – corpo aqui concebido num modelo ideal de estética e saúde, magro, em forma, alto, branco, comportado, preservado – considero como algo que me acompanhou durante muito tempo. Sempre me senti deslocada, seja pelo meu peso, ou pelo mau desempenho nas atividades físicas. O fato é que o corpo, enquanto a primeira impressão que o outro faz de nós, muitas vezes é, de início, julgado e descartado. Dificilmente nos aproximamos do percebido como estranho, como o fora da regra, como diferente. As marcas sob nossos corpos já estão dadas aí, no próprio (não) contato e

²⁸ Abreviação de cisgênero, a definição de alguém que se reconhece como pertencente ao gênero o qual se foi designado ao nascer. Ex: foi registrada como mulher ao nascer e se reconhece como mulher, ou foi registrado como homem e se reconhece como homem: os únicos dois gêneros que a sociedade cis confere legitimidade.

(não) proximidade com esses corpos estranhos.

O corpo, também como um produto moldado através das relações as quais integramos, assume formas e marcas que o caracterizam, marcas estas que ao serem listadas, nomeadas e acima de tudo atribuídas, formulam e sugerem barreiras. Silvana Goellner (2003) traz a perspectiva acerca da produção cultural do corpo, entendido através da linguagem como um constructo social e histórico, envolvendo um conjunto de enunciados, práticas de significações e sistemas simbólicos, é e torna-se algo a cada instante. O corpo é mutável e plástico na medida em que se edifica através das diferentes marcas cravadas pelo tempo e espaço, é produzido por experiências, regras, julgamentos, significados, dúvidas, proibições, estereótipos, modelos ideais, linearidades, funções e expressões corporais manifestas através da disciplina e do controle, mas que acima de tudo, expressam resistência.

O corpo, acima de tudo, representa para o sistema econômico e político social, uma ferramenta produtiva, ou seja, é objeto portador de uma energia que necessita ser canalizada, educada, e que conseqüentemente se torna alvo de diferentes processos disciplinares cujo objetivo intrínseco volta-se para a elevação das potencialidades (GOELLNER, 2003). Entretanto, o ambiente escolar, somado à família, à igreja e a tantas outras instituições que nos rodeiam, não se constitui em espaço de fato propício à expressão de nossas potencialidades.

Não apenas o corpo passa por esses processos de normatização e vigia, nossa sexualidade da mesma forma está a todo tempo sendo observada. Guacira Lopes Louro (2000) nos mostra a rigidez presente no modelo a ser seguido, a cartilha da heterossexualidade, essa identidade que, vigiada e controlada, bate a todo o momento em nossa porta. Não há espaço para o novo, para o diferente, a potencialidade da qual se fala, ao que parece já nasce pré-determinada. A autora ressalta que o corpo disciplinado pela escola é treinado, acima de tudo, no silêncio (LOURO, 2000).

Embora alguns dos marcadores sociais da diferença (BRITZMAN 1996; BRAH, 2006) sobre minha trajetória surtiram efeitos diversos, sempre tive outro privilégio, o da fala. Ter facilidade para me comunicar e conseguir, de alguma forma, me aproximar sem muito receio das pessoas, facilitou esse processo inicial da construção dos círculos de amizades e do meu próprio eu, que foi se constituindo nesse contato e através d@ outr@. Mas, uma menina que fala demais é um corpo que escapa, não? Somos treinadas para nos comportarmos bem, para não correr no pátio (mesmo que o intervalo seja de tod@s!). Educadas para sentar de perna fechada, “como menina”. Nossos corpos são ainda mais vigiados

que os dos meninos, pois além de tudo, somos lidas enquanto portadoras de uma essência única, o “ser mulher”, delicada, calma e sempre disposta a ajudar.

Na construção da masculinização e feminilização dos corpos, na qual se exige tempo e esforço a serem gastos, é determinada como nos traz Pierre Bourdieu (2014), a somatização da relação de dominação, assim materializada através do adestramento desses corpos, que se tornam inclinados e aptos a entrar nos jogos sociais favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades. No caso das mulheres que são incessantemente chamadas à ordem, essa prática é retificada mais fortemente através dos mecanismos de contenção manifestos através dos vestuários e da vida privada, e no caso dos homens os tornando inclinados e aptos ao desenvolvimento de sua expressão e virilidade nos espaços – geralmente públicos – a que estão destinados.

O ser feminino e o ser masculino, a todo o momento, são reafirmados diante de nossas ações dúbias e instáveis, que incluem diversos modelos de se viver essas feminilidades e masculinidades (GROSSI, 2010), rascunhos inacabados na constante tentativa de mapear o que somos. E somente quando se rompe com esses vínculos, com os ciclos sociais que nos envolvem e nos normatizam que realmente conseguimos nos montar, nos reestruturar, nos travestir verdadeiramente, apagar e começar tudo de novo dando voz às nossas vontades e subjetividades.

Como não me lembrar do núcleo negro e periférico da escola? Digo negro e periférico porque essas informações no contexto escolar do interior de São Paulo em que vivi, fazem sentido e estão interligadas. Era sempre a galera “da pesada”, a galera da “favela”, os que brigavam na saída da escola. Mas, por que brigavam?

Falo de onde eu parto, e tenho consciência de que nunca vou sentir de fato o que é se constituir enquanto um corpo negro, mais ainda, um corpo de uma mulher negra. Nunca sentirei o que aquelas amigas da escola (sim, os corpos que escapam, se encontram!) sentiam com as piadas, com a vulnerabilidade, com o desprezo a que seus corpos estavam sujeitados. Na infância e adolescência parece que tudo bate de uma forma mais forte e sensível... Eu realmente não consigo conceber ou medir a dimensão do quanto suas identidades foram atravessadas por essas situações de racismo, gordofobia (as mais presentes nas piadas) e tantas outras discriminações impossíveis de mensurar, e o quanto suas trajetórias educacionais, familiares e mesmo a própria construção de suas individualidades, sofreram no decorrer desse desenvolvimento.

Ao encontro do que foi dito, as ideias de Stuart Hall (2001) nos ajudam a refletir sobre essa questão da construção das identidades. O autor,

ao enfatizar que a identidade se constrói a partir da diferença, contrapon-tos e comparações, marcas, sejam elas de gênero, étnicas, de raça, classe, sexualidade e tantas outras que, ao nos atravessar, nos sinalizam de dife-rentes formas, transformando nossas práticas já estão envoltas por uma norma que não precisa ser exposta, à medida que é pré-suposta a priori. Identidades se formam a partir das diferenças, identidades que assumem e expressam relações de poder, ocupam e violam espaços. É necessário que os corpos delimitem seu lugar e principalmente se faz necessário uma linguagem e uma vivência mais inclusiva e menos universal.

Estudante de escola pública durante toda a minha vida, os incentivos para seguir a trajetória acadêmica sempre estiveram presentes nos almo-ços e conversas diárias em minha casa. Minha mãe sempre ressaltou as dificuldades de cursar uma faculdade estando mais velha – ela que era formada no extinto Magistério, cursou Pedagogia no período noturno enquanto trabalhava de dia. A única opção viável de faculdade que se ajustava ao orçamento familiar localizava-se extremamente distante de nosso lar – uma chácara situada na área rural - me recordo fortemente das madrugadas em que ela retornava das aulas após longos e exaustivos dias de trabalho em sua escola infantil.

Durante essa tripla jornada ao longo de nossa infância, foi meu pai que cuidava d@s três filh@s – eu, minha irmã e meu irmão – e nos mandava pra escola enquanto trabalhava com agricultura familiar na casa onde morávamos, vendendo verduras e legumes – sem agrotóxico (!), sua marca registrada.

Mas o incentivo maior veio de meu irmão que “migrou” de nossa chácara no interior de São Paulo, para cursar Artes Cênicas na Univer-sidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Foi ali que de fato comecei a perceber as infinitas possibilidades de cursos e lugares que podia morar e estudar, uma vez que meus pais o ajudavam com os gastos de moradia e alimentação, mesmo meu irmão trabalhando durante todo o período da graduação, o que não era o suficiente para garantir-lhe permanência.

Como nossa casa é localizada na área rural em um bairro de chácaras distante e que não possui transporte público, fui morar com minha tia na mesma cidade, porém na área urbana para poder trabalhar e cursar o pré-vestibular. Estudei durante dois anos no mesmo cursinho que meu irmão, sempre com auxílio mínimo da bolsa que me era concedida frente à minha situação socioeconômica, que longe de ser problemática ao ex-tremo, também não era a das melhores²⁹ A princípio queria prestar para

²⁸ O cursinho pré-vestibular da “Cooperativa do Saber” – Campinas - SP oferecia descontos e bolsa de estudos aos que não tinham como pagar a mensalida-

Jornalismo, mas com o passar do tempo, influenciada por professor@s e amig@s que diziam ser “mais a minha cara” o curso de Ciências Sociais, vim para Florianópolis em 2010, trazida por Juliana, uma amiga que me convenceu a prestar vestibular para a UFSC junto com ela.

Recordo-me da imensa alegria e emoção ao receber a notícia de que, enfim, havia passado no vestibular. Era janeiro e eu estava angustiada em saber que rumo iria tomar naquele ano de 2011, e já cansada da exaustiva jornada de trabalhar durante o dia e estudar à noite. Mesmo tendo estímulo dentro de casa para fazer uma faculdade – fosse ela pública ou particular – durante muito tempo acreditei que uma universidade federal não era meu lugar.

Acreditava que meu irmão era uma exceção, já que havia ganhado olimpíadas de poesia, participado de saraus e acumulado algumas notas 10 em seu boletim. Acreditava que só @s “melhores” poderiam, mas entendendo as artimanhas dessa lógica meritocrática que ao invés de nos incentivar, coloca ainda mais pressão sobre nossas dúvidas e incertezas, percebi que poderia e tinha o direito de ocupar esse lugar ou qualquer outro que quisesse, por mais que as pressões externas, o senso comum, ou seja lá como denominamos essas verdades absolutas, que não só dizem respeito ao sistema do vestibular, mas as outras esferas de nossa vida (como ter que ser magr@, ser branc@, ser heterossexual, ser competitiv@, ser jovial, escutar Chico Buarque, etc.) me dissessem que não.

Continuo acreditando que os discursos proferidos nessas diversas instâncias, o que nos cerca, o que ouvimos de nós e para nós, são fatores cruciais para entender e definir nosso próprio lugar no mundo. Por isso, me debrucei a pensar sobre música e gênero na educação. Por isso, uma parte dessa garota que dançou a música do sistema coercitivo do vestibular cheia de dúvidas e incertezas, é abraçada por essa outra garota, que quatro anos depois, já com outras dúvidas e incertezas diferentes daquela época, acredita ter feito, em alguma medida a diferença com as oficinas nesses discursos tão cruéis que perturbam nossos adolescentes, sejam nas questões que tangem o vestibular ou não.

Ingressei no curso de Ciências Sociais, e a cada dia que vinha pra aula, realizava minhas leituras na biblioteca do CED – companheira de tantas tardes – e “jogava” conversa fora durante os intervalos de estudo nas mesinhas do bosque no CFH, as discussões e questionamentos que faziam pouco ou nenhum sentido durante minha trajetória no ensino

de. Agradeço imensamente aos ensinamentos, vivências sobretudo as didáticas utilizadas em sala que me fizeram entender tantos nós, trazidos e herdados do ensino básico.

básico, e que ganharam mais interrogações durante o cursinho, enfim começaram a fazer algum sentido, porém, seguiam ficando cada vez mais complexas.

Os temas referentes ao feminismo e direitos das minorias são presentes em minha vida desde muito cedo. Em uma casa de pai e mãe militantes políticos filiados ao PT – Partido dos Trabalhadores, e envolvidos em diversos outros movimentos sociais e ambientais, certas discussões eram recorrentes. Indignações que foram transmitidas à mim e aos meus irmãos, mas causaram grande influência considerando os campos em que nós três atuamos e nos dedicamos atualmente envolvendo arte, militância e educação.

Tive algumas experiências em movimentos sociais como na “3ª Ação Internacional da Marcha Mundial das Mulheres” que ocorreu em Campinas – SP em 2010. Eu e minha irmã fomos levadas por minha mãe nesse evento grandioso que marcou minha vida. Recordo-me de questioná-la perguntando se de fato eram apenas mulheres que construíram aquela ação e ela me disse com orgulho e firmeza que sim. Foi ali que percebi a possibilidade assim como a força da auto organização de mulheres com experiências, culturas políticas e etnias tão diversas, mas com identidade e objetivos comuns: marchando até que todas sejamos livres!

Dentre essas e outras manifestações, me construía enquanto mulher e definia minhas lutas, mas foi precisamente nesta cidade/ilha que meu feminismo tomou corpo e ainda mais força. Nesta cidade, me localizando enquanto mulher universitária foi quando de fato passei a compreender o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995), e incorporei a perspectiva de gênero em todos os âmbitos de minha vida. Entendo a potência desse conceito que, além de ser uma ferramenta analítica, é uma ferramenta política que nos ajuda a compreender as práticas e instituições que fabricam *ess@s* *sujeit@s* “*generificad@s*”, assim como as práticas educativas que, não diferentes das demais, são atravessadas pelo gênero. (LOURO, 2013).

Entendendo que “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1995, p. 89), participei da primeira “Marcha das Vadias de Florianópolis” em 2011, assim como das suas demais edições e de diversas outras manifestações como o “Ato contra Nascimento”, da “Caminhada do dia Internacional da Mulher” – de que participo todo ano – o “Ato pelo dia da Visibilidade Lésbica”; da “Marcha contra Homofobia”, dentre outros eventos e protestos que, em sua maioria, estão envolvidos nas questões de gênero e sexualidade, sobretudo que lutam pela garantia dos direitos da mulher.

A licenciatura não era o foco inicial de minha graduação, mas com

o decorrer das escolhas que fazemos – sobretudo, as que nos escolhem – venho cada vez mais me encantando com a ideia da docência, e com a possibilidade de construir e fazer circular o conhecimento acadêmico que adquiri ao longo desses quatro anos na universidade, e que pretendo dar continuidade. É acreditando que a escola seja um instrumento primordial para a criação de toda e qualquer base crítica necessária para alcançarmos mudanças realmente efetivas em nossa sociedade, que me vejo como uma integrante e possivelmente mais uma atuante desse organismo tão complexo e diverso que é o sistema escolar.

2.1 A construção do campo e da pesquisadora

Foi em 2014 que, paralelamente ao estágio, comecei a construir meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL). A escolha do tema fez parte da grande ansiedade pela qual passei durante o ano, porém, já havia a certeza de que iria trabalhar sob a perspectiva de gênero, restava saber de que forma. Foi então que me aproximei mais uma vez do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG) localizado no CFH, com o qual já havia tido contato em diferentes situações anteriores, como na “Jornada Gênero e Ciências” em julho de 2013, no Café Antropológico com a visita à UFSC da teórica queer Marie Hélène Bourcier em abril de 2013, mesmo ano em que participei como ouvinte e monitora no Seminário Internacional “Fazendo Gênero10 - Desafios atuais dos Feminismos”, e que cursei a disciplina ministrada pel@s professor@s Miriam Grossi, Anna Horstmann Amorim e Felipe Fernandes, intitulada “Tópicos Especiais em Antropologia II – Sexualidades, Homo-transexualidades e Teoria Queer”.

Recordo-me estar muito interessada em aprofundar mais academicamente nas questões referentes ao gênero e sexualidades que sempre fizeram parte de minha militância, e que senti um grande avanço em minhas percepções referentes a estas áreas quando concluímos a disciplina. Foi então que me senti ainda mais motivada a vincular-me ao NIGS, referência nesse campo de pesquisa e produção científica. Nesta mesma época participei de um processo seletivo para ser bolsista, porém não fui selecionada, mas através desse contato com as professoras Miriam Grossi e Arianna Sala, então coordenadoras do Projeto Papo Sério, fui convidada para participar de uma das oficinas como observadora.

Embora tivesse conhecimento sobre as oficinas através de amig@s que eram bolsistas do NIGS e da própria visibilidade que o projeto alcançava, nunca havia participado de fato de nenhuma delas. O tema selecionado era “Masculinidades”. Lembro-me de ter achado incrível a abordagem de Arianna em sala e também a recepção d@s alun@s diante das temáticas tão polêmicas ali discutidas pela equipe. Desde então era um desejo que habitava em mim um dia integrar-me em projetos de extensão como o Papo Sério, que auxiliam de alguma forma o processo educacional d@s estudantes adolescentes, acerca de suas diversas construções identitárias, raciais e sexuais, processo esse permeado por dúvidas e tensões.

Dando seqüência, em 2014 já começando minhas atividades do estágio supervisionado e os planos para o TCL, me aproximei mais ainda dos debates em torno da educação e de gênero. Logo no início do semestre participei do “4º Curso de Curta Duração em Gênero e Feminismo” promovido pelo NIGS e IEG, em julho como ouvinte no evento “Trans-Day NIGS”, mesmo ano em que também prestigiei a linda cerimônia de encerramento do “VI Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobias e Heterossexismo nas Escolas” que contou com um show protagonizado por uma maravilhosa Drag Queen.

Já por volta de 2013 eu me aproximava das questões ligadas à Antropologia e licenciatura e, embora participasse de um Grupo de Estudos sobre “Nietzsche e a Teoria Política” no Departamento de Sociologia e Política do CFH desde 2012 – inclusive foi neste período que pude ministrar o minicurso “Na Batucada do Trágico” na 12ª SEPEX, também envolvendo música e gênero – intimamente, sentia necessidade de discussões que fossem mais norteadas a partir de uma perceptiva de gênero. Sentia a ausência de debates mais pontuais acerca das inquietações e interrogações que surgiam de minhas leituras, de minhas marchas, das disciplinas que cursava mais voltadas para área da Educação e do meu Feminismo cada vez mais teimoso.

Foi então em 2014, com a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, que me levaria ao longo dos dois próximos semestres, para o interior da sala de aula não mais como aluna e sim como estagiária docente, mais popularmente: “futura professora!” quando precisamente dei início à minha formação na Licenciatura em Ciências Sociais.

2.1.1 A experiência do Estágio em Ciências Sociais

Sabemos que a realidade do ensino público brasileiro abrange uma vasta pluralidade de contextos sociais, culturais e econômicos. A realidade vivenciada pelos estudantes das escolas públicas de Florianópolis com certeza não é a mesma vivida por escolas públicas de outras capitais, e mesmo se limitarmos nosso olhar apenas para o contexto desta cidade/ilha, nos deparamos com diversas particularidades a cada bairro por que passamos, a cada esquina curvada pelos grandes muros pichados, tão característicos da arquitetura escolar brasileira. As diferentes “tias” que vendem balas e docinhos nos portões de entrada e saída das aulas também fazem parte desse cenário, e até mesmo aqueles casais tão característicos dessa fase escolar, onde geralmente os meninos cumprem a função de diariamente acompanhar suas namoradas até a porta do colégio.

Foi no ano de 2014, através da disciplina que integra o currículo da licenciatura em de Ciências Sociais, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, sob orientação do professor Antonio Alberto Brunetta, docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, que tive oportunidade de experienciar pela primeira vez a dinâmica de uma sala de aula brasileira. Meu estágio supervisionado foi atravessado por questões burocráticas³⁰ e excepcionalmente realizou-se em duas escolas diferentes: o Colégio de Aplicação situado dentro do campus Reitor João David Ferreira Lima da UFSC e na escola E.E.B. Leonor de Barros, localizada no bairro Itacorubi a aproximadamente oito quilômetros do centro de Florianópolis.

Foram duas vivências únicas e contrastantes. Diferentemente das demais escolas públicas, o Colégio de Aplicação contava com recursos de ensino de alta qualidade, como salas bem equipadas com carteiras novas e confortáveis, projetores e computadores em todas as salas, sistema de som de qualidade, auditório, salas individuais para núcleos de pesquisa, equipadas com vários materiais, dentre outros aspectos que, somados à vasta possibilidade de ocupação proporcionada por estar dentro do campus da UFSC, faziam com que essa formação escolar se desse muito diferentemente da escola “de bairro” E. E. B. Leonor de Barros.

Nos dias atuais, a E. E. B. Leonor de Barros opera turmas desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Nos períodos matutino e vespertino

³⁰ Devido ao fato de ter trabalhado dois anos no Hospital Universitário da UFSC-HU, o sistema de estágios bloqueou minha inscrição no 2^a semestre de estágio no Colégio de Aplicação. Por possuir os mesmos CNPJ, seria inconstitucional ter mais de dois anos de trabalho registrado na UFSC.

são ofertadas turmas desde o pré-escolar até o 3º ano do Ensino Médio. No período noturno é ofertado somente o Ensino Médio, e é onde há menos alun@s e turmas. No total, são aproximadamente 800 estudantes. As turmas, após o processo de enturmação decretado pelo Governador Raimundo Colombo e seu Secretário de Educação Eduardo Deschamps, têm em torno de 45 alun@s, mas na prática isto não confere. As turmas apresentam no máximo 30 alun@s cada, mas devido à evasão cotidiana, que pela minha experiência se mostrou extremamente significativa, esse número é ainda mais reduzido.

A exemplo destas diferenças, a vivência³¹ de uma das aulas do estágio supervisionado ilustra um pouco como essas discrepâncias se manifestam na prática diária das aulas.

Pudemos observar ao longo do semestre no Colégio de Aplicação que os temas discutidos em sala de aula despertavam o interesse d@s alun@s. Era comum a busca por mais informações mesmos que, sozin@s, se comoviam a acessar internet e ler um pouco mais. Como exemplo, podemos citar um dia em que desenvolvíamos o trabalho sobre movimentos sociais, onde percebemos alguns grupos indo muito mais a fundo nas questões do que outros. Pudemos presenciar o grupo que apresentou a causa LGBT trazendo conceitos desde o início do movimento e o porquê da importância da discussão, @s alun@s solicitaram inúmeras vezes as estagiárias (eu e minha dupla Ana) a fim de obter esclarecimentos sobre os termos e fontes que utilizavam. Em outra aula mais adiante no semestre, tivemos um episódio de imensa curiosidade em consequência de uma aula de história. @s alun@s relataram que o professor de História falaria sobre as “sociedades secretas” em algum momento do segundo semestre, dentre elas abordaria os iluminatti. Eis que na nossa aula de Sociologia, uma semana depois, @s alun@s já haviam feito uma pesquisa prévia sobre os iluminatti e a maçonaria e pediram que a professora de Sociologia, Marivone desse continuação ao tema. A professora da disciplina guardou a aula sobre cultura e etnocentrismo que havia programado e reelaborou

³¹ Texto extraído do Projeto de Ensino elaborado para disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I - MEN 702 no semestre 2014.1, sob orientação do professor Antonio Alberto Brunetta.

o conteúdo daquele dia, trazendo fatos e curiosidades sobre o tema que el@s tanto estimavam (DUTRA; PIRES, 2014. p. 16).

Segundo Bourdieu (1998), a cultura escolar se constrói servindo como reafirmadora de valores e crenças, principalmente dos grupos e classes dominantes, que se definem não somente por uma posição social de classe, mas por um conjunto de regras e estruturas cognitivas duradouras que é intrínseca a esta posição. Ao formular o conceito de habitus entendido como uma matriz de disposições adquiridas através das experiências sociais inculcadas, que é condicionante e ao mesmo tempo condicionador das nossas ações aparecendo sob a forma de símbolos, crenças, gostos e preferências que caracterizam a posição social d@s individu@s, esta noção de habitus em Bourdieu nos aponta o social como o ponto de partida para entender as relações entre os diferentes campos que compõem a sociedade.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Tal qual podemos observar a partir da localização do Colégio de Aplicação, situado em uma área nobre e privilegiada da cidade, dentro do campus da universidade que em sua redondeza é habitada por casas residenciais, sendo uma maioria de repúblicas estudantis e comércios em geral. O campus da universidade traz uma estrutura física e um corpo docente completamente diferenciado, recursos os quais @s alun@s não teriam acesso em uma escola pública regular/comum.

De fato, a realidade escolar do Colégio de Aplicação diverge de muitas outras. Isto é perceptível inclusive a partir das falas de muitos estudantes, como é o caso de um dos alunos, um participante fiel nos nossos debates dentro e fora de sala de aula, que ao pedir ajuda para responder uma atividade, mencionou em determinado momento: “Eu tenho noção de que somos privilegiados por estar aqui, essa escola é pública e ao mesmo tempo tem padrão de particular. Pena que não é literalmente público, não são todos que conseguem entrar aqui...”. Esse depoimento mostra a conscientização deste aluno quanto à sociedade desigual em que está inserido, ainda que esta seja uma análise crítica bem acima da média de

seus colegas do nono ano do ensino fundamental, consciência esta dada inclusive pela formação crítica da escola.

Muitas relações influenciadas pelo capital cultural herdado dest@ alun@s, conceito formulado por Pierre Bourdieu (1990), se mostraram nas indagações e falas no decorrer das aulas. Os conceitos de espaço social, campo e capital (simbólico, econômico, cultural e social) são objetos de análise e apresentam as reflexões do autor sobre a constituição diferenciada dos sujeitos segundo sua origem social e familiar, bem como as repercussões disso no plano das atitudes e comportamentos escolares.

Inúmeros contrastes arquitetaram meu olhar e meu desempenho nessas duas salas de aula em que fui estagiária. A construção das aulas, dinâmicas, provas – método avaliativo me posicionando contra, consistia em um procedimento a ser cumprido – possibilitaram constantemente reatualizar as percepções e os sentidos em relação ao exercício docente, na medida em que vivia os dilemas em torno desse momento de “ensaio” docente como definido por Antônio Alberto Brunetta (2014), esse “não-lugar” de estagiária, entre uma liberdade de ação quando se tem protagonismo sem o peso completo da função docente, e a pressão avaliativa dos diversos olhares sobre essa atividade que compõe nossa formação.

2.1.2 Construindo o objeto do TCL

Reaproximei-me novamente do NIGS por já conhecer o trabalho que a professora Miriam Grossi tinha no campo do gênero na educação, e enxergando nela uma referência para me auxiliar a pensar o TCL abordando gênero e música, decidi convidá-la a me orientar e me acompanhar nesse desafio. Fiquei muito feliz quando enfim conversamos e começamos a decidir os rumos da pesquisa, que definimos ser sobre as oficinas do Papo Sêrio, parte do projeto de extensão que se propõe a levantar questionamentos sobre temas emergentes da própria rotina d@s estudantes, e que conseqüentemente por serem encarados como polêmicos, são pouco abordados e discutidos tanto no espaço escolar como “na vida privada”.

Depois de algumas discussões com amig@s e bolsistas do NIGS que me ajudaram a pensar as possibilidades de construir esse “objeto de pesquisa” de meu TCL, concluí que trabalharia com a música enquanto método, utilizando letras brasileiras que apresentam conteúdos violentos principalmente em relação às mulheres, como ferramenta disparadora do debate nas oficinas.

Como ainda era bolsista de extensão vinculada a outro núcleo de pesquisa, minha inserção no projeto, que começou em outubro de 2014, era como bolsista voluntária. Diferentemente da experiência de 2013, agora não somente seria uma observadora, mas estava encarregada de trazer uma proposta de dinâmica para construir junto à equipe a oficina utilizando letras de músicas que já tinha temática definida “Violências contra as mulheres”³², a pedido de uma escola que já estava agendada. Começavam os desafios!

As primeiras oficinas foram programadas no segundo semestre de 2014, e aconteceram em duas escolas públicas da Grande Florianópolis - SC, localizadas em Forquilha na “E.E.B. Cecília Rosa Lopes” e em São José na escola “E.E.B. Walderley Junior”, nos períodos alternados entre matutino, vespertino e noturno, nos dias 7/11 e 14/11. Foram realizadas nestas duas escolas um total de 20 oficinas, das quais participei integralmente de cinco delas. Com turmas de aproximadamente 25 estudantes, as oficinas contavam sempre com quatro integrantes da equipe Papo Sério em cada sala de aula que, coletivamente, davam andamento e ministravam as dinâmicas previstas e elaboradas por nós em nossas reuniões semanais realizadas periodicamente às quartas-feiras.

As reuniões de equipe foram cruciais para o desenvolvimento dessa nova metodologia, assim como os procedimentos adotados e as formas pelas quais conduziríamos cada oficina. Embora tenha partido de mim a ideia da música enquanto facilitador metodológico e, tendo ciência da oportunidade e confiança depositada nessa ideia ousada de suscitar discussões e problematizações a partir de músicas que, na maioria das vezes, fazem parte do cotidiano e das playlists desses estudantes, enfatizo que foi indiscutivelmente importante a construção coletiva deste trabalho junto @s demais colaborador@s do Papo Sério - NIGS.

Por meio das conversas, dos emails trocados, dos cafés no CFH, nós da equipe discutíamos e pensávamos sobre como formular a oficina, discussões que aprofundávamos nas tardes de quartas-feiras enquanto escutávamos as músicas selecionadas, debatíamos textos relacionados ao tema das violências contra as mulheres para embasarmos nossas falas e diálogos com @s alun@s, organizávamos as equipes que envolviam além d@s bolsistas do projeto, orientand@s do mestrado, doutorado e demais pesquisador@s vinculad@s ao NIGS, que sempre integram nossas imer-

³² Utilizo “violências contra as mulheres” no plural por entender as várias maneiras de ser e de se constituir mulher, (GROSSI, 1998) assim como as diferentes violências relacionadas às intersecções de gênero, raça, classe, sexualidade, nacionalidade, dentre outros marcadores sociais da diferença que permeiam e influenciam a somatização dessas violências. (CARNEIRO, 2003).

sões realizadas em formato de mutirão nas escolas.

No ano de 2015, agora como bolsista do projeto³³, demos continuidade a esta metodologia e temática nos mutirões que realizamos, uma vez que comprovamos a partir das primeiras experiências, configurarem-se em boas estratégias de intervenção para articulação das temáticas sobre violências e suas intersecções relacionadas a gênero, sexualidade, diversidade, questões étnico-raciais e direitos humanos. Foram realizadas ao todo, de abril a julho, oito idas às escolas, cinco delas em formato de mutirão, contabilizando 29 oficinas neste primeiro semestre de 2015, das quais eu participei de dez nas sete escolas em que fui, de acordo com a tabela explicitada adiante.

Nas primeiras oficinas em 2014, em meio às diversas problematizações estimuladas por nós, os temas “Feminismo” e demais questões acerca da “bissexualidade” foram demandas que se destacaram nas duas escolas de Forquilha e São José, tanto no momento das oficinas, quanto nos encontros planejados por mim realizados posteriormente com alguns participantes nas “rodas de conversa” – uma proposta de diálogo e compartilhamento com @s alun@s, em que conversávamos sobre as percepções e impactos após a oficina. Os temas apareceram nesses dois momentos, manifestados pel@s própri@s alun@s³⁴.

Havíamos planejado incorporar essas duas temáticas nas oficinas de 2015, elaborando outro roteiro a ser seguido também utilizando a música como disparador metodológico na abordagem desses temas. Porém, em consequência da greve d@s professor@s³⁵ em Santa Catarina, a maioria das escolas estaduais de Florianópolis teve suas atividades suspensas neste primeiro semestre do ano. Este fator impossibilitou nossa atuação com as turmas de Ensino Médio e nos levou obrigatoriamente a reformular o calendário de oficinas agendadas, remarcando-as em escolas municipais de Ensino Fundamental e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), atingindo

³³ O Papo Sério conta com o apoio financeiro da FAPESC/CNPq, via projeto Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina e do CNPq, via projeto Feminismo, Ciências e Educação: Relações de Poder e Transmissão de Conhecimentos.

³⁴ Observações desenvolvidas no capítulo III sessão: “3.3.3 A experiência com as duas “rodas de conversa””.

³⁵ A greve d@s professor@s teve início no dia 24/03/2015 e durou 72 dias neste primeiro semestre de 2015. Nas pautas, o Sinte-SC (Sindicato dos Trabalhadores da Educação) reivindica a posição contrária sobre a incorporação da regência de classe no plano d@s professor@s, a redução da jornada e hora atividade, além da garantia da aplicação do novo plano de Lei do Piso. Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/mobilizacao/categoria-vota-pela-suspensao-da-greve/>. Acesso em: Julho de 2015.

**TABELA 1 – TABELA DE OFICINAS PROJETO
PAPO SÉRIO 2014/2015**

OFICINAS PROJETO PAPO SÉRIO 2014/2015
TEMA: VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

DATA	ESCOLA	LOCAL	SÉRIE	OFICINAS MINISTRADAS
07/11	E.E.B. Cecília Rosa Lopes	Forquilha	Turma mista com 1º, 2º e 3º anos do ensino médio	3
14/11	E.E.B. Walderley Junior	São José	Turma mista com 1º, 2º e 3º anos do ensino médio	2
30/04	Ed. Física	UFSC	Graduação	1
05/05	EJA CENTRO	Centro de Florianópolis	EJA	1
13/05	EJA NORTE II	Ponta das Canas	EJA	1
18/05	E.B.M. Fernan- do B. Viegas de Amorim	Biguaçu	8º e 9º ano	2
22/06	Pedagogia	UFSC	Graduação	1
02/07	E.M. Profª Mara Luíza Vieira e Liberato	Palhoça	9º ano	2
08/07	E.B.M. Batista Pereira	Ribeirão da Ilha	9º ano	2 (observadas)
<p>TOTAL: 15 OFICINAS 5 – Ensino Médio 2 – Graduação 2 – EJA – Ensino de Jovens e Adultos 6 – 8º e 9º ano – Ensino Básico</p>				

um público heterogêneo, composto por jovens e pessoas idosas no EJA e por adolescentes do Ensino Fundamental.

Foi mais um desafio, pois em toda a trajetória de oficinas do projeto predominava a atuação com estudantes do Ensino Médio, o que não nos impediu de dar continuidade aos trabalhos do projeto mas, em razão disso, permanecemos apenas com “violências contra as mulheres” e outros temas já abordados em edições anteriores, deixando as propostas de feminismo e bissexualidade como hipótese a ser trabalhada com alun@s do Ensino Médio em projetos futuros.

Contabilizando as experiências ao longo desse um ano de pesquisa entre 2014 e 2015, ao todo foram 15 oficinas ministradas junto à equipe – geralmente composta por mim e mais três pessoas – em que participei integralmente e sobre as quais tecerei minhas observações a partir das experiências vividas e compartilhadas, considerando que não há discursos falsos ou verdadeiros, mas “apenas dimensões de uma realidade social multifacetada” (FONSECA, 1999, p. 64) expostas em palavras, por vezes perceptíveis nos olhares e nos gestos, nos diálogos ao longo dessa uma hora e meia, tempo de durabilidade das oficinas.

Incluo nessas observações sobre o campo reflexões mediante as conversas tidas com profissionais das escolas, que antecederiam nossas oficinas, assim como as observações vivenciadas nos dois encontros com as “rodas de conversa” posteriores às duas oficinas em Forquilha. Informações registradas nos diários de campo ao longo da pesquisa, que tentarei explorar, compreender, estranhar, sobretudo buscando com a Antropologia “criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a d@s ou tr@s” (FONSECA, 1999, p. 59).

2.1.3 Trânsitos desta pesquisa

a) Nas ondas do Rádio - Participação na Rádio Ponto UFSC, para o programa “Rádio Rolê”

Em meio aos percursos da pesquisa e escrita do TCL, fui convidada por estudantes do curso de Jornalismo para uma entrevista na Rádio Ponto UFSC, localizada no Centro de Comunicação e Expressão - CCE para o programa³⁶ “Rádio Rolê”. As estudantes chegaram até mim por

³⁶ Programa “Rádio Rolê” Disponível em: <https://www.mixcloud.com/radioro->

Diogo, bolsista do NIGS, que as recebeu no núcleo, solicitando alguém que pudesse falar um pouco sobre sexualidades no programa. O reconhecimento galgado pelo IEG e NIGS nos campos da pesquisa, extensão e produção teórica em Florianópolis em relação a questões de gênero, sexualidade, etnicidade, violências, dentre outras, é perceptível em vários espaços e para além da universidade, servindo de referência para muit@s estudantes, pesquisador@s, professor@s, ativistas e demais simpatizantes com essas questões tão urgentes e, por vezes, carentes de suporte teórico e mecanismos práticos de serem discutidas e problematizadas.

Era terça-feira de uma tarde fria de Florianópolis. Estava muito apreensiva e preocupada com as perguntas que seriam feitas ao vivo no programa e que depois seriam disponibilizadas na internet pelas redes sociais e nos canais de vídeo. As apresentadoras Clarissa e Julia, alunas do Jornalismo, foram super atenciosas e me deixaram bem à vontade quando cheguei no estúdio, em meio aos microfones pendurados e fones de ouvido cercados pelas telas de vidro. Neste momento, tive uma lembrança do tempo em que fazia pré-vestibular em 2010, com o intuito de cursar Radialismo na UNESP - Universidade de São Paulo. Sempre fui muito próxima da música e apreciadora do jornalismo. Durante muito tempo acreditei ser esse o curso em que me realizaria profissional e individualmente. Após algumas intervenções de amig@s e professor@s e, mais precisamente, de Juliana, colega de cursinho que veio à Floripa prestar vestibular para Medicina e me trouxe junto, me encontrei nas Ciências Sociais e em toda sua proposta de desnaturalização da sociedade, e acima de tudo, de nós mesm@s.

Dentre os temas levantados em torno da questão central - sexualidade -, questões como o que era transexualidade e como ela era tratada na mídia, o que é identidade de gênero, e até as problemáticas que envolvem a chamada “saída do armário” foram levantadas. Arrisquei-me a falar um pouco sobre cada um desses temas, sempre posicionando meu lugar de fala, enquanto mulher, cis, não negra, bissexual e universitária, reforçando que os relatos que auxiliaram minhas declarações e explicações eram restritos às minhas vivências e relativas³⁷ à minha posição social.

Durante o programa, alguns estudantes de escolas públicas de Florianópolis participaram ao vivo, respondendo a perguntas e comentando

le/r%C3%A1dio-rol%C3%AA-4-bota-a-cara-no-sol/e <https://www.youtube.com/watch?v=qq74DITCmVk>.

³⁷ Agradeço imensamente a Sophia Caroline; Lino Santos, Maria Zanela, Diego Pontes, Everson Fernandes, e tant@s outr@s amig@s que, pelas conversas e desconstruções regadas a chás e cafés, fizeram de mim uma pesquisadora melhor.

sobre como o tema da sexualidade ganha espaço na escola. Um dos estudantes, um aluno do segundo ano do Ensino Médio da E.E.B. Simão Hess, deu seu depoimento sobre como a homofobia é tratada na escola. O aluno se diz “assumido”, que na sua sala e em seu ciclo de amigos essa questão é bem natural e aceita, mas o que ele acha realmente complicado são os outros espaços da escola, e principalmente na rua, onde sempre rolam comentários e piadinhas.

Apesar de nunca ter tido problemas com @s colegas e nem professor@s, ele nos conta que foi em sua própria casa o lugar em que sofreu maior rejeição. Sua mãe não aceitou que seu filho fosse gay, julgando “não ser certo” e “horrível”, por conta disso ele foi morar com o pai, que diferentemente da mãe, o acolheu sem problemas. Sabemos o quanto nossa família, tida como base, nos constitui enquanto indivíduos. Também sabemos como essa influência pode pesar positivamente ou não em nossas escolhas, dependendo de nossa trajetória. Sarah Schulman, ao trazer a ideia da homofobia familiar para além de uma experiência pessoal, mas entendida enquanto uma crise cultural ampla, faz uma intervenção direta nas famílias ao chamar atenção para dimensões variadas que a violência homofóbica incorpora no cotidiano do lar.

Usualmente, a família é o refúgio das crueldades da cultura. Se a família é a fonte da crueldade, a sociedade mais ampla é o refúgio da família. No entanto, quando a família e a sociedade mais ampla põem em ação estruturas idênticas de exclusão e inferiorização, o indivíduo não tem lugar para onde escapar, especialmente quando as instituições de representação também não permitem que a experiência e sentimentos subsequentes sejam expressos (SCHULMAN, 2010, p. 76).

O estudante segue seu depoimento e chama atenção para um fato muito importante, e que tentamos fortalecer e dar voz em todas as oficinas, a questão da autoidentificação e acima de tudo, da aceitação.

Não foi tão difícil contar pra minha família, sabe, na minha opinião o mais difícil foi assumir isso pra mim mesmo... assumir que eu sou gay... foi bem complicado de eu ficar semanas pensando nisso... chorando, sofrendo... Isso na minha opinião né, não sei se com as outras pessoas foi assim... mas comigo foi bem complicado... (depoimento de estudante para o programa “Rádio Rolê” da Rádio Ponto UFSC no dia 16/06/15).

Finalizando sua fala, ele diz que a única coisa que espera da sociedade é ser tratado com respeito.

Outra aluna da mesma escola que participou ao vivo do programa fez uma fala muito emocionante. Ela cursa o segundo ano do Ensino Médio e começa dizendo que se assumir gay não foi tão difícil dentro do ambiente escolar em que ela vive, onde encontrou apoio da diretora e amig@s. O complicado mesmo é fora dali, a forma como as pessoas olham e como elas a enxergam perante a sociedade.

É uma dor bem grande, principalmente quando esse preconceito vem de dentro de casa, por quem te cria e te conhece... que acabam falando coisas que te machucam, que acabam te deixando desmotivada, sem princípios... é realmente complicado, mas eu luto todos os dias pra que isso mude, pra que as pessoas enxerguem que mesmo que eu seja gay, hétero, trans ou qualquer tipo de gênero, que nós somos todos iguais e merecemos respeito e podemos chegar em qualquer lugar como qualquer pessoa... é por esse foco que eu busco. (depoimento de estudante para o programa “Rádio Rolê” da Rádio Ponto UFSC no dia 16/06/15).

Quando perguntada se a orientação sexual é um tabu na escola, ela diz que o assunto deveria ser mais abordado e motivado pel@s professor@s. Ela termina sua fala dizendo que a visibilidade que a população LGBT tem está errada, e que isso deveria sim ser discutido pel@s docentes. “Nós também merecemos respeito... corre sangue igual, temos a mesma carne, temos o mesmo desenvolvimento...” (depoimento de estudante para o programa “Rádio Rolê” da Rádio Ponto UFSC no dia 16/06/15).

Foi muito estimulante participar do programa, e fiquei muito emocionada e motivada com as falas d@s estudantes que puderam participar ao vivo na rádio. Foram depoimentos fortes e sinceros que nos trazem um panorama real sobre algumas particularidades que ocorrem no interior das escolas públicas de Florianópolis.

b) Semana de Estudos da E. E. B. João Silveira – Participação no curso de formação continuada sobre diversidade na escola

Em uma quinta-feira chuvosa da ilha e seus arredores, Márcio amigo

e também colega de trabalho no NIGS, foi convidado por sua professora de História dos tempos de escola, Mariana, para participar compondo uma mesa sobre “Diversidade sexual e as Práticas Escolares” no dia 23 de julho, quarto dia da “maratona” – como dizia Mariana – de Estudos da E. E. B. João Silveira, localizada em Palhoça.

Carinhosamente Márciome convidou para embarcar nessa experiência maravilhosa de poder conversar sobre gênero, sexualidades, violências, racismo, homofobia, transexualidade, machismo, gordofobia, feminismo, diversidade e tantos outros temas que surgiram, em uma manhã de conversas incríveis com @s professor@s da escola E.E.B. João Silveira, que integram o corpo docente da rede pública de ensino de Palhoça.

Foi uma experiência desafiadora, pois até então nossas conversas sobre essas temáticas – além dos nossos encontros informais que, curiosamente, também carregam a mesma pauta – tinham sido principalmente com adolescentes e adultos na condição de alun@s que, junto à equipe Papo Sérió, formavam um coletivo na sala. Nesta experiência, diferentemente das demais, estaríamos dialogando com professor@s, muitos del@s mais velh@s e com anos de experiência no exercício docente.

Diversos temas que foram levantados durante nossa manhã de estudos se relacionavam com as vivências tidas nas oficinas do Papo Sérió, como a bissexualidade e o suposto “assanhamento” cada vez mais precoce das alunas meninas, as relações baseadas na força e nas trocas de tapas e socos entre os alunos (considerada por el@s muitas vezes como demonstrações de afeto), as problemáticas em torno da religião de mães e pais e alun@s que frequentam a escola, somadas ao crescente fundamentalismo religioso que toma forma, tanto no âmbito social como também político, as discussões que permeiam a proposta dos banheiros sem identificação de gênero e as inúmeras dificuldades em se debater essas e outras questões relacionadas ao gênero dentro de sala.

Sobretudo foi um momento encorajador e de grande aprendizado sobre as dificuldades, os percursos e as histórias que, ao longo dos anos, ess@s profissionais enfrentam na condição de professor@s em escolas públicas brasileiras. O contexto em que o sul do país se encontra nos traz algumas particularidades, em especial no debate étnico-racial que em vários momentos desta pesquisa, e também neste dia de estudo, me saltaram aos olhos.

Como esta questão é ainda extremamente delicada e rende muitos debates, fato que somados aos episódios que demonstraram ao longo da pesquisa os poucos alunos negros nas escolas, a maioria do quadro de funcionári@s do setor de serviços gerais composto por pessoas negras, @s pouc@s professor@s negr@s que encontramos ao longo das ofici-

nas (todas as diretoras das escolas também eram brancas), e as diferentes narrativas observadas ao longo das oficinas, e trazidas por ess@s professor@s sobre casos de racismo explícitos em sala de aula, em muitas situações, ainda encaradas como bullying e dificilmente problematizadas a partir de um recorte teórico étnico-racial.

Acredito que, cada vez mais, uma demanda por formação na área de gênero e sexualidades vem se expandindo. Foi muito elucidativo poder participar de um dia de estudos com ess@s profissionais e perceber o quanto é urgente e necessário que mecanismos teóricos e práticos estejam acessíveis a esse corpo docente, que diariamente prepara noss@s jovens e adult@s para um convívio em sociedade, estimulado pela busca por conhecimento e, principalmente, almejando mudanças sociais significativas para nossa vida.

c) Parceria LEFIS e NIGS (UFSC) - Formação de professor@s da rede de ensino em Gênero e Sexualidades

Durante nossas atividades com o Papo Sêrio no primeiro semestre de 2015, surgiu uma forte demanda por “conversas” e “encontros” com professor@s da rede pública de ensino de Florianópolis, a respeito das formas e possibilidades de se abordar gênero na sala de aula. O pedido não vinha mais através da solicitação por oficinas, ou pela participação do Concurso de Cartazes, mas sim por palestras ou reuniões com @s professor@s acerca das temáticas de gênero e de sexualidade, afim de capacitá-l@s a fomentar e fortalecer esses debates em sala.

Foi a partir disso que surgiu a ideia de criarmos um curso para formação de professores de Sociologia e Filosofia, a fim de habilitar esses profissionais que, na maioria dos casos, não tiveram em sua graduação uma formação que abordasse a perspectiva de gênero. Neste segundo semestre, colocamos em prática esta ideia a partir da parceria com o LEFIS, o Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia da UFSC, que oferece cursos de formação continuada para estudantes da UFSC e professor@s da rede.

O curso previsto para ser ministrado em cinco encontros, por pesquisador@s de mestrado, doutorado e professor@s vinculados ao NIGS discutiu: 1) Conceito de gênero e sexualidades, diversidade na escola e movimentos feministas e LGBTQTT; 2) Interseccionalidade gênero, raça e deficiência; 3) Homo-lesbo-transfobias e heterossexismo nas escolas

– Concurso de Cartazes na UFSC; 4) Teorias Queer, questões Trans, Lesbianidades e homossexualidades na mídia; 5) Violências de gênero, envolvendo uma equipe preparada e disposta não somente a argumentar, mas propor recursos para a inserção da discussão das diversidades na escola.

Já no primeiro encontro que tivemos no dia 10 de setembro de 2015, pude experimentar algumas dúvidas e os impasses que envolvem as rotinas dess@s professor@s. Nosso primeiro dia de curso contou com aproximadamente 28 pessoas, dentre elas oito mulheres e 20 homens. Diversos exemplos trazidos por el@s foram utilizados para compor os debates, como a recente série “Sense8” do site Netflix, que traz vários personagens gays, lésbicas e trans como protagonistas. A turma em geral era bastante participativa, mas como de costume, eram dois alunos homens que questionavam mais.

d) Bahia de todas as Santas - IV Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades

No mês de maio de 2015, realizou-se na cidade de Salvador – BA, a IV edição do Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, que eu, junto à equipe NIGS em aproximadamente onze pesquisador@s, fomos fazer parte. Este encontro reuniu além de pesquisador@s, divers@s teórico@s, militantes, professor@s e estudantes vind@s de todo o Brasil de diferentes universidades³⁸, principalmente públicas.

Foi a primeira vez que viajei para apresentar trabalhos em um evento internacional, muitas emoções fizeram parte desta ida à Bahia, conhecida por mim apenas por fotos e postais. O primeiro trabalho apresentado foi em coautoria com Natan Kremer, Marisa Napolini e Miriam Grossi. Nós fomos convidad@s por Felipe Fernandes, professor da UFBA ex-integrante do NIGS, para apresentar o Projeto Papo Sério no Painel 3 – Enlaçando Processos Educativos em Espaços Formais e Não-Formais na Extensão Universitária. Sob coordenação de Bruna Irineu (UFTO) e Mariangela Nascimento (UFBA), eu e Natan apresentamos, para aproxi-

³⁸ Para participar desse encontro, entrei com o pedido de auxílio financeiro pela PRAE e fui contemplada com as passagens. A equipe NIGS via CNPq também nos auxiliou com o valor de 500,00 reais, para que pudéssemos pagar inscrição, estadia, transporte e demais gastos durante esses seis dias que incluem os trajetos de viagem e os dias do evento.

madamente 30 pessoas, nosso trabalho. A maioria que assistia ao fórum eram as próprias pessoas que apresentariam, havia apenas três jovens. Contando comigo e Natan, éramos cinco em meio a professores e pesquisadores que trabalham extensão universitária em seus projetos. Fiquei um pouco nervosa, mas o clima estava bem tranquilo, então fluiu muito bem nossa comunicação oral em público.

O segundo trabalho foi de minha autoria no Enlace de número 41- “Práticas Educativas, currículo, gênero e sexualidades”, coordenado por Elenita Pinheiro (UFU) e Marcos Lopes (UESB). Eram aproximadamente seis apresentador@s que compareceram ao Enlace, mais umas sete pessoas que acompanhavam nossas apresentações na sala. Foi muito instigador trazer um pouco da experiência das oficinas utilizando letras de músicas no Papo Sêrio, o nome de meu relato de experiência era “VIOLÊNCIA CANTADA? GÊNERO, EDUCAÇÃO E MÚSICA, EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NAS OFICINAS DO PROJETO PAPO SÊRIO.” No momento do debate, uma das pessoas que assistiam, uma professora, direcionou sua pergunta a mim, fazendo alguns questionamentos sobre o funcionamento do projeto extensão como tempo de duração e se havia envolvimento com a comunidade (pais, professores).

Achei muito significativo quando a coordenadora, Elenita, ao fazer seus apontamentos sobre as apresentações, comentou sobre o PCN (citado por dois pesquisadores em seus trabalhos) enquanto objeto de pesquisa. Em suas palavras: “devemos esquecer os PCNs, e nos preocuparmos com outros documentos e diretrizes que norteiam a educação e que, de fato, têm caráter e peso institucional no funcionamento do currículo escolar. A lei de 2003 do PNE que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a também recém criada em 2014, porém barrada no congresso, sobre combate à homofobia” (o famoso kit gay). Desta forma, pensar e analisar as leis que de fato atuam como diretrizes e têm força e legitimidade de serem postas em prática.

Foram estes alguns trânsitos percorridos durante meu período de pesquisa. Tentarei, de agora em diante, discorrer sobre os percursos metodológicos que envolveram a construção das oficinas, assim como do TCL.

2.2 Percursos metodológicos

As dificuldades de tornar os trabalhos sobre gênero, sexualidade,

diversidade sexual mais presentes nas práticas pedagógicas permeiam, além da normatização do currículo, também a resistência dos atores que fazem o dia-a-dia da escola. É pensando nisso que divers@ s teóric@s (GROSSI, 1992; LOURO, 1999; BRITZMAN, 2000; JUNQUEIRA, 2009; FURLANI, 2003) defendem a necessidade de haver comprometimento e disposição por parte d@s profissionais de ensino de encarar a discussão acima de tudo política que envolve o debate de gênero no interior das escolas. É preciso coragem, sobretudo diante das incertezas de se lidar com as sexualidades tidas como não toleradas (BRITZMAN, 2000, p. 92).

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

A escola enquanto produtora de diferenças cria situações que reafirmam práticas de segregação que interferem no rendimento escolar d@s estudantes postos à margem, produzindo intimidação e estigmatização através das piadas e brincadeiras que resultam em uma pedagogia do insulto, um poderoso mecanismo de silenciamento e também de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009).

Foi partindo disto, que via as oficinas do Papo Sério enquanto uma prática de extensão capaz de integrar essa discussão tão oculta nas salas de aulas, através dos livros didáticos, do currículo formal e oculto e das práticas docentes que incorporam as estratégias discursivas dominantes tendo silenciamento como norma (DINIZ; LIONÇO, 2008 p. 321). A urgente necessidade de “instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 34), assim como para se pensar o tema da violência, um debate que embora seja legitimado pelos currículos, também sofre um processo de invisibilidade e naturalização em razão de suas divergências e enfrentamentos polêmicos, o encontro desta e de outras inquietações me fez pensar na música como uma alternativa a este silêncio. Ao menos uma forma relevante e atraente de comprovar a existência desse silêncio.

Desde muito tempo reconhecia o incômodo perante algumas

músicas dos mais variados estilos que me chegam diariamente aos ouvidos, seja através de minh@s cantor@s favorit@s, de repertórios d@s amig@s, das rodas de violão, das playlist dançadas em festas, das melodias d@ motorista de ônibus, das seleções musicais das caronas da vida, dos temas de novelas, e nos demais espaços onde quer que eu esteja, e que de alguma forma me fazem respirar música justamente por vislumbrá-la em todos os lugares.

O incômodo, também resultado das incansáveis discussões com amig@s nas tardes de domingo e nos almoços coletivos, encontrava-se justamente nos conteúdos transmitidos pelas letras dessas músicas, marcadamente sexistas, machistas e violentas, em especial naturalizando violências contra as mulheres. Letras que percebíamos não se restringir a um estilo musical específico, mas que estavam nos variados gêneros musicais, que distante do senso comum que costumeiramente qualifica o funk como promíscuo e desrespeitoso, percebíamos não somente nele, mas nos sertanejos, nas músicas pop, nos pagodes, e até mesmo no romantismo da MPB de Roberto Carlos, visíveis manifestações de incentivo à violências especialmente feitas às mulheres. Versos e prosas acompanhados na maioria das vezes da inferiorização de sua imagem, do desrespeito ao seu corpo, e diversas outras reafirmações estereotipadas, passadas despercebidas nas vozes dos intérpretes predominantemente homens héteros, em sua maioria brancos.

Como é o caso do clássico hit “Vira Virada”, da extinta banda “Mamonas Assassinas” (1995), em que o personagem envolvido na história da canção descreve uma situação em que sua mulher se encontra notoriamente vulnerável, de uma forma cômica:

Fui convidado pra uma tal de suruba,
 Não pude ir, Maria foi no meu lugar.
 Depois de uma semana ela voltou pra casa,
 Toda arregaçada, não podia nem sentar”.

“[...] Oh, Manoel, olha cá como eu estou
 Tu não imaginas como eu estou sofrendo
 Uma “teta” minha um negão arrancou
 E a outra que sobrou está doendo

Ôô Maria, vê se larga de frescura
 Eu te levo no hospital pela manhã
 Tu ficaste tão bonita “monoteta”
 Mais vale um na mão do que dois no sutiã!
 (trecho da música “Vira Vira”- 1995)

Ou do pagode Pimpolho sucesso do grupo “Art-Popular” nos anos 90, que traz a história de homem que “não pode ver mulher” e que “beija todas sem parar” até perder o fôlego. Os versos da música explicitam uma situação de estupro corrente em nossa sociedade, onde mulheres são forçadas a ter relações sexuais não consensuais. Em um trecho ele confirma a debilidade da personagem dizendo “Não consigo mais falar, vai caindo, vai caindo, agora pode levantar”.

Pimpolho é um cara bem legar
Pena que não pode ver mulher
Na dança ele já pede prá baixar
 Já pede prá baixar
Ela quer parar ele não quer..
 Ela tá dançando
E o Pimpolho tá de ôio
Cuidado com a cabeça do Pimpolho.
(trecho da música de pagode “Pimpolho”- 1999)

Outro exemplo são os sertanejos universitários, como a recente canção do cantor “Lucas Lucco” (2014). Em sua música Moleque Danado ele conta a história de um homem que diz “Não posso ver uma menina que fico alucinado”. O personagem da canção está em uma festa “cercando o gado” – fazendo alusão a uma espécie de seleção de mulheres – para que possa “mostrar o seu talento”. A música também sugere a generalização a partir dessa frase: “Olhou, partiu, tô dentro” de que apenas o olhar de uma mulher em uma festa, signifique um consenso para que ele possa abordá-la. A frase dá margens a interpretações diversas, inclusive a que de fato houvesse um consenso por parte da mulher, mas podemos interpretar também de outras formas, entendendo uma delas como a tentativa de agarrá-la a força, situação que frequentemente as mulheres passam em festas e baladas.

Eu fico ali parado reparando o movimento
 Só cercando o gado,
 Só cercando o gado,
Tô aqui na boa esperando o momento.
 Olhou, partiu tô dentro!
(trecho da música sertaneja “Moleque Danado”- 2014)

A música “Camila, Camila” do grupo “Nenhum de nós” foi uma descoberta inusitada em meio às minhas pastas de músicas. Sempre adorei esta canção e foi precisamente no momento da pesquisa que de

fato compreendi o conteúdo que sua letra transmitia. Ela narra uma sequência de episódios violentos sofridos por uma menina de apenas “17 anos que abaixava a cabeça para tudo” entendendo que “era assim que as coisas aconteciam, era assim que eu via tudo acontecer”. A música não faz propriamente uma apologia à violência, mas demonstra uma relação domiciliar abusiva. Pesquisando sobre a história da letra, descobri que na verdade ela se trata de uma metáfora que faz referência a uma história real de estupro, vivida por uma amiga do grupo na época em que a letra foi composta, em 1989.

Eu que tenho medo até de suas mãos
Mas o ódio cega e você não percebe
Mas o ódio cega

E eu que tenho medo até do seu olhar
Mas o ódio cega e você não percebe
Mas o ódio cega

[...] A lembrança do silêncio daquelas tardes
Daquelas tardes
A vergonha do espelho naquelas marcas
Naquelas marcas
Havia algo de insano naqueles olhos,
Olhos insanos
Os olhos que passavam o dia a me vigiar,
a me vigiar... oh..
Camila, Camila, Camila.

(trecho da música de rock “Camila, Camila” - 1987)

Essas, dentre outras músicas de cunho violento, dão margem a várias interpretações e envolvem questões diversas que podem ser problematizadas, como por exemplo, possíveis associações de assédio sexual, apologia e banalização do estupro, racismo, ideal de masculinidade hegemônica, padrões de feminilidade, direito ao corpo, objetificação da mulher, consentimento mas, especialmente, as letras indicam (manifestam) de forma velada e dissimulada as violências contra as mulheres previstas na Lei Maria da Penha, as violências físicas, psicológicas, morais, sexuais e, em certa medida, patrimoniais.

Como nos mostra Amurabi Oliveira (2015), cientes de que a escola age como reafirmadora das diferenças, na medida em que reproduz padrões de comportamento que estão ligados à produção de desigualdade, desta mesma forma, ela também se configura enquanto um locus de produção sociocultural. O autor também fala sobre as duas faces do

currículo, que por um lado aprofunda os processos de exclusão que se encontram presentes em nossa sociedade na medida em que silencia as pluralidades existentes, mas que por outro, pode se configurar enquanto um vetor de mudança e de problematização desses processos.

Pensando nessas múltiplas tensões, nas carentes possibilidades permitidas para abordar esses temas e procurando alternativas menos formais e disciplinares nas formas de transmitir esses conteúdos e trazer o debate para a sala de aula, imaginei uma oportunidade útil para as problemáticas encontradas nessas músicas, considerando a viabilidade de usá-las como recurso didático.

Como o público-alvo das oficinas no ano de 2015 foi majoritariamente composto por adolescentes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e por turmas de jovens e adult@s da EJA, passei a pesquisar músicas mais atuais que eu ainda não conhecia. Sabia que utilizar “Vira-Vira” dos Mamonas Assassinas ou “Pimpolho” do grupo Arte Popular – músicas que atingiram grande sucesso nas rádios e nos programas de TV dos anos 90 – não surtiria o efeito esperadopor mim (a mistura de nostalgia, alegria e estranhamento) com esses estudantes do Ensino Fundamental, da mesma forma, provavelmente também não com @s alun@s de EJA neste contexto do ano de 2015.

As letras utilizadas foram escolhidas após longa pesquisa, por meio da consulta em sites de música (como www.vagalume.com; www.letrasdemusicas.com.br; www.youtube.com), através das escutas diárias dos programas de rádio nacionais e locais (rádio Atlântida FM, Jovem Pan FM; Itapema FM;) em grupos do Facebook (como o grupo feminista “Coletivo Chute”, em que eu fiz um tópico questionando as participantes sobre as músicas machistas que tinham conhecimento e de onde obtive referências muito relevantes produtivas incluindo músicas e reportagens), também através de minh@s prim@s Milena e Matheus, que têm aproximadamente 15 anos e me ajudaram compartilhando suas atuais playlists e artistas favoritos, informações essenciais que ilustraram um pouco o universo musical em que estão inserid@s e que, embora localizados no interior de São Paulo, se assemelha muito com o d@s adolescentes aqui de Florianópolis. em Santa Catarina.

Essa seleção foi essencial, pois a partir de um vasto repertório, pude selecionar as que mais se encaixavam em nossa proposta e que eram passíveis de ser problematizadas com @s estudantes. Organizei inicialmente por época, das mais antigas, desde os anos 1980, para as mais atuais, hoje em 2015:

Músicas mais antigas:

- “Pimpolho” – Art Popular (1999). Apologia e banalização do estupro (aliadas ao ideal de masculinidade hegemônica).
- “Dona Gigi” – Os caçadores (2005). Violência física contra a mulher e no clip da música passam os cantores chutando e dando socos na “dona gigi”.
- “Camila, Camila” – Nenhum de Nós (1987). Narra episódios de violência psicológica e física domiciliar seguida de estupro.
- “Ajoelha e Chora” – Tchê Garotos (2000). Violência familiar e agressão física com a ideia de que mulher gosta de apanhar;
- “Vira-Vira” – Mamonas Assassinas (1995). Violência física, racismo e banalização do estupro.
- “Lapada na Rachada” – Saia Rodada (2007). Relações sexuais utilizando da violência, pressupondo que há consentimento da mulher.

Músicas mais atuais:

- “Fofinha Delícia” – Sorriso Maroto (2013). Fala sobre um padrão de feminilidade, mulher como objeto, pureza feminina.
- “Foi daquele jeito” – Lucas Lucco (2013). Violência física e assédio sexual, retrata a mulher como objeto em relação aos assédios sem consentimento.
- “Lepo-Lepo” – Psirico (2014). Não é especificamente sobre violência, fala mais sobre mulheres interesseiras e da suposta “pegada” irresistível dos homens.
- “Moleque Danado” – Oba Oba Samba House (2014). Mulher aparece como objeto do apetite/instinto sexual masculino e na música é comparada a um “gado”, também traz assédio sem consentimento.
- “Quem dá carinho é pai e mãe” – Mayck e Lyan (2014). Violência física, doméstica e conjugal.
- “Se eu largar o freio” – Péricles (2013). Violência física doméstica e conjugal, ideia da mulher como única responsável pela organização do lar.
- “Tigrão Gostoso” – Abracadabra (2013). Apologia ao estupro, violência física e psicológica.
- “Esse cara sou eu” – Roberto Carlos (2012). Violência física e psicológica, assédio e perseguição envolvidas em um ideal de “amor romântico”.
- “Trepadeira” – Emicida (2015). Inferiorização da imagem de mulheres sexualmente livres e justifica a violência com base no comportamento delas.

- “Roça o piru nela” – MC Brinquedo (2014). Assédio físico e sexual sem consentimento das mulheres.
- “Senha Do Celular” – Henrique e Diego (2015). Invasão de privacidade, violência patrimonial e assédio.
- “Animais” – Maroon 5 (2014). Violência física e psicológica, assédio e perseguição.
- “Eu vou jogar na internet” – Max & Mariana (2015). Violência moral e apologia à vingança pornográfica.

Após essa primeira pesquisa, uma segunda seleção foi feita e as letras selecionadas para utilizarmos nas oficinas, divididas entre mais explícitas e menos explícitas. Foram elas:

- “Ajoelha e Chora”
- “Vira-Vira”
- “Tigrão gostoso”
- “Quem dá carinho é pai e mãe”
- “Foi daquele jeito”.
- “Seu largar o freio”
- “Esse cara sou eu”
- “Senha Do Celular”
- “Eu vou jogar na internet”
- “Animais”
- “Moleque Danado”

Entendendo a extensa pluralidade dos gêneros musicais e procurando não me distanciar demasiadamente do universo musical d@s estudantes que íamos encontrar, organizei uma terceira seleção dessas músicas problemáticas, relativamente separadas pelo “nível” em que a violência aparecia explícita. Essa espécie de nivelamento feita por mim inicialmente, era levada às nossas reuniões em grupos, onde discutíamos e escolhíamos quais músicas utilizar em cada oficina. A escolha feita de acordo com a série e faixa etária d@s estudantes nos levava a utilizar músicas mais “escrachadas” como “Ajoelha e Chora”, “Quem dá carinho é pai e mãe” ou “Foi daquele jeito”, ou optarmos pelas mais implícitas como “Se eu largar o freio” ou “Moleque Danado”.

Acreditando que a “introdução dessa discussão no currículo escolar ocupa uma posição de suma importância, na medida em que visibiliza questões que se encontram tão profundamente arraigadas em nossa sociedade (OLIVEIRA, 2015, p. 147), me aventurei junto à equipe Papo Sêrio – NIGS, na última edição do projeto em 2015, a utilizar a música

como recurso metodológico para provocar as discussões sobre gênero, sexualidades e violências contra as mulheres nas oficinas.

2.2.1 Notas de campo

O método de pesquisa escolhido foi o qualitativo sob uma perspectiva etnográfica, a partir da coleta de dados, histórias de vida, relatos pessoais, entrevistas semi-estruturadas, particularizado pelo trabalho de campo, pela observação e reflexão. Posicionando-me enquanto pesquisadora engajada em campo e não apenas sujeita neutra diante de minha pesquisa (GROSSI, 1992), busquei, a partir das individualidades que formam o coletivo de nossa equipe Papo Sério, produzir o estranhamento e a desnaturalização acerca das representações resultantes das falas d@s estudantes nas oficinas, em torno do tema “violências contra as mulheres”, incluindo simultaneamente as considerações trazidas por eles do que se entende pertencer às feminilidades e masculinidades (GROSSI, 1998), construções profundamente interligadas ao debate das violências sofridas pelas mulheres.

O trabalho de campo não é algo linear. Entende-se que os dados não são simplesmente coletados, mas sim construídos no processo de interação entre pesquisador e pesquisado. Não há um tempo fixo ou uma estadia mínima no campo da etnografia, desta forma, a pesquisa etnográfica educacional proposta, tentara considerar tanto acontecimentos que se apresentam na dinâmica do contexto escolar, quantos os elementos externos precedentes, passíveis de serem vivenciados naquele determinado contexto, tempo e espaço, e que, portanto, também compõem e representam aspectos factuais agregados àquela realidade escolar em foco.

Das experiências nas oficinas, as rodas de conversa, encontros pelos arredores da escola, conversas paralelas entre almoços e gincanas, busco a tentativa mesma de atender a problemática central e fundamental em uma pesquisa etnográfica: suscitar a discussão acerca da cultura, a respeito de valores e práticas compartilhadas, em especial pensar a temática violências contra as mulheres a partir das experiências nas oficinas, previstas enquanto uma contribuição metodológica a ser utilizada para além da prática de extensão universitária, mas como ferramenta possível aos docentes da rede de ensino.

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem ape-

nas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na carreira do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante. Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única — e sem dúvida ainda nos está modelando — assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum — nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 1989, ps. 37 e 38).

Na Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz (1989), a cultura nunca é igual, é sempre uma recriação, onde os seres humanos expressam suas experiências vividas. O autor, ao recuperar o conceito de Max Weber, que afirma que o homem é um ser amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu, considera a cultura como uma ciência interpretativa em busca do significado, sendo os comportamentos humanos, ações simbólicas que fazem com que as formas culturais se articulem. Portanto, a vocação essencial da Antropologia Interpretativa seria não responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e assim, incluí-las nos registros de consultas sobre o que a humanidade tem falado.

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram – apascentando outros carneiros em outros vales – e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou. (GEERTZ, 1989, p. 40-41).

As oficinas que tinham durabilidade prevista de 90 minutos (uma hora e meia) em cada sala de aula percorreram vários bairros da grande Florianópolis, proporcionando a mim e à equipe Papo Sério, um con-

texto bem amplo sobre a atual situação do ensino público de algumas escolas da região, em especial referente à temática das violências contra as mulheres e sobre gênero e sexualidades, tópicos tão discutidos nos últimos meses em razão do PNE (Planos Nacionais de Educação).

Em cada caso, estamos diante de ritos sociais que fazem parte do vasto leque de experiências e que servem como educação sentimental dos envolvidos. Demolindo a demarcação entre sentimentos “falsos” e “verdadeiros”, a análise de Mauss mostra que nenhum sentimento humano é inteiramente espontâneo. A alegria, a dor, o desgosto, o ódio são fenômenos que carregam o peso tanto do social quanto do fisiológico e psicológico (FONSECA, 1999, p. 63).

Em duas das oito escolas em que ministrei as oficinas, além dos in-substituíveis registros no diário de campo (FONSECA, 1999), utilizei alguns recursos tais como questionário semi-estruturado com alguns participantes e também tive a vivência com as duas “rodas de conversa”, gravadas e relatadas no diário de campo. Mas, reforço que foram principalmente os relatos do diário onde constam todas as incursões às escolas que compuseram o principal registro de dados e das inquietações desenvolvidas no decorrer das 15 oficinas de que participei, em um processo de estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e sistematização desse material de forma coerente e acessível @s leitor@s deste trabalho.

A abordagem etnográfica exige uma atenção especial a essas outras linguagens que técnicas de entrevista têm mais dificuldade em alcançar. Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita (FONSECA, 1999, p. 64).

Embora o ponto de partida das discussões nas oficinas fosse o tema das violências contra as mulheres, diversas outras temáticas surgiram acrescentando e expandindo o debate às suas intersecções, como as problemáticas em torno dos papéis de gênero, masculinidades, transsexualidades, homofobia, racismo, gordofobia, preconceito, bissexualidade, lesbianidades, conjugalidades, dentre outros, revelando fortuitamente em vários momentos o empoderamento cada vez mais visível das alunas, e a ainda forte resistência dos alunos em discutir esses temas.

Também foi possível me aproximar e ter conhecimento sobre vários discursos problemáticos vindos de alguns profissionais da educação em relação aos conteúdos que surgiam nas salas de aula, no momento das oficinas. As oficinas têm como principal objetivo visibilizar as diferentes formas de renovação das normas sociais de gênero, buscando desconstruir a ideia normativa que existe dentro destes contextos. Muitas vezes a conduta preconceituosa em relação a estudantes não heterossexuais parte d@s própri@s professores que oprimem @s alunos fazendo uso de pedagogias que afirmam a heterossexualidade como única possibilidade de opção (SALA; GROSSI, 2013).

Da mesma forma, pude perceber como a música é parte estruturante da realidade dess@s alun@s. Ao menos em três escolas havia sala de música e em alguns locais era possível encontrá-l@s no intervalo ou entre as aulas tocando violão pelo pátio, demonstrando de uma forma ou de outra que esta manifestação artística em forma versos e canções se faz presente em seus cotidianos e momentos de lazer, servindo muitas vezes de referência e influenciando suas concepções de mundo, assim como suas formas de se relacionar social e afetivamente.

Nas 15 escolas, a multiplicidade de gêneros musicais que os alun@s apreciavam era bastante significativa, por vezes, era exatamente a partir desta constatação – adquirida no “Jogo das Identidades”, logo no início da oficina onde formávamos subgrupos de acordo com a autoidentificação em relação a: idade, trabalho, relacionamento amoroso, identificação racial (branc@, pard@, amarel@, negr@), orientação sexual (homo, hetero, bi), gosto musical (sertanejo, rock, funk, reggae, rap, outros) – com a turma, que o debate sobre o gênero ganhava força e materialidade uma vez que era visível o trânsito a que estão sujeitas nossas preferências e gostos musicais, sexuais e amorosos. Dentre as predominâncias musicais, se destaca especialmente o interesse pela música eletrônica, pop, funk e o rap.

Como nos mostra Claudia Fonseca (1999), são nessas situações, algumas consideradas “estranhas”, que nós etnograf@s temos a esperança de conhecer nosso próprio universo simbólico. Ao reconhecermos que existem outros “territórios”, enxergamos com maior nitidez os contornos e limites históricos de nossos próprios valores, e é justamente aí que a “reflexividade é realizada, por essa ida e volta entre dois universos simbólicos” (p. 65).

Desta forma, entendendo que a arte, assim como a religião e a ideologia, expressa mesmo que de maneira disfarçada, tentativas de orientação a quem não pode viver num mundo que é incapaz de compreender (GEERTZ, 1989), busco com este trabalho etnográfico de conclusão

de licenciatura uma tentativa de “tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1989, p.7), acerca dos temas violência, gênero e sexualidade na educação pública na região da cidade de Florianópolis.

2.2.2 ARTEvismo

Pensaram que eu era surrealista, mas nunca fui. Nunca pintei sonhos, só pinte a minha própria realidade.

Frida Kahlo

Durante umas das tardes em que realizava leituras para o TCL, me deparei com uma postagem na internet divulgando uma palestra sobre “Arte e Feminismo” que aconteceria na SAPO, Semana de Arte Popular na UDESC. Ao ler a reportagem e ver o nome de uma de minhas cantoras de rap prediletas, decidi dar uma pausa nas leituras e conferir o evento.

Estavam na mesa Brígida Miranda, professora de Teatro no CEART - Centro de Artes da UDESC, e a cantora Barbara Sweet, de Belo Horizonte - MG, que através de sua música e rimas nas competições e batalhas de MCs pelo Brasil, traz a temática do feminismo ligada à ideia de sororidade e companheirismo, vinculada também ao que considera “a urgente necessidade das mulheres criarem redes de contatos para produzir e fazer circular sua arte independente, dificilmente reconhecida uma vez que mesmo as artistas mais renomadas, raramente são encontradas expostas nos grandes concertos, museus e galerias.”

Brígida enfatizou em sua fala que essa situação de invisibilidade da arte das mulheres é perceptível nos próprios muros que rodeiam os cursos de Artes/Design da UDESC que embora seja composto por pinturas e exposições d@s própri@s alun@s, “dificilmente trazem obras de autoria feminina” – se referindo às mulheres. Ela acrescenta a informação de que na UDESC a maioria do corpo discente é formado por mulheres, assim como as demais universidades brasileiras em que pesquisas³⁹ mos-

³⁹ Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Ministério da Educação

tram que somos maioria, ocupando 55,5% das matrículas das instituições e representando 59,2% d@s alunos concluintes (Fonte: INEP, 2013).

Barbara Sweet ressalta a necessidade de uma produção artística que de fato seja concebida a partir de uma perspectiva feminista. Segundo ela “a literatura neste sentido se configura como uma forte arma revolucionária para essa difusão do conhecimento, assim como o meio artístico em geral que desempenha um lugar pontual tanto de discussão, quanto de colocar em evidência o ponto de vista das mulheres, costumemente tido como irrelevante neste e mais fortemente em outros espaços.”

Brígida⁴⁰ dá sequência à sua fala demonstrando como raramente as produções artísticas trazem nomes de mulheres como autoras, atestando “o quão distante este campo está de se configurar enquanto um território igualitário. Raramente ouvimos falar sobre dramaturgia e dramaturgas mulheres”, ou percebemos mesmo quando esta lógica que privilegia um dos gêneros é minimamente refutada – no caso de obras feitas por autores gays – ainda assim os textos e roteiros são construídos a partir de uma perspectiva masculina.

Percebo que toda a crítica em torno da representação, assim como a não representação, é utilizada para produzir, discutir, mas sobretudo ampliar a categoria “mulher”, ressignificando-a a partir das experiências de mulheres reais. A tese de Lina Alves Arruda (2013) dialoga com as teorias da feminista Teresa de Lauretis (1984) sobre essa insatisfação diante das representações das mulheres através da ideia de “tecnologias de gênero”, que são mecanismos, discursos, epistemologias e práticas institucionalizadas, usadas nesta constituição do feminino e masculino. Segundo a autora, foi essa insatisfação um dos motores da crítica feminista à representação nos anos 60 e 70:

[...] começou com o agudo desgosto das espectadoras ante a grande maioria de filmes, e se desenvolveu a

(MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>. Acesso em: Julho de 2015.

⁴⁰ Fiquei extremamente contente quando foi destacado por Brígida o importante papel que o NIGS desenvolve na UFSC há mais de 20 anos em parceria com o IEG, fazendo com que o debate do gênero persista na universidade, que de acordo com suas palavras é “extremamente relevante”. Ela reforça a magnitude que a produção vinculada à área conquistou em Florianópolis, a exemplo da conceituada Revista de Estudos Feministas (REF), que conta com publicações de divers@s pesquisador@s do estado e do Brasil referentes às suas produções em torno do gênero.

partir dele. Não havia nenhum outro discurso público anterior onde se pudesse rastrear a questão do sentimento de desgosto ante a ‘imagem’ da mulher (e as consequentes dificuldades dessa identificação) (LAURETIS, 1984, p. 85, tradução de Lina Alves Arruda).

Bárbara Sweet enfatizou a problemática do porque da arte que é produzida por homens ter mais valor de mercado assim como mais visibilidade e amplitude do que a arte produzida por mulheres. Trazendo sua experiência em Belo Horizonte, participando das produções de saraus e mostras de poesia e música, ela enfatizou a importância de estabelecermos contatos e uma maior conexão entre as artistas locais de nossas cidades, construindo vias de reconhecimento e visibilidade.

Durante sua fala, ao contestar os machismos existentes na sociedade como um todo, ela desabafa: “a depilação é a burca brasileira!”, fazendo referência aos esquemas cognitivos e históricos que agem sobre as maneiras que mulheres usam seus corpos, profundamente associadas à atitude moral e à contenção. Maneiras que, como nos mostra Bourdieu (2014) mesmo quando deixam de lhes ser impostas pela roupa, continuam presentes no imaginário e na norma.

Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética (BOURDIEU, 2014, p. 38).

Essas prescrições arbitrárias em relação ao corpo das mulheres, como nos diz Bourdieu, “na medida em que se encontram inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos” (BOURDIEU, 2014, p. 84), fazendo com que simbolicamente as mulheres estejam dedicadas à resignação e à descrição, uma vez que sua honra essencialmente negativa só pode ser definida ou perdida.

Por fim, Barbara Sweet reconhece o papel empoderador que a música teve em sua vida, assim como a força que recebe e carrega à medida que suas letras são consumidas, cantadas e divulgadas.

2.2.3 Nós Marias. O pessoal e o político

*A mocinha quer saber por que ainda ninguém lhe quer,
Se é porque a pele é preta ou se ainda não virou mulher
Ela procura entender porque essa desilusão
Pois quando alisa o seu cabelo não vê a solução.*

Trecho da música “Marias” da rapper Karol Conká - 2001

Entendo que a música exerce um papel muito forte na construção de nossas identidades e subjetividades. Ter mulheres fazendo rap, ocupando as batalhas de MCs, e levando através de suas letras, uma realidade pouco falada e pouco ouvida, abre caminhos neste e em outros espaços para que suas trajetórias, assim como suas batalhas diárias por respeito e sobrevivência sejam vistas. Falo a partir de minha vivência, onde o rap sempre esteve muito presente e onde nunca me senti completamente representada.

Assim como outros estilos musicais, o rap reforça vários estereótipos acerca do imaginário social do que se considera como “ser mulher”, em muitas letras aparece a imagem da mulher de malandro que gosta de apanhar e ser mandada, o da mulher gostosa, fácil, até mesmo o oposto através da imagem da batalhadora, mãe solteira porém digna de respeito, mas que em geral, em todas essas representações a mulher aparece em segundo plano, nunca protagonizando as falas, sempre vistas e figuradas através dos olhos de alguém (dos compositores que são homens). É muito significativo pra mim, ter essas cantoras como uma possibilidade de resistência no meio da música. Ao final da palestra, uma das frases de Barbara Sweet ficou gravada em minha memória justamente por chamar atenção às posições que geralmente as mulheres estão designadas: “Quanto mais você sobe, mais você não enxerga as mulheres”.

Neste sentido, entendo que “nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delineações” (GREEN, 2012, p. 63), ou seja, as conotações extramusicais que a música carrega, suas associações culturais, religiosas, políticas e sociais.



3 “O JOVEM NO BRASIL NUNCA É LEVADO A SÉRIO” O PROJETO PAPO SÉRIO

Apresentarei neste capítulo dados etnográficos recolhidos em oficinas realizadas no quadro do projeto Papo Sério. O Projeto Papo Sério: Gênero, Antropologia e Educação é um projeto de pesquisa e extensão universitária desenvolvido pela equipe vinculada ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina desde o ano de 2007, objetivando problematizar as representações de gênero e sexualidades com jovens estudantes da Grande Florianópolis.

O Papo Sério surgiu a partir de pesquisa sobre Iniciação Sexual e Ensino Religioso em Santa Catarina, desenvolvida pela equipe do NIGS (DICKIE; GROSSI; WELTER, 2012), onde professor@s que eram entrevistados apontavam para a necessidade de intervenção e informação nesta área. Criado inicialmente como resultado de um projeto de pesquisa, o projeto foi proposto institucionalmente como um projeto de extensão em 2007. Entre 2007 e 2015 o Papo Sério, realizou dezenas de atividades com estudantes de escolas públicas de Santa Catarina, se estruturando ao longo destes nove anos, de diferentes maneiras:

a) formando estudantes de escolas públicas através de oficinas e da participação no concurso de cartazes contra a homo-lesbo-transfobia e heterossexismo na escola;

b) formando estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) vinculados ao NIGS-UFSC através de projetos individuais ou coletivos financiados por diferentes projetos (CNPq, CAPES, PIBIC, PROBOLSAS, PROEXT, FAPESC).

O projeto se estruturou diretamente em três principais eixos de atuação, sendo eles:

a) as Oficinas Papo Sério, oferecidas nas escolas, que têm por objetivo discutir direitos sexuais, violências contra as mulheres, homo-lesbo-transfobia, masculinidades, racismo, entre outros temas;

b) o Concurso de Cartazes sobre Homo-Lesbo-Transfobia e Heterossexismo nas Escolas, que neste ano de 2015 chega à sua 7ª edição envolvendo aproximadamente 35 escolas e em média 280 cartazes produ-

zidos e confeccionados pel@s estudantes com auxílio d@s professor@s em sala, mobilizando alun@s do ensino infantil, fundamental, médio, EJA e alun@s EJA do Presídio Regional de Tijucas.

c) um cronograma de eventos de datas comemorativas e de lutas contra discriminações no campo dos estudos de gênero e sexualidades, que articula pesquisa, formação acadêmica e diálogo com a sociedade civil.

d) Uma quarta linha foi iniciada em 2015, intitulada Corpo, Gênero e Performance, visando integrar atividades artísticas nas práticas da equipe de bolsistas e nas atividades fim do projeto.

Nestas quatro linhas de atuação, ao longo de sua história o Projeto Papo Sêrio atingiu uma média de cinco mil estudantes, de aproximadamente noventa escolas públicas catarinenses, envolvendo aproximadamente duzent@s professor@s de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, pertencentes a distintas áreas do conhecimento, engajad@s com as problemáticas de gênero e sexualidades no ambiente escolar e para além dele.

A literatura nos mostra que durante os governos presidenciais de Lula (2002 a 2010), muitas políticas públicas foram criadas englobando as problemáticas de gênero, sexualidades e educação (FERNANDES, 2011), dentre elas a distribuição de recursos de agências de fomento à pesquisa e do Governo Federal para financiamento de projetos de pesquisa e extensão universitária no campo dos direitos das mulheres e das diversidades. O edital 2015 do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do Ministério da Educação, contemplava duas linhas de pesquisa: “Promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e Mulheres e relações de gênero”, nas quais foi proposto o Projeto Papo Sêrio.

Desta forma, graças ao apoio institucional de diferentes agências de financiamento, e concordando com o proposto por Mareli Graupe e Miriam Grossi quando nos dizem que “a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, portanto é um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito e à diferença” (2014, p. 29). Compreendo o Projeto Papo Sêrio como um projeto que articula pesquisa e extensão como

²⁸ Abreviação de cisgênero, a definição de alguém que se reconhece como pertencente ao gênero o qual se foi designado ao nascer. Ex: foi registrada como mulher ao nascer e se reconhece como mulher, ou foi registrado como homem e se reconhece como homem: os únicos dois gêneros que a sociedade cis confere legitimidade.

políticas públicas em prol da democratização do ensino, possibilitando e legitimando novas possibilidades de existência de jovens estudantes de escolas públicas de Santa Catarina (KREMER; WELTER; GROSSI, 2014).

Diretamente alinhado com as pautas do Governo Federal de instituir novos modelos pedagógicos promotores da igualdade e inclusão social, proporcionando uma educação livre de misoginia, racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, bifobia e capacitismo, o projeto também está alinhado com as diretrizes do “III Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres” formulado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR (2013).

Durante este um ano e meio de atuação no projeto (de 2014.2 até o final de 2015), foram incontáveis e valiosos os momentos em que, de fato, me sentia satisfeita em colocar em prática parte do conhecimento adquirido e, acima de tudo, construído na universidade dentro de um curso de Ciências Sociais. Nunca me dei bem com um texto clássico dentro de uma sala fechada – embora tenham sido muitas as tardes ensolaradas fechadas dentro da biblioteca do CED que me ajudaram a compreender as inúmeras inquietações levantadas durante o curso. A vontade de falar, dialogar, problematizar e, sobretudo, escutar o que se passa com a sociedade e suas relações, este objeto extremamente amplo e multicultural de estudo das Ciências Sociais, sempre me atraiu. O pessoal é político, afirmativa que durante muito tempo em minha graduação não tinha o sentido que hoje carrego em mim, integrando um projeto de extensão que discute teorias ao mesmo tempo em que as materializa na prática, dando corpo e sentido para esta tentativa ousada de se discutir gênero e sexualidades nas escolas.

A escassez de projetos de extensão universitária que proporcionem mais do que o simples contato, mas o diálogo entre universidade e comunidade, é preocupante, uma vez que este crescimento acadêmico dificilmente será proporcionado por uma disciplina durante a graduação ou por uma bolsa de iniciação científica com ênfase em estudos teóricos e bibliográficos. A importância das outras vivências e formações que acompanham nossa experiência como bolsistas de extensão do NIGS, como as palestras do GENIGS, integrar as “Jornadas Gênero e Educação”, as apresentações de trabalhos em eventos como no “VI Enlaçando Sexualidades” que participei em Salvador, as participações em defesas de TCC, TCL, mestrados e doutorados, momentos tão produtivos para os nossos debates e perspectivas sobre os estudos de gênero e suas intersecções, as motivações ao estar no I Seminário Memória e Visibilidade de Lésbicas e Mulheres Bissexuais e tantas outras experiências que nos

fortalecem e nos mantêm por dentro das atuais discussões sobre o campo de estudos em que estamos inserid@s.

Mas, sobretudo, foram e são importantes @s colegas bolsistas, @s companheir@s de cigarro e café, os ombros amigos, as discussões sempre tão acaloradas e extremamente engrandecedoras, as divergências que tantos nos constroem e nos forçam a ressignificar nossas verdades mais sólidas, assim como nossas certezas mais absolutas.

O trabalho com o NIGS e o Papo Sério é gratificante, pois podemos sentir na prática como se dá o diálogo entre produção teórica acadêmica e o conhecimento que está sendo transmitido pelas professoras nas escolas. Este trabalho de TCL aborda a eficácia das oficinas com músicas, eficácia que foi comprovada em todas as escolas, na medida em que vários alun@s chegavam até mim após a oficina para agradecer pela visita e conversa – na maioria das vezes, nos pedindo pra voltar. Sinto que @s estudantes carecem dessas discussões que envolvem dúvidas tão latentes de suas vidas e certamente aprendi mais com el@s do que propriamente el@s comigo nos diálogos travados em sala.

Acredito que o fato de sermos uma maioria de bolsistas graduand@s com faixa etária próxima à d@s alun@s, contribuiu para que el@s se sentissem motivad@s a nos escutar e a nos contar suas histórias de vida. Vejo que el@s se identificam conosco, com nossas roupas e maneiras de agir e falar, se sentindo mais à vontade para tirar dúvidas, fazer brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento de nosso trabalho que envolve muito estudo, leituras e teorias, cansaço, dedicação, mas, sobretudo, sensibilidade para escutar e dialogar com esses estudantes.

Admito que grande parte de minha alegria reside em conseguir dar voz para muitas alunas meninas, que geralmente são os alvos diários das piadas e que têm pouco ou nenhum espaço para se expressar. Pude perceber isso em todas as oficinas de que participei sem exceção. O quanto a maioria das meninas são tímidas e se recusam a falar, mas a partir do momento que damos início às problematizações e a sala percebe o assunto que está por vir, gradualmente elas ganham voz e se colocam. São interrompidas todas as vezes – o que também acontece com os meninos, mas de forma muito reduzida – mas têm a chance, dada por nós da equipe, de seguirem com suas colocações publicamente.

Fico contente e satisfeita em participar desse momento, que pode ser onde justamente elas percebam que são capazes tanto quanto os meninos, que podem falar, se expressar, e discordar de qualquer coisa que queiram sem medo algum de ser interrompidas ou julgadas como “exageradas”, “assanhadas”, ou “loucas”, adjetivo tão utilizado para deslegitimar nossas falas.

3.1 As oficinas do Projeto Papo Sério e a oficina “Violências contra as Mulheres” como recurso didático

O Projeto Papo Sério surge, originalmente, com as Oficinas Papo Sério, realizadas junto às escolas da rede pública da grande Florianópolis. Chegando ao seu 9º ano de execução neste ano de 2015, as oficinas que compõem o projeto representam grande parte da trajetória acadêmica, intelectual e prática de divers@s bolsistas e pesquisador@s que, ao longo desses anos, integraram a equipe do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC.

Objetivando estimular reflexões e promover desconstruções acerca das representações sobre gênero, sexualidades e diversos tipos de violências com estudantes do Ensino Médio, EJA e Ensino Fundamental, as oficinas temáticas são elaboradas a partir das demandas vindas das próprias professor@s da rede pública de ensino, buscando desta forma melhor atender às necessidades dos diferentes contextos escolares nos quais nos inserimos e atuamos.

Ministradas por bolsistas, graduand@s, mestrand@s, professor@s e demais integrantes da equipe NIGS em formato de mutirão, as oficinas realizadas através de dinâmicas variadas promovem o debate em torno das questões referentes a gênero e sexualidades, trazendo para o interior da sala de aula e do cotidiano escolar, visibilidade a estes conteúdos, temas transversais, que apesar de obrigatórios desde 1998 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, documento que norteia a educação básica, ainda configuram-se enquanto tônica dificilmente abordada nas aulas.

Enquanto prática pedagógica, as oficinas contribuem para além da apreensão de conteúdos, também como uma forma de sociabilidade. Foi pensando nisso que elaboramos em seu 9º ano uma nova forma de interpeleção junto aos estudantes através de uma oficina envolvendo músicas, com a temática “Violências contra as mulheres”.

Nossas primeiras experiências foram realizadas em duas escolas públicas da Grande Florianópolis, localizadas em Forquilha e em São José, nos períodos alternados entre matutino, vespertino e noturno, no mês de novembro de 2014. Contando com aproximadamente 25 alun@s em cada sala, foram realizadas nestas duas escolas um total de 20 oficinas, contando sempre com quatro integrantes da equipe Papo Sério (NIGS) em cada sala de aula, que coletivamente davam andamento e ministravam as dinâmicas previstas e elaboradas por nós.

Já em maio de 2015 tivemos a oportunidade de dar continuidade a

esta metodologia e temática, cumprindo de maio a julho oito idas às escolas, cinco delas em formato de mutirão, contabilizando 29 oficinas no primeiro semestre de 2015, das quais eu participei de 15 com estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), atingindo um público heterogêneo composto por jovens e pessoas idosas no EJA e por adolescentes do Ensino Fundamental e Médio.

Como muitas oficinas foram canceladas de última hora, por conta de um regulamento feito pela prefeitura de Florianópolis, que exige ter conhecimento prévio sobre todos os projetos de extensão que se propõe atuar nas escolas municipais, situação que somada às greves nacional e estadual d@s professor@s nestes dois primeiros bimestres do ano letivo do calendário escolar, nos forçou a reelaborar o calendário de oficinas, assim como os anos que seriam contemplados nesta 9ª e última edição.

Todas as oficinas seguem um roteiro elaborado pela equipe Papo Sériô, formulado de acordo com as séries das turmas trabalhadas e solicitações feitas pelas escolas. Os roteiros seguem um modelo padrão (em anexo) contendo as especificações e os passos a serem seguidos pela equipe em cada dinâmica.

Este modelo geralmente é composto por cinco momentos: 1) apresentação da equipe e da turma, 2) uma dinâmica de autoidentificação, 3) a dinâmica de problematização utilizando músicas, 4) uma dinâmica final com elaboração de cartazes sobre as letras discutidas, e 5) a atividade avaliativa respondida pel@s alun@s que finaliza nossa oficina.

Este modelo sofre diversas alterações de acordo com os contextos em que as oficinas estavam@ inserid@s, mas apesar dessas reformulações, o esqueleto principal se mantinha seguindo o mais próximo desta cronologia, especificamente desenvolvida desta forma: O tema da oficina é Violências contra as Mulheres, e objetiva-se a partir de músicas brasileiras selecionadas pela equipe NIGS, discutir questões de gênero, assédio, machismo e os cinco tipos de violência que a Lei Maria da Penha prevê e criminaliza, a partir dos questionamentos e narrativas trazidas pel@s estudantes. Os materiais necessários para desenvolver a oficina em sala eram: a) cópias das letras das músicas, b) cartolinas, c) canetinhas, d) aparelho de som ou computador, e) pen drive com as músicas, f) revistas, g) cola.

A metodologia seguia a seguinte sequência:

1. Apresentamos nossa equipe e pedimos para a turma que fique sentada em um grande círculo.

2. Começamos a primeira dinâmica que consiste em cada pessoa apresentar a pessoa sentada ao seu lado direito com três características que a definem e assim sucessivamente até que tod@s sejam apresenta-

d@s. O objetivo desta apresentação é gerar um ambiente descontraído com a turma, fazendo com que @s estudantes percam um pouco a vergonha e o pudor e sintam-se à vontade para intervir no decorrer de nossas falas e questionamentos durante a oficina (aproximadamente dez minutos).

3. Em seguida, a equipe propunha a segunda dinâmica, o “Jogo das Identidades”, que consiste na formação de subgrupos de acordo com a autoidentificação em relação a: idade, trabalho, relacionamento amoroso, identificação racial (branco, pardo, amarelo, negro), orientação sexual (homo, hetero, bi), gosto musical (sertanejo, rock, funk, reggae, rap). (aproximadamente 10’). Esta atividade é um momento muito interessante pois, a cada categoria revelada por nós, a sala ganha uma configuração diversificada, nunca estando fixa e imutável.

A simples contingência que surge em função da possibilidade de alternar entre os grupos e as categorias, explicita situações que de outra forma não teríamos acesso, como quando ao questionarmos sobre o item orientação sexual, expondo opções de grupos que se reconheciam como lésbica, gay, hétero e bissexual. Bem significativo perceber que quando falamos o termo “heterossexual”, tão corriqueiro e utilizado em nosso vocabulário tanto acadêmico como social, muit@s del@s ficaram na dúvida sobre o que aquela palavra significava. Explicávamos que se tratava de pessoas com desejos pelo sexo diferente (hetero) do seu e, na maioria das vezes, um grande “ahhhhh!!!” ecoava pela sala. El@s enfim se posicionavam – formando maioria(s).

Partindo para a terceira dinâmica, escutamos a música “Ajoelha e Chora” e problematizamos através de questionamentos feitos a turma. Após a discussão com toda a sala, vamos para a quarta dinâmica, dividimos a turma em grupos onde cada grupo recebe a letra de uma música diferente (“Se eu largar o freio”; “Moleque Danado”; “Vira-Vira” são exemplos de algumas delas). Distribuímos cartolina e revistas para que, a partir da discussão em grupo, montem uma representação do que diz a música. Por fim, as equipes apresentam os cartazes para toda a turma, sentamos em uma roda e dialogamos sobre as produções, explicando as cinco categorias de violência que a Lei Maria da Penha problematiza: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral.

O tempo de duração desta oficina é de aproximadamente 90 minutos, sendo que a média de duração de cada dinâmica pode ser adaptada pela profess@r responsável. Esta oficina enquanto recurso didático pode ser aplicável para turmas a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, com participação de até 30 estudantes.

Dentre as questões norteadoras, as principais residiam nos debates sobre o que é violência? O que é violência de gênero? Quais os tipos mais comuns de violências contra as mulheres? Quais os cinco tipos de violência que a Lei Maria da Penha criminaliza? De que forma estão materializadas as violências nas letras das músicas? O que as músicas nos dizem sobre nossa realidade?, entre outras.

Nossa atuação com a realização das oficinas se revelou muito interessante e provocadora na medida em que, após conseguirmos quebrar a resistência d@s alun@s frente às músicas que lhes eram apresentadas⁴¹, a reação de muit@s era a de recordarem e trazer exemplos de músicas semelhantes, que também traziam situações de violências contra as mulheres em seus versos e rimas, de forma humorística e naturalizada.

Compreendendo que as músicas brasileiras configuram-se enquanto pontos dialógicos de encontro de diferentes musicalidades e universos socioculturais (MENEZES BASTOS, 2008), foram múltiplas as contribuições, em especial acerca da pluralidade musical oriunda d@s estudantes. Contudo, as concepções acerca da temática violências, relacionadas às questões de gênero, ainda são variadas e polêmicas, pois ainda convivemos com piadas sexistas, com repressões diante do corpo das mulheres, com a deslegitimação de suas falas, com normas e moralidades que prevêm comportamentos específicos, com a estereotipação de sua imagem, todas essas, práticas rotineiras que nos parecem intensificadas nas instituições escolares.

Percebi, entretanto, que, em geral as meninas apresentavam menos resistência ao responderem a nossas provocações sobre os conteúdos presentes nas letras das músicas. Contudo, é também perceptível que não defendiam de forma clara o que realmente estavam pensando sobre os temas trabalhados, como em algumas cenas nas quais, após expressarem sua opinião, exclamavam coisas como “Ah, eu não sei se é isso mesmo né. É o que parece, mas não tenho certeza...” (Diário de campo, abril de 2015). Estas falas surgiam com o intuito de se explicar, caso estivessem falando algo fora do normal.

Como hipótese, penso que o medo de comunicar as violências presenciadas nas letras é somado ao medo de terem suas falas mais uma vez desqualificadas, através das velhas acusações frequentemente feitas às mulheres. Acusações estas que minimizam seus discursos, considerando-as como “exageradas” ou transferindo a responsabilidade e culpa dos desfechos violentos, como sendo consequência de suas ações: “Ah,

⁴¹ Como as canções “Moleque Danado”, de Lucas Lucco e “Ajoelha e Chora” do grupo gaúcho Tchê Garotos.

mas ela procurou né?”, ou “Tá, mas o que ela fez pra merecer isso?”, ou mesmo a tradicional fala “Mas tem mulher que gosta!”, sendo estas passagens, fragmentos de discursos que emergiram em nossas oficinas (Diário de campo, junho 2015).

Assim, ancorada nas ideias de Katia Abud (2005), acredito que a música pode ser entendida enquanto material cultural e evidência histórica, constituindo-se enquanto ferramenta analítica que, ao propiciar conhecimento acerca de determinadas temáticas, é capaz de auxiliar a estruturar a realidade social d@s indivíduos. Pude notar efetividade dessa relação, na medida em que algumas temáticas emergiram e foram manifestas pel@s própri@s estudantes durante a realização das oficinas, como foi o caso dos temas feminismo e bissexualidade, presentes nas falas, dúvidas e questionamentos dest@s alun@s.

Nos próximos tópicos, trago as falas e depoimentos d@s estudantes que compuseram o campo desta pesquisa, relacionados aos trechos das músicas trabalhadas em sala de aula.



Figura 2 - Oficina “Violências contra as mulheres”.
Turma do ensino fundamental E.M.Profª Mara Luiza Vieira Liberato
Julho de 2015. Fonte: acervo pessoal.

3.2 Gênero e música: estranhamento e desnaturalização

Mesclando experiências e ancorada no uso dos instrumentos como o diário de campo, entrevista aberta e semi-estruturada e observação participante, trago aqui algumas das noções com que pude ter proximidade a partir das narrativas d@s estudantes que compuseram os dados, reflexões e problematizações deste trabalho de conclusão de licenciatura.

Partindo do pressuposto que “A música é parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal” (GREEN, 2012, p. 62), buscarei nesta parte do trabalho demonstrar como se deu nosso encontro com @s estudantes, assim como o encontro del@s com as músicas.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (BRASIL, 2006), o conhecimento sociológico tem o objetivo de levar @ alun@ a pensar sociologicamente. Para tanto, o documento coloca que nas aulas de Sociologia e amplamente para as demais disciplinas, mais importante que o próprio conteúdo a ser ensinado, são as formas e métodos com que este será transmitido aos estudantes. Dois princípios metodológicos presentes nas OCN's são destacados como centrais nessa prática docente, o de estranhamento e desnaturalização.

A prática da desnaturalização guia @ alun@ a interrogar as noções ou explicações dos fenômenos sociais, entendendo as relações sociais, as instituições, modos de vida não como fenômenos naturais, mas sim frutos da ação humana ao longo de nossa história e cultura. Já a prática do estranhamento busca provocar @s estudantes a perceber que até mesmo o fenômeno mais simples e trivial pode ser tomado como objeto da Sociologia, estudando-se suas causas, função social, influências sobre @s indivíduos, etc.

Segundo o autor Charles Wrigth Mills (1969), é a “imaginação sociológica” que permite desenvolver o estranhamento e a desnaturalização, para que @s estudantes percebam as ligações entre a história e as suas vidas na medida em que os ajuda “a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (p. 11).

A partir disso, penso que as dinâmicas pedagógicas do Projeto Papo Sérió, especificamente a minha experiência com as oficinas utilizando músicas em 2014 e 2015, na qual debruço minhas análises neste trabalho, têm se configurado em boas ferramentas para complementar os livros didáticos e auxiliar as disciplinas que se propõem a discutir esses temas em sala, como a Sociologia, Artes, Ciências, Biologia, Língua Portuguesa, História, que têm sido quase sempre as parceiras das oficinas do projeto, na abordagem da temática de gênero e sexualidade na escola.

Em todas as escolas que passamos, havia algum conhecimento preliminar sobre as atividades desenvolvidas pelo NIGS através do Papo SÉRIO, seja por intermédio de algum@ profess@r que fez o curso GDE (Gênero e Diversidade na Escola) ou pelas ações em edições anteriores, seja através das próprias oficinas ou participando do Concurso de Cartazes contra a Lesbo-Trans-Homofobia.

A pesquisa de campo me proporcionou estar e vivenciar diferentes situações a partir do modelo de oficina elaborado. As interrogações que surgiam nas salas de aula, somadas ao uso das músicas para compor os debates, revelou-se como um recurso didático muito pertinente na medida em que aproximou a realidade d@s estudantes, a partir da associação entre os conceitos teóricos que pretendíamos transmitir e problematizar como violência, machismo, sexualidade, preconceito, homofobia, entre outros, e o conteúdo presente nas letras das músicas, construindo um saber concreto de forma coletiva.

Helena Lopes Silva (2006) enfatiza a música como geradora de identidade d@s adolescentes, pelo fato de se vestirem sempre buscando um estilo semelhante ao dos seus ídolos. Em seu trabalho sobre a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar, ela ressalta como as escolhas musicais d@s alun@s, dizem respeito também às escolhas por roupas, linguagens e atitudes tomadas por el@s, entendendo que certas identificações musicais pressupõem determinados rótulos identitários.

A autora em diálogo com Barrie Thorne (1993) pensa o gênero como uma constante variável de acordo com o contexto, no ambiente escolar devido à sua natureza pública, por exemplo, onde suas variáveis são múltiplas, ele se manifesta de diferentes formas e enfrenta a presença contínua do poder, através das avaliações, regras, disciplina, hierarquias, julgamentos, e principalmente da norma. Neste sentido, são os próprios cenários de interação que fornecem @s pesquisador@s os contextos e os significados para construirmos nossos questionamentos e reflexões.

Helena Lopes Silva reflete sobre os significados das escolhas musicais na construção da identidade de gênero, tanto na escolha por ser homem ou mulher, quanto na força e no poder das argumentações ou submissões presentes nos debates com @s alun@s, pensando, portanto na força desse significado musical. Para ela “A música vai estar sempre imbricada à construção das identidades, sejam elas de gênero, de classe social ou racial”. (SILVA, 2006, p. 90), compreendendo dessa forma que, o que o leva @s jovens a apreciar determinados gêneros musicais é mesmo a correspondência associada aos sentimentos que cada um pode ou permite declarar.

Um dos depoimentos colhidos pela autora em sua pesquisa com uma turma de 8º ano foi de uma aluna que afirma ter “músicas muitos marcantes” (SILVA, 2006, p. 85) ao longo de sua vida, justificando seu gosto musical pelas lembranças que algumas letras trazem, e a fazem sentir saudades de fatos que aconteceram durante sua trajetória. Portanto o que vemos, são preferências associadas aos contextos em que vivem.

Em minha pesquisa, a música “Ajoelha e Chora” foi a fiel canção da maioria das oficinas. Conforme visitávamos as escolas e reconfigurávamos o modelo a ser utilizado em sala, dificilmente substituíamos esta canção, que surtia efeitos diversos nos locais por onde passávamos, em sua maioria, um sentimento de pertencimento e familiaridade com o ritmo local da região sul do país (Tchêmusic ou Vanerão) que rendia boas risadas e trazia muitas lembranças. Em uma das oficinas, na escola E. E. B. Fernando B. Viegas de Amorim, em Biguaçu, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã, suspendemos o uso das outras músicas que compunham o debate e também a produção do cartaz que finaliza a oficina. Permanecemos apenas com “Ajoelha e Chora”, percebendo a grande motivação que ela despertou na turma.

Dando sequência às dinâmicas, colocamos a primeira música para problematizarmos. Nesta escola tivemos uma experiência muito legal, principalmente no período da manhã, em que a maioria d@*s* alun@*s* conhecia a música “Ajoelha e Chora”, um hit bem popular aqui em SC e outros lugares do sul do país. Tod@*s* cantavam e mesmo que sentad@*s*, se remexiam ao ritmo da canção. Empolgo-me e danço com Dieison (colega de equipe) no meio da roda por uns instantes... Ao final da música fico chocada e compartilho com el@*s* a surpresa de vê-los com o refrão na ponta da língua... Rapidamente começamos os questionamentos acerca do conteúdo trazido nas rimas... Na medida em que íamos debatendo, percebíamos o quão próxima a expressão artística em forma de versos na música era para el@*s*. Resolvemos então suspender a próxima dinâmica que propunha elaboração de cartazes a partir desta e de mais duas músicas e focamos então, até o término da oficina, nas questões sobre violência, direito ao corpo, machismo e outros temas passíveis de serem levantados através da letra desta canção – que eram inúmeros.. (Diário de campo, Florianópolis, 18 de maio de 2015).

A necessidade do ensino se dar a partir de diálogos que estejam conectados à realidade vivida pel@s estudantes se revela em várias ocasiões das oficinas, como ao perceber que não eram em todas as turmas que a música necessariamente @s sensibilizava para o debate, nos mostrando a necessidade de estar preparad@s para mobilizar outros recursos e métodos que @s instigassem a participar e, sobretudo, que impactassem em suas ideias e convicções. Um exemplo disto foi quando tocamos na temática do estupro a partir da mesma música “Ajoelha e Chora” com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental nesta mesma escola no turno da tarde. Conforme questionávamos as várias formas de violências possíveis e notáveis na letra, como a questão dos relacionamentos abusivos, o direito e respeito ao corpo da mulher, sentíamos que mesmo com a música (nesta ocasião, pouco popular entre a turma), a discussão não os tocava de fato e se mostrava distante de suas realidades.

Era uma sala com poucas alunas, e os meninos que eram maioria relutaram muito em questionar se havia machismo na música. Inicialmente alguns não gostavam apenas pelo ritmo que ela trazia, outros pelo contrário, cantavam juntos e riam conforme o refrão era tocado na sala... (diferente da sala da manhã, em que todos conheciam e cantaram o hit). Percebendo a insistente apatia e o quase desinteresse pelo assunto, começo a questioná-l@s se as vítimas dessas violências fossem suas mães, irmãs ou colegas, se el@s estariam tão tranquil@s como estão agora, falando sobre isso com nossa equipe. Um@ del@s me responde: “ah se for com uma tia, minha irmã é diferente né... mas se eu nem conheço a pessoa não é problema meu...” (Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Insisto que nossa realidade não é totalmente assim, descolada da realidade das outras pessoas com quem convivemos, e que nem sempre não nos indignarmos e abstermos nossa responsabilidade não nos torna menos responsáveis pelo destino de nossa sociedade. Recordo-me que nesta turma de 8º ano, a maior parte das falas e intervenções foi feita por meninos, enquanto as meninas se mostraram mais caladas, mas se pronunciaram minimamente quando alguma de nós da equipe pedia para que elas falassem. O exercício de resgatar falas das meninas é constate em todas as oficinas de que já participei, na maioria das turmas havia alunas específicas que se destacavam e participavam ativamente, mas pensando sobre as 15 oficinas de uma forma geral durante este um ano e meio de pesquisa, percebi que a maioria das meninas carecia de um estímulo maior que os meninos para manifestar suas opiniões. Pensei então no que ensina Guacira Lopes Louro quando diz que:

É indispensável que reconheçamos que a escola não

apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 81).

Já em 2006 no campo escolar em que Helena Lopes Silva desenvolve sua pesquisa, alguns conceitos se manifestaram nas falas d@s alun@s como “machismo”, por exemplo, dito por uma aluna justificando um dos motivos pelo não interesse musical dos meninos em relação a determinados grupos de pagode, julgados como demasiadamente sentimentais.

Como diversos temas surgiram durante as 15 oficinas de que participei, optei por distribuí-los em linhas conceituais, na tentativa de abarcar o máximo possível de falas, percepções, inquietações e sobretudo narrativas dess@s cerca de 400 estudantes que compuseram meu campo de pesquisa. Os conceitos, muitos deles manifestos por el@s própri@s, atravessaram nossas discussões em sala, realçando os debates e elevando o nível de nossa argumentação durante as oficinas.

Os momentos que integraram minha atuação em sala, somados às nossas reuniões de equipe semanais às quartas-feiras, os ciclos de palestras semanais com o GENIGS (Grupo de Estudos do NIGS) e demais eventos nas mediações da UFSC, as vivências com @s amig@s e pesquisador@s na área de gênero, conjugalidades, transexualidades, educação, juventudes, entre outros, e as profundas leituras de madrugada – acompanhadas dos cafés surpresa que, carinhosamente apareciam em minha mesa de estudos – agregaram um conhecimento prático que aliado à teoria, deram sentido às Ciências Sociais em sua proposta de questionar e refletir sobre a realidade social na qual estamos inserid@s.

No Projeto Papo Sériô, a pesquisa acadêmica está totalmente voltada para a ação prática. Miriam Grossi, que é coordenadora do projeto e também uma parceira orientando a mim e este trabalho de conclusão de licenciatura, sempre realçou nosso papel enquanto bolsistas e cientistas sociais, responsáveis por traçar um diagnóstico dessa prática de pesquisa e extensão, que se materializa enquanto extensão nas escolas, mas carrega uma possibilidade de potência surpreendente no âmbito acadêmico da pesquisa social escolar.

Vivenciamos de perto, ainda que por apenas um turno de aula do ano letivo, a realidade multifacetada dess@s estudantes de origens sociais,

raciais e orientações sexuais diferentes, que vêm transformando constantemente, com o passar dos anos, os cenários de ensino entendidos ainda hoje por divers@s pesquisador@s e teóric@s, apenas como mais uma instituição reprodutora de desigualdades, mas que ao contrário, nos revelam na prática uma fonte inesgotável de conhecimento e resistência, carregando consigo uma forte capacidade de inovação das práticas de ensino através d@s própri@s estudantes, principais sujeit@s da instituição escolar.

As desigualdades sociais estão postas e a norma é sentida a priori desde a pintura e arquitetura de nossos quartos quando nascemos: azul ou rosa dependendo da designação cultural baseada na biologia em que estamos inserid@s. Contudo, percebo com as oficinas, o modo com que a resistência está presente ness@s estudantes, atores e atrizes sociais que estão mudando – com o consentimento ou não d@s professor@s – os conteúdos e as formas com que eles estão sendo transmitidos em sala. Sinto que esta juventude que nasceu nos anos 1990 e 2000 traz particularidades de uma era tecnológica e conectada através das redes sociais a todo instante, onde a informação está disponível em apenas um clique e a curiosidade cada vez mais ganha espaço, força e possibilidades econômicas e sociais para se manifestar.

[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial de desconfiança”. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1997, p. 63).

Através do “Jogo das Identidades” que desenvolvíamos no início das oficinas com as turmas, pude ter contato com alguns repertórios musicais que atualmente, fazem parte do cotidiano d@s estudantes seja através do rádio, internet, mp3 e como pude perceber, hoje em dia na maioria dos casos em seus celulares, um equipamento cada vez mais popular nas escolas públicas que visitamos.

Neste jogo em que separamos a turma por categorias formando sub-grupos de identificação, nossa última categoria fazia referência ao gosto musical d@s student@s e como as outras categorias (orientação sexual, constituição familiar, identificação racial) transformava o espaço e produzindo um cenário de grandes misturas e cruzamentos. Configurada como prática unânime, tod@s afirmavam sem objeção gostar de música, fazendo com que complexas configurações tomassem a sala a cada estilo musical citado: pagode, funk, rock, reggae, sertanejo, gospel, forró,

samba, eletrônico, pop, e a muitos pedidos rap. “Mas professora, não dá pra escolher, eu gosto de tudo!” (aluno no 9º ano Ensino Fundamental da escola E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim. Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Dos estilos e gêneros musicais, os que mais se destacaram como preferência d@s alun@s foram: 1) pop 2) música eletrônica 3) funk e 4) rap. Apesar de não compor uma maioria de pessoas, observei que em várias turmas @s própri@s alun@s reivindicavam a formação do subgrupo dos que apreciavam o estilo musical gospel e também músicas evangélicas, que apareciam com a categoria “hino de louvor”.

Acredito que ao longo dos anos houve grandes mudanças no que tange às questões religiosas no Brasil e ao redor do mundo. Podemos notar esse avanço visto que, pela primeira vez, um Papa levantou o debate sobre temas polêmicos no Vaticano (como a existência e direitos das pessoas homossexuais e o aborto⁴²), causando grande repercussão, uma vez que se começou a questionar os valores e o papel da Igreja Católica, assim como o lugar da fé no mundo atual.

Outro fato muito pertinente é o interesse pelo aumento do número de fiéis, evidente nos diversos modelos de igrejas cristãs, tanto nas igrejas católicas como nas protestantes. A também diminuição do número de católicos ao redor do mundo é perceptível na medida em que vemos novos templos e igrejas protestantes surgirem todos os dias. Nas religiões evangélicas, a prática dos hinos de louvor sempre existiu, assim como os ministérios de louvor e os cânticos das religiões católicas. Porém, nota-se que essa disputa por fiéis se dá de várias maneiras, exigindo uma reestruturação e novas formas nos modos de disseminar e propagar esse saber religioso, não mais restritos aos espaços reservados aos cultos e às missas.

Nina Rosas (2013), que apresenta em sua pesquisa alguns dados sobre a produção e o mercado fonográfico no Brasil, mostra que essa disputa não se restringe à luta por seguidores e fiéis, mas também envolve uma disputa de mercado travada pelas gravadoras, e a busca por audiência entre distintas emissoras de TV. Nina Rosas destaca que:

no início de 2012, o gospel foi reconhecido como ma-

⁴² “Igreja cresceu obcecada pregando contra aborto e o casamento gay”, condena papa” Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/igreja-catolica-cresceu-obcecada-pregando-contra-aborto-e-casamento-gay-diz-papa-7276.html> e “Papa pede que padres perdoem o aborto” Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Papa-pede-que-padres-perdoem-o-aborto/5/34388> Acesso em: Agosto de 2015.

nifestação cultural, fato que possibilita a destinação de recursos do governo para a organização de shows, eventos e iniciativas diversas que estejam relacionados a esse gênero musical (ROSAS, 2013, p. 168).

Hoje em dia existe um incentivo maior e fala-se mais sobre a religião através da linguagem musical. A indústria fonográfica evangélica, conhecida como gospel, é certamente uma das maiores representações do fenômeno de utilização das lógicas comunicacionais dentro do ambiente religioso. Um dos primeiros exemplos de grande repercussão nessa área foi o Padre Marcelo Rossi, nos anos 2000. Não havia quem não conhecesse suas músicas, independente da prática religiosa. Suas canções apareciam nas rádios e nos mais renomados programas de televisão.

A partir do período em que houve renovação carismática, provocada justamente pela grande diminuição do número de fiéis católicos, percebemos o surgimento dessa cultura gospel mais forte, bem como divers@s cantor@s surgiram e ganharam visibilidade.

Hoje não são mais os tradicionais cânticos ministérios de louvor. As músicas tocadas nas igrejas contam com guitarras, baterias, equipamentos de som, todo um aparato tecnológico que reflete na forma com que esse conteúdo será consumido. Passou-se a investir e incentivar que essas músicas sejam cantadas, ao passo que sua própria produção sofreu diversas renovações.

Em Santa Catarina há um site chamado “Notícias Gospel”⁴³, que dentre as opções de navegação, conta com um quesito “gmúsica”, com várias indicações de músicas e cantor@s gospel dividid@s por categorias, tais quais: louvor e adoração, pop e rock, infantil, rap e hip hop. Um exemplo do grande sucesso atual está nas canções de grande visibilidade como “Faz Um Milagre em Mim” de Regis Danese (2008), “Casa do pai” de Aline Barros (2013) assim como na figura de padres e pastores como Padre Fabio de Mello e o Padre Alessandro Campos que, para minha surpresa e descoberta durante esta pesquisa, está na listra dos 50 álbuns mais vendidos do mundo em 2014 (900 mil cópias), segundo a Federação Internacional da Indústria Fonográfica, sendo o único brasileiro dentre nomes internacionais como David Guetta, da cena eletrônica.

De acordo com a matéria⁴⁴ veiculada pelo jornal Correio Brasiliense,

⁴³ Notícias Gospel” Disponível em: <http://noticias.gospelmais.com.br/tag/santa-catarina> Acesso em: Agosto de 2015.

⁴⁴ “Mercado evangélico no país faz girar R\$ 15 bilhões em vários segmentos”. Disponível em: <http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2014/01/30/>

o mercado evangélico no Brasil movimenta cerca de 15 bilhões por ano, sendo o segmento gospel o principal responsável pela manutenção da indústria fonográfica atualmente, movimentando⁴⁵ por volta de 1,5 bilhões por ano – uma vez que está menos suscetível à pirataria e ao compartilhamento de áudios pela internet — devido aos princípios dos fiéis. Os CDs e DVDs cristãos estão sempre entre os mais vendidos.

Em matéria⁴⁶, o presidente da Som Livre Marcelo Soares, afirma:

praticamente não há consumo digital dos discos dos padres, todas as vendas deles se concentram no físico. Por isso a presença tão marcada na lista. O padre Marcelo puxou isso há cerca de dez anos, o padre Fábio surgiu depois e foi o grande fenômeno, e eles seguem se mantendo. A grande surpresa recente foi o Alessandro Campos, um padre sertanejo, vestido de caubói, que ninguém sabia que existia, mas que fala com um público muito grande (Fonte: O Globo, abril de 2015).

Das bandas e cantor@s elencad@s, nomes como Luan Santana e Luca Lucco são citados por vári@s alun@s, ícones que compõem o tido “sertanejo universitário”, estilo que faz sucesso principalmente nas vozes de cantores mais jovens. Surgem também entre el@s outras referências, como a banda Charlie Brown Jr. e Malta. Dentre os apreciadores do rap, clássicos como “Na zona sul”, do cantor Sabotage, e “Na Briza”, do grupo “Armazém”, foram apontados pelos meninos.

Em uma das oficinas, observando que quase ou nenhuma menina se reconhecia no rap, canto um trecho da música “1 Por Amor 2 Por Dinheiro” do grupo Racionais MCs. Os meninos ficam surpresos ao passo que acolhem meu canto através de sorrisos. Sinto que ali estabeleço uma maior proximidade com eles, trazendo ainda visibilidade às meninas que apreciam o estilo musical.

Em uma das turmas em que o subgrupo do funk estava pouco habitado, questionamos se ninguém realmente gostava do estilo musical e uma das alunas nos explica “ah, é que funk era modinha né, agora já pas-

internas_economia,410347/mercado-evangelico-no-pais-faz-girar-r-15-bilhoes-em-varios-segmentos.shtml Acesso em: agosto de 2015.

⁴⁵ “Observatório Cristão” Disponível em:

<http://observatoriocristao.com/category/mercado-fonografico/> Acesso em: Agosto de 2015.

⁴⁶ “Padres lideram vendas de CDs e DVDs no Brasil” Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/musica/padres-lideram-vendas-de-cds-dvds-no-brasil-15872727> Acesso em: Agosto de 2015.

soul”. Porém, os meninos que integravam o subgrupo citaram um funk do cantor “Mc Livinho”, a música “Pepeca Gostosa”, possivelmente numa tentativa de causar constrangimento a nós e à turm. Isso não causou a comoção esperada, na medida em que Talita, uma das ministrantes, o respondeu citando como uma de suas músicas de funk prediletas o hit “Minha buceta é o poder”, do extinto grupo “Gaiola das Popozudas”, protagonizado somente por mulheres, tendo como líder a cantora Valesca Popozuda. A sala toda caiu na gargalhada.

Quando perguntamos sobre os gostos musicais, a sala toda fica agitada. Explicamos que el@s podem alternar entre os estilos musicais e ficarem com o que, naquele momento, estão gostando mais. Pelo fato desta categoria ser a última lançada por nós no jogo e de a sala toda ficar em “crise” ao escolher suas preferências, conseguíamos esclarecer e demonstrar um pouco o sentido da subjetividade em nós mesmos, a inconstância com que estabelecemos nossos gostos e, sobretudo, o fluxo com que transformamos nossas escolhas ao longo do caminho.

A revalorização da experiência subjetiva do contato com o outro me parece estar profundamente ligada ao questionamento dos paradigmas da Antropologia feita tanto pelos Pós-Modernos quanto por algumas antropólogas feministas, que se propõem a repensar a relação sujeito/objeto a partir da ótica das relações de gênero (GROSSI, 1992, p. 10).

Outros nomes citados foram Demi Lovato, Michael Jackson, David Guetta, Cristiano Araújo, Paramore, Emicida, Green Day, Snoop Dog, Mc Pedrinho, Linkin Park, Duzz MC, Eminem, Projota, Chris Brow, Turma do Pagode, Florence + The Machin, Bring Me The Horizon, Ed Sheeran, Wiz Khalifa, Mc Livinho, Mc Guimê, Mc Capela, Mc Nego do Borel, Fifth Harmony, Hillsong, Nickelback, Rachitze, Natiruts, Bob Marley, Jorge e Matheus, Haseme e Thiago, Luan Santana, Justin Bieber, Jads e Jadson, Nirvana, Rolling Stones, Gabriela Rocha, Mc Capela, Anderson Freitas, Marilyn Manson, Racionais, Eminem, Beyoncé, Armandinho, Cazuzza, Renato Russo, Tiê, Cassia Eller, Maroon 5, Amy Winehouse, Bruno Mars, Soja, Calvin Harris, AC/DC, Bon Jovi, Guns n’ Roses, Henrique e Juliano, Oriente, Sorriso Maroto e Ariana Grande.

E dentre tantos gostos, até mesmo uma banda japonesa chamada “The Gazette” foi citada por uma aluna do Ensino Fundamental. A fala de um aluno logo após o término do “Jogo das Identidades” demonstra o quão mobilizadora e provocativa esta dinâmica consegue ser: “Nossa, como a gente acha que é tão diferente, mas na verdade somos iguais”

(aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da escola E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim. Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a constituir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos (ABUD, 2005, p. 315).

O Projeto Papo Sérió, enquanto uma prática aliada à pesquisa, nos faz refletir, nas formas de transmissão de conhecimento que tornamos oficinas uma tecnologia social. Propô-la como tal nos faz pensar de que forma podemos aplicá-las e replicá-las a mais profissionais do ensino, multiplicando e tornando-@s facilitador@s nas discussões acerca do gênero e sexualidades. Esta tecnologia educacional foi desenvolvida pela equipe NIGS ao longo dos nove anos de consolidação do Projeto Papo Sérió, juntamente com @s dezenas de bolsistas e colaborador@s que construíram a trajetória coletiva e, acima de tudo, política deste projeto de extensão universitária.

A velocidade com que as informações circulam e a “metamorfose ambulante” mundial que nos desloca cotidianamente através dos velhos e novos paradigmas culturais, sociais, históricos, religiosos, ambientais, urbanos, entre outros, de nossa contemporaneidade aflorante, também transformam as concepções e as formas de encararmos o mundo, assim como nós mesmos e nossas subjetividades em trânsito.

3.3 Compreendendo a realidade entre rodas e risadas

*Essa música é uma afronta para as mulheres!
Passo processar o cara que escreveu essa música?*

(Alunas do 9º ano da escola E.B.M. Batista Pereira.
Diário de campo, 08 de julho de 2015)

É a partir dessa indignação compartilhada com as participantes das oficinas que teço algumas considerações acerca de minhas vivências ministrando as oficinas do Projeto Papo Sérió realizadas nos anos de 2014 e 2015, utilizando a escuta e a discussão coletiva de letras de músicas com

estudantes juntamente à equipe do Projeto Papo Sério - NIGS.

O dia tão aguardado finalmente chegou. Era uma sexta-feira, tarde de novembro do ano de 2014, data escolhida para realizarmos a incipiente oficina musical do Projeto Papo Sério. Nossa primeira experiência contava com estudantes do Ensino Médio da escola E.E.B Cecília Rosa Lopes, localizada no bairro de Forquilha,s em São José, na Grande Florianópolis. O convite veio da coordenadora da escola, senhora Clarisse, que em contato com a equipe do NIGS da UFSC, solicitou nossa intervenção com o projeto a partir da temática das violências contra as mulheres, justamente por ser um tema muito atual no contexto de toda a comunidade escolar.

Logo que adentramos a escola, por volta das 16h, fomos muito bem recebidos pela coordenadora que rapidamente nos encaminhou para as salas onde seriam realizadas as atividades. Arrumávamos os equipamentos, som, projetor, letras de músicas, ao passo que os estudantes chegavam e ocupavam o espaço “invadido” por nós naquela ocasião. Eram turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, bem distribuídas entre meninos e meninas, muitos pela primeira vez em contato com colegas de outras salas.

No momento das oficinas, nos apresentávamos enquanto estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina e buscávamos destacar que a UFSC é pública e que todos da escola podem e devem ocupar suas praças, varandões e gramados, assim como se tornarem estudantes de lá. Também perguntávamos aos alunos quais já tinham tido a oportunidade de conhecer a universidade e, na maioria das vezes, como nesta nossa primeira escola, apenas cerca de três ou quatro estudantes diziam conhecer o campus, localizado no bairro da Trindade.

A maioria não demonstrava – ao menos para nós – perspectiva de ingressar no Ensino Superior, talvez por muitos estudantes ainda cursarem o Ensino Fundamental, sendo que as poucas turmas de Ensino Médio que tivemos contato (apenas em duas escolas no ano de 2014), igualmente não manifestavam um anseio por dar continuidade aos estudos e, em alguns casos, desconheciam a existência da UFSC enquanto uma instituição de Ensino Superior pública.

Nosso trajeto de chegada às escolas para a realização das oficinas geralmente iniciava pelo encontro de nossa equipe na UFSC. Depois partíamos em uma van em um grande grupo para as escolas. A concentração e divisão das equipes nas imediações das escolas (geralmente na sala dos professores, na biblioteca ou no pátio em meio aos alunos) anteriormente à nossa entrada nas salas de aula e a finalização com as oficinas, previstas para ter a duração de uma hora e meia em cada sala – uma vez

que na maioria dos casos, nossa intervenção se deu de forma simultânea com equipes em diferentes classes ao mesmo tempo, num modelo de trabalho que chamamos de mutirão. Este procedimento era passível de sofrer algumas alterações de acordo com as particularidades locais de cada contexto escolar.

Para facilitar as reflexões acerca dos desdobramentos desta pesquisa, reúno nos tópicos abaixo, que vão do número 1 ao 8, as inquietações e os desfechos das 15 oficinas “Violências contra as mulheres” realizadas em 2014 e 2015 em escolas básicas da Grande Florianópolis.

Para “escutar” o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo (FONSECA, 1999, p. 69).

a) Feminino, Masculino e Plural – Debates entre o essencial e o hegemônico

Os debates em torno dos papéis sociais alcançaram grande destaque nas problematizações travadas em sala de aula. Helena Lopes Silva nos mostra que “há uma relação muito estreita entre a música e a identidade de gênero” (SILVA, 2006, p. 89) e considera a sala de aula como mais um espaço para essa identidade entrar em conflito.

Quando abrimos os debates nas oficinas, geralmente nosso primeiro questionamento parte da concepção de gênero que @s própri@s estudantes trazem consigo, para então, nós da equipe nos debruçarmos junto com el@s nas análises críticas a partir das músicas. A experiência na escola E.B.M. Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, foi muito valiosa e intensa, pois os debates ficaram realmente acalorados entre a turma de 9º ano do Ensino Médio.

Luana, que ministrava a oficina junto a mim e André (no turno da manhã) lançou inicialmente a pergunta sobre o que era gênero à turma. Alguns estudantes de imediato, disseram ter relação com gênero musical, outr@s disseram que seria um tipo de divisão e, em meio as respostas que emergiam, uma das alunas nos diz se tratar do que é Masculino e Feminino. Luana contextualiza a identidade de gênero da qual estávamos nos referindo e então colocamos a música “Se eu largar o Freio” pra tocar. Tod@s escutam e demonstram estarem à vontade com a nossa pre-

sença em sala, dançando na medida em que acompanham a letra distribuída por nós. Alguns lêem com atenção e, na hora que a música acaba, um grande “ahhhhhhh!” ecoa pela sala.

Perguntamos o que el@s acharam da letra e começam as manifestações. Uma aluna diz: “Ele acha que mulher tem que fazer tudo... enquanto homem só lava louça e olhe lá...”; outra faz um comentário dizendo: “mas é o homem que tem que trazer o dinheiro para casa...”, sua colega rapidamente diz “não é não, os dois têm que fazer igual, não tem essa...”. Um dos alunos comenta com um colega, em forma de cochicho: “dependendo da tarefa eu até ajudo...”, enquanto outro afirma fazer todo o trabalho da casa sozinho. Nesta hora, uma das alunas se revolta e começa a elencar diversas tarefas questionando a afirmação do colega:

Ah tá, você lava suas roupas e as da casa? Você faz a comida que você come? Você lava a casa inteira? Cuida de criança? É fácil falar que ajuda quando a mulher faz um monte de coisa que tu nem sabe... (Aluna do 9º ano. Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Ela termina sua fala ofegante. Neste momento escuto o mesmo aluno dizer “É, eu sei que eu sou exceção...”. Outra aluna traz um depoimento seguido de um raciocínio muito pertinente: “Se a mulher mudou e agora pode trabalhar e ajudar o homem a trazer dinheiro pra casa, o homem também tem que mudar e começar ajudar a limpar casa né...”.

Muito parecido com outra fala, desta vez de um aluno, demonstrando que no imaginário social deles há claramente uma visão do público e do privado:

[...] a mulher hoje em dia, a gente vê que ela tá ocupando vários lugares, nas empresas, na polícia, na política e por que o homem não entra e começam a fazer as coisas de casa também? (Aluno do 9º ano. Diário de campo, 8 de julho de 2015).

A sala entra em consenso quando alguém afirma se tratar de uma questão cultural. Uma aluna vai mais profundo em sua análise dizendo:

A mulher sempre foi pensada pra ficar em casa cuidando dos filhos... É igual a coisa do racismo que é da cultura também. Antes era muito forte, hoje em dia a gente vê que é menos assim por que foi mudando... (Aluna do 9º ano. Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Outra completa:

Tem o papel dos pais também nisso, é o modo de ensinar. Meu irmão sabe fazer tudo, melhor que muita gente, mas foi por que minha mãe ensinou. Ele fala que os amigos da faculdade que moram com ele chamam ele de “mulherzinha” porque ele faz as coisas certinho. Ele responde: “pelo menos eu sei fazer sozinho e não mando minhas roupas pra minha mãe lavar” (Aluna do 9º ano. Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Aproveito e aprofundo na questão de que sim, é importante que os homens façam as atividades domésticas, mas por que afinal, eles são tão parabenizados quando o fazem e para nós é nada menos do que uma obrigação que saia tudo perfeito? Vou andando pelo círculo da turma soltando frases que frequentemente nós mulheres escutamos como: “Como assim você não sabe fazer um arroz? Mulher nenhuma vai ter querer desse jeito...”; “Como assim você não limpou o banheiro direito? Como você quer casar desse jeito?”; “Não acredito que você não sabe trocar a fralda do seu filho? Que pai desnaturado...”. Os meninos escutaram um pouco sem jeito, mas bem receptivos com alguns sorrisos tímidos, as meninas balançavam a cabeça, sorrindo e demonstrando a relevância do que dizíamos.

Nesta mesma escola, em uma de nossas dinâmicas da apresentação com outra turma de 9º ano em que atribuíamos características aos colegas, algumas das que foram elencadas pel@s alun@s eram: engraçado; gosta de funk; gosta do celular (dito ao menos três vezes nesta sala por pessoas diferentes) divertida; adora shopping; gosta de ver filme; gosta de escutar música; mal humorada e legal; viciada em ler; fofa; adora música; e dentre essas a de um@ alun@ que me chamou atenção. El@ agradece o amigo que @ ensinou a desenhar animes e, no momento desse elogio ao colega, percebemos a emoção do amigo pelos seus olhos cheios de água ao escutar aquela demonstração de carinho.

Rapidamente vários estudantes da turma começam a falar coisas como: “Ah, então vai chorar agora?”, exigindo que o ideal de virilidade ligado ao conceito de masculinidade hegemônica não seja abalado. Observo neste momento um@ alun@ cantando o refrão da música⁴⁷ do cantor brega/sertanejo Pablo, que traz um verso dizendo: “Porque homem não

⁴⁷ Música: “Porque Homem Não Chora”. Disponível em: <http://www.cifraclub.com.br/pablo/o-homem-nao-chora/>. Acesso em Junho de 2015.

chora, homem não chora e não pede perdão” repetidamente na canção.

Em seu texto “Masculinidades: uma revisão teórica”, Miriam Grossi exemplifica que a constituição do modelo de masculinidade hegemônica em nossa cultura não diz respeito apenas à sexualidade, sendo também percebida positivamente como agressividade. Mesmo na própria constituição da identidade de gênero durante a infância, onde observamos como o masculino se constitui pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com agressividade (GROSSI, 2004).

Percebo o quanto a música é trazida muitas vezes, como forma de ilustrar situações recorrentes presentes em nossas falas e atitudes. Ela é invocada como que para dar voz e legitimidade a muitos sentidos comuns utilizados em nossas argumentações. Mesmo que por diversas vezes ela seja vista e interpretada como pura e simplesmente “arte sem juízo de valor algum”, notamos o quão influente esta suposta neutralidade artística pode ser justamente por incitar e mobilizar nossas subjetividades, tornando evidente e reforçando, na maioria das vezes em forma de piadas e brincadeiras, estereótipos e privilégios muito presentes em nossa sociedade.

A arte que não se apresenta enquanto um campo neutro, isento de intencionalidade, nos fornece discursos das diferentes épocas e lugares em seus contextos plurais. Através da realidade social pensada e transmitida nas obras d@s artistas, neste caso d@s cantor@s e das letras de suas músicas, podemos ter contato com as tradições assim como os paradigmas que envolvem as múltiplas e contraditórias formas de conceber e representar o mundo. A produção cultural, expressa por diferentes formas de linguagem se transforma em evidência histórica na medida em que passa a ser mais um possível instrumento para o desenvolvimento dos conceitos nas aulas. Justamente por configurar fatos históricos constituídos por discursos não neutros, as letras de músicas evidenciam as contradições e as formas com que os diferentes grupos entendem, reconhecem e representam suas realidades sociais (ABUD, 2005).

Outro episódio que expressa essa relação de proximidade da realidade cantada com a realidade vivida pel@s estudantes aconteceu na oficina da escola E.E.B. Cecília Rosa Lopes, em Forquilha, no momento em que escutamos a primeira música selecionada para dar início aos debates.

Colocamos para que tod@s ouvissem e acompanhassem a música “Se eu largar o Freio”, de Péricles, ex-integrante do grupo de pagode Exaltasamba. Esta música ganhou visibilidade por compor o repertório da novela “Império”, transmitida no horário nobre da Rede Globo, em 2014. A princípio, a música considerada por nós da equipe como uma das mais “escrachadas”, uma vez que visivelmente trazia os papéis de gê-

nero culturalmente criados e atribuídos aos sexos feminino e masculino estrategicamente definidos, não foi tão impactante como prevíamos para @s alun@s desta turma mista de 1º e 2º anos. A letra diz o seguinte:

Se eu largar o freio,
 Você não vai me ver mais
 Se eu largar o freio
 Vai ver do que sou capaz
 (Refrão da canção “Se eu largar o freio” - 2013)

A música traz uma espécie de desabafo de um homem que, ao se considerar enquanto provedor do lar, “tem reclamações a fazer” sobre sua mulher que deixa a casa suja, a pia cheia de louça, parecendo não gostar dele, uma vez que não cuida da casa. Quando perguntado o que o dito “se eu largar o freio”, presente no refrão da música, significava, a maioria del@s acreditavam na interpretação de que o personagem masculino da música, pelas palavras dos estudantes, o “trabalhador fiel”, o “marido que faz tudo por ela”, o “cara bom, que chega em casa cansado do trabalho e só quer a casa limpa”, a partir da situação exposta na letra, só teria duas opções: terminaria o relacionamento com a tal mulher “preguiçosa”, ou a trairia com outras, sendo esta traição explicada e justificada pelo não cumprimento das funções do lar. Função reservada e destinada culturalmente às mulheres, conseqüentemente, sendo tarefa exclusiva então da mulher ilustrada na música.

Quando questionamos mais fortemente a expressão “se eu largar o freio vai ver do que sou capaz” uma aluna nos diz: “Ah, ele tá dizendo que vai jogar tudo na cara dela...”. Outro aluno completa: “Vai jogar uma macumba nela...” (Diário de campo, 7 de novembro de 2014).

Encontramos-nos em meio às controvérsias diante da figura masculina apresentada pela canção, o “trabalhador amargurado” com a situação de sua casa, o “homem que espera no mínimo seu lar em condições já que ele que banca a casa”, argumentações feitas pel@s alun@s que pairavam à beira da compaixão. Ficamos bem mais que o tempo previsto a ser trabalhado (20 minutos) nesta primeira música, por mais que argumentássemos, trouxéssemos exemplos, esmiuçássemos a letra e o conteúdos explícitos e implícitos nos versos e rimas, a grande maioria era resistente a romper com o senso comum. Senso este que aceita e reitera as normas que permeiam as funções sociais - principalmente as domésticas - como sendo vinculadas e exclusivas ao gênero feminino.

O mais curioso é que em nenhum momento a letra da música revela se a mulher também trabalha fora ou se, de fato reserva-se somente ao trabalho doméstico. Portanto, a conclusão da mulher como sendo “pre-

guiçosa” que, além de não trabalhar, não faz nada em casa, veio d@s própri@s ouvintes/estudantes, revelando representações tradicionais sobre a divisão sexual do trabalho doméstico que, pelo que haviam nos relatado na apresentação inicial de suas famílias, não estava presente de forma tão dicotômica na maioria das famílias nas quais vivem.

Quando perguntado o que el@s acham da letra cantada, uma das meninas resumiu: “Ele tá reclamando que faz tudo, trabalha, dá as coisas pra ela e ela, além de não fazer nada, também não cuida das coisas de casa”. Outra defende: “Ah parece que se ele largar dela, ela vai dar mais valor pra ele...”. Um dos meninos também responde seguindo esta linha de pensamento, porém de forma mais sentenciativa: “Parece que ela não gosta dele né, ele faz tudo por ela e ela não dá valor...” (Diário de campo, 7 de novembro de 2014).

Outr@s alun@s concordam, justificando que é a própria letra que fala isso. Resolvi questioná-l@s sobre quem seria o alvo da música, se houvesse um tema para encaixarmos esta música, qual seria? Eis que uma das alunas intervém, de forma receosa, já se desculpando achando que poderia estar errada. Relembramos que não havia certo ou errado e ela dá continuidade ao seu questionamento: “Sei lá, isso é um pouco de machismo né?”, pronunciando a palavra “machismo” como quem fala um palavrão. Questionamos por que machismo e o que seria este machismo. A aluna completa: “machismo porque não é só ela que tem que fazer as coisas da casa, né...”. No mesmo instante um aluno rebate: “Mas se ele tá trabalhando, ele não tem como fazer as coisas da casa, né...” (Diário de campo, 7 de novembro de 2014).

Muitos estudantes neste dia (assim como nos outros casos em que utilizamos esta letra de música) seguiram justificando a letra, com fato de que o homem trabalha, portanto está cansado para realizar as tarefas domésticas, decidimos então realizar uma enquête. Quais ali tinham em suas casas mulheres (mãe, irmãs, tias, avós) que trabalhavam fora, a maioria respondeu que sim. A próxima pergunta foi quem tem mulheres em casa que não trabalham fora e que, portanto, “somente” trabalham nos serviços da casa, alguns responderam que sim. Cruzamos os dados e levantamos o questionamento: estas mulheres que trabalham fora (assim como o personagem masculino) da música, elas também fazem os serviços da casa? Tod@s responderam que sim.

É evidente quando se elabora esse tipo de pergunta, na qual as respostas surgem das vivências próprias e cotidianas d@s estudantes, se de início el@s resistiam em pensar a partir de uma ótica diferente das suas, quando explicitado a real situação da maioria dos lares e provavelmente, dos seus próprios lares, el@s silenciam. Acredito que alguns se calam

talvez por estarem ruminando as várias informações, outros, talvez ainda assim não se convencerem das circunstâncias, mesmo que contraditórias, ilustradas nos exemplos em sala.

Nesta turma, apenas uma aluna compartilhou conosco que realiza junto a seu padrasto os serviços da casa, já que sua mãe trabalha a maior parte do dia. Contudo sabemos se tratar de uma situação esporádica em nossa sociedade como um todo, assim como nesta própria sala de aula, já que a maioria narrou situações contrárias, e concluíram – querendo ou não – que mesmo trabalhando fora, a desculpa do “estar cansado demais para ajudar em casa” é usada somente pelos homens, não sendo esta uma opção possível para as mulheres.

A questão é apontada por uma das alunas como sendo parte de nossa cultura, e de que somos ensinad@s a dividir as funções desta maneira. De fato somos ensinad@s a considerar os serviços de casa como não sendo um trabalho “digno”, sério, que demande tempo e requer dedicação. Somos ensinad@s a tratar as tarefas domésticas como sendo “só” tarefas domésticas. Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos, implícitas nas rotinas de divisão do trabalho, ou dos rituais coletivos ou privados (BOURDIEU, 2014).

O corpo, considerado como suporte no qual são produzidas as diferenças simbólicas de gênero, abarca situações que estão diretamente ligadas à sexualidade como constituidora de masculinidade (GROSSI, 2004). O corpo, nesse sentido, também é entendido como uma realidade sexuada, fazendo das diferenças anatômicas entre os sexos biológicos, serem vistas como justificativas naturais da diferença sexualmente construída entre os gêneros, que pode ser percebida/expressa principalmente através da assimétrica e hierárquica divisão social do trabalho.

A virilidade como uma noção relacional, na medida em que é construída diante de outros homens, para outros homens e contra a feminilidade por uma espécie de “medo” do feminino, fazem com que esta noção seja arquitetada, primeiramente, dentro de si mesmo (BOURDIEU, 2014). É um pouco do que sinto ao presenciar essas manifestações oriundas d@s alun@s, que envolvem diversos códigos incorporados nas formas de conceber masculinidades, como a recusa em realizar determinadas tarefas, a suposta insensibilidade expressa nas falas, nas piadas (como no episódio anterior, em que @s colegas debocham do aluno que se emociona após a demonstração de afeto de seu amigo), a agressividade e uso da força presentes nas demonstrações de amizade, ou mesmo a própria segurança em se manifestar publicamente em sala, aliada geralmente ao hábito de falar alto.

Utilizando da perspectiva simbólica que Bourdieu apresenta em seu

livro “A dominação masculina”, pela qual determinadas estratégias e práticas determinam a construção social dos corpos, compreendemos como a construção hierárquica do masculino como superior ao feminino e em relação a este é arquitetada e concebida, inclusive nas manifestações que carregam a idealização de que mulheres são naturalmente dedicadas e, sobretudo, inclinadas a realizar certos afazeres – de forma impecável, diga-se de passagem. Neste sentido, “o princípio da visão dominante não é uma simples representação mental, uma fantasia, mas sim um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos” (BOURDIEU, 2014, p. 64).

A velha ideia de que corpos femininos têm menos força que os corpos masculinos veio à tona em uma de nossas oficinas, a partir da fala de um aluno do 9º ano do ensino fundamental na escola E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim. Recordo-me que ele era um dos quatro alunos que mais “causavam” na sala e estavam sentados no círculo, bem próximo a mim. Ninguém da sala contestou sua afirmação, que ouvimos frequentemente em nosso cotidiano, de que mulheres são “naturalmente” mais fracas.

Neste momento, a professora Miriam, que neste dia compunha nossa equipe pergunta se alguém dali conhecia pessoas que viviam no interior do estado de Santa Catarina e que trabalhavam no campo. Coincidentemente este mesmo aluno afirma ter vindo de uma cidade do interior, onde viveu sua infância e trabalhou na roça com o pai e a mãe. Miriam pergunta a ele como eram suas tias, sua mãe e as mulheres em geral de sua família em relação aos trabalhos por elas realizados. Rapidamente ele responde: “Ish, tem muito homem que não faz o que minha vó fazia! Ela trabalhava o dia todo, pegava peso, trabalhava com a terra... fazia tudo” (Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Com essa deixa, Miriam conta um pouco sobre a história e a vivência das mulheres camponesas, e de como essa ideia da aptidão a certos trabalhos braçais que envolvem esforço, ou aos trabalhos manuais que exigem determinado cuidado e delicadeza, são também construídos de acordo com nosso gênero. Tarefas que nos são socialmente atribuídas (e dispostas) desde nossa infância, através de estímulos para que os meninos corram, se exercitem, ocupem os espaços públicos e se expressem com mais facilidade que as meninas, ensinadas desde cedo a serem delicadas, a não falar alto, sentarem de forma “comportada”, todo um conjunto de disposições que influenciam no desenvolvimento social e material desses corpos generificados.

Mas, para a constituição do modelo de masculinidade hegemônica em nossa cultura, atividade não diz respeito apenas à sexualidade; ela é também percebida positivamente como agressividade. Já na constituição da identidade de gênero na infância, observamos como o masculino se constitui pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com agressividade (GROSSI, 2004 p. 6).

Aos poucos, percebi que os meninos, apesar de manterem a “marra”, começaram a se olhar e refletir. A partir do momento em que o exemplo dado por nós, contrário a seu pensamento, parte de uma realidade sua, neste caso, compartilhada por ele próprio, é realmente muito provável que suas certezas sejam estremecidas.

Em meio aos diversos questionamentos que surgem com as músicas nas oficinas, a questão dos papéis sociais é um ponto que sempre rende muitas caras, bocas e desabafos. Foi muito significativa uma resposta dada por uma das alunas à pergunta feita por Miriam sobre quem ali considerava “ter em casa um exemplo de mãe forte”. A aluna que estava acompanhada por seu professor auxiliar, em decorrência de um déficit de aprendizagem (em algumas escolas catarinenses é concedido o direito ao acompanhamento de um@ professor@ auxiliar nos casos de deficiência intelectual) rapidamente se pronuncia e, à medida em que começa a falar, se emociona: “Minha mãe é guerreira, ela acorda cedo, trabalha em mais de um emprego, arruma casa e me cria sozinha... E nunca tá desanimada aquela mulher, por mais que esteja tudo errado...” (Diário de campo, 18 de maio de 2015). A fala desta menina, considerada “com deficiência” pelo sistema escolar, me emocionou muito e me fez pensar na teoria feminista em sua intersecção com a questão da deficiência e fiz a seguinte reflexão em meu diário:

É muito marcante quando essas vozes abjetas, marginais, por vezes ocultas do cotidiano escolar ecoam no espaço da oficina... Desde o começo essa aluna se mostrou um pouco calada, sempre ao lado de seu professor, ela escutava atenta as nossas palavras. Sempre que podia, direcionava meu olhar a ela na tentativa de lhe dar coragem/ânimo de participar e comentar nos debates. Felizmente veio este relato e mais alguns no decorrer das interrogações lançadas à turma. Acredito que dificilmente existam espaços em que essas e outras vivências possam ser ouvidas e compartilhadas dessa forma, sem haver deslegitimação sobre o que é

dito e, sobretudo, confessado em público. Ou mesmo penso sobre a falta de espaços que dialoguem e construam essa ideia de que nossas mães são fortes. Historicamente as funções femininas são tidas, se assim posso afirmar, como inferiores, menos complexas e menos passíveis de reconhecimento... (Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Em outra escola, a E.M. Prof^a Mara Luiza Vieira Liberato, discutindo a mesma música “Se eu largar o freio” com uma turma de 9º ano, percebi que as meninas escutavam revoltadas antes mesmo de a música acabar. Uma delas diz: “Gente! Ele acha que tem uma empregada e não uma mulher, só pode!”. Um aluno revida “Ah, mas olha aqui na letra, a casa tá toda suja, o fogão... e ela não faz nada...”. Ela responde “se tá sujo ele que vá limpar, ué!” (Diário de campo, 2 de julho de 2015). A sala toda cai na risada, as meninas principalmente.

Questionamos a construção dos papéis sociais a partir da lógica binária dos gêneros, que entende e permite só existir mulheres e homens, estabelecendo funções específicas para cada sexo. Esta hora foi muito importante, pois percebíamos o estranhamento que o debate causava, principalmente nos meninos que dificilmente questionam a norma desigual dos gêneros uma vez que esta os privilegia.

Este privilégio manifesto em vários âmbitos de nossas vidas está presente muito fortemente nas divisões das tarefas, por exemplo. Este é sempre um bom exemplo para demonstrarmos as disparidades e desigualdades @s alun@s, uma vez que nossa fala ganha força aliada às falas que surgem das alunas: “Meu irmão não faz nada, enquanto eu tenho que arrumar toda a casa...”. Um dos alunos é apontado pelos colegas e então eu pergunto se ele ajuda nos afazeres domésticos. Ele diz: “Eu ajudo minha mãe, ela tá grávida e não consegue fazer algumas coisas...”. Uma aluna completa: “É, mas é a mãe dele, né. Muitas mães não ensinam os filhos a fazer nada, só as filhas... Daí eles crescem assim” (Diário de campo, 2 de julho de 2015).

Geralmente, na música “Se eu largar o freio”, quando questionamos a construção dos papéis sociais que estabelecem funções específicas para cada sexo/gênero, os meninos rapidamente se manifestam em defesa própria: “Ah, mas eu ajudo minha mãe...”, “Eu que arrumo a casa porque minha mãe trabalha...”, “Eu tenho que arrumar porque minha irmã dorme até o meio-dia e não faz nada... É uma preguiçosa aquela menina...” (Diário de campo, 2 de julho de 2015).

Digo a eles que fico muito contente de encontrar naquela sala meninos que vão contrários à situação desigual presente em muitos lares,

mas pergunto à turma por que eles têm que receber parabéns por isso, uma vez que nós meninas sempre realizamos estes trabalhos e raramente somos parabenizadas. Uma das alunas concorda comigo e lamenta como na sua casa ela tem o dever de fazer as tarefas e pronto, sem nenhum agradecimento ou felicitação.

b) Um tapinha não dói? – Violências contra as mulheres

Eu não vejo nada de mais nessa letra...

Aluna do 2º ano do Ensino Médio, 7 de novembro de 2014

Essa fala veio de uma aluna do 2º ano da escola E.E.B. Cecília Rosa Lopes, em São José, quando discutíamos em grupos a letra da música “Tigrão Gostoso” (2007). Ela, que não se pronunciou muitas vezes durante os debates, quase ao final da oficina relatou uma história sobre seu irmão, que de acordo com ela possui comportamentos problemáticos na relação afetiva com a namorada. Ela conta que frequentemente em brigas, ele a chama de gorda, de ridícula e, de vez em quando, se “pegam” (referindo-se a briga física entre o casal). Ela diz:

[...] sempre em algum momento da discussão, ela sai andando e vai embora... chega no portão, fica uns cinco minutos ali chorando e, como não tem como ir pra outro lugar ou voltar pra sua casa, ela volta de novo para a casa do meu irmão... (aluna do 2º ano Ensino Médio, 7 de novembro de 2014).

O grupo de discussão em que esta aluna estava inserida era composto por mais três meninos, que assim como ela, justificavam a atitude da namorada com a frase “tem mulher que gosta...”. Permaneço com el@s um bom tempo e diálogo sobre esta ideia, no mínimo estranha, de que alguém – seja homem ou mulher – goste de apanhar. Eles parecem acreditar fielmente na afirmativa. Tomo cuidado com o que digo a el@s, uma vez que o agressor de que estamos falando agora não é mais um personagem hipotético da sociedade, da letra da canção ou compositor da música e sim seu próprio irmão. Digo que os motivos que fazem com que ela permaneça na relação podem ser muitos, seja porque não tem para onde ir, por medo, por dependência financeira, dependência psicológica e até mesmo porque ela ainda o ama, apesar das agressões, mesmo que isso soe impossível para nós.

Durante o debate com toda a turma sobre esta música, muit@s es-

tudantes disseram frases como: “Que cara taradão”, “Ela tá com medo de ser estuprada”, “Por que ela abriu a porta se não queria nada com o cara?”, “O cara só quer prazer...”, demonstrando uma posição contrária ao conteúdo da letra. Mas percebi, conforme circulei pelos grupos no momento da confecção dos cartazes, que nas discussões privadas somente entre el@s havia resistência sobre esse consenso tornado público, evidenciando como muitas vezes o que de fato se pensa e visualiza sobre a questão da violência não necessariamente corresponde à realidade social vivida e praticada por essas pessoas.

É sempre muito delicado falar sobre violências. Em geral, o momento em que inseríamos mais fortemente o tema com @s alun@s era durante o período de discussão e criação dos cartazes em grupo (com duração prevista de 25 minutos). Nós ministrantes percorríamos os grupos mediando as discussões, questionando sobre que tipos de relação são apresentados nas músicas (neste momento distribuíamos mais três outras letras para turma, diferentes da que ouvimos em sala), que papéis de gênero estão manifestos, quem está sendo vitimizada e quem está no comando das situações evidenciadas nas histórias.

Enfatizávamos a questão das violências naturalizadas, agora de forma mais explícita nessas letras, introduzindo também a argumentação referente à lei Maria da Penha, citando as classificações dos tipos de violência que, conforme a lei prevê, configuram-se como violência doméstica contra a mulher por ser motivada por “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Lei nº 11.340, 2006, art. 5º).

Ao final das atividades em grupo, retomávamos a discussão com toda a sala e iniciamos as apresentações. As letras distribuídas incluíam gêneros musicais diversos, como o tchê music, sertanejo universitário, MPB e pagode. Com esta turma, as músicas utilizadas eram “Ajoelha e chora” – Tchê Garotos, “Tigrão gostoso” – Banda Abrakadabra, “Moleque danado” – Lucas Lucco, “Quem dá carinho é pai e mãe” – Mayck e Lyan e “Foi daquele jeito” – Fernando e Sorocaba/Lucas Lucco.

Em geral, as argumentações diante das letras permeavam questões relacionadas ao consentimento e ao comportamento principalmente em relação às mulheres, vistas através das narrativas dos estudantes como “mulher safada”; “se estava olhando assim era porque queria...”, ou “tem mulher que gosta de apanhar mesmo!”. A percepção da mulher entendida como objeto, raramente era citado em outras músicas, se não a que traz essa noção claramente em sua estrofe:

Eu fico ali parado reparando o movimento

Só cercando o gado, só cercando o gado
 Tô aqui na boa esperando o momento
 Olhou, partiu, tô dentro.
 (trecho da canção “Moleque Danado” - 2014)

Durante a atividade com o grupo que estava com esta letra, discutimos a noção de consentimento fortemente e foi possível durante a apresentação dos cartazes produzidos por el@s, escutar uma das alunas dizer: “Ele acha que a mulher aqui da letra é uma vaca mesmo...” (Diário de campo, 7 de novembro de 2014). O cartaz trazia a figura de uma vaca com o escrito: “A mulher na visão da música”.

Esta canção é bem interessante, pois com ela conseguimos falar mais especificamente sobre as formas de lazer e diversão que são próximas do universo dess@s estudantes, assim como as relações entre homens e mulheres se dão nesses espaços. A exemplo das festas e dos modos com que as mulheres geralmente são tratadas, percebemos a partir de casos recorrentes relatados pela mídia, ou em diálogos nos círculos de amizades e militâncias, que violências como assédios físicos vindos de homens desconhecidos como serem tocadas sem permissão, agarradas contra a vontade para dançar ou mesmo nas tentativas por beijos forçados são situações rotineiras nesses espaços e, na medida que são resgatadas e utilizadas por nós como exemplos nas oficinas, fazem emergir das alunas vivências individuais semelhantes.

Este é um debate muito necessário, pois é justamente nesta fase do Ensino Médio escolar que as primeiras festinhas e confraternizações em casa de amig@s, baladas e viagens coletivas começam a ser frequentadas por el@s sozin@s e de onde emergem altos índices de assédio e estupro, os quais são raramente denunciados por essas vítimas, seja por vergonha, por medo ou mesmo pela não compreensão e aceitação de que determinados atos são classificados como violência e crime.

Comentários semelhantes foram levantados por meninas e por muitos meninos desta turma de Ensino Médio, em especial por um aluno integrante do grupo que discutia a música sertaneja “Quem dá carinho é pai e mãe”, da dupla “Mayck e Lyan”. Mesmo após a discussão em grupo, durante a apresentação, o aluno insistia que o personagem masculino da música, apenas “não era muito carinhoso”. Lemos para a turma uma das frases em que a letra diz:

Pensa num amor safado diferenciado
 Num sistema bruto
 Paixão sem juízo sai quebrando tudo
 Vem que eu te envergo igual berimbau

(trecho da música “Quem dá carinho é pai e mãe” - 2014)

A maioria da turma já concorda que a letra é forte, dizendo frases como “a mulher é tratada como um objeto”, mas ao questionarmos sobre qual a mensagem que a música transmite, um aluno completa “ele só quer fazer sexo, curtir a vida... é uma só né...”. Perguntamos à turma como seria esse aproveitar a vida de acordo com a música, e este mesmo aluno responde “fazendo sexo, só que de um jeito violento...” (Diário de campo, 7 de novembro de 2014).

Neste momento, uma aluna intervém, dizendo que a letra não mostra se a mulher quer ou não ter essas relações sexuais violentas com o cantor, mas completa dizendo que pode sim ser possível, uma vez que existem “mulheres que gostam”. Questionamos como uma mulher que sofre violência doméstica ou sexual se sentiria escutando uma música dessas no rádio ou na trilha de uma novela. A mesma aluna se manifesta novamente dizendo “ela vai achar que é normal...”. Provavelmente esta foi a música que levamos mais tempo debatendo com a turma, pois de fato a resistência e argumentações trazidas pelo aluno (que durante toda a oficina, defendeu os cantores e as histórias retratadas nas letras) exigiam tempo e preparo, tanto teórico como emocional, na medida em que tocam não somente em nossas pesquisas, mas em nossas vivências enquanto mulheres. O aluno, contudo, permaneceu convicto em suas afirmações, ao menos ali, publicamente.

Outras justificativas foram levantadas durante a apresentação da letra “Ajoelha e Chora”, em relação a essa estrofe em que o cantor diz:

Eu tô achando que esta mulher danada.
Ficou mal acostumada e tá gostando de apanhar.
Ajoelha e chora ajoelha e chora.
Quanto mais eu passo laço muito mais ela me adora.
(trecho da canção “Ajoelha e Chora”- 2000)

O mesmo aluno que discordou do fato de existir apologia à violência nas músicas anteriores sustenta sua ideia também sobre esta canção, dizendo que a letra não trata de uma violência física propriamente, uma vez que o cantor é famoso e não vai fazer isso “para se queimar”. Continuamos refletindo sobre a letra e ele, um pouco aflito com o debate em que a maioria discordava dele, questiona dizendo: “Mas eu tô aqui para dar minha opinião ou pra vocês me convencerem?” (Diário de campo, 7 de novembro de 2014).

Percebemos que no imaginário d@s estudantes, os cantores parecem isentos de qualquer intencionalidade que promova violência. Em suas

falas, a certeza de que eles não cometeriam atos agressivos, violências sejam físicas ou simbólicas pelo simples fato de serem figuras públicas (e, portanto, de classe social e econômica elevada) foi muito pertinente. Refletindo que a construção social do fenômeno das violências contra as mulheres nas relações conjugais no Brasil pairam sobre explicações generalizantes (GROSSI, 1998), entendemos que a ideia de que essas relações estão ligadas às camadas mais baixas, ainda se apresentam enquanto senso comum muito atual.

Nos cartazes que eram produzidos pela turma sobre esta música, muitos traziam palavras e figuras referenciando traição, dor, balada, pegação, amor e agressão. Os debates a partir das interpretações das letras demonstram que a música popular brasileira se configura enquanto um campo precioso e singular para a discussão de problemas sociais e culturais de nosso país, uma vez que torna perceptível, a partir de suas letras e melodias, questões de políticas, de gênero, assim como nos traz um panorama organizado por estrofes, acerca de alguns dos contextos críticos da história do nosso país (MENEZES BASTOS, 2008).

Já em outros contextos nos deparamos com reações distintas, como na escola E.B.M. Batista Pereira, com uma turma de 9º ano que também discutíamos a música “Ajoelha e Chora”. Ao colocarmos para tocar e distribuirmos as letras @s alun@s, aos poucos percebi que quase toda a turma acompanhava e cantarolava os versos junto com a música, enquanto uma das alunas já demonstrava indignação com a letra cochichando com as colegas ao lado.

Ao final da escuta, perguntamos o que el@s acharam da letra e um dos meninos nos responde considerando “ser machista”. Questionamos o porquê e o qual seria o “remédio” dito em umas estrofes da letra⁴⁸, a sala toda responde: “porrada!!”, “laaaço”, sendo que um dos alunos ressalta: “Ele bate nela! Essa música era antes da Lei Maria da Penha né?”. Uma de suas colegas rapidamente lhe responde com uma fala muito significativa: “Mesmo com a lei tem muita mulher que apanha, não faz muita diferença...” (Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Em todas as turmas com que tivemos contato, @s estudantes tinham algum conhecimento acerca da Lei Maria da Penha. Já tinham ouvido falar, já desenvolveram trabalhos e pesquisas acerca do tema na escola, tiveram conhecimento através dos noticiários ou até mesmo através de casos nos seus próprios círculos de contato e sociabilidade. Não se tratava de um tema novo e extraordinário em sua rotina, mas era justamente

⁴⁸ A letra da música “Ajoelha e Chora” na íntegra está nos anexos deste documento.

a forma diferenciada através da oficina e das dinâmicas envolvendo músicas, jogos, pinturas, debates e diversos outros recursos, que procurávamos construir um novo sentido para a discussão acerca da violência, que é sempre muito mencionada e presente, porém pouco explorada em suas formações escolares.

O corriqueiro comentário “tem mulher que gosta!” vem à tona na fala de um d@s alun@s e questionamos esse “gostar” perguntando se nada mais interferia na decisão de permanecer com o companheiro agressor. El@s responderam: “Ela tem medo, de ameaças e tal”; “Eu acho que na letra mostra que ela tá tentando agradar para não apanhar mais...” (Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Carlos, que compõe a equipe conosco, elenca os cinco tipos de violência previstos na Lei Maria da Penha para a turma e, em seguida, perguntamos se na música há outra violência além da física, que tod@s já tinham percebido. Uma das alunas completa: “Tem a emocional né... Porque pensa, a pessoa só apanha e nisso ela vai ficando ali no seu canto triste, toda depressiva e com medo...” (Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Em sala, uma das alunas toca no assunto comentado pela coordenadora momentos antes do início da oficina, nos contando que uma colega da escola teve recentemente suas fotos íntimas divulgadas na rede, mas que mesmo ela, na tentativa de ajudá-la, perguntando se ela havia sofrido alguma ameaça, como já desconfiava, a menina se recusou a falar sobre o assunto e não contou nada pra ninguém. A aluna que expôs a história para a turma demonstrou preocupação frente à necessidade de se ouvir as vítimas, mas concluiu que, na maioria dos casos, o medo provoca silenciamentos, impossibilitando possíveis intervenções e assistência às vítimas.

Chegando ao final desta oficina extremamente frutífera e calorosa, as últimas frases foram ditas por algumas alunas que narraram episódios ou questionaram mais pontos acerca dos debates manifestos na sala de aula. Uma delas diz: “Por que mulher na praia de biquíni é gostosa e na rua de shortinho é puta?”. Outra completa:

Eu tava no centro uma vez e um cara veio falar “oi” pra mim assim, quase em cima dos meus peitos! Minha amiga, que tava do lado, vem e me diz: “Mas também olha seu decote!”. Até parece que eu vou me cobrir toda no calor só porque um homem quer! (Diário de campo, 8 de julho de 2015).

Constatee/reconheci que mesmo este conhecimento estando presen-

te em menor ou maior grau no cotidiano d@s alun@s, suas concepções acerca dos mecanismos e das diferentes manifestações que as violências tomam, como as dificuldades em se reconhecer situações de assédio, estupro, de violência simbólica e moral – como os crimes virtuais e casos de difamação, calúnias contra as mulheres – são poucos explorados e debatidos por el@s. Resta, assim, apenas o senso comum de que violência contra mulher é um crime, mas que as “violências” de que se fala estão pouco ou quase nada assimiladas e reconhecidas tal como as violências físicas, psicológicas, morais, sexuais e patrimoniais estão previstas na Lei Maria Penha.

Violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2014, p. 12).



Figura 3 - Cartaz feito por alunas do Ensino Fundamental: Contra a violência. (A mulher não veio ao mundo para ser escrava. Abril de 2015. Fonte: acervo pessoal)

Nas escolas por onde passamos, pudemos constatar o quanto as violências também passam por processos de ressignificação, tanto nas formas com que elas se manifestam como nas formas que elas são encaradas e solucionadas pel@s profissionais de ensino. Na escola E.B.M.

Batista Pereira, localizada no Ribeirão da Ilha, dentre as problemáticas destacadas pela coordenadora de ensino, a questão do compartilhamento de conteúdos íntimos como fotos e vídeos de meninas não só da escola, mas também da comunidade no entorno do colégio, foi muito enfatizada, demonstrando que a prática da violência virtual está cada vez mais frequente também nos espaços escolares.

Em muitos desses casos, as meninas sofrem ameaças e são forçadas a tirar fotos sem camisa ou nuas. Em outras escolas por onde passamos essa problemática também se mostrou evidente, como na escola de Palhoça (E.M Prof^a Mara Luíza Vieira e Liberato) e na de Biguaçu (E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim).

A coordenadora que nos recebeu na escola enfatizou o quanto repetidamente a culpabilização nesses casos cai sobre a menina exposta e completou:

Tudo cai em cima da mulher, né gente? Não tem jeito. Pra sociedade a gente sempre tá errada... E a escola é um reflexo da sociedade. Mas assim, eu vejo que as meninas estão cada vez mais agilizadas, muitas se defendem e brigam mesmo (coordenadora da escola E.B.M Batista Pereira. Diário de campo, 8 de julho de 2015).

c) Arquitetura do silêncio e dos corpos – Gordofobia escolar

Chegamos por volta das 9 da manhã, e fomos recebidas por Jéssica, supervisora da escola. Enquanto esperávamos o término do intervalo para começarmos a oficina, tomávamos a “merenda”. Resolvi sentar-me à mesa do pátio e lá uma das alunas me questiona se faríamos uma palestra, digo que não, que seria uma oficina falando sobre gênero, violências e preconceito. Pergunto se o pátio tinha sempre os portões que davam para grama fechados, ela explica que era só naquele dia por conta da chuva, “é que se deixar aberto eles sujam tudo...” se referindo como ‘eles’ seus colegas, como quem já não se insere como parte daqueles grupos que corriam durante o intervalo. Duas funcionárias chegaram neste momento fazendo piadas sobre as fobias escritas na camiseta que eu estava usando (a camiseta era do Concurso de Cartazes e

trazia os conceitos Homofobia, lesbofobia, transfobia e heterossexismo estampados). Ela se atrapalha nas palavras e logo em seguida uma delas diz: “É tem que ter o preconceito contra gordinha também né?”. Eu completo: “Sim! Chama gordofobia, é nós!”. Ela, em seguida, brinca com sua colega: “Viu sua palito! É gordofobia”. Nós três caímos na gargalhada... (Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Percebo o quanto nossa arquitetura é normativa, não somente através das carteiras apertadas nas salas de aula, ou nas cabines dos banheiros que pressupõem na maioria das vezes um corpo magro que caiba naquele quadrado minúsculo. Também observei como na escola E.B.M. Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, os brinquedos também fazem parte dessa estrutura normativa ao sugerirem através de seus equipamentos como escorregadores e balanços, determinados – e simétricos – corpos.

Na E.B.M. Batista Pereira, em meio às poucas árvores e às muitas grades, como na maioria das escolas, (nesta uma peculiaridade: as grades do pátio eram repletas de blusas de frio e moletons que @s alun@s esqueciam e ali ficavam, até que eles resgatassem de volta) os únicos dois brinquedos do pátio, fixados no concreto, estavam localizados ao lado do ginásio de esportes em reforma. Era um daqueles brinquedos que são vários em um só, começando por uma escada ou corda que leva a um túnel que, atravessando para o outro lado do brinquedo cai no escorregador em direção ao chão – e assim sucessivamente. Não muito diferente da disposição das carteiras e banheiros assim como outros móveis ou equipamentos pela escola, a passagem pelo túnel era bem estreita, tanto quanto a do escorregador, divertidamente elaborado em forma de espiral.

Recordei-me das tantas brincadeiras que deixei de participar, ou dos jogos de futebol nas aulas de Educação Física que sempre me recusei a jogar, ora por vergonha de minha aparência correndo em campo, ora pelo mau desempenho de meu corpo praticando exercícios, que eu acreditava ser resultado de meu peso. Quantas restrições a nossa consciência corporal – ou a falta dela – nos impõe e como essas restrições são reforçadas pelas carteiras apertadas, pelas piadas da “gordinha desajeitada” ou pelas “dicas” diárias de saúde vindas de vári@s professor@s ou qualquer outra pessoa que se sente no direito de te questionar: “Tá gordinha hein, precisa comer menos!”, fala esta quase sempre seguida por uma indicação de dieta. Gordofobias que passam despercebidas nessa hierarquia imaginária de opressões que envolvem nossa formação escolar e consequentemente na nossa formação enquanto sujeit@s.

Outro episódio bem marcante experienciei na escola E.E.B. Cecília Rosa Lopes no dia em que fui realizar a primeira “Roda de Conversa” com alun@s que haviam participado das oficinas poucos dias antes. No dia do meu retorno à escola estava acontecendo, a todo vapor, uma gincana envolvendo tod@s @s estudantes e profissionais de ensino. Tive então de aguardar um bom tempo para conseguir reunir @s alun@s que se dispuseram a bater um papo comigo.

Enquanto aguardava sentada no pátio da escola, observando desde os jogos com bexigas d’água até a premiação das equipes vencedoras (que para minha surpresa, superando a tradição meritocrática, foram as três melhores colocadas sem distinção de primeiro, segundo e terceiro lugar), comecei a conversar com uma das professoras de Matemática, que assistia toda a solenidade dos jogos anuais ao meu lado. Dentre os assuntos em torno da história da gincana, do contexto da escola e do perfil d@s alun@s, uma aluna passa por nós e me dá um grande sorriso seguido de um “oi”. Ela era uma das que havia participado da oficina e que topou conversar comigo e com @s demais alun@s na roda de conversa. Ela segue seu trajeto e, ao sair, rapidamente a professora solta um comentário: “Nossa, essa aluna engordou muito! Não é por nada né, mas a gente fica preocupada com a questão da saúde... Ela era magrinha no começo do ano...” (professora de Matemática do Ensino Médio, 20 novembro de 2014).

Incessantemente sob o olhar dos outros, elas se vêm obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, do qual procuram infatigavelmente se aproximar (BOURDIEU, 2014, p. 80).

Lembro-me de ter ficado extremamente incomodada e surpresa com seu comentário, e de me esforçar para manter meu papel enquanto pesquisadora para simplesmente não começar a enchê-la de questionamentos e pré-julgamentos. Em meio ao espanto, resolvo resgatar sua fala e, a partir dali, sugerir um diálogo mais profundo sobre o tema. Digo a ela que, de fato, a saúde é muito importante, mas que ao mesmo tempo, é engraçado como não aderimos a esse discurso médico e nem ficamos alerta em relação à saúde das alunas consideradas mais magras, que estão expostas à doenças em menor ou maior grau que as gordas. Termino dizendo que, na verdade, o que importa mesmo é cada pessoa estar se sentindo bem consigo mesma.

Para as mulheres, é excepcionalmente difícil ser gorda

em meio ao culto dos corpos magros sem odiar a si mesma ou ser odiada. Não gostar de si mesma já é praticamente uma exigência social para toda mulher, cujo valor é inteiramente atribuído à sua aparência; o que dizer então para as mulheres gordas. São aconselhadas uma infinidade de modificações corporais e recomendadas centenas de dietas especiais. Para aquelas que sempre foram “gordinhas” desde a infância, é incrivelmente comum crescer com ódio internalizado de si mesma: são muitos anos de bullying e cobranças sociais, que acontecem não apenas no ambiente escolar, como também na televisão, nas revistas, nos círculos sociais de amigas ou no núcleo familiar. Dificilmente uma criança gorda não ouvirá de seus próprios parentes que é preguiçosa, come demais e precisa “se cuidar”. A pressão para emagrecer é gigantesca de tal modo que é muito improvável uma pessoa gorda não ter um histórico de transtornos alimentares ou problemas psicológicos causados pela autoestima severamente prejudicada (Fonte: Blogueiras Feministas, 21 de setembro de 2012⁴⁹).

Continuamos conversando e percebo que ela concorda comigo, com o fato de o policiamento acerca dos corpos das mulheres – policiamento que as “motiva” a adequar-se à norma (BOURDIEU, 2014) – ser muito forte em nossa sociedade em relação ao corpo dos homens, que não passam pelos mesmos mecanismos de cobrança em busca de um corpo ideal. Coloco-me como exemplo, dizendo que tenho uma saúde muito boa, melhor do que algumas amigas inclusas nos estereótipos de mulheres magras, costumeiramente referidas como estando “em forma”. Conforme o desdobrar de nossa conversa, ela me conta uma história que traz sentido e materialidade a muitas situações a que eu mesma estive sujeita e passível de julgamentos. A sujeita da história era ela própria que, no começo do ano, ao entrar na sala d@s professor@s vestindo um vestido qualquer, escutou de um de seus colegas que a tal vestimenta não servia para o tipo de corpo que ela possuía, “acima do peso” e “fora de forma”. O colega ainda deu uma indicação à professora, dizendo que ela “estava precisando se exercitar mais”.

Fico novamente chocada com seu depoimento e, mais ainda, com a nossa conversa que demonstrou exatamente a importância de estarmos

⁴⁹ “Gordofobia: um assunto sério” Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2012/09/gordofobia-um-assunto-serio/> Acesso em: Julho de 2015.

mais do que felizes, em paz com nosso próprio corpo, uma vez que as armadilhas que nos puxam para baixo são infinitas e na maioria das vezes, nos chegam em forma de piadas sem intenção nenhuma de nos ofender. Provavelmente, não passa pela cabeça deste colega que esta professora de Matemática, desde aquele dia está fazendo dieta para usar o vestido sem culpa ou vergonha. Ela mesma confessou em nossa conversa ter “perdido” por volta de seis quilos desde o início do ano...

As vozes que se levantam para repudiar a mulher gorda, dizendo que ela não se cuida, que é relaxada, que come tudo que vê pela frente, não enxergam a minha humanidade e as de tantas outras mulheres. Cada uma tem suas razões para ser gorda, cada uma lida com isso numa sociedade gordofóbica de maneiras diferentes, mas todas merecem respeito e o direito de serem o que quiserem. Sabemos que para as mulheres, que são maioria entre pessoas com distúrbios alimentares, estar bem consigo mesma e sentir-se bem com o próprio corpo é uma luta árdua, um combate diário contra uma sociedade que aprisiona a felicidade em padrões estéticos (Fonte: Blogueiras Feministas, 27 de maio de 2015⁵⁰).

d) A cor dessa cidade sou eu? Autoidentificação racial

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, configurando aquilo que Ângela Gilliam define como “a grande teoria do esperma em nossa formação nacional”, através da qual, segundo Gilliam: “O papel da mulher

⁵⁰ “Gordofobia: grande é o seu preconceito!” Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2015/05/gordofobia-grande-e-o-seu-preconceito/> Acesso em: Julho de 2015.

negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance”. (CARNEIRO, 2003, p.2)

A escola E.E.B. Cecília Rosa Lopes foi onde ocorrei a primeira oficina com a metodologia utilizando as letras das músicas. Nossa equipe de audiovisual estava presente neste dia e conseguiu alguns depoimentos de alun@s após o término das nossas atividades. Em um dos depoimentos colhidos pela equipe, uma dupla de amig@s, um menino e uma menina, foram dar suas declarações sobre o que acharam da oficina. Assim que indagamos suas opiniões, el@s nos respondem: “Achei legal, diferente! Nunca tinha tido isso na escola...”. O menino com um sorriso é mais enfático: “Achei excelente! Muito excelente!”.

Ao questionarmos se o diálogo travado em sala mudou algo na vida del@s, a aluna dá um testemunho que nos alerta sobre a necessidade e a importância da autoidentificação racial para a identidade das pessoas negras, sobretudo para crianças e jovens. Ela exemplifica que um dos fatores que lhe chamou atenção foi a liberdade dada @s alun@s para que escolhessem os grupos de identificação racial, a partir das categorias lançadas por nós durante o “Jogo das identidades” (branc@s, negr@s, pard@s, amarel@s) de acordo como cada um se reconhecia individualmente, sem que ninguém “apontasse” qual seria o grupo tido como certo, ou determinasse a qual eles pertenciam. “(...) quando falado “negros, índios, branco...” e ninguém ficou naquela, tu é negro... todo mundo aceitou aquilo e levou numa boa... achei legal...” (aluna do 2º ano do Ensino Médio. Vídeo produzido pela equipe audiovisual do Projeto Papo Sério. Acervo institucional, 7 de novembro de 2014).

Percebi outros retornos positivos em relação a este aspecto da oficina no decorrer da pesquisa. É interessante notar, entre uma experiência ou outra, algumas situações em que @s alun@s – em especial os meninos – chegavam até nós da equipe questionando suas origens étnicas. Perguntas como: “Professora, eu sou negro, né?” Ou ainda: “Professora, não sei o que eu sou... Mas meu pai é negro...”, “Eu não sou moreno, né?”. Recordo-me de uma cena em que um deles chegou até mim neste jogo e estendeu o braço à medida em que gesticulava tirando a dúvida sobre sua identificação racial. Da mesma forma, notei o quanto a categoria “parda” é utilizada por el@s nestes momentos de dúvidas.

Observei que em algumas situações ao longo das oficinas, @s colegas apontavam para uns e outros se identificarem nas categorias orientais ou indígenas (na maioria dos casos em forma de piadas dizendo “tu é japa” ou “você é índio”), mas percebo que com a questão da negritude,

esse julgamento não é tão recorrente embora, persista. É sempre um bom momento para puxarmos a discussão sobre o respeito às individualidades e decisões de cada um e do quanto importante é o reconhecimento de si próprio para nossa construção individual. A resposta dada por nós da equipe a estes questionamentos ia no sentido de explicar que a autoidentificação se refere ao modo como el@s se reconhecem e como são reconhecid@s enquanto pessoas na sociedade.

Já em outros casos, para meu entusiasmo, alguns alun@s chegaram a problematizar sua condição racial, como no “Jogo das identidades” com uma turma de 9º ano da E.B.M. Batista Pereira. Nesta turma composta por uma maioria de mulheres – não em todas, mas na maioria das oficinas, predominou um número maior de alunas – com média de 13 e 14 anos, a maioria se identificou como branc@ ou pard@ (quatro, de um total de 26 alun@s, média das turmas que trabalhamos) e nenhum negr@. Um dos alunos neste momento não quis se identificar e eu o questionei sobre o porquê. Fui surpreendida com a resposta e sua sensibilidade: “Se eu me identificar como branco é como se eu julgasse minha raça, minha cor como superior... Então eu não digo nada...” (aluno do 9º ano do Ensino Médio. Diário de campo, 8 de julho de 2015). Já no período da tarde desta mesma escola, em outra turma de 9º ano, dez pessoas se identificaram como negr@s.

Em outra situação, mais uma vez o quesito autoidentificação racial causou discussão. Apenas uma menina e um menino se identificaram como negr@s, em uma sala do 9º ano (a categoria pardos contou com aproximadamente seis pessoas). Um desses dois estudantes, o menino que se posicionou, não realmente pertencia ao subgrupo de negr@s, uma vez que visivelmente era “lido” como branco. Percebendo que se tratava mais de deboche do que propriamente um conflito de identidade, problematizei com a turma o quesito autoidentificação, explicando que era como nos reconhecíamos perante a sociedade, assim como a sociedade nos reconhecia, mas que também envolvia elementos de nossa ancestralidade. Perguntei a ele por que se reconhecia como negro, ele me respondeu: “Porque sim” e “por ter muitos amigos que negros” – logo que terminou a frase, soltou uma risada. Explico que mesmo tendo amig@s negr@s ou indígenas, somente isso não nos torna pertencente à categoria e que ele notadamente, assim como eu, – por mais que desejássemos o contrário – éramos reconhecidos como branc@s pela sociedade.

Mesmo depois dessa explicação e de algumas “pressões” d@s colegas da sala, ele insistiu em continuar no subgrupo de pessoas negras. Neste dia, nos momentos finais da oficina, a professora que nos acompanhava em sala nos contou que as piadas racistas são comuns entre @s

alun@s e que muitas vezes ela precisa parar a aula para chamar a atenção d@s estudantes. Ela também relata como @s alun@s negr@s são mais tímidos e dificilmente se manifestam nas aulas.

Em outra turma de 9º ano da escola E.M. Profª Mara Luiza Vieira Liberato, encontramos um cenário bem diferente. O momento da autoidentificação racial rendeu bons debates. Nesta sala o clima era bem descontraído, meninos e meninas se divertiam e, acredito que pelo clima espontâneo da sala, frequentemente @s estudantes brincavam com a autoidentificação d@s colegas, não de forma marcadamente maliciosa, mas as velhas e sempre recorrentes piadas feitas “de leve”, violentas mesmo que de forma dissimulada. Percebo depois dos comentários: “Ei, Bruno, muda pro grupo das meninas... (risos)” ou da fala: “Tainah você não é branca, é indígena!”, a intensidade com a qual o humor caminha lado a lado com as formas e feições com que as opressões se manifestam.

Estas falas facilitam o caminho para que as problematizações partam das próprias atitudes d@s alun@s em sala. Não estamos simplesmente reproduzindo o discurso habitual de respeito ao próximo ou do direito à igualdade por si só – que a priori, é uma bandeira defendida por tod@s – estamos dizendo sobre el@s, sobre suas falas, vivências e sobre suas individualidades. Um@ d@s alun@s, logo após esta minha fala, conta já estar acostumado com os apelidos (o mais corriqueiro é “Scooby Doo” em razão de sua altura, que por algum motivo julgam ser semelhante à do personagem Salsicha do desenho animado “Scooby Doo”). Completo sua fala entendendo que para alguns isso pode não ser algo problemático, mas que pra maioria das pessoas, o que falamos em tom de piada pode ser muito constrangedor, tão constrangedor ao ponto de acharmos que estamos “acostumados”, “que é assim mesmo” quando na verdade sofreremos com aquilo que, de tão rotineiro, se tornou “normal”.

A prática do bullying – que se diferencia do racismo – consiste em agressões verbais, intimidação, ameaças, constrangimentos e agressões físicas, se apresenta em diferentes ocasiões, seja nos ambientes pessoais ou escolares, neste último onde a prática está mais presente. Uma pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizada em 2009⁵¹ revelou que quase um terço (30,8%) d@s estudantes brasileiros informou já ter sofrido bullying, sendo a maioria das vítimas do sexo masculino. A maior proporção de ocorrências foi registrada em escolas privadas (35,9%), e nas públicas os casos atingiram 29,5% d@s estudan-

⁵¹ IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf> Acesso em: Setembro de 2014.

tes. Apesar de ainda não haver uma lei no âmbito federal, é importante destacar que entre os estados que aderiram à pauta está em Santa Catarina, cuja lei de combate ao bullying foi sancionada em janeiro de 2009 pelo governador Luiz Henrique da Silveira (PMDB).

O racismo, no entanto, é uma ideologia que afirma uma raça superior a outra; a ideologia é tão difundida que as agressões ocorrem tanto na presença de adultos, como os mesmos as promovem, assim, mesmo que as crianças procurem ajuda na escola, não a obterão, o que aumenta a sensação de injustiça e solidão. Acreditam que o bullying inferioriza e o racismo, para além de inferiorizar, desumaniza o ser humano (BRITO, 2013, p. 235).

Quando formávamos o grupo das pessoas que se reconheciam como *negr@s*, uma aluna instantaneamente grita: “Uhull, preto é aqui... Sou negra com orgulho”, eu respondo calorosamente sorrindo e concordando com ela, dizendo que se assumir negra é, sobretudo, uma questão de resistência.

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo (CARNEIRO, 2003, p. 3).

e) Bissexualidade(s) femininas

Através das observações em campo (FONSECA, 1999), percebi a emergência de alguns temas que mais fortemente aparecem nas atitudes e narrativas *d@s alun@s*. Como, por exemplo, a bissexualidade assumida – ou não – das meninas, que vão exatamente ao encontro dos discursos *d@s professor@s* e demais profissionais de ensino com quem pude ter contato no período da pesquisa, seja através das conversas preliminares às oficinas nas escolas, ou nos próprios eventos de que pude participar de formação docente, como na “Semana de Estudos da Escola João Silveira” no dia 23 de julho de 2015, e no curso “Gênero e Diversidades na



Figura 4 - “Racismo existe, persiste e mata”
(Pichação no campus UFSC Trindade, Florianópolis, SC.
Maio de 2015. Fonte: Acervo pessoal)

Escola”, promovido pelo LEFIS/UFSC em parceria com o NIGS, em que muit@s professor@S relataram essa forte presença da sexualidade lésbica e bissexual das alunas.

Os posicionamentos das estudantes que se intitulavam bissexuais e lésbicas me recorda a passagem em que Deborah Britzman afirma que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (1999, p. 89). Ainda que surgissem piadas, risadinhas, olhares assustados e repressivos, nenhuma estudante ficou acuada – das que se assumiram publicamente no “Jogo das Identidades” – elas permaneciam ali, onde sentiam que deveriam estar.

Segundo Judith Butler (1999), o sexo por decorrência de ser visto como constructo ideal se materializa através do tempo pela atuação de normas regulatórias impositivas, não sendo, portanto, uma condição estática do corpo. O próprio fato de que exista essa reiteração forçada é sintoma de que a materialização nunca é completamente ‘bem sucedida’: os corpos nunca se conformam integralmente às normas.

A estrutura heteronormativa faz com que a heterossexualidade apareça como uma sexualidade sempre existente, natural, normal e pura. (...) Como compreende

sempre um binarismo, esse tipo de linguagem conforma ideias, instituições, sujeitos e corpos (BUTLER, 1999, p. 4).

Jimena Furlani, em seu livro “Mitos e tabus da sexualidade humana” (2007) e posteriormente no artigo “Mulheres só fazem amor com homens?” (Des)construindo a homossexualidade feminina na Educação Sexual” (2006), questiona em que medida esse discurso da incerteza, fragilidade e da eventualidade acerca da homossexualidade lésbica, gay e bissexual circula pelos discursos incluindo os de professor@s e alun@s, e como isto tem sido usado como estratégia cultural para justificar a homofobia, por segmentos conservadores e moralistas da sociedade.

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e relações de poder, as muitas intuições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira, à escola e suas educadoras e educadores (FURLANI, 2007, p. 12).

Essa questão se faz muito presente também quando se trata das formas utilizadas para se referir às pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, na maioria das vezes englobadas através do termo “homossexual”, que frequentemente é confundido com a palavra “homossexualismo”. No ano de 2015, uma das propostas do projeto foi a realização de uma pesquisa preliminar feita por nós bolsistas sobre a realidade escolar das escolas em que atuávamos. Nos diferentes contextos em que passamos, em especial na experiência em Biguaçu, na escola E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim, onde eu e Luana estávamos encarregadas dessa conversa anterior às oficinas com a coordenadora e a orientadora da escola, pude presenciar o termo “homossexualismo” ser empregado diversas vezes, termo que atualmente é contestado pelos movimentos sociais por seu caráter patologizante.

A coordenadora que havia solicitado a oficina, e que também era aluna do curso GDE (Gênero e Diversidade na Escola), nos conta sobre a complexidade de se elaborar o debate sobre machismo, homofobia, direitos da mulher e demais temáticas em torno da sexualidade na escola, constatando que essa dificuldade se revela especialmente pela falta de informação (e formação) d@s própri@s profissionais. Completando sua fala, ela lembra que já presenciou por uma de suas andanças/percursos

diários pelos corredores da escola, um dos professores de Ciências utilizar o termo “homossexualismo” em aula.

Jimena Furlani (2007) ressalta a origem do sufixo “ismo”, que antigamente se referia a tipos específicos de doença e que foi utilizado pelo discurso médico para identificar @ sujeit@ homossexual. Neste sentido, a frase que remete à sexualidade ao âmbito da história humana reitera o entendimento de que todo conhecimento é construído, mas, sobretudo é temporal, circunstancial e contingencial.

Em 1869, o médico húngaro Karoly Maria Benkert inventa a palavra homossexualismo, no contexto do discurso da medicina ocidental, para caracterizar uma forma de comportamento “desviante” e “perversa” entre pessoas do mesmo sexo; portanto, o sujeito homossexual passa a existir, na história humana, apenas a partir do século XIX (FURLANI, 2007, p. 153).

Neste mesmo dia, eu e Luana, encarregadas de conhecer e dialogar com essas profissionais, tivemos uma excelente conversa que nos chamou a atenção para várias situações conflituosas que aquele contexto nos trazia sobre o cotidiano da escola e d@s alun@s. Assim que chegamos, pude perceber muitos cartazes e alguns foguetes feitos de isopor pendurados pelo pátio, provavelmente ligados a algum projeto para a feira de Ciências, atividade que acontece em todas as escolas em que atuamos. É curioso notar que não vemos esse mesmo incentivo acontecer com as matérias de humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) que, em geral, se dão por meio das tradicionais aulas expositivas, sem grandes projetos ou feiras que incentivem os alunos a seguir seus estudos nestas áreas.

Fiquei contente em saber que nesta escola a aula de Filosofia foi citada pela coordenadora como o exemplo da aula mais dinâmica, resultado posterior a reclamações vindas d@s alun@s, referentes ao método utilizado pelo professor. As aulas, que passaram por uma reelaboração, hoje contam com o professor tocando violão, utilizando a música como facilitadora para ensinar os conteúdos de Filosofia.

Nesta escola foram retratados muitos casos de violência virtual, em que os alunos publicavam vídeos íntimos das alunas. Esta prática foi justificada pela orientadora escolar⁵², responsável por trabalhar no auxílio

⁵² Nesta escola em Biguaçu, com a maioria de estudantes com renda média ou baixa, segundo nossa interlocutora, há alun@s que passam por necessidades básicas, como é o caso de muit@s que chegam à escola sem se alimentar, ou vítimas de violência doméstica. A orientadora escolar, ao narrar algumas situações

direto com @s estudantes, como sendo geralmente “culpa das meninas”, que eram muito “atiradas”, “assanhadas”, e que elas mesmas gravavam vídeos para mandar aos colegas. Luana e eu questionamos que provavelmente existia uma relação de confiança que foi quebrada por uma das partes (os meninos), entretanto, durante todos os momentos de nossa conversa, a explicação foi a mesma: “As meninas estão cada vez mais assanhadas”.

Fiquei um tanto chocada ao saber que existia uma lei na escola que proíbe o contato físico entre professor@s e estudantes. A coordenadora nos explica que a lei foi criada após varias adversidades, inclusive depois de uma situação em que uma alunas foi expulsa do colégio por frequentemente “se insinuar” – nas palavras da orientadora – para o professor, além do fato estar associado a todo um histórico envolvendo a sexualidade “aflorada” da aluna em questão. Percebemos como é importante que se tenha profissionais dispostos a trazer e discutir estas temáticas, como é o caso da coordenadora desta escola, aluna do curso GDE e que compartilhou conosco a problemática deste diálogo com @s própri@s docentes de seu circulo profissional, enfatizando que não é propriamente o elemento “roupa” ou sexualidade das alunas a questão de todo o dilema e sim a educação.

Finalizando nossa conversa, elas falam sobre as relações entre os meninos, na quais percebem não haver espaço para o abraço, para o toque, sendo os sentimentos expressos através das brincadeiras com socos e tapas, ou seja, pela via da agressividade e violência. As formas que essas identidades “masculina” e “feminina” assumem e se manifestam são múltiplas, assim como também são complexas as redes de poder que constituem as hierarquias de gênero, através das instituições, discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos (LOURO, 2013).

Uma das principais definições da masculinidade na cultura ocidental para o gênero é que o masculino é ativo. Ser ativo, no senso comum a respeito de gênero, significa ser ativo sexualmente, o que para muitos significa penetrar o corpo da/o outra/o. Num dos modelos tradicionais de gênero no Brasil, estudado por Peter Fry, homem é aquele que “come”, ou seja,

vivenciadas com ess@s alun@s, fica extremamente emocionada e se rende às lágrimas de um choro que misturou lamento e indignação... Nos deixou muito comovidas e sensíveis à esta realidade presente em tantos outros contextos escolares brasileiros, de alun@s que têm a escola muita vezes como a única chance de se alimentar no dia.

que penetra com seu sexo não apenas mulheres, mas também outros homens, feminilizados na categoria “bichas” (GROSSI, 2004, p. 6).

O momento do “Jogo das identidades” – previsto para acontecer nos primeiros 30 minutos da oficina – era sempre um momento revelador e expressivo. Me encantava vê-l@s tão perdidos entre pensamentos, preferências, consciências... Particularmente, considero como uma das partes mais interessantes e marcantes da oficina pelo fato de que permite conhecer as particularidades de cada turma e de cada estudante. Muito do que reflito e tento esboçar nas linhas desse TCL é também marcado por meu olhar enquanto mulher, estudante e pesquisadora. Fragmentos, percepções e, sobretudo, estranhamentos acerca das autoidentificações, narrativas e observações de comentários feitos pel@s estudantes durante as oficinas eram também vividos por mim como um processo de autorenhecimento de meu lugar neste processo.

Esta posição que me possibilitou presenciar cenas de racismo em forma de piada, de companheirismo e carinho entre colegas, mas também de tensão e exclusão. De revelações e enfrentamentos através das escolhas que uma vez tomadas, se tornavam sujeitas a intervenções e julgamentos públicos, cenas que traziam casos de superação através das histórias contadas, bem como angústias frente a depoimentos que se referem exatamente ao que nos propusemos fazer ali: discutir sobre violência, refletir sobre nossa sociedade questionar as disposições sociais, sexuais e culturais que se organizam hierarquicamente de forma desigual entre as pessoas. O objetivo deste jogo de apresentação é que a sala se movimente e perceba a variedade de grupos e de preferências afetivas, estéticas e culturais nas quais podemos circular e às quais podemos pertencer. Ele também nos fornece, a partir de algumas características expressas pel@s alun@s, um panorama sobre a turma.

Em uma das oficinas na E. E. B. Cecília Rosa Lopes, com uma turma onde misturamos estudantes de 1º e 2º ano do Ensino Médio, quando formamos os subgrupos a partir do quesito “orientação sexual”, expondo as possibilidades de reconhecimento como lésbica, gay, hétero e bissexual, foi muito marcante, ao pronunciarmos: “Quem gosta de meninos e de meninas, aqui neste grupo”, rapidamente observarmos duas meninas se direcionarem ao subgrupo d@s pessoas bissexuais, todavia, sendo acompanhadas de um comentário manifesto por um dos colegas em sala: “Olha a modinha passando...”.

Intervenção, contudo, que não foi a última palavra, já que uma delas, sem hesitar, respondeu de imediato e no mesmo tom de voz diante de

toda a turma: “Não tá não, você não passou ainda...”, permanecendo no subgrupo no qual se reconhecia (Diário de campo, 7 de novembro de 2014).

Podemos notar a comprovação da virilidade se dando por meio de violências verbais, submetendo muitas vezes os “diferentes” a algo que Rogério Junqueira (2009) denomina de “pedagogia do insulto”, constituída por piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações e demais expressões desqualificantes.

Nas escolas, geralmente perguntávamos @s professor@s e coordenador@s se el@s sabiam da existência de alun@s LGBT em suas respectivas escolas. Na E.B.M. Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, quando perguntamos se haviam alun@s lésbicas, gays, bissexuais e trans para a coordenadora que nos recebeu, ela nos disse que, por eles serem novos (a maioria de alun@s é do Ensino Fundamental, com média de 15 anos), essas “coisas” não estão muito expostas ou determinadas em suas identidades. Mas ela nos confessa que percebe, junto a outras professoras, principalmente as alunas meninas com suas amigas, manifestando relações bem próximas de carinho, mãos dadas e que por mais que o namoro seja proibido na escola – nos explica ser por conta dos “pequenos”, se referindo @s alun@s dos anos iniciais – ela sabe que a sexualidade está latente na maioria d@s estudantes dessa faixa etária.

Neste dia de mutirão de oficinas nos dois turnos da E.B.M. Batista Pereira, durante a tarde com uma turma de 9º ano, no quesito “orientação sexual” antes mesmo de elencarmos as opções além de hétero (homossexual e bissexual), uma das alunas questiona: “Tá, mas não pode ser os dois?”. Bárbara lhe responde dizendo que já vamos chegar nesta parte, e então, quando formamos os grupos percebemos que um representava a maioria heterossexual da turma (28 alun@s). O outro, que era das pessoas homossexuais, contava com cinco meninas, mas que ao serem informadas sobre o novo grupo d@s bissexuais, trocaram de posição, agora “podendo gostar das duas coisas”, como uma delas mesmo havia reivindicado.

Ao nos contar sobre algumas curiosidades da escola, a coordenadora mencionou um hábito corrente entre as meninas, que tiram a camisa do colégio para bater “selfies” com a blusa por debaixo do uniforme. Os velhos hábitos escolares ressignificados e presentes até os dias de hoje. Imediatamente neste momento, comentamos entre nós da equipe “quem nunca”, em sua época de escola, foi com uma camisa por baixo do uniforme para demonstrar ser “descolad@”.

Na E.M. Profª Mara Luiza Vieira Liberato, percebi a aproximação e preocupação da coordenadora na medida em que ela nos contava alguns

dos problemas da escola, que praticamente envolviam duas situações: casos de automutilação, principalmente de alunas, e a homossexualidade “gritante”, como ela mesma diz, também das meninas.

Ela nos conta que grande parte das alunas já demonstra atração por outras meninas, inclusive algumas até já namoram, diz que por parte da escola não há problemas, que @s professor@s assim como ela tentam ajudar, dar conselhos, mas pedem para que elas tomem cuidados, tentem ser mais “discretas”, pois nunca se sabe como vai ser na rua, fora dos muros da escola, onde @s profissionais de ensino não podem ajudar ou proteger.

Ela também ressalta que, apesar do esforço de acompanhar a trajetória de algumas dessas alunas, já havia ocorrido de duas delas abandonarem os estudos por conta de situações envolvendo sua sexualidade “desviante”. Uma aluna lésbica que foi tirada da escola e levada para morar no interior do estado depois de seus pais descobrirem que ela tinha uma namorada, e outra que estava no processo complicado, prestes a abandonar os estudos, já que, apesar de morar e ser criada pela avó que a aceitava, sua tia que também vivia na mesma casa não tinha o mesmo posicionamento favorável.

Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555).

Nesta escola, em nossa primeira dinâmica do “Jogo das identidades”, quando perguntado sobre “orientação sexual”, nossa abordagem consistia em chamar os grupos como “quem gosta de meninos”, “quem gosta de meninas” e “quem gosta dos dois” levando em conta que se tratava de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que talvez não compreendessem ou não se identificassem com as nomeações “lésbicas, gays e bissexuais”. Entretanto, para minha surpresa, el@s não se mostraram nada constrangid@s. Foi quando uma das alunas assume: “Eu nunca beijei uma menina, mas eu queria saber como é!” (Diário de campo, 02 de julho de 2015). Percebendo a receptividade e abertura ao tema da turma, resolvi criar uma nova categoria, formando o grupo d@s“curios@s”. Quatro meninas se posicionaram no novo grupo e eu perguntei se ne-

nhum menino quer trocar de grupo, eles deram risada e permaneceram no grupo dos “que gostam de meninas”.

f) Lesbo-Homo-Transfobias

É muito interessante notarmos as diferenças nas interpretações d@ alun@s de acordo com a localidade e contexto da escola. De fato o ambiente escolar abrange uma realidade múltipla e diversificada perceptível conforme locais específicos, em alguns onde as discussões eram iniciadas por nós através de perguntas e questionamentos, já em outros onde os debates, assim como determinadas palavras-chave, como machismo, agressão, injustiça, violência, homofobia, racismo, partiam de falas e histórias contadas pel@s própri@s alun@s, sendo as meninas as que majoritariamente se colocavam nessa posição contrária ao conteúdo da letra ouvida em sala, quando não, tinham bem menos resistência do que os meninos para desconstruir os significados e os sentidos presentes nas estrofes dos versos.

No mutirão de oficinas feito na escola E.B.M. Batista Pereira em julho de 2015, nos turnos da manhã e tarde com turmas de 7º, 8º e 9º anos, pudemos perceber essa multiplicidade mesmo entre @s própri@s alun@s, e os diferentes caminhos que as oficinas tomaram nestes dois turnos em que trabalhamos.

Na turma de 9º ano em que minha equipe esteve durante a tarde, tivemos discussões muito produtivas e fecundas que começaram a partir da pergunta de um dos alunos sobre a camiseta do concurso de cartazes que estávamos vestindo. Ele nos disse: “Se tem um X em cima desses nomes quer dizer que é ruim ou preconceito...”. Aproveitamos a oportunidade para convidá-l@s a participar do concurso e conhecer a UFSC – quando perguntado, apenas quatro del@s já havia tido algum contato com a universidade.

Questionamos, a partir desta fala, se existiam as violências estampadas em nossa camiseta (homofobia, lesbofobia, transfobia, heterossexismo). El@s concordam dizendo que sim, inclusive dentro da escola, mas que isso é ainda mais forte fora dela. Indagamos o porquê e um dos garotos nos diz: “Porque a sociedade é machista...”.

Bárbara, que compunha a equipe, aprofunda a explicação sobre heterossexismo, questionando a heterossexualidade como padrão a ser seguido em nossa sociedade. Lembremos de que geralmente é improvável que se pergunte o motivo das pessoas serem héteros, mas constantemente as

sexualidades desviantes, fora da norma, são questionadas do por que se identificarem enquanto lésbicas ou gays.

Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo (BENTO, 2011, p. 550).

Uma das alunas neste instante faz um comentário extremamente relevante, que diz respeito a uma das crenças que residem no imaginário social de muitas pessoas, a relação entre homossexualidade e algum tipo de abuso sexual sofrido. Ela fala: “É, mas muitas lésbicas têm aversão aos homens porque foram abusadas na infância... Eu conheço várias que viraram lésbicas acho que por isso...”. Na sequência, uma colega responde:

Não acho que tenha que ter um motivo pra ser gay ou lésbica! Não faz nenhum sentido isso! É só porque algum ser um dia falou: isso é pra menina e isso é pra menino, e a gente tá seguindo isso até hoje... (Aluna do Ensino Fundamental. Diário de campo, 8 de julho de 2015).

A experiência com oficinas é, sobretudo, uma ação política em prol de uma educação que caminhe se reconstruindo de forma equitativa, com qualidade e livre de preconceitos. Em muitos momentos, nos posicionando enquanto mulheres, *negr@s*, *gord@s*, *trans*, *branc@s*, lésbicas, *gays*, *velh@s*, por fim, reconhecendo nosso lugar e nos localizando socialmente em relação aos nossos pares, o quesito da autoidentificação ganha um espaço e um sentido singular, dando lugar para que nossas representações se expressem e sejam percebidas de alguma forma.

Um momento memorável de uma oficina com uma turma de 9º ano na escola E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim foi quando um professor auxiliar de uma das alunas com deficiência intelectual contestou os papéis de gênero presentes nas relações homoafetivas. Quando falávamos das várias formas de ser mulher e ser homem, e também das várias formas de se viver as sexualidades, sejam heterossexuais ou homossexuais (lésbicas, *gays*, *bi*), ele pede a fala e começa divagar sobre assunto:

Ah, mas a gente sabe que mesmo que possa existir várias formas, nos casais “gays” assim, tipo, mulher com mulher, sempre vai ter aquela que faz o papel do homem na relação... Não tem como, sempre tem a pessoa mais firme, que toma as decisões, toma a frente das coisas... sabe né? Tem que ter um homem na relação de verdade pra tomar conta... (professor auxiliar da E. E. B Fernando B. Viegas de Amorim. Diário de campo, 18 de maio de 2015).

Problematizo sua fala dizendo que não necessariamente isso aconteça em todas as relações entre mulheres lésbicas e que existem lésbicas ou mulheres bissexuais, assim como eu, que namoram há alguns anos e que não sentem a necessidade de alguém assumir o papel de “homem” na relação. São duas mulheres e as decisões precisam ser tomadas em conjunto de forma igual, assim como deveriam funcionar as relações caracterizadas como héteros, gays ou bissexuais, sem a necessidade de uma pessoa que “mande” e tome todas as decisões referentes ao casal na relação. Senti que a revelação de minha homossexualidade desarmou o professor e suas posições publicamente, demonstrando como o pessoal e o político se encontram e se completam nos momentos de pesquisa.

O problema é que a etnografia não é tão “aberta” assim, pois faz parte das ciências sociais e exige o enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano (FONSECA, 1999, p. 61).

Em algumas situações, onde debatíamos desigualdades e opressões com @s alun@s, percebia o quão distante as formas e os mecanismos com que essas práticas se manifestam estão de ser reconhecidos por el@s como tal. Percebi que, para muit@s del@s, a ideia de que as mulheres hoje têm mais direito e igualdade perante os homens pelo fato de estarem no mercado de trabalho, ocupar a presidência do país, ou mesmo poderem andar sozinhas pelas ruas é invocada, os confundindo sobre a real situação desigual em relação aos gêneros em que nossa sociedade está inserida.

Suponho que esse conflito de informações deve ser dificilmente debatido por el@s em outras situações, que não em casos específicos como na nossa oficina. Nesta mesma escola quando falávamos sobre o termo “lesbofobia” estampado em nossa camiseta, uma das alunas se manifestou dizendo considerar que hoje a lesbofobia está menor do que

antigamente, uma vez que as mulheres já podem sair andando de mãos dadas pelas ruas, namorar, etc. Outra aluna bem participativa discordou da colega, dizendo que agora elas até podem sair na rua e se assumir, mas isso não significa que o preconceito é menor. Percebi que esta aluna trazia argumentos bem concisos e transparecia muita certeza com certa inquietude em sua fala. Durante toda a oficina, ela permaneceu bem séria e expunha seus argumentos contrários aos dos colegas sempre que necessário.

Neste momento um dos alunos traz uma história muito interessante sobre sua tia, que se assumiu lésbica depois de se separar de seu tio. Ele conta que seu primo, que até então era uma pessoa tranquila, não concordou com a “escolha” da mãe e que a tratava muito mal depois de sua decisão. Questionei a turma sobre qual seria a reação del@s, caso acontecesse isso com suas mães, el@s ficaram pensativ@s e soltaram algumas risadas. Apenas um dos alunos se manifestou dizendo que: “Tudo bem, se ela estiver feliz não tem problema”.

Observei nas oficinas falas isoladas que demonstravam os saberes e conhecimentos d@s alun@s e a resistência com que encaravam certos temas. Era muito interessante quando el@s mesm@s se questionavam e desconstruíam as falas d@s colegas, mas percebi que esse movimento de enfrentamento é realizado apenas por uma minoria, que nem sempre encontra espaço para se expressar e ser ouvida. O imaginário social de uma maioria prevalece em muitas situações e insistem em minimizar os efeitos que o machismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia provocam em nossa sociedade.

Outra situação que me chamou atenção foi quando dialogávamos sobre o termo “travesti”. Um dos meninos mais agitados da turma nos conta uma história seguida de uma pergunta. A história era sobre seu irmão, que é policial, e havia prendido uma travesti que estava nas ruas. Sua dúvida era por que as travestis usavam uma espécie de “ferradura de cavalo nos pés” e uma “gilete escondida na boca”, debaixo dos lábios, enquanto andavam a noite pelas ruas – informações estas descritas por seu irmão. Foi muito interessante, pois, ele mesmo não havia percebido que sua própria pergunta respondia sua dúvida.

Durante sua história, a turma toda fez silêncio, a dúvida parecia ser tod@s. Começo explicando que não é “o” travesti e sim “a” travesti, pois devemos chamá-la como ela quer ser reconhecida: como uma mulher. Brinco com ele dizendo não ser tão difícil acertar os nomes e as formas de tratamento que as pessoas preferem ser chamadas e que é constrangedor quando erram nosso nome e gênero desta forma, afinal, é a nossa identidade que estão tirando da gente. A turma escuta atenta, ficamos

um bom tempo falando sobre isso e explicando as situações sociais, econômicas e familiares que envolvem uma pessoa travesti ou transexual. Enfatizei o quanto é difícil conseguir empregos, como a sociedade trata mal essas pessoas, e como às vezes a prostituição, que não é necessariamente algo ruim, se torna a única alternativa de renda para elas, que são excluídas de vários lugares.

Parabenizo a história que ele trouxe e digo que a resposta está em sua própria pergunta, é exatamente para se proteger, como ele mesmo disse, que algumas travestis (supostamente) utilizam dessas ferramentas escondidas pelo corpo. Um menino interrompe questionando o porquê de “ele” vagar durante a noite na rua, dizendo que se está ali é porque sabe que é perigoso, portanto, “não tem do que reclamar”.

O conhecimento que se tem sobre os assuntos relacionados ao público LGBT, principalmente sobre as pessoas travestis e transexuais, são muito carregados de estereótipos e preconceitos. Observei nas falas d@s estudantes o quão distante da “normalidade” estão essas pessoas para eles.

São múltiplas as violências cometidas contra as pessoas transexuais. A patologização social dessa experiência identitária talvez seja a mais cruel, pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores. Cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco. Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições (BENTO, 2011, p. 554).

Explico o quão vulneráveis estão os corpos das mulheres em nossa sociedade, a piadas, assédios, estupros, principalmente durante a noite, e o quanto os corpos das travestis também são suscetíveis à violência quando elas estão nas ruas, e que às vezes esta violência pode vir até da própria polícia, que não entende que ali se trata de pessoas, tentando sobreviver da forma que conseguem, assim como a gente. O aluno me interrompe dizendo que seu irmão era policial, mas que não fazia isso, eu digo que infelizmente, a instituição policial é muito grande e envolve muita gente e que nem sempre @s profissionais têm boa intenção como seu irmão, mas que ficava feliz em saber que ele era um dos que respeitavam as pessoas.

Outro conceito que gerou bastante discussão entre tod@s foi o de “família tradicional” que, de acordo com um dos alunos, o próprio nome já explica, se é família tradicional é porque tem “uma tradição vinda de muito tempo da história”, diferente das “outras” que não existiam antes,

usando outras para se referir às famílias homoafetivas formadas por duas mulheres ou dois homens. Questiono se ele concorda com o termo ou não, ele responde que cada um faz o que quer, mas a família tradicional é essa, pai, mãe e filhos, como a dele, e ele não vê problema nenhum nisso. Neste momento, a aluna que era mais participativa pede a fala e diz que a história “foi feita pra ser reescrita e as regras para serem quebradas”, portanto, “não era porque antes não tinha que agora também não pode ter”.

Aproveito e relembro com el@s que nossa história é sempre contada pel@s vencedor@s, muito do que desconhecemos (como as trajetórias das pessoas negras e homossexuais,) não é porque não existiu, mas sim porque não encontramos referências nos livros didáticos ou na história em geral sobre a ancestralidade e vivências dessas pessoas. Relembro também como sempre foram constituídas de forma plural as famílias que conhecemos, como pudemos notar na dinâmica do jogo das identidades.

Muitos ali moravam apenas com a mãe, alguns só com o pai e sabemos que, para além daquela nossa sala de aula, as pessoas são criadas pelas avós, pelas tias, madrinhas, portanto, quase nunca o modelo “tradicional” é seguido. A mesma coisa vale para os casais de gays e lésbicas, eles sempre existiram, mas agora estão começando a se assumir justamente porque está se tornando mais visível a existência dessas pessoas e, sobretudo, porque agora podem casar legalmente. Nossa discussão rendeu bons argumentos e, por mais que el@s estivessem eufóricos por quase todo tempo, os que faziam mais piadas eram os que mais incentivávamos a responder às perguntas.

Segundo Lévi-Strauss (1982), a família consistia em um fenômeno universal baseado em uma união entre homem e mulher e seus filhos. Entretanto, esse modelo vem sendo amplamente discutido, como pude ter contato estando matriculada na disciplina optativa “Família e Parentesco em sociedades complexas” do curso de Antropologia e aberta a todos os cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no primeiro semestre de 2015. Nela pude ter contato com o universo nebuloso, instável e líquido das relações de parentesco, envolvidas em noções de família, conjugalidades, parentalidades, emoções, laços sociais e sanguíneos e demais multiplicidades. Como nos mostra Lévi-Strauss (1982), o parentesco é uma forma de lermos e compreendermos nossa sociedade e, mais do que uma forma, a família é uma estrutura, envolta por regras, classificações, restrições e deixas conforme a localidade e as particularidades das culturas e sociedades.

Entretanto, os estudos feministas sobre parentalidades e conjugalidades renovaram os estudos sobre parentesco, trazendo a interseccionalidade como uma das bases centrais de suas análises. O texto “Identida-

des interseccionais e militâncias políticas”, de Vanilda Maria de Oliveira, presente na coletânea “Conjugalidades, Parentalidades e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis” explica a origem do conceito e sua importância na área.

Kimberly Crenshaw (2002) ressalta a necessidade de se perceber as várias formas pelas quais o gênero cruza-se com um conjunto de outras identidades, e a maneira como essas interseções contribuem para vulnerabilidade de diferentes grupos de mulheres e sugere o uso do conceito de interseccionalidade, a fim de capturar os aspectos estruturais e dinâmicos da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. A partir desse conceito, pode-se pensar sobre a forma pela qual o cruzamento do racismo, do sexismo e da homofobia cria desigualdades que posicionam social e politicamente alguns grupos (OLIVEIRA, 2006, p. 385).

Cláudia Fonseca (2002), ao pensar sobre família e parentesco a partir de uma perspectiva relacional, articula variadas dimensões da vida social para compreender os vínculos e conexões que permeiam, moldam e ressignificam essas relações. Portanto, as questões de gênero nos permitem desconstruir as relações de parentesco, assim como outras relações nas quais estamos envolvidos, entrelaçadas e híbridas nos sistemas tradicionais de organização social. Pensar sobre esse “vai e vem” entre os campos do gênero e parentesco e, sobretudo, questionar e dar visibilidade às singularidades das nossas formas de sociabilidade que desafiam fronteiras.

Para muitas pessoas, o abandono do modelo nuclear de família não é tanto uma questão de “escolha” quanto a consequência indesejada de fatores externos – antes de tudo, da pobreza. Sejam quais forem as objeções, é evidente que as concepções modernas da família, com a ênfase crescente na afeição e escolha, revolucionaram concepções tradicionais da família conjugal (FONSECA, 2002, p. 7).

Nós da equipe NIGS, durante esta maratona de oficinas, tivemos a oportunidade de almoçar em uma das escolas que visitamos. Estava com saudades da “merenda” preparada tão carinhosamente pelas cozinheiras para @s estudantes. Recordo-me que sempre gostei muito das merendas das escolas em que estudei, meu dia preferido era quando o cardápio

tinha o delicioso purê com carne moída! Durante este almoço em equipe, trocamos experiências sobre as outras oficinas ocorridas neste dia e um episódio na turma do 7º ano envolveu tod@s da mesa, a história de duas meninas que estavam namorando e que tinham um prazo dado pela diretora para contarem aos seus pais, para que el@s autorizassem o namoro na escola, uma regra que valia para tod@s os casais. A professora Miriam em diálogo conosco, acreditava que deveríamos conversar com a diretora, dando alguma alternativa para que esse prazo obrigatório fosse repensado, uma vez que não se tratava de algo simétrico confessar sobre uma relação na adolescência heterossexual e uma relação homoafetiva - lésbica.

Eu e a profª Miriam, depois de todo o debate com a equipe, nos direcionamos até a diretora e conversamos um pouco com ela, que alegou não ter nada contra as duas meninas, inclusive as elogiou muito dizendo serem “um amor” e ótimas alunas. O problema mesmo, segundo ela, era “o que os pais e mães da escola e as autoridades (conselho tutelar) fariam se descobrissem o namoro delas dentro da escola”, desautorizado por seus responsáveis.

Explicamos a complexidade e tentamos entender um pouco sobre o contexto dessa situação na escola. Ela foi muito solícita e conversou um bom tempo conosco, mas sua posição sobre as meninas pareceu não mudar, mesmo com toda nossa argumentação. É interessante perceber a sexualidade das meninas sendo assumida cada vez mais cedo, de acordo com a realidade das escolas públicas por que passamos neste ano de 2015 com o Projeto Papo Sério. Sobretudo, como essa identidade lésbica ou bissexual está demarcada já no Ensino Fundamental e passa por um processo de vigia e policiamento muito forte, bem diferente dos casais heterossexuais que sempre existiram e sempre estiveram visíveis pelos pátios e corredores, entre as trocas de sala e nas saídas das aulas.

A justificativa que percebo ser utilizada correntemente para todo esse controle com as pessoas LGBTT é a de que na escola “não é lugar para namorar”, seja homossexuais ou heterossexuais. É curioso, pois sempre existiram os casais heterossexuais e a mobilização para “conter” esses estudantes não era tão inflexível como percebemos nos últimos tempos, com as pessoas gays e lésbicas que vêm se tornando mais visíveis no espaço escolar como na sociedade em geral.

De fato, nunca foi um consenso legal que se deixassem relações afetivo-amorosas acontecer livremente pela escola. Mas a prática nos mostra (elas sempre aconteceram independente dessa proibição) que hoje mais fortemente é recorrida e usada como argumentação para limitar e coibir a prática homoafetiva quando realizada publicamente. Percebo como os

obstáculos se tornam mais fortes, como as relações não são simétricas, e como, ao mesmo tempo, de repente nos tornamos tod@s iguais perante as leis, a mesma lei que nos pune de forma diferente de acordo com nossa raça, orientação sexual, classe, gênero e etnia.

Outra situação em que a discussão em torno das travestilidades e transsexualidades esteve presente foi com uma turma de 9º ano na escola E.M. Profª Mara Luiza Vieira Liberato. Durante a oficina, em nossa primeira dinâmica do “Jogo das identidades”, pela primeira vez uma menina teve dúvida se ocupava o grupo das mulheres ou dos homens. Ela tinha corte de cabelo bem curto, com um topete, e vestia calça jeans e uma camiseta polo. Percebo suas amigas a encorajando para se juntar ao grupo dos meninos, mas ela tímida e indecisa, permaneceu no das meninas. Tod@s respeitam sua decisão. As oficinas são construídas exatamente com este intuito, de visibilizar as múltiplas fontes que impõem a reiteração das normas sociais de gênero, denunciando assim o caráter construído das mesmas que, longe de ser naturais, precisam de um aparato reiterativamente normalizador (BENTO, 2011).

Durante a discussão da música “Ajoelha e chora”, puxamos o assunto para a desigualdade até mesmo nas roupas que vestimos, como as meninas são julgadas negativamente quando estão com decotes ou saias, e como é natural vermos os meninos em todos os lugares sem camisa. Percebi neste momento que, a em que medida que falava, via algumas cabeças balançando, concordando com ideias por mim expostas... Questionei os meninos da turma se algum deles já teve medo de ser estuprado e apenas dois levantam a mão. Perguntei em qual situação o medo ocorreu e um deles me respondeu ter sido em uma das ruas de seu trajeto ao retornar do curso técnico do SENAI. Segundo ele, perto de uma casa onde ficam “um monte de cara fazendo zona... e aqueles caras que gostam de dar o cu”. Ao escutar o relato do colega a sala toda começa a dar risada.

Na tentativa de tirar a carga negativa da piada sobre “caras que gostam de dar o cu”, que no caso deles fazia menção às travestis, brinco com a turma perguntando se tinha algum problema em “dar o cu”. Maurício e eu, que compúnhamos a equipe de ministrantes, nos posicionamos dizendo que nós mesmos gostávamos da prática – escutamos um burburinho na sala toda neste momento: uma mistura de cochicho, risadas, piadas e alguns estudantes que imediatamente após nossa “brincadeira”, começam a se manifestar e a se identificar. Para nossa surpresa, duas alunas levantam a mão concordando conosco e uma delas grita: “Ahh eu posso dar o cu mesmo! O corpo é meu e eu sou livre!!!” (Diário de campo, 2 de Outubro de 2015).

Fiquei muito surpresa e contente com a coragem da sua “brincadeira”, geralmente essas frases falando literalmente sobre atos sexuais são ditas pelos meninos, nos causando um certo espanto quando as escutamos através das meninas. É curioso notarmos o machismo em nós mesmos, manifesto nessas pequenas indignações inerentes às nossas leituras e suposições. Por mais que lutemos pela liberdade sexual das mulheres, ainda nos pegamos considerando como “exageradas” certas posturas.

Ao final desta oficina, enquanto @s estudantes entregavam a ficha de avaliação, uma aluna que havia ficado confusa em se identificar como homem ou mulher e que havia permanecido calada a oficina inteira, vem me dar um aperto de mão. Peço um abraço e ela, sem grandes problemas, me dá um apertado.

Já no período da tarde desta mesma escola, pela primeira vez tínhamos um homem trans na turma, inicialmente acreditei ser uma aluna lésbica, mas quando pedimos para que formassem os grupos de mulheres de um lado e homens do outro, ele sem ressalvas se dirigiu ao grupo dos meninos. Como em todas as dinâmicas, perguntei se havia transsexuais na sala (pergunto em todas as vezes, por uma questão de visibilidade, mesmo que não haja nenhum na sala, mas nesse dia a nomeação se fazia ainda mais necessária...) uma das alunas solta um grande “äh? o que que é isso?”. Vejo que outra aluna começa a explicar, peço o silêncio para que ela fale para a sala toda: “Ah, é quando a pessoa é mulher e se sente homem, ou quando é homem e se sente mulher, né?”. Agradeço e pergunto se tod@s entenderam, el@s concordam e o aluno⁵³ (trans) continua no grupo dos meninos e então, seguimos com as próximas categorias do jogo.

g) Empoderadas – Feminismo e juventude

Deparei-me com muitas alunas pelas salas de aula com que estive em contato ao longo desta 9ª e última edição do Projeto Papo Sério, e

⁵³ Este aluno, ao final de nossa oficina, veio até mim e entregou um bilhete com o seu número de telefone, sem nenhuma recomendação ou sugestão sobre o que eu deveria fazer com aquela informação. Acredito que possivelmente ele apenas tenha encontrado em mim e na nossa equipe, pares com quem poderia, quem sabe, conversar e socializar em outras situações. É gratificante sentir esta confiança depositada em nós, em especial, quando parte dess@s sujeit@s a margem dessa engenharia de corpos normais que a escola e a sociedade como um todo produz (BENTO, 2011).

muitas delas me surpreenderam com suas falas e histórias. É interessante, pois enquanto pesquisadora das questões de gênero no espaço escolar, ainda que me esforçasse para manter um distanciamento de minhas hipóteses iniciais de pesquisa, diversos pressupostos persistiam em meu olhar, como por exemplo, a ideia de que as meninas têm dificuldade de se expressar em público. Essa hipótese se confirma na maioria das situações vividas em sala, entretanto, a contingência e a constância com que eu encontrava meninas se opunham à minha hipótese como um dado presente em todas ou na maior parte das escolas. Assim, minha suposição sobre a atual situação dessas adolescentes, que julgava nebulosa em relação às suas percepções enquanto estudantes, meninas, garotas, adolescentes, alunas e mulheres, mudou significativamente.

Em relação a isto, me aproximo da concepção da autora Lucy Green (1997), que ao pensar a música no ambiente escolar, chama atenção para as noções essencializadas diante da “passividade” das meninas e “atividade” dos meninos, ressaltando que essas noções repetidamente colocadas nos discursos não podem ser tomadas como descrições não problemáticas da realidade.

Como em uma turma de 9º ano da escola E.M. Profª Mara Luiza Vieira Liberato no bairro de Palhoça. As meninas eram super espontâneas e desinibidas, eram também as que mais se divertiam durante a oficina, principalmente na dinâmica do “jogo das identidades”, dando risadas e achando o máximo cada configuração que a sala tomava. Nesta turma, incrivelmente nenhum@ alun@ se opôs à minha proposta de formarmos uma roda sentad@s no chão da sala (geralmente nos organizávamos em roda sentad@s nas cadeiras).

As duas músicas trabalhadas nesta oficina foram “Ajoelha e Chora” e “Se eu largar o freio”. A importância da música regional “Ajoelha e Chora” novamente foi perceptível nessa experiência, assim como em outras ao longo do semestre, pois criava uma grande proximidade entre o tema, a música e a realidade social vivida pel@s estudantes.

Assim que a música começou e tocar e distribuímos as letras, observei a turma começando a se remexer e cantar, em meio aos falatórios e ruídos da sala, uma verdadeira “polifonia da sala de aula” como diz Helena Lopes Silva (2006), ao se referir à rapidez com que os fatos e a simultaneidade das interações e acontecimentos ocorrem no cotidiano escolar, pude escutar algumas falas como: “Essa música sempre toca no carro do pai!” ou: “Meu avô escutava um monte essa música!”.

Mesmo antes de acabar a primeira música, as meninas já demonstravam descontentamento com a letra, cochichando e apontando as frases que não concordavam com as colegas ao lado. Ao término da escuta,

uma delas diz em voz alta: “Um tanto quanto escrota...” outra completa: “Mais machista impossível né? A única parte que presta da música é essa instrumental que ele não fala nada porque o resto...” (Diário de campo, 2 de julho de 2015).

A música acaba e pergunto o que el@s acharam. Logo elas tomam a frente e respondem: “É machista! Que é isso? Ele manda ela ajoelhar e chorar! Que absurdo!”; “Ele diz que ela tá gostando de apanhar? Quem gosta de apanhar?”. Em meio a tantas falas e contestações, elogio a turma comentando: “Só tem feminista nesta sala, que lindo!”. As meninas do fundo da sala concordam comigo respondendo um animado “SIMMM!”, provavelmente por isso, os meninos eram bem mais calados⁵⁴ nesta turma do que em experiências anteriores.

Os meninos de início ficaram calados e as meninas (havia cinco nesta turma que mais se manifestavam) apontaram várias problemáticas da letra. Começamos a falar sobre relacionamentos abusivos, respeito e direito ao corpo, a sala escutava atenta e quase ninguém discordou dos questionamentos lançados por mim e pelas alunas, que promoviam o debate trazendo exemplos de diversos casos pessoais. Como quando um aluno disse em certo momento: “Ah, mas ele diz aqui que cansou de ser bonzinho com ela...”, defendendo o personagem masculino da letra e sua colega o responde: “Ah tá, e só por isso ele vai bater nela?” (Diário de campo, 2 de julho de 2015).

Nesta sala um dos alunos era cadeirante⁵⁵ e contava com uma professora auxiliar. Para nossa felicidade e admiração, quebrando qualquer estereótipo estabelecido a priori, era ele o menino da sala quem mais respondia aos nossos questionamentos, e inclusive nos ajudava a manter a sala em silêncio. Frequentemente chamava atenção d@s colegas e hora ou outra explicava alguma situação ou exemplo que havíamos colocado para a turma.

Em um dos momentos que discutíamos a música “Se eu largar o freio” ele, que estava sentado ao meu lado na roda, começa a me contar uma história baixinho. Peço atenção da sala para que tod@s possam escutá-lo e ele segue com um episódio de violência ocorrido ali mesmo

⁵⁴ Nessa turma, todos os feedbacks das fichas avaliativas entregues pel@s alun@s foram positivos, exceto um que acredito ser importante destacar, embora esta pesquisa não se proponha a analisá-los de forma geral. No quesito “Você gostou da oficina, e por quê?” um dos alunos justifica o seu “não” com a seguinte frase: “Elas foram injustas e muito feministas...”.

⁵⁵ Este aluno cadeirante foi um dos últimos a sair da sala, nos agradeceu e pediu para que voltássemos. Eu o agradei de volta, pela ótima ajuda e contribuições dadas em sala e ele me respondeu com um largo e feliz sorriso e um toque de mão.

na Palhoça, o caso de uma menina que andava na rua e foi sequestrada por três homens, que a jogaram dentro de um carro e sumiram com ela. “Eles pegaram ela do nada enquanto ela andava na rua, jogaram no carro, fizeram o que queriam e sumiram com ela... isso acontece de monte por aí...”. Observei o respeito da turma enquanto ele falava, escutando sua história – aparentemente – chocados e em silêncio.

Resgato esta fala para introduzir a Lei Maria da Penha e Maurício, que ministrava a oficina junto a mim, conta para el@s o contexto em que a lei surgiu em 2006, após duas tentativas de assassinato pelo marido de Maria da Penha, sendo que a última a deixou tetraplégica.

A importância da temática da violência contra as mulheres se revela em vários níveis de nossa sociedade, entretanto, mesmo com a Lei Maria da Penha que prevê penas mais severas para os crimes cometidos contra as mulheres estar em vigor há nove anos, índices alarmantes ainda persistem de acordo com as estatísticas e se evidenciam nas dificuldades em se reconhecer, nomear e denunciar essas práticas. Mas, sobretudo, a necessidade de leituras que nos permitam entender as razões que levam os indivíduos a perpetuarem a violência e a suportarem que ela seja usual em suas vidas (GREGORI, 1993, p. 198) se faz presente e muito atual.

Segundo dados⁵⁶ divulgados pela SPM (2015) em março através da “Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180”, em 2014, do total de 52.957 denúncias de violência contra a mulher, 27.369 corresponderam a denúncias de violência física (51,68%), 16.846 de violência psicológica (31,81%), 5.126 de violência moral (9,68%), 1.028 de violência patrimonial (1,94%), 1.517 de violência sexual (2,86%), 931 de cárcere privado (1,76%) e 140 envolvendo tráfico (0,26%). Dos atendimentos registrados em 2014, 80% das vítimas tinham filhos, sendo que 64,35% presenciavam a violência e 18,74% eram vítimas diretas juntamente com as mães.

Um exemplo disso foi a recente prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015 que ocorreu em outubro e abordou temas como feminismo na prova de humanidades citando a teórica Simone de Beauvoir, a teórica feminista chicana e queer Gloria Evangelina Anzaldúa na prova de língua inglesa, e não obstante, como tema central da redação levou quase sete milhões de pessoas, sendo cerca de 44% delas mulheres, a discorrerem sobre “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, demonstrando um grande avanço em nossa sociedade em questionar a banalização da cultura da violência e dando

⁵⁶ “Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 registrou 485 mil ligações em 2014”. Disponível em: http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/balanco180_2014-versaoweb.pdf Acesso em: Outubro de 2015.

uma visibilidade para o tema jamais vista.

Em nota⁵⁷ oficial, a Secretaria Nacional de Política para as Mulheres se manifestou em relação ao tema da redação do ENEM deste ano:

Confraternizo com os responsáveis pelo ENEM de 2015 por apresentar como tema da redação que foi aplicada na tarde deste domingo (25/10) o debate sobre a violência. Intitulado “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” sem dúvida alguma fez com que 7.746.261 mil jovens - dos quais 4.458.265 (57,5%) são do sexo feminino - refletissem sobre esta epidemia da violência contra a mulher, reflexo de uma sociedade patriarcal e machista. Ter este tema debatido no Enem - a segunda maior prova de acesso ao Ensino Superior do mundo, ficando atrás só de um realizado na China- é um avanço para toda a sociedade quebrar com a banalização da cultura da violência. A construção de uma pátria educadora se faz a partir da discussão de questões que mudam mentalidades e com isso, provocam mudanças culturais e rompem paradigmas. A escolha deste tema, o levou para dentro de quase 8 milhões de famílias brasileiras. Isso é algo de fundamental importância. Não tenho dúvida da enorme contribuição para a sociedade quando no ENEM um exemplo de excelência e qualidade abraça essa causa de tolerância zero com a violência. Com essa atitude de colocar o tema como redação, vimos reforçada a luta de 12 anos da Secretaria de Políticas para as Mulheres para a transversalidade das questões de gênero no governo federal. (Eleonora Menicucci – Secretária Especial de Políticas para as Mulheres do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. 26 de Outubro de 2015).

Maria da Penha, em entrevista⁵⁸ para o Jornal Estadão, ressaltou a relevância do tema da violência contra as mulheres ter caído na prova do ENEM. A ativista que deu nome à Lei 11.340 aprovada há nove anos,

⁵⁷ “NOTA OFICIAL – Sobre a Redação do Enem” Disponível em: <http://www.spm.gov.br/noticias/nota-oficial-2013-sobre-a-redacao-do-enem>. Acesso em: Outubro de 2015.

⁵⁸ “É importante a violência contra a mulher cair no ENEM”. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,e-importante-violencia-contramulher-cair-no-enem--diz-maria-da-penha,1786479> Acesso em: Outubro de 2015.

considera o tema da redação do exame nacional como uma oportunidade de mensurar a percepção d@s estudantes sobre o assunto.

E, por ter um público de jovens, isso é muito importante. Porque nós sabemos que a violência está muito presente na vida do jovem. Quer eles vivam com o pai agressor, quer vivam agredindo suas namoradas, porque aprenderam em casa (Fonte: Jornal Estadão. 27 de outubro de 2015).

Na opinião da ativista, o que falta para diminuir a violência de gênero no Brasil são políticas públicas que sejam devidamente implementadas, principalmente nos pequenos e distantes municípios. Para ela, este seria um dos caminhos para se diminuir as injustiças. Em matéria⁵⁹ divulgada pelo site “Compromisso e Atitude.org”, no estado do Espírito Santo, em um período de 24 horas após a divulgação do tema da redação, mais de 300 mulheres ligaram para o “disque-denúncia”, demonstrando o impacto que uma maior visibilidade da temática pode provocar. Apesar da grande relevância e mobilização que o tema gerou nas redes sociais, sites de notícia e jornais, políticos como Marco Feliciano (PSC) e Jair Bolsonaro (PP) se criticaram o ENEM, alegando que a prova estava tentando “doutrinar” @s estudantes.

É interessante como as pautas e demandas do movimento feminista vêm se expandindo com o passar dos anos. A interseccionalidade, conceito cunhado e difundido por feministas negras nos anos 1980, que chama a atenção para os vários marcadores sociais que envolvem o ser mulher, nos traz a dimensão da complexidade que é pensar, lutar e defender as especificidades em torno das pautas feministas.

A exemplo disso vemos emergir neste ano de 2015 algo inédito, o feminismo dentro das próprias escolas a partir da mobilização de alunas do Ensino Médio. De acordo com a matéria⁶⁰ veiculada pelo site da Folha de São Paulo em novembro deste ano, ao menos oito coletivos feministas formados por alunas foram criados só na cidade de São Paulo, havendo registros também no Rio de Janeiro e em Recife, reivindicando pautas

⁵⁹ “Disque-denúncia do ES tem mais de 300 ligações de mulheres após Enem”. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/disque-denuncia-do-es-tem-mais-de-300-ligacoes-de-mulheres-apos-enem-g1-27102015/>. Acesso em: Outubro de 2015.

⁶⁰ “Meninas formam coletivos feministas em escolas de ensino médio de SP”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1701071-meninas-formam-coletivos-feministas-em-escolas-de-ensino-medio-de-sp.shtml> Acesso em: 1 de novembro de 2015.

tais como o fim do assédio sexual, bullying eletrônico e a proibição do uso de shorts nas escolas.

Dados como este somados à repercussão do tema da redação do ENEM deste ano, ou mesmo as campanhas online como a plataforma “Chega de Fiu-Fiu”, que reúne dados sobre o assédio público nas cidades do Brasil, e a recente hashtag “#meuprimieroassédio”, que estourou no Facebook, fruto da mobilização em solidariedade ao assédio infantil sofrido virtualmente por uma menina participante do programa televisivo “MasterChef Junior” do canal televisivo Band, demonstram como o cenário político de ativismo das mulheres vem se ampliando, sendo manifesto não apenas nas passeatas e marchas, mas também nos perfis das redes sociais, vídeos de youtubers feministas⁶¹, coletivos independentes, entre outros que demonstram a força e a visibilidade com que o tema vem sendo discutido, sobretudo em busca por direitos e respeito.

A professora e antropóloga Debora Diniz (UNB) se pronunciou sobre o interesse das adolescentes, considerando que “é muito bonito ver essa nova geração de mulheres reescrevendo o feminismo” (Fonte: Folha de São Paulo, novembro de 2015).

h) Sobre @s profissionais de ensino

Nossas idas às escolas sempre contavam com um momento prévio de conversa com as orientadoras ou algum responsável, que geralmente era a mesma professora que havia solicitado a oficina. Enquanto a equipe se ajeitava e se preparava pra entrar na sala de aula, separando os kits com as cartolinas, tesouras, canetinhas, xerox das letras das músicas, por vezes tomando um café, se dava o momento crucial de contextualização e preparação do grupo, como uma espécie de ritual de passagem entre teoria e prática, pesquisa e ação, e por que não, a educação envolta/interligada entre pessoal e político.

Esta contextualização reforçava um pouco as conversas já mediadas

⁶¹ Nomes como a youtuber “Jout Jout” e coletivos formados por ativistas feministas como a revista independente online “Capitolina” voltada para adolescentes e que devido ao grande sucesso, ganhou uma versão impressa, servem de referência a estas jovens, através de uma linguagem didática e inclusiva ao falar sobre o universo das mulheres e o sobre feminismo, envolvendo assuntos como escola, moda, games, cabelos, relacionamentos, menstruação, arte, entre outros. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/joutjoutprazer> e <http://www.revistacapitolina.com.br/sobre-a-capitolina/>.



Figura 5 – Alunas do Ensino Fundamental tocando violão
(Junho de 2015. Fonte: Acervo pessoal)

por nós bolsistas da equipe, que visitávamos as escolas (pesquisa sobre a realidade escolar) antes de irmos a campo, mas, sobretudo, era um momento crucial pois conseguimos notar/confirmar através das conversas com as professoras, coordenadoras, orientadoras o quanto as discussões sobre gênero e sexualidades pairam sobre/na marginalidade dos conteúdos previstos a serem dados em aula, serem trabalhados e demais vivências estabelecidas no ambiente escolar.

Percebíamos o quanto nosso trabalho na escola contribuía para esclarecer e legitimar este debate extremamente mitificado no contexto/ambiente escolar. As professoras traziam em suas falas dilemas, angústias, interrogações em forma de vivências que lhes exigem mais do que manejo ou domínio sobre a temática, mas uma didática para além do simples transmitir, mas do acolher. Esse acolhimento se faz necessário à medida que essas demandas partem dos próprios estudantes e suas trajetórias.

Como nesta escola municipal de Ensino Fundamental na Palhoça (E.M Prof^a Mara Luíza Vieira e Liberato), em que percebemos/nos deparamos com uma grande quantidade de meninas que já se identificavam como lésbicas e bissexuais, assim como a sala do 9º ano em que ministrei a oficina, que contava com um aluno transexual que inclusive, fazia uso

do nome social que em Santa Catarina é garantido através da RESOLUÇÃO Nº 132 de Dezembro de 2009⁶², que estabelece “em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade humana, além do nome civil, incluam o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos”, garantindo portanto o direito ao uso do nome social nas escolas públicas. Um debate necessário, mas que nos provou precisar, além da disposição do corpo docente, uma qualificação que construa argumentos e prepare ess@s profissionais para lidar com essas situações, que também exigem coragem e posicionamento político.

Através de suas narrativas, percebemos o quão urgente esse posicionamento precisa um ser projeto coletivo, interligando as diferentes disciplinas/áreas do saber, o quanto envolve toda a comunidade escolar e o quão solitári@s alguns profissionais estão nesse debate. Uma das professoras que veio até nós após o término das oficinas, no momento de fechamento e reunião final de equipe acompanhado de café e cuca – bolo típico da culinária catarinense – disse uma frase marcante que resume muito do que presenciamos nesse trânsito entre as escolas durante o semestre:

O problema é que a gente tem uma escola clássica do século XIX, professores modernos do século XX e alunos pós-modernos do século XXI! Não adianta mais tentar negar, as coisas estão aí na nossa frente, os próprios alunos trazem esses temas pra dentro da escola, independente dos professores quererem ou não... (Professora de Educação Ambiental do Ensino Fundamental. 02 de julho de 2015).

É necessário e muito relevante ressaltar que todas as profissionais que solicitaram as oficinas do Papo Sérió foram mulheres, dentre elas algumas eram ou já foram alunas do curso de profissionalização GDE.

3.3.1 A experiência com estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Nossa primeira experiência nesta 9ª edição do Projeto Papo Sérió

⁶² Disponível em: http://www.abglt.org.br/docs/resolucao_132_2009_santacatarina.pdf. Acesso em Junho de 2015.

com estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), foi no dia 5 de maio de 2015, em uma escola localizada no Centro de Florianópolis, próximo à avenida Mauro Ramos, uma das principais avenidas dessa região. Para minha alegria, nesta mesma escola intitulada Escola Silveira de Souza além do Núcleo EJA Centro I, também funciona a sede do projeto “Escola Livre de Música”, que oferece aulas de canto e instrumentos gratuitamente para a toda a comunidade.

Nossa equipe foi formada por mim, Bárbara, Camila e Laura. Em diálogo com a coordenadora da escola tivemos conhecimento de um dado muito pertinente, que mostra a problema da desigualdade e uma das várias facetas com que ela se manifesta. Esta escola, que também oferecia ensino básico regular nos períodos matutino e vespertino, hoje conta somente com turmas da EJA no período noturno em vista de denúncias feitas pela própria vizinhança local, que se incomodava com o fluxo de alun@s que circulavam pelos arredores da escola e do bairro.

Questionei-me sobre o porquê dessa reclamação e depois compreendi que, por se tratar de uma escola pública na região central, provavelmente ess@s alun@s “incômodos” eram @s que vinham das comunidades e dos morros próximos à avenida Beira Mar, outra avenida de grande fluxo comercial e residencial e que concentra uma maioria de pessoas de classe média e alta. Alun@s que suponho ser diferentes da maioria d@s moradores daquela região, e também d@s outr@s estudantes de escolas particulares como Energia e COC que também possuem sede nessas redondezas do centro. Alun@s que provavelmente estudavam longe de suas casas e que agora, possivelmente, não estudam mais. Fiquei surpresa com o fato de existir uma reclamação como esta, e mais ainda de ela ter sido acatada e de efetivamente as aulas serem suspensas.

Muit@s estudantes chegaram atrasados, provavelmente porque a maioria trabalha no contra turno das aulas. Percebemos com a primeira dinâmica de apresentação em que el@s mesmos se apresentavam dizendo sobre @ colega ao lado seu nome e mais três características que @ definiam, que a maioria não se conhecia, nem ao menos sabiam os nomes d@s colegas. Provavelmente pelo fato de o ensino da EJA não exigir presença regular, uma vez que são @s propri@ alun@s que acumulam horas de ensino à medida que comparecem às aulas e cumprem a carga horária do curso para adquirir o diploma de Ensino Médio⁶³.

Durante a dinâmica das características que @s definem, muit@s en-

⁶³ É difícil descrever quant@s alun@s participaram da oficina, pelo fato de o fluxo de entrada e saída ter sido intenso, mas acredito que uma média de 25 pessoas nos acompanharam durante nossa uma hora e meia de atividade.

fatizavam que apesar de não conhecerem direito a pessoa, acreditavam que ela fosse muito esforçada e responsável, uma vez que se propôs voltar à escola através da EJA, em busca de uma formação e de um destino melhor para suas vidas. Quando essas falas surgiam, era muito interessante que, de imediato, a sala era tomada por um choque de realidade. A turma ficava em silêncio na medida em que balançava a cabeça, como que concordando realmente com o fato de que estarem ali exigia coragem, força e determinação.

A turma era de uma maioria de adultos acima de 30 anos, com apenas poucos jovens. No decorrer da oficina, muitas mulheres compartilharam conosco que a evasão do curso é alta, além da rotatividade de alun@s. Um dos motivos elencados a respeito da evasão trazido por uma aluna me chamou muito a atenção: Ela conta que muitas meninas começam a EJA, mas desistem porque os maridos não permitem que elas estudem, ou mesmo as que continuam, de acordo com ela, acabam “largando do marido”. É interessante pensarmos a educação como uma possibilidade de ascensão social e de independência para essas mulheres que, pelo perfil desta sala, eram de maioria pertencente às camadas economicamente baixas.

Quando perguntado sobre orientação sexual, apenas uma aluna da sala se identificou como lésbica. Sua posição já era perceptível a partir de suas roupas, olhares e intervenções em sala, mas é extremamente gratificante quando lésbicas e gays se assumem publicamente nesses espaços de convívio diário.

Utilizamos as músicas “Ajoelha e Chora” e finalizamos com o vídeo do cantor Roberto Carlos em que a turma deu bastante risada, já que se trava de uma charge ironizando a letra bastante conhecida “Esse cara sou eu” (2012). A charge questionava o amor romântico e possessivo retratado na letra.

Havia nesta sala três alunas que de fato questionaram a letra, e conforme discutíamos relacionando o conteúdo às vivências das mulheres, despertavam várias depoimentos de suas vidas, como o fato de já terem se separado de seus maridos por vivenciarem situações parecidas com as elencadas na música.

Em meio aos questionamentos da turma, muitos baseados na lógica do “tem mulher que gosta”, o momento mais marcante foi quando uma das alunas, uma senhora, começou a nos contar sobre a situação de violência que vive com sua filha. Percebo que o desabafo surge do incômodo ao escutar por tantas vezes a afirmação “tem mulher que gosta”.

Ela compartilhou as várias agressões que a filha sofreu e sofre sendo casada com um traficante da região e de como a família toda, assim como

ela, é ameaçada caso a filha se separe dele, ou mesmo o denuncie. Ficamos bastante tempo escutando seu desabafo, por mais que estivéssemos atrasadas em nosso roteiro de oficina, pois sentimos que ali era um porto seguro para que ela expusesse sua situação. Sua fala veio acompanhada muitas vezes da dúvida em saber se a filha gosta ou não do marido, mesmo depois de uma das agressões ter rendido consequências graves após ele “abrir” a cabeça de sua filha com uma paulada após uma briga.

Ela nos pergunta o que fazer depois de algumas histórias, a turma de início escuta atenta, mas percebo, conforme ela compartilha os fatos, que histórias como essa talvez não sejam nenhuma novidade para el@s. Muitos conversavam, saíam da sala e nem ao menos deram atenção à colega, por mais que pedíssemos silêncio e respeito. Introduzimos a Lei Maria da Penha no debate, mas percebíamos que as queixas sobre a efetividade da lei eram inúmeras e a confiança se de fato ela as protegeria era quase nula.

A realidade das turmas da EJA é muito singular de acordo com cada localidade. Nossa segunda experiência foi em uma escola localizada no norte da ilha, no bairro de Canasvieiras. No dia 13 de maio de 2015 fomos em mutirão com aproximadamente 14 pessoas para a escola Osmar Cunha, onde funciona o Núcleo EJA Norte II.

Nesta escola nossas atividades se deram de forma um pouco diferente. @s alun@s eram de faixa etária mais nova que @s alun@s da EJA - Centro. Muit@s se recusavam a debater conosco as letras de músicas e os exemplos trazidos. Nunca havíamos enfrentado tanta resistência em uma oficina. Claro que ela sempre está presente, mas com essa turma foi de fato mais complicado, uma vez que constantemente @s estudantes saíam da sala, simplesmente não respondiam algumas perguntas e se recusavam a fazer as atividades (neste caso, a discussão e produção de um cartaz sobre a música “Ajoelha e Chora” que ouvimos).

Enquanto apresentávamos a letra da música “Ajoelha e Chora” e “Vira Vira”, nenhum@ alun@ se pronunciou de forma contrária. Nossa equipe, formada por mim, Isa e Diogo, levou um bom tempo para incentivá-los a falar e contribuir mesmo que fosse de forma favorável ao conteúdo da letra. Depois de muitas tentativas, alguns começaram a se abrir, mas as piadas e gargalhadas sobre a história da letra insistiam em ser expressas por três ou quatro alunos, os que mais “zombavam” das nossas falas e intervenções.

Nesta turma, ao invés do vídeo de finalização de Roberto Carlos, optamos pela construção dos cartazes sobre a letra. Levamos muito tempo para convencê-los a produzir algo com as cartolinas, canetinhas e revistas – materiais que sempre levamos nas oficinas caso a dinâmica de construção dos cartazes seja necessária. De imediato, a maioria se recusava, mas

ao final, dois cartazes foram finalizados. Um com uma pintura de um homem em cima de uma mulher fazendo sexo, e o outro retratando a letra da canção “Vira Vira” com frases como “a mulher na visão do homem” e uma figura de carne colada ao lado.

Em especial, acredito termos feito diferença em ao menos uma das alunas da sala. Ela era negra e foi uma das únicas que se manifestou durante a oficina, na maioria das vezes se posicionando contrária às situações que a música retratava. Esta aluna disse nunca ter sofrido preconceito por sua cor, mas que por ser mulher ela sente a diferença todo dia. Acredito que, embora a recusa em dialogar conosco tenha sido forte, ainda assim conseguimos transmitir algumas informações e criar algumas dúvidas nesses estudantes com trajetórias bem diferentes d@s alun@s de Ensino Médio e Fundamental que estamos acostumad@s a trabalhar.

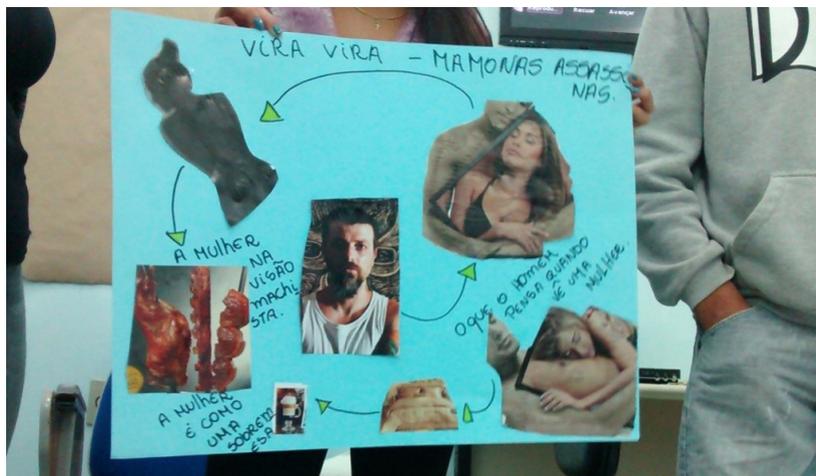


Figura 6 - Cartaz “A mulher na visão machista”- Oficina EJA
(Cartaz produzido por estudantes de EJA sobre a música “Vira Vira”
do grupo Mamonas Assassinas)

3.3.2 Oficinas com estudantes da graduação UFSC

Foram duas situações extraordinárias do Projeto Papo Serio durante seus nove anos de atuação em escolas públicas catarinenses. As oficinas com estudantes da graduação dos cursos de Educação Física e Pedagogia

da UFSC foram fruto do intuito de tornar as oficinas uma metodologia possível de ser utilizada e replicada por mais profissionais, e também uma forma de capacitar futur@s docentes para trabalhar as questões de gênero e sexualidade em suas carreiras profissionais, dando continuidade e institucionalizando esta prática.

Limitarei minhas principais observações apenas à oficina ministrada para o curso de Educação Física da UFSC, em que utilizamos músicas como facilitador metodológico para o debate intitulado “Educação, Ritmo e Música: o que gênero e sexualidade têm a ver com isso?”, pensando que além de professor@s, est@s profissionais atuarão em vários outros setores como em academias, personal trainer, treinadores, dançarinos, entre outros ofícios e atividades que na maioria das vezes envolvem músicas, em especial nos espaços de academia e treinamento funcional em que se consome principalmete música eletrônica, pop e as chamadas “música de maromba”⁶⁴, canções utilizadas como incentivo aos chamados “marombados”, homens extremamente musculosos. Me surpreedi pesquisando tais músicas, que contavam com trechos como:

9 da matina, o dia tá pra começar
Não acordo muito cedo, sou meio marajá
Batata doce, frango o que? Logo de primeira
Prepara as marmita, tá lotada a geladeira
Dá um pico de insulina jogo hipercalórico
Vamos pro ginásio que, hoje eu to eufórico [...]
 (“Bonde da Maromba” - grupo Bonde da Stronda, 2012)

Uma mistura de informações que envolvem alimentação, estética, um ideal de corpo perfeito e, sobretudo, dedicação e agressividade para atingir este corpo marombado, forte e escultural através da prática da musculação, considerada como um esporte. Músicas que de certa forma influenciam na escolha profissional dess@s estudantes de licenciatura e nos espaços em que estão inserid@s, como as escolas de ensino básico enquanto professor@s de Educação Física. Afinal, o que estamos levando para dentro das escolas?

Era uma quinta-feira de abril do ano de 2015, data escolhida para realizarmos a primeira oficina para alun@s da graduação. Nossa primeira experiência contava com alun@s da disciplina “Atividades Rítmicas e Expressão” do curso de Educação Física da UFSC, e foi a convite de Marcelo, professor da disciplina, que demos início às nossas atividades

⁶⁴ Algumas músicas podem ser ouvidas nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=U2wanV40bFw> Acesso em: abril de 2015.

envolvendo estudantes de licenciatura.

Fomos em equipe, Luana, Marcos, Noa e eu para o CDS (Centro de Desportos da UFSC). Eu estava muito ansiosa e apreensiva pois tinha passado praticamente a quinta-feira inteira pensando sobre a oficina na hora do almoço, relendo e estudando os conceitos a serem trabalhados durante a tarde, ouvindo as músicas e criando familiaridade com as provocações que delas surgiriam, vez ou outra escutando melodias chuvosas para me acalmar, canalizando assim energias para que tudo ocorresse nos conformes naquela noite.

A turma contava com oito alun@s de idades variadas entre 20 e 30 anos e, embora a formação acadêmica fosse a Educação Física, as áreas de atuação profissional se diversificavam. Além de estudantes, el@s eram professor@s, bailarín@s, massoterapeutas, bombeir@s, entre outros. A turma desde o início nos recebeu com muita tranquilidade e não foi tão difícil estabelecer uma conexão e um diálogo com el@s, embora seja notável que os homens, claramente com mais facilidade, se dirigiam a nós e faziam os primeiros contatos, comentários e perguntas conforme as situações se estabeleciam.

É curioso notar este privilégio da comunicação. A facilidade com que os homens, geralmente se sentem seguros de si para intervir, interromper, dar risada, responder, fazer perguntas e socializar nestas situações coletivas de atividades em grupo, rodas de conversa, palestras, ou propriamente na sala de aula, em que majoritariamente vemos a participação masculina se expressar de várias formas, seja através dos perfis de alunos naturalmente bagunceiros, ou dos nerds, “essencialmente” inteligentes.

Nesta oficina pude novamente presenciar este privilégio, quando um dos alunos, o único que ao chegar à sala cumprimentou os meninos com um aperto de mão e as meninas com um beijo no rosto, ao sentar-se ao meu lado em nossa primeira dinâmica e comentar sobre meu alargador, antes mesmo de dizer algo já estava com as mãos em minha orelha. Em outro momento, na nossa segunda dinâmica, uma situação semelhante ocorreu quando ele, ao querer me dizer algo, chegou próximo ao meu ouvido e rapidamente encostou sua mão perto do meu ombro, como quem dá um tapinha, pra mostrar intimidade.

Nesta oficina, com duração maior de quatro horas, (tempo equivalente aos quatro créditos previsto na disciplina), trabalhamos diversos conceitos com a turma, como: sexo biológico, gênero, sexualidade, masculinidade, feminilidade, homo-lesbo-trans-fobia e machismo.

Uma situação muito marcante foi quando, ao conceituarmos sexo biológico, a história compartilhada por uma das alunas foi a de uma travesti que, ao ir para uma balada e se direcionar à fila de mulheres, foi im-

pedida de entrar. A todo instante a aluna se referiu à travesti como “ele” e estava convicta de que ela estava na fila errada. Questiono o porquê, já que minutos antes tínhamos falado que o importante era como a pessoa se sentia e ela me responde dizendo:

“Ah, mas e se na hora da revista, for uma mulher, ou se é uma mulher que virou homem, na hora da revista for um segurança ou um policial homem que vai revistar, não pode! Ele pode processar até!” (aluna da graduação em Educação Física da UFSC. Diário de campo, 30 de abril de 2015).

Percebo que mesmo seu questionamento é confuso, uma vez que para ela o que importa mesmo e faz toda a diferença é a genitália: “Ah se cortou lá tudo, tudo bem né, mas se não, como é que a gente vai saber?”. Sobre este fato, a turma fica dividida entre @s que concordam que ela entre pela fila feminina e os que acham que deveria ter outra fila, específica para pessoas trans, justificando que assim não haveria mais problema.

Nossa próxima atividade foi problematizar algumas músicas selecionadas especificamente para esta turma, que tive cuidado ao selecionar, levando em conta que se tratava de uma oficina direcionada a adultos e que nossas indagações se dariam de outra forma, com outros exemplos e indagações. Considerando principalmente que queríamos fazê-l@s pensar a respeito das músicas que el@s própri@s ouviam em seu dia-a-dia, mas também, naquelas que provavelmente utilizariam em suas aulas da Educação Física, ou nas academias de ginástica, ou mesmo em suas coreografias enquanto dançarin@s e bailarín@s.

Dentre as pesquisadas, “Senha do celular”, “Eu vou jogar na internet” e “Ajoelha e Chora” foram selecionadas. As duas primeiras por se tratarem de últimos lançamentos nas rádios e canais da internet neste ano, e a última por ser um clássico aqui do sul do país, que mora no repertório de muitas pessoas com quem já conversei ou mesmo que já participaram de outras oficinas em que trabalhei com a letra dessa música.

Fiquei surpreendida com as falas do grupo encarregado de discutir a letra polêmica “Eu vou jogar na internet”, música sertaneja que teve seu vídeo e letras banidas da internet após críticas e denúncias feministas ao clipe que faz apologia ao revenge porn, o “pornô da vingança” praticado através da internet. Os comentários levantados faziam referência ao atual namorado, ridicularizado por namorar a tal garota exposta ou ao ex-namorado que estava sofrendo e fazendo de tudo para se vingar da garota.

Um aluno diz considerar que a mulher do clip agiu como os homens, “pegou geral”, nem terminou com um e já estava com outro. Questiono

el@s dizendo como é possível que em meio a uma história como aquela descrita na letra, tod@s pontuassem ser tão relevante o desfecho dos dois personagens masculinos e não comentarem nada sobre essa personagem vivida pela mulher, que teve sua intimidade exposta publicamente. El@s me explicam que não é bem isso, mas continuam divagando sobre o que será que aconteceu para o ex namorada ter ficado com tanto “recalcq”, uma forma de se referir à pessoas recalçadas.

Sobre a música “Ajoelha e chora”, os comentários não foram muito diferentes do que as turmas de Ensino Médio, Fundamental e EJA com que tivemos contato. Falas como: “Tá, mas ela tá gostando né? A letra mesmo fala”, foram ditas pelos alunos, em alusão à estrofe da música que diz:

Mas o efeito do remédio que eu dei,
Foi melhor do que eu pensei ela faz o que eu quiser,
Me lava a roupa lava os pratos e cuida os filhos,
Anda nos trilhos, garrô preço essa muié!
 (“Ajoelha e Chora” – Tchê Garotos, 2000)

Questiono que mulher que gosta de ser obrigada a trabalhar e a apanhar e, mesmo que existam mulheres que gostem de apanhar, não é exatamente na situação que a música traz que elas de fato sentem prazer, mas sim em situações em que existe consentimento, como em algumas práticas sexuais, por exemplo.

Finalizando nossas atividades com o “gran finale”, assistimos junt@s o clipe⁶⁵ da banda estadunidense Maroom 5, intitulado “Animals”. Nunca tínhamos usado uma música sem ser em português, mas considerando o repertório que majoritariamente toca nas academias, nas aulas de musculação e nos treinos de esportes, que são músicas eletrônicas, artistas da cena pop, do rock, dentre outras, e pesquisando os últimos sucessos das rádios, junto às coletâneas direcionadas aos treinos em academia fornecidos pelo site do Youtube, me deparei com esta canção.

Já a havia escutado muitas vezes e inclusive simpatizava muito com sua melodia, até conferir sua tradução: “Baby, serei seu predador essa noite, te caçarei, te comerei viva. Como animais, animais, animais. Talvez você pense que pode se esconder. Mas consigo sentir seu cheiro de longe. Como animais, animais, animais”. Acompanhada de uma super-produção audiovisual, regada a muito sangue, pedaços de carnes e um cenário dentro de um frigorífico, a letra traz a história de um homem,

⁶⁵ Videoclip “Animals” banda Maroom 5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qpgTC9MDx1o> Acesso em abril de 2015.

um predador, perseguindo uma mulher e a tratando como um pedaço de carne o qual ele ama e quer comer como “um animal”.

A sala acompanha as cenas do clipe junto à tradução em silêncio. Assim que o clipe chega ao fim, desligo o computador e combino através do olhar com Marcos e Noa para que não falemos nada por enquanto. A sala segue em silêncio com algumas respirações, depois de alguns instantes, acompanhada de: “Nossa, nunca imaginei que essa música falava isso”. Finalizamos a aula tarde da noite e Marcelo pede para que el@s rapidamente nos dêem um feedback sobre a oficina. Um dos alunos nos diz:

A gente assim, como nós, que vive e sente essas coisas na pele, entende mais fácil essas coisas né? É difícil pra algumas pessoas se pôr no lugar pra entender... Porque não passa coisa que a gente passa (Aluno da graduação em Educação Física da UFSC. Diário de campo, 30 de abril de 2015).

Ele se referia, pelo que entendi, ao fato de sermos eu e ele assumidamente gay e lésbica. De fato, precisamos nos colocar mais no lugar do outro e lembrarmos de ter sensibilidade ao lidar com o corpo, com as limitações, com as emoções e com as escolhas que cada um@ de nós tem, ou somos, por vezes, obrigadas a ter.

Não menos importante, a experiência com @s estudantes da graduação do Curso de Pedagogia foi extremamente produtiva, e nos deu um panorama parcial da atual situação em que se encontra o debate de gênero e sexualidades nos cursos de formação docente em Pedagogia das universidades brasileiras que, ao menos na UFSC, não possui disciplinas obrigatórias sobre tais temas em sua grade curricular. Citarei o que mais me chamou atenção nesta oficina, que aconteceu no dia 22 de junho de 2015, com uma equipe de sete pessoas envolvendo bolsitas e professor@s que atuam no Projeto Papo Sério.

A oficina, que contou com 18 participantes, se desenvolveu tranquilamente, embora percebêssemos que muitos alun@s não tinham noção alguma dos conceitos trazidos por nós. Trabalhamos principalmente a partir da dinâmica intitulada “Jogo da garrafa”, que é similar ao jogo “Verdade ou consequência” e se desenvolve utilizando uma garrafa que é rodada apontando para alguém, que deveria escolher um número de 1 a 12, correspondente a um dos temas elencados por nós. Dividimos a sala em dois grupos e os temas trabalhados no grupo em que eu fazia parte foram: homofobia, feminicídio, gênero, sexo biológico, lesbofobia, transfobia, sexualidade e machismo. Após a escolha do número, @

alun@ deveria contar um fato relacionado ou dizer o conceito do tema correspondente. Em seguida, tanto o fato quanto o conceito eram discutidos coletivamente.

As dúvidas d@s alun@s em relação aos conceitos foram várias, o que considero profundamente problemático, uma vez que são el@s @s futuros docentes da rede de ensino e que atuarão junto aos adolescentes. Dentre as várias e calorosas discussões em torno dos termos, houve um momento muito interessante quando um aluno, no momento em que discutíamos a palavra “machismo”, afirmou que ele privilegia as mulheres. Ele, que era policial militar, se referia mais especificamente à instituição militar da qual faz parte, em que é permitido somente às mulheres optarem por trabalhar na administração ou diretamente nas ruas nas guarnições, segundo ele um “privilégio” de escolha não concedido aos homens.

Respondo a ele que não se trata de privilégio, mas sim de mais uma situação prejudicial que o machismo e suas interfaces envolve, nesse caso envolvia também os homens – que não têm a opção de não irem pras ruas, e que também nesse suposto privilégio havia um machismo explícito, uma vez que as mulheres socialmente são designadas ao espaço doméstico e privado, restando os cargos e a vida pública para os homens, considerados como mais aptos.

Infelizmente, por conta do término da oficina, não pudemos finalizar este debate, que causou discussões para além da sala de aula, também em nossa própria equipe. Entretanto me recordo da problemática d@s alun@s que faziam parte do grupo e que também concordaram com o fato da não obrigatoriedade do serviço militar para as mulheres ser um privilégio. Marcos, companheiro de equipe e também um grande amigo de faculdade, em uma das discussões após a oficina – sim, o tema causou impacto entre nós – concordou com minha posição, lembrando que esse é um discurso muito usado para deslegitimar algumas pautas do movimento feminista.

Sáimos muito contentes ao término da tarde ensolarada em que a oficina ocorreu no prédio do CED da UFSC e refletindo sobre a necessidade dessas discussões estarem presentes nos currículos de licenciatura, sobretudo pensamos na motivação – ou a falta dela – em tornar esses temas obrigatórios de fato nos Planos Nacionais de Educação.

3.3.3 A experiência com duas rodas de conversa com estudantes do Ensino Médio.

a) Escola Wanderley Junior – São José, 19 de novembro de 2014

Sentados na sombra do pátio da E. E. B. Wanderley Junior, após o almoço, eu e mais 13 estudantes do Ensino Médio começamos nossa roda de conversa sobre a oficina “Violências contra as mulheres”, realizada no dia 14 de novembro de 2014.

Chego na escola após ter marcado o encontro com aproximadamente sete alun@s por e-mail e via Facebook, mas para minha alegria, outr@s que estavam pelos arredores do pátio aguardando o início das aulas da tarde também concordaram em participar do bate-papo comigo. Minha ideia inicial era promover um grupo focal com @s sete alun@s confirmados para a conversa, mas em vista do maior número de pessoas ali presentes, segui o conselho de uma das alunas, uma das que me auxiliou na chegada à escola e que estava muito solícita em me ajudar. Ela propôs uma roda fora da sala de aula por conta do calor e eu, sem mais delongas, aceitei sua proposta.

Começo agradecendo a presença de tod@s e logo damos início aos diálogos, el@s me contam nunca terem trabalhado com música antes em sala e que acharam muito legal o dia da oficina, uma aluna completa dizendo que de para descontrair bastante, e que também foi bom pois matou “umas aulas bem chatas!”.

Uma das alunas, ao responder uma lista que eu havia levado para a realização da roda, me questionou sobre o uso da letra “x” na palavra “alunxs” do documento. Explico a tod@s que se trata de uma linguagem neutra, que trata as pessoas sem excluir um gênero ou outro, como é caso das palavras alunos, trabalhadores, que se referem @s sujeit@s no masculino, de certa forma ocultando a sujeita feminina. Explico que também se trata de uma questão de representação, que muitas mulheres não se sentem representadas quando escutam “caros alunos, hoje iremos discutir...” em determinados discursos. El@s respondem que não se importam e que se sentem contemplad@s quando escutam tais palavras. Dou o exemplo de quando estamos em maioria em alguns lugares e que, mesmo assim, quando vão se referir ao grupo em que estamos inseridas de forma coletiva, normalmente chamam por ”todos vocês”, ou “bom dia a todos”, dentre outros exemplos. Neste momento uma aluna se recorda de sua infância, e de como sua avó sempre se referia a ela e seus primos como “meninos” e diz que desde daquela época achava estranha a forma de ser chamada pela avó, como se ela não estivesse ali.

Maravilho-me com a fala de uma das alunas, a mais tímida do grupo de estudantes que topou conversar comigo em plena hora do almoço, entre a aula da manhã e a da tarde. El@s permaneciam na escola em período integral por conta do programa “Ensino Médio Inovador”, que oferece disciplinas extras no turno oposto das aulas regulares. Ela diz que foi sua professora de Português que ensinou a questão da gramática e da língua portuguesa, que é representada pelo masculino e que homem vai ser sempre predominante. @s colegas não concordam muito, mesmo com a informação dita pela professora. Neste momento, dois alunos saem da roda, pergunto o porquê e eles me respondem que vão jogar bola. Digo aos demais que tudo bem, a ideia não é ninguém ficar obrigado... Para minha alegria, tod@s permanecem.

A conversa tomava contornos diversos e muito rapidamente, trocávamos os assuntos, as perguntas e as respostas. Por vezes eram el@s que me questionavam, e então deixei fluir o que o próprio espaço desenhava e trazia na grande roda de conversa que se formou no chão daquele pátio. Deixei as perguntas semi estruturadas de lado e passei a escutar as histórias e as piadas daqueles estudantes.

Durante aproximadamente 40 minutos, permaneci ali, falamos sobre preconceitos, sobre gays que não se assumem – quando uma das alunas me encheu de orgulho ao questionar o por quê gays tem que se assumir, já que os héteros nunca precisaram –, sobre os meninos que crescem sem poder chorar, sobre instinto materno e, sobretudo, a dúvida se ele existe ou não, opinião que ficou dividida entre el@s. Neste momento a aluna mais quieta contesta a fala de sua colega que disse que o “sentido da vida era a reprodução”. Ela de início concorda dizendo que realmente somos animais e que sim, o sentido da vida é a reprodução, mas que nós, enquanto seres pensantes, podemos escolher se queremos isso ou não para nossas vidas, e finaliza dizendo que algumas mulheres nem deveriam ser mães.

Quando questioneei a el@s para que serviu a oficina afinal, fui surpreendida pela resposta. De imediato dois ou três del@s disseram: “As pessoas se revelaram!!”, fazendo referência às meninas que se posicionaram como bissexuais. Uma das alunas disse: “eu fiquei chocada com a Bruna! Porque a Jenifer dizer que é bi tudo bem, mas a Bruna?? (risos)”. Eles seguem compartilhando as impressões sobre a tal revelação das colegas, uns dizendo já desconfiar e outr@s extremamente surpres@s com as amigas.

Algum@s também disseram que o que mais chamou atenção foi pensar criticamente sobre as músicas. El@s confessam até já ter pensando sobre músicas problemáticas, mas eram sempre funks – o funk como

sinônimo de promiscuidade foi um dos motivos de não utilizarmos nenhuma canção do gênero nas oficinas, uma vez que reafirmaria tal senso comum – e nunca canções sertanejas ou pagodes (como é o caso das músicas que usamos na oficina). Uma aluna se confessa envergonhada fazendo referência à música “Vira Vira”, do Mamonas Assassinas: “Eu já cantei essa música gente! Falando de um estupro ali e eu cantando...”. Outra disse, em relação a “Ajoelha e Chora”, que estava horrorizada e que se recorda de ter feito uma apresentação da canção na creche quando era criança. @s colegas dão risada se perguntando: “Que creche é essa?”.

Em meio às gargalhadas, eles me dizem que a partir de agora prestam atenção nas músicas que escutam. Pergunto meio desconfiada se realmente estão fazendo isto e el@s convict@s me garantem que sim. Uma aluna até brinca: “Tô analisando as músicas antes de escutar agora!”. Percebo que todas as meninas da roda dizem ter parado para pensar sobre as músicas e os únicos três meninos confessam não ter tido esse mesmo empenho, talvez por eles não serem as vítimas em questão.

Uma das alunas diz ter pensado sobre a música “Rock das Aranhas”⁶⁶, de Raul Seixas, que ela nunca tinha prestado atenção, mas que é super problemática, pois fala das lésbicas de forma irônica e negativa. Concordo com ela e digo que, sobretudo, a letra é heteronormativa, pois pressupõe que em uma relação sexual lésbica, necessariamente tenha que haver a figura de um homem.

Uma aluna confessa ter aprendido com a oficina nunca cantar uma música que não saiba da letra. Outra diz que percebeu nas músicas que sempre há apenas o lado dos homens, e nunca a opinião das mulheres. Neste momento uma delas faz uma paródia cantando algo sobre “vou cortar seu pirú”. Tod@s riem e neste momento consigo demonstrar, com a ajuda del@s, o quanto é naturalizado piadas como essas quando são feitas por homens, e como ela fica totalmente estranha e um tanto “exagerada” quando é expressa por mulheres.

Quando pergunto aos meninos o que eles aprenderam sobre o tema da violência contra as mulheres, um deles traz um dado muito pertinente que diz respeito ao entendimento deturpado que muitas vezes temos sobre essas violências, como por exemplo, identificá-la somente quando há agressão física, considerando como menor ou inexistente as de ordem psicológica, moral, patrimonial. Ele mesmo confessa que não sabia antes da oficina, que o medo é uma forma de violência, para ele apenas a violência física ou propriamente xingamentos eram violências.

⁶⁶ “Vem cá mulher deixa de manha, minha cobra quer comer sua aranha!” - Música “Rock das aranhas” do cantor Raul Seixas, 1980.

A aluna mais tímida assume a fala neste momento e diz que, hoje em dia com as feministas, ela conseguiu ver que ainda existe muita violência, assim como nos tempos de sua avó, que já sofreu muito com o machismo. Outra aluna – a única negra que compunha a roda – completa dizendo que antes era pior, pois as mulheres não podiam nem reclamar, e também traz o exemplo de sua avó que apanhava muito do seu avô antigamente. De acordo com ela, ao questionar a sua avó sobre o porquê de ela permanecer na relação, a resposta dada foi por não ter opção de onde ir, uma vez que não tinha emprego e seus pais jamais a aceitariam de volta naqueles tempos. O ciclo da violência só cessou quando seu avô foi assassinado em uma briga de bar.

Neste momento, a aluna que já tinha feito vários comentários muito pertinentes mas seguia com um pouco de vergonha ao falar, por vezes se pronunciando baixo mas com muita certeza do que estava dizendo, compartilha com tod@s uma história muito intensa de sua avó, que de tanto apanhar de seu avô ao longo da gravidez, havia perdido dez filh@s ao longo da vida. É impossível não perceber o desconforto e a intensidade com que a história atingiu a tod@s da roda. Continuamos pensando sobre o fenômeno da violência, sobre como ele é tratado ao longo dos tempos, as mudanças vindas com a Lei Maria da Penha mas, também a persistência desses crimes ainda poucos penalizados.

Aos poucos, el@s vão trazendo exemplos de violências como na Índia, em que os homens jogam ácido nas mulheres. Mais próximo de nossa realidade, el@s contam casos com pessoas próximas, ou mesmo que presenciaram em algum momento durante a vida, casos envolvendo pais, namoradas dos irmãos, casos de mulheres que apanharam dos maridos na rua de suas casas e até uma agressão física no TICEN (Terminal Integrado do Centro) foram relatados.

Por fim, terminamos a conversa concordando que não é verdade quando dizem que “tem mulher que gosta de apanhar”, e que depende muito das situações particulares de cada relação e que envolvem sentimentos como medo, abandono, ideia de incapacidade, baixa auto-estima, ameaças ou mesmo de amor pelo companheiro agressor, o que não significa em nenhuma instância gostar de ser agredida por ele. Uma das alunas conta o caso de sua prima, que tem um namorado muito violento que envolve não somente ela, mas também sua avó em suas ameaças.

Acabo nossa conversa agradecendo imensamente a presença e paciência de tod@s ali. Alguns agradeceram por termos ido à escola, e por terem tido a oportunidade de conhecer melhor @s amig@s em relação aos seus gostos, suas famílias, assim como suas opiniões em relação a alguns temas como sexualidade, racismo, violência, machismo, que apare-

cem/afloram nas dinâmicas ao longo das oficinas e que, de fato, revelam sempre particularidades das nossas individualidades e, consequentemente, nossos conflitos mais íntimos. Um dos meninos confessa: “Tem que voltar mais vezes porque a gente nunca fala sobre essas coisas nas aulas!” (Diário de campo, 19 de novembro de 2014).

b) Escola Cecília Rosa Lopes – Forquilha, 20 de novembro de 2014

A segunda experiência com a roda de conversa foi com estudantes do Ensino Médio da E.E.B. Cecília Rosa Lopes. Era um dia nublado de novembro, uma quinta-feira instável, mas que se fazia presente pela peculiaridade e potência da data em questão: 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Era com esta energia que me desloquei até Forquilha, duas semanas após a intervenção de nossa equipe com as oficinas “Violências contra as mulheres”.

Conduzo-me ansiosa para o encontro com @s alun@s, que no dia da oficinas assim como na experiência com a escola E.E.B. Wanderlei Junior, me forneceram seus contatos para marcarmos o encontro de hoje que, por coincidência, aconteceu no mesmo dia do último dia da “Gincecília”, a gincana de final de ano da escola. Logo de início, fico paralisada observando uma turma de alun@s se divertindo na prova da “bexiga d’água”, com o pátio cercado de observador@s atent@s aos jatos de água possivelmente atingíveis. Entre vontades reprimidas e roupas extras, a fim de se molharem sem moderação, o pátio todo acompanhava apreensivo quem seriam os próximos alvos dessa embaraçosa e refrescante prova.

O envolvimento – pelo menos dos que ali estavam – era inegável. Pude perceber que duas das quatro equipes participantes da gincana tinham camisetas personalizadas com seus respectivos nomes estampados, modelos semelhantes aos uniformes dos times de futebol norte-americanos. Finalmente, após alguns discursos d@s professor@s, o resultado é anunciado e, para agitação e espanto geral, a organização da escola optou por não eleger vencedores. Todas as equipes foram premiadas com um troféu, sem indicações de primeiro, segundo ou terceiro lugar. Imediatamente após o resultado as vaías foram expressas e reprimidas por um dos professores que enfatizou o real motivo de tod@s que competiram, promover a sociabilidade, o respeito e a participação da escola em geral.

Para minha alegria, além da confirmação d@s estudantes “tromba-

dos” pelos corredores e contatados⁶⁷ via e-mail, diversos outros se dispuseram a colaborar. Não obstante, alguns demonstravam que a motivação certamente vinha da possibilidade de escapar da aula já programada, mas a maioria, visivelmente se dirigia à sala na expectativa do que lhes aguardariam. O encontro aconteceu na sala de dança, local que comportava as surpreendentes 30 pessoas que manifestaram interesse. Dou início ao nosso bate-papo, lembrando que a conversa será sigilosa e que não existem falas certas ou erradas, tod@s devem se sentir à vontade para se expressar ou não, quando e caso achar necessário.

Fiquei por aproximadamente 50 minutos na sala de dança com el@s e conversamos sobre vários temas, sentados nos tapetes jogados pelo chão, desde a gincana que havia acabado há poucos minutos, até os lugares de lazer que el@s mais frequentavam no bairro. A sala, repleta de adolescentes entre 16 e 17 anos, falou principalmente sobre situações relacionadas à comida, demonstrando como é forte essa forma de socialização em nossa cultura brasileira, bastante ligada à culinária.

Idas ao cinema, encontros no Subway, cachorros-quentes pelas esquinas do bairro, shoppings próximos, casa d@s amig@s onde geralmente a “galera” costuma se reunir foram algumas atividades elencadas por el@s. Contudo, o shopping foi citado como uma opção frequente nos momentos livres de várias pessoas, evidenciando as diferentes formas de se constituir os significados e as maneiras de se divertir, mas também a restrição de lugares públicos disponíveis. A maioria confessa que, em geral, sai para se divertir com amig@s que não são @s colegas da escola e que geralmente são pessoas mais velhas que el@s.

Quando perguntado o que el@s acharam da oficina⁶⁸ e o que mais lhes chamou a atenção, as respostas foram diversas, mas em especial, percebi que várias alunas citaram ter conhecido o Feminismo como o fato mais marcante, dizendo já ter ouvido falar no termo, mas sem saber o que significava. Uma delas conta que o único contato que havia tido com o Feminismo foi através do professor de Sociologia, que trouxe sua namorada “extremamente feminista”, em suas palavras, para uma pales-

⁶⁷ D@s dez alun@s que se dispuseram a participar desse encontro, apenas quatro responderam aos e-mails enviados, mas para minha satisfação no dia do encontro, graças à disposição da vice-diretora da escola que se mostrou indescritivelmente solícita tanto nos e-mails quanto no dia de minha visita, um número surpreendente de alun@s se dispôs a participar, reunindo cerca de 30 pessoas de turmas diferentes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, na sala de dança da escola.

⁶⁸ Os estudantes não necessariamente participaram da oficina na equipe em que eu fazia parte, pois nossa equipe em formato de mutirão, realizou quatro oficinas simultâneas no dia 7 de novembro de 2014, portanto, muitos temas, como a “Marcha das Vadias”, não foram manifestos na turma que eu integrava.

tra na escola.

Também foi citada a “Marcha das Vadias”, o uso da música como uma forma legal de “interagir”⁶⁹, dizendo ser legal trazer outro ponto de vista através da música, e que nunca tinham imaginado que algumas letras pudessem dizer coisas tão problemáticas em relação às mulheres. Um dos alunos lembrou-se do vídeo do Roberto Carlos (esta charge só foi utilizada com as duas turmas de Ensino Médio e as duas turmas da EJA), e como ele nunca pensou que até mesmo o “rei” falasse de violência, mas de forma que não percebemos logo de início.

Uma aluna diz que o que mais surpreendeu foi conhecer a opinião de outros colegas que ela nunca imaginava pensar daquela forma - se referindo, em especial, a alguns colegas que disseram no dia da oficina que: “dependendo da situação, tem mulher que merece apanhar”. Achei bem interessante sua colocação, pois é exatamente o que propomos com as oficinas, que @s estudantes se conheçam e socializem de uma forma diferente da convencional, com seus grupos de amizades habituais. Quando formávamos os grupos, discutíamos as letras ou produzíamos os cartazes, sempre prezávamos por distribuir bem a turma de forma mista, e se possível com colegas que geralmente el@s não tinham muita proximidade. Em algumas situações conseguíamos mesclar as turmas de salas diferentes, mas em geral nas oficinas do ano de 2015 essa mistura não foi feita.

Achei muito interessante o fato de justamente um dos meninos que mais defendeu esta ideia de que, dependendo da situação a violência pode ser aceita, estar presente conosco na roda de conversa. Ainda que ele expressasse um posicionamento em defesa às músicas como “Ajoelha e Chora” e “Se eu Largar o Freio” com a justificativa da letra ser apenas a opinião do cantor, ou mesmo que eles só reivindicavam mais atenção de suas mulheres, ele não se sentiu intimidado em conversar conosco novamente nesta segunda experiência com a roda. Mesmo sabendo que iríamos falar sobre violência e machismo nas letras, temas que ele defendia publicamente de forma favorável por mais que debatêssemos ser uma questão cultural e, inclusive, um crime previsto por lei. O mais interessante é que ele diz ter gostado da oficina e nos elogiou muito.

Uma das alunas relembra falas problemáticas de Michael, e expõe para toda a roda, gritando ser “desnecessário” os comentários como esse, que “se a mulher

⁶⁹ Em várias falas @s alun@s usaram essa palavra, dizendo “deu para interagir bastante”, sempre realçando como momentos de descontração são distantes ou quase não existem nas aulas regulares.

trair tem mais é que levar na cara”. Achei incrível sua chamada de atenção na frente de todo mundo, ainda com direto a piada dizendo: “Seu chifre vai continuar aí, que que vai adiantar bater na mulher??”. A turma cai na gargalhada... Outra aluna se exalta e começa a discutir com ele, dizendo que raiva não leva a nada... Ele insiste dizendo que tem horas que não dá, “a pessoa fica nervosa e vai fazer o que? Morrer de raiva?”... O debate continua e vári@s alun@s interferem ou dando risada, ou “colocando mais lenha na fogueira”. Por fim digo que toda essa discussão não se trata de simples opinião individual, e sim de um problema social em que milhares de mulheres estão morrendo apenas porque alguns homens “não conseguem se controlar...”. Outro aluno, que escutava “Ariana Grande” no fone de ouvido durante toda nossa conversa, faz um comentário muito pertinente: “Daí, quando a mulher perde a cabeça é TPM ou é frescura, né? (Diário de campo, 20 de novembro de 2014).

Foi muito produtiva e calorosa esta tarde repleta de debates, me senti muito motivada em dar continuidade à pesquisa e ao tema das violências contra as mulheres a partir da música, percebendo como ela havia mobilizado essas duas primeiras turmas de Ensino Médio em Forquilha e em São José, nas primeiras experiências em 2014. Optei por não realizar as rodas de conversa com mais turmas em 2015 em vista da quantidade de oficinas que o projeto abrangeu, com estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e graduação.

Um dos alunos, com um grande sorriso, me disse ao final dessa roda de conversa na E. E. B. Cecília Rosa Lopes: “O mundo precisa de mais oficinas como essa!” (Diário de campo, 20 de novembro de 2014).

É muito interessante notarmos as diferenças nas interpretações d@s alun@s de acordo com a localidade e o contexto da escola. Em algumas turmas do 9º ano (como na escola de Palhoça, E.M Profª Mara Luíza Vieira e Liberato e do Ribeirão da Ilha, E.B.M. Batista Pereira) as alunas traziam bem mais um pensamento crítico e de descontentamento com as canções escutadas em sala do que em outras experiências com alunas do Ensino Médio. Já em uma turma do 8º ano (na escola de Biguaçu) percebíamos como precisávamos esmiuçar os conceitos trazendo exemplos que de fato causassem estranhamento diante das naturalizações presentes nas músicas e reafirmadas em suas falas.

O terreno é irregular, cheio de falhas súbitas e passa-

gens perigosas, onde os acidentes podem acontecer e de fato acontecem, e atravessá-lo ou tentar atravessá-lo contribui pouco ou nada para transformá-lo numa planície nivelada, segura e homogênea, apenas tornando visíveis suas fendas e contornos (GEERTZ, 2001).



ÚLTIMAS NOTAS

Como consta nos pressupostos da edição do projeto aprovado pelo MEC em 2014, é necessário ressaltar a dimensão social e formativa que o Projeto Papo Sério possui, à medida que atinge indiretamente um número estimável de pessoas das comunidades ligadas à escola (por exemplo, familiares e responsáveis pel@s alun@s), como consequência das atividades realizadas com @s student@s, contribuindo nitidamente para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio deste contato direto d@s bolsistas de extensão vinculados ao NIGS, com as realidades sociais concretas, assim como as trocas de saberes acadêmicos e nativos.

Portanto, a participação no projeto, e mais especificamente nas oficinas, tem um impacto positivo na formação técnico-científica pessoal e social d@s estudantes envolv@d@s, na medida em que se configura como uma forma de intervenção social, proporcionando não só o maior conhecimento sobre gênero, sexualidades, lesbofobia, transfobia, homofobia, racismo, relações afetivas e conjugais, juventudes, prevenção a DST/Aids, violência, machismo, entre outras, mas a ampliação das redes de sociabilidade dess@s estudantes e novas possibilidades de trajetórias de vida, estimulando a escolarização e a busca por conhecimentos d@s jovens participantes.

Distante de prescrever um laudo, estabelecer metas ou determinar os rumos para uma educação não sexista, menos violenta e mais igualitária, o que propus com esta pesquisa foi apontar algumas fendas e contornos que envolvem as realidades das escolas públicas de Florianópolis. Dispondo-me a pensar os possíveis caminhos a se trilhar, assim como novas metodologias viáveis para se trabalhar a temática do gênero e suas intersecções na escola, descrevi e expus o que pude perceber, identificar, mas, sobretudo, compreender a partir das narrativas e experiências com professor@s, coordenador@s, orientador@s e estudantes neste praticamente um ano e meio de pesquisa, produzindo o TCL.

Ao adentrarmos as salas de aulas sem aviso prévio, causando logo de início a surpresa d@s alun@s ao se depararem com uma equipe de pessoas desconhecidas e uniformizadas – geralmente com as camisetas do concurso de cartazes – na maioria das vezes compostas predominantemente

temente por nós bolsistas, jovens graduand@s com piercings, tatuagens, dreads, cabelos coloridos, roupas pouco convencionais, misturando gírias e teorias ao tratar assuntos tão presentes em suas vidas através de uma linguagem próxima a del@s. Assuntos que renderam risadas, indignação e estranhamento justamente por estarem cercados por verdades, tabus, medos, angústias e dúvidas, muitas dúvidas relativas às suas construções e enquanto sujeit@s de seus próprios corpos.

Desta forma, demonstro que ao longo dos nove anos de sua história, o Projeto Papo Sério atingiu uma média de 5 mil estudantes, de aproximadamente noventa escolas públicas catarinenses, envolvendo mais de duzent@s professor@s de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, pertencentes a distintas áreas do conhecimento, engajad@s com as problemáticas de gênero e sexualidades no ambiente escolar e para além dele.

Os resultados apontam que as oficinas alcançam um impacto positivo na formação pessoal e social d@s estudantes e foram importantes para a sensibilização d@s alun@s em relação às temáticas de violências contras as mulheres e suas intersecções como papéis de gênero, machismo, relações étnico-raciais, orientação sexual, homofobia, lesbofobia, transfobia, sexualidade, relações afetivas e conjugais, machismo, entre outras. Também se constatou que há uma demanda por outros temas como bissexualidade, feminismo e direito ao corpo (visto o considerável índice de crimes virtuais cometidos pel@s estudantes) no cotidiano escolar, discussões que necessitam o envolvimento amplo de colegas, alun@s, professor@s e de toda a comunidade escolar.

Sobretudo, destaco a necessidade e pertinência de projetos como o Papo Sério neste contexto de eminente turbulência das pautas LGBTs. Ao problematizarmos as questões de gênero nas salas de aula da Grande Florianópolis, combatemos o avanço do conservadorismo e pautamos novas possibilidades de ser junto d@s jovens que aqui vivem. Através das conquistas durante esses nove anos de projeto, comprovamos, através de uma série de relatos daquel@s que passaram por nossas oficinas, em especial as que utilizaram músicas como ferramenta disparadora de debate, como o debate de gênero e da violência contra mulheres não se trata de uma questão de imposição de ideias e sim, diz respeito à valorização da diversidade e do combate a estas violências.



Figura 7 - Equipe Papo Sério 2015.1

(Gabriela Dequech, Larissa Daniel, Marisa Napolini, Leonardo Lima, Isis Beckhauser, Bruna Bernhardt Nauana Antonello, Isabela Cantarelli, Emília Dutra, Everson Fernandes, Red Nedel, Lino Santos, Suzana Martins Costa.)



Figura 8 - Equipe Papo Sério - NIGS no Concurso de Cartazes 2015.2.

Melissa Barbieri, Liviana Bath Raphael Ramos Silva, Alessandra Guiozzi, Gabriela Sagaz, Arthur Costa, Bruna Bernhardt, Emília Dutra, Rita Alves, Miriam Grossi, Suzana Martins Costa, Jainara Oliveira, Adriana Barbaresco, André Luis da Rosa, Everson Fernandes, Isis Beckhauser, Guilíia Gaia, Indiara, Ana Maria, Marinês da Rosa, Anahí Guedes de Mello, Lino Santos, Delza da Hora, Crishna Correa, Marisa Napolini, Wellem Christina, Isabela Cantarelli)



REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história.** IN: Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25 n. 67. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias - vol. 3.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. 1996. Acesso em: Fevereiro de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. 2014. Acesso em: Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** 2013

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Sociologia.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **LEI MARIA DA PENHA.** Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Rev. Estud. Fem. [online].2011, vol.19, n.2, pp. 549-559. ISSN 0104-026X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: Março de 2015.

BRUNETTA, Alberto Antônio. **Estágio como Ensaio, Ensaio como**

Forma: apropriações metódicas de como proceder metodologicamente sem método. Comunicação Oral no IV Encontro Internacional de Ciências Sociais, Pelotas, Grupo de Trabalho 29. P. 9-88. 18-21 novembro de 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Os excluídos do interior.** In: _____ NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos da Educação.* Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

_____. **A dominação masculina – A condição feminina e a violência simbólica.** 1ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (coord.). **Negras (In) Confidências – Bullying, não. Isto é Racismo.** (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). 1. ed. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2013.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo.** In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, Jan./jun, 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam.** In. LOURO, G. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999, p. 153-172 (1-19), 1999.

_____. **Corpos que pesam.** In LOURO, Guacira (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. 2000

_____. **Problemas de gênero. Feminismo como subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDAS-COULTHARD, C. R. **Caro Colega: exclusão linguística e invisibilidade.** *Discurso e Sociedade*, v.2, n.1, 2007.

CRENSHAW, KIMBERLÉ, “**Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Colour**”, in Martha Fineman e Rixanne Mykitiuk (orgs.), *The Public Nature of Private Violence.* New York: Routledge, 93-118, 1994.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: ASHOKA, Empreendedores Sociais e Takano Cidadania (org.). *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. **Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual.** s/l: Psicologia Política, 2008.

FONSECA, Cláudia. **“Da família ao parentesco em sociedades complexas”.** Congresso Internacional Pesquisando a Família. Publicado em *In Pesquisando a família: olhares contemporâneos*. Florianópolis: Papa-livro editora. 24-26 de abril, 2002

_____. **Cavalo amarrado também pasta: honra e humor em grupo popular brasileiro.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, número 15, ano 6. Fevereiro de 1991

_____. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 58-78, 1999.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010).** Tese – Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC. Florianópolis, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Cap: O ensino da sociologia na escola secundária brasileira.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **“Mulheres só fazem amor com homens?” (Des)construindo a homossexualidade feminina na Educação Sexual.** *Fazendo Gênero* 7. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/J/Jimena_Furlani_20.pdf. Acesso em: Março de 2015.

FOULCALT, Michael. **A ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola. 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretati-**

va. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.

GREGORI, Maria. Filomena. **Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista.** São Paulo, Paz e Terra/Anpocs. 1993.

GROSSI, Miriam Pillar. **Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil.** Revista Estudos Feministas, 1, 1994.

_____. **Rimando Amor e Dor: reflexões sobre violência no vínculo afetivo-Conjugal.** Em Pedro, J.M. & Grossi, M.P. (orgs.) Masculino, Feminino, Plural. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 1998.

_____. **Identidade de Gênero e Sexualidade.** Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis, n. 24, 2010.

_____. **Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”.** In: GROSSI, Miriam Pillar (org.). Trabalho de Campo e Subjetividade. Florianópolis, PPGAS, 1992.

_____; GARCIA, Olga Regina Zigelli; GRAUPE, Mareli Eliane. **A formação como foco do projeto GDE: formação da equipe pedagógica, de cursistas, de bolsistas** In: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli (Org.). Gênero e diversidade na escola: desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidade étnico-raciais em Santa Catarina. Tubarão: Copiart, p. 33-54. 2014.

_____; LAGO, Mara Coelho de Souza. **Gênero e Diversidade na escola: uma experiência coletiva e transformadora.** In: MINELLA; Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Org.). Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e diversidade na escola. Florianópolis: 11d. Mulheres, 2009.

GOELNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (org). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GREEN, Lucy. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula.** Revista da ABEM, v.20, n°28, p. 61-80. Londrina, 2012.

_____. **A aprendizagem informal e a Escola: uma pedagogia nova sala de aula.** Jornal da Sociedade de Musicologia na Irlanda. 2010.

_____. **Pesquisa em sociologia da Educação Musical.** Oscar Dou-

rado (trad.) Revista da ABEM, Porto Alegre, v.04, PP 25-35, set. 1997.
HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IZUMINO, Wânia Passinato; SANTOS, Cecília MacDowell. **Violência contra as Mulheres e Violência de gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil.** In Revista Estudos Interdisciplinares de America Latina y El Caribe. Israel: Universidade de Tel Aviv, vol.16 – nº 1, 2005, p.147-164. Disponível em: http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=1074&Itemid=96. Acesso em: Junho de 2015.

JINKINGS, Nise. **A disciplina de sociologia no ensino médio.** Trabalho apresentado ao Depto. de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da UFSC, em concurso de Professor Adjunto, em março de 2004. Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/71/sociologia%20ensino%20medio.pdf?sequence=1> Acesso em: Outubro de 2014

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** Diversidade Sexual na Educação. Brasília: UNESCO, 2009.

KREMER, N. S.; WELTER, T.; GROSSI, M. P. **Trajetórias e Experiências no Ensino Médio: a extensão universitária criando possibilidades.** In: Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC, v. 1, p. 83-89, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** In: COSTA, M.V. O currículo nos limiares contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed. p. 85-92. 1999.

_____. **Corpo, escola e identidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto, PT: Porto Editora, 2000.

_____. **Pedagogias da sexualidade.** In LOURO, Guacira L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia do Gênero.** In: HOLANDA, H. Buarque de. (org.), *Tendências e Impasses: O Feminismo como Crítica da Cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **Alice Doesn't.** Bloomington: Indiana University Press, 1984.
MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica,* RJ: Zahar, 1969.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. **Oropa, França e Bahia: as Contribuições da Música Popular Brasileira às Músicas Populares do Mundo: Diálogos Transatlânticos Brasil/Europa/África.** In: 26a. Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro. *Desigualdade na Diversidade - CD Rom 26a.* RBA. Brasília: ABA, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Amurabi. **Gênero, Sexualidade e Diversidade no Currículo Escolar: a experiência do Papo Sério em Santa Catarina.** *Práxis Educacional,* v. 11, p. 131-151, 2015.

ROSAS, Nina. **Religião, mídia e produção fonográfica: o Diante do Trono e as disputas com a Igreja Universal.** *Relig. soc.* [online]. vol. 33, n.1, pp. 167-193. ISSN 0100-8587, 2013.

OLIVEN, Rubem. **O imaginário masculino na música popular brasileira.** Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Caxambu, MG, 16 a 20 de outubro de 2001.

SALA, Arianna; GROSSI, Miriam P. **Batendo um “papo sério”: desconstruindo gênero e sexo nas escolas de Santa Catarina.** In: III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. *Anais eletrônicos.* Salvador, BA, Brasil, 2013.

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

SILVA, Helena Lopes da. **Gênero, adolescência e música: Um estudo de caso no espaço escolar.** *Em Pauta (UFRGS. Impresso),* v. 17, p. 71-92, 2006.

SCOTT, Joan. **O gênero como uma categoria útil de análise histórica.** In *Educação e Realidade : Gênero e Educação.* Porto Alegre, V. 20 ,

n. 2, jul/dez1995.

STRAUSS, Levi. **A família**. SHAPIRO, Harry L. Homem, cultura e sociedade. Editora Martins Fontes, 3ª edição. São Paulo, 1982.

SCHULMAN, Sara. **Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento**. Bagoas, Natal, v. 4, n. 5, p. 67-78, jan./jun. 2010.

UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam Pilar. **Conjugali-
dades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil**.
Revista Estudos Feministas, v. 14, n. 2, p. 481-487, 2006.



ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro das oficinas – Ensino Fundamental e Médio

Temática geral das oficinas: “Violência(s) contra a mulher(es)”

1 - Roda de apresentação da equipe e d@s alun@s (15’).

- Formamos um círculo em pé. Cada integrante fala seu nome com um movimento em direção ao centro da roda.

- Em seguida, de forma dinâmica, a coordenação propõe a formação de subgrupos de acordo com a autoidentificação em relação a: idade, trabalho, relacionamento amoroso, identificação racial (branco, pardo, amarelo, negro), orientação sexual (homo, hetero, bi), música (sertanejo, rock, funk, reggae, rap).

2 - Dinâmica 1: Primeira música (20’)

A música “Vira-Vira” do grupo Mamonas Assassinas é colocada no som. @s alun@s escutam a música, recebem a letra e discutem seu conteúdo em pequenos grupos de 5 ou 6, estimulado por perguntas lançadas pela equipe.

3 - Dinâmica 2: Letra e representações (45’)

Cada grupo recebe a letra de uma música diferente (“Ajoelha e chora”, “Tigrão gostoso”, “Moleque danado”, “Quem dá carinho é pai e mãe” e “Foi daquele jeito”). Distribuimos cartolina e revistas para que, a partir da discussão em grupo, montem uma representação do que diz a música. As equipes apresentam os cartazes para o grande grupo. Sentamos em uma roda e dialogamos com a turma.

Explicar as cinco categorias de violência que a Lei Maria da Penha problematiza: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral. Exemplificar.

4 – Encerramento (5’)

Assistimos o vídeo do Roberto Carlos do Charges.com

5 - Avaliação (5’)

Distribuimos as fichas de avaliação.

Anexo 2 – Roteiro das oficinas – EJA

Temática geral das oficinas: Músicas e Violências

1. Apresentar equipe e Concurso de Cartazes. (5')

Em um grande círculo, a pessoa apresenta a outra pessoa, sentada ao seu lado direito com três características que a definem. Por fim nos apresentamos. (10')

Em seguida, de forma dinâmica, a coordenação propõe a formação de subgrupos de acordo com a auto identificação em relação a: idade, trabalho, relacionamento amoroso, identificação racial (branco, pardo, amarelo, negro), orientação sexual (homo, hetero, bi), música (sertanejo, rock, funk, reggae, rap). (10')

2. Dinâmica 2: Primeira música (10')

Escutamos a música “Ajoelha e chora” e problematizamos através de questionamentos feitos à turma.

3. Dinâmica 3: Letra e representações (45')

Cada grupo recebe a letra de uma música diferente (“Se eu largar o freio”; “Ajoelha e Chora”; “Vira-Vira”). Distribuímos cartolina e revistas para que, a partir da discussão em grupo, montem uma representação do que diz a música. As equipes apresentam os cartazes para o grande grupo. Sentamos em uma roda e dialogamos com a turma. (20')

Explicar as 5 categorias de violência que a Lei Maria da Penha problematiza: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral. Exemplificar. (25)

4. Finalização (5')

Assistimos o vídeo do Roberto Carlos do Charges.com (“Esse cara sou eu”)

5. Fichas de avaliação (5')

Anexo 3 – Roteiro oficina graduação: Educação Física – UFSC

Oficinas Papo Sério Educação Física: “Educação, Ritmo e Música: o que gênero e sexualidade têm a ver com isso?”.

1. Roda de apresentação da equipe (10’).

2. Dinâmica 1. (30 min)*Levar uma bolinha.

- Apresentação da turma - Jogo da batata quente. Conforme a bolinha vai passando de pessoa em pessoa, ao pare de um dos coordenador@s, quem estiver com a batata quente (bolinha) em mãos é apresentado pel@s colegas em sala.

3. Dinâmica 2. (30 min a 40 min)*Levar uma garrafa com tampa.

“Fato ou conceito” – jogo da garrafa. A turma em roda gira a garrafa, quem cair com a tampa da garrafa escolhe contar um fato ou conceitua a palavra que iremos dar.

*Conceitos a serem trabalhados: 1) Sexo biológico 2) gênero 3) sexualidade 4) masculinidade 5) feminilidade 6) homo-lesbo-trans-fobia 7) movimento lgbt 8) mov. feminista 9) machismo

4. Biscoito do gênero (ou “boneco” do gênero, que seria um boneco especificando e localizando orientação sexual, identidade de gênero, sexo biológico através da figura de um boneco) (20 min)* providenciar data show

Apresentação e discussão dos slides com os biscoitos.

INTERVALO (5’)

Pedir para que eles pensem durante o intervalo, personalidades da música que trazem diferentes identidades de gênero.

5. Ouvir as músicas

Escutamos a música “Senha do celular” e problematizamos através de questionamentos feitos a turma. (10’)

Formamos dois grupos e distribuimos as letras das músicas “Eu vou jogar na internet” e “Ajoelha e Chora” para que eles problematizem coletivamente. (15’ para os grupos). Escutamos as duas músicas e damos sequência as apresentações dos grupos seguidas das discussões. (10’)

6. Finalização (10’)

Video clip grupo Marrom 5 – música “Animals” (4’) e discussão. (assistir o vídeo com a tradução)

7. Fichas de avaliação (10’)

Anexo 4 – Roteiro da oficina graduação: Pedagogia – UFSC

Tema: Gênero, Sexualidade e Violências Hetero/Sexistas

1. Roda de apresentação da equipe (10').
2. Dinâmica 1. (15 min) Grupos de identificação.

Apresentação as turma - Grupos de identificação

Enuncia-se uma característica, posicionamento ou gosto (tipos de música, tipos de filme, orientação sexual, gênero etc), as pessoas que se identificam com o enunciado formam grupos de semelhantes. A dinâmica segue por quatro ou cinco rodadas, até que se termine em dois grupos mais ou menos iguais em número.

3. Dinâmica 2. (40 min) *Levar uma garrafa com tampa.

“Fato ou conceito” – jogo da garrafa. Dois grupos

A turma em roda gira a garrafa, quem cair com a tampa da garrafa escolhe contar um fato ou conceitua a palavra que iremos dar.

*Conceitos a serem trabalhados: 1) Sexo biológico 2) gênero 3) sexualidade 4) masculinidade 5) feminilidade 6) homofobia 7) lesbofobia 8) transfobia 9) movimento lgbt 10) mov. feminista 11) machismo 12) feminicídio

4. Finalização (10 min)

Marisa apresenta o biscoito do gênero.

5. Fichas de avaliação (5 min)

Anexo 5 – Letras das músicas

1) Ajoelha e Chora” – Tche Garotos (2000)

Tava cansado de me fazer de bonzinho
Te chamando de benzinho de amor e de patroa
Esta malvada me usada e me esnobava
E judiava muita da minha pessoa

Endureci resolvi bancá o machão
Ai ficou bem bom agora é do meu jeito
De hoje em diante sempre que eu te chamar
Acho bom tu ajoelhá e me tratá com respeito

Refrão:

Ajoelha e chora ajoelha e chora
Quanto mais eu passo laço muito mais ela me adora
Ajoelha e chora oi, ajoelha e chora
Quanto mais eu passo laço muito mais ela me adora

Mas o efeito do remédio que eu dei
Foi melhor do que eu pensei ela faz o que eu quiser
Me lava a roupa lava os pratos e cuida os filhos
Anda nos trilhos garrô preço essa muié

Faz cafuné me abraça com carinho
Me chama de docinho comecei me preocupar
Eu tô achando que esta mulher danada
Ficou mal acostumada e tá gostando de apanhar

2) “Vira-Vira” – Mamonas Assassinas (1995)

Fui convidado pra uma tal de suruba
 Não pude ir, Maria foi no meu lugar
 Depois de uma semana ela voltou pra
 casa

Toda arregaçada, não podia nem
 sentar

Quando vi aquilo fiquei assustado
 Maria chorando começou a me ex-
 plicar

Daí então eu fiquei aliviado
 E dei graças a Deus porque ela foi no
 meu lugar

Refrão:

Roda, roda e vira, solta a roda e vem
 Me passaram a mão na bunda e ainda
 não comi ninguém

Roda, roda e vira, solta a roda e vem
 Neste raio de suruba, já me passaram
 a mão na bunda

E ainda não comi ninguém!

Oh, Manoel olha acá como eu estou
 Tu não imaginas como eu estou
 sofrendo

Uma teta minha um negão arrancou
 E a outra que sobrou está doendo

Oh, Maria vê se larga de frescura
 Que eu te leve no hospital pela ma-
 nhã

Tu ficaste tão bonita monoteta
 Mais vale um na mão do que dois no
 sutia

Bate o pé
 Burrp (arroto)
 Hmm... bate o pé

Oh Maria essa suruba me excita
 Arrebita, arrebita, arrebita
 Então vai fazer amor com uma
 cabrita

Arrebita, arrebita, arrebita
 Mas Maria isto é bom que te exercita
 Bate o pé, arrebita, arrebita
 Manoel tu na cabeça tem titica
 Larga de putaria e vá cuidar da pada-
 ria

Vamos lá, todo mundo dançando
 raios!

Todo mundo comigo! Uou, uou, uou
 Oh Maria si deu mal, vamo lá!
 Ai, como dó”

3) “Tigrão gostoso” – Grupo Abracadabra (2013)

Toc, toc, toc...
(Quem é? Quem é?)
Toc, toc, toc...
(Quem é? Quem é?)

Abre a porta logo que eu quero entrar
Não adianta se esconder o Tigrão vai te pegar
(Mas eu to com medo, você vai me machucar?)
Sou seu Tigrão gostoso só precisa relaxar
É na hora do espanto que o bicho vai pegar

Toma, toma, toma, então toma
Em cima, em baixo
Toma, toma, toma, então toma
Em cima, em baixo

Pega na porta, joga na sala, bota no quarto e toma
Pega na porta, joga na sala, bota no quarto
Toma, toma, toma, então toma
Em cima, em baixo

4) “Quem dá carinho é pai e mãe” – Mayck e Lyan (2014)

Quem dá carinho é pai e mãe
Eu boto é pra moer
Se você quer amor vem que eu faço com você
Quem dá carinho é pai e mãe

Porque eu dou prazer
Meu sistema é diferente
O trem ferve o sangue é quente
A madeira vai gemer

Pensa num amor safado diferenciado
Num sistema bruto
Paixão sem juízo sai quebrando tudo
Vem que eu te envergo igual berimbau

Já tá louca pirada perdendo o controle
Do jeito que eu quero
Nóis vende a boiada
Nóis faz o piseiro

Nóis num tem frescura chega e mete o pau!
Quem dá carinho é pai e mãe
Eu boto é pra moer
Se você quer amor vem que eu faço com você

5) “Foi daquele jeito” – Fernando e Sorocaba/Lucas Lucco (2013)

Tava de blusinha amarela,
Jeito safadinho que é bem a cara dela
Eu cheguei xavecando, papo de gavião,
Pedi seu telefone mas não me deu atenção
E ainda pediu pra amiga dela
Me falar que tava namorando pra não incomodar

Mas quando eu vi a amiga dela,
Fiquei arrepiado, parti pra cima dela
Eu fui me aproximando, chamando sua atenção,
Daí que sua a amiga caiu na do meninão

Você não quis...
Vish...perfeito...a sua amiga quis e foi daquele jeito
Foi tapa na bunda, na cara,
Puxão de cabelo, na cama no chão e no banheiro,
E foi daquele jeito (2x)
Fernando e sorocaba vou descontar tudo na amiga dela!

6) “Seu largar o freio” – Péricles (2013)

Vou de casa pro trabalho
Do trabalho vou pra casa na moral
Sem zoeira, sem balada, sem marola
Sem mancada, eu tô legal

Faça sol ou faça chuva
O que eu faço pra você
Nunca tá bom

Pago as contas, faço as compras
Tudo bem, eu sei
É minha obrigação

Mas eu tenho
Reclamações a fazer
Mas eu tenho
Que conversar com você

A pia tá cheia de louça
O banheiro parece que é de botequim
A roupa toda amarrotada
E você nem parece que gosta de mim

A casa tá desarrumada
E nem uma vassoura tu passa no chão
Meus dedos estão se colando
De tanta gordura que tem no fogão

Se eu largar o freio
Você não vai me ver mais
Se eu largar o freio
Vai ver do que sou capaz

7) “Esse cara sou eu” – Roberto Carlos (2012)

O cara que pensa em você toda hora
Que conta os segundos se você demora
Que está todo o tempo querendo te ver
Porque já não sabe ficar sem você
E no meio da noite te chama
Pra dizer que te ama
Esse cara sou eu

O cara que pega você pelo braço
Esbarra em quem for que interrompa seus passos
Está do seu lado pro que der e vier
O herói esperado por toda mulher
Por você ele encara o perigo
Seu melhor amigo
Esse cara sou eu

O cara que ama você do seu jeito
Que depois do amor você se deita em seu peito
Te acaricia os cabelos, te fala de amor
Te fala outras coisas, te causa calor
De manhã você acorda feliz
Num sorriso que diz
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu

Eu sou o cara certo pra você
Que te faz feliz e que te adora
Que enxuga seu pranto quando você chora
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu

O cara que sempre te espera sorrindo
Que abre a porta do carro quando você vem vindo
Te beija na boca, te abraça feliz
Apaixonado te olha e te diz
Que sentiu sua falta e reclama
Ele te ama
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu

8) “Senha Do Celular” – Henrique e Diego (2015)

Eu descobri a senha do seu celular
E machucou tudo que eu vi
Eu fui na sua página e no seu Whatsapp
Vi suas mensagens todas

Agora eu entendi o seu desespero
Que até no banheiro leva o celular
Desliga se eu tô do lado diz que está descarregado
Ou que esqueceu o carregador

Se não deixa pegar o celular
É porque tá traindo
E tá mentindo
Alguma coisa tem

Se não deixa pegar o celular
É porque tá devendo
Me enganando
De papo com outro alguém

9) "Eu vou jogar na internet" – Max & Mariano (2015)

Eu vou jogar na internet, nem que você me processe.
Eu quero ver a sua cara, quando alguém te mostrar,
Quero ver você dizer que não me conhece

Você andou falando demais
Você foi corajosa capaz
Dizendo pro seu namorado novo que não me conhece
Você mente que nem sente

Semana passada mesmo a gente ficou.
E, sem que você percebesse, eu gravei de nós dois um vídeo de amor.
Eu vou jogar na internet, nem que você me processe.
Eu quero ver a sua cara, quando alguém te mostrar,
Quero ver você dizer que não me conhece.

10) “Moleque Danado” – Oba Oba Samba House /Lucas Lucco (2014)

Eu tô moleque danado
Não posso ver uma menina
Que fico alucinado
Eu nem sei se isso é pro meu bico
Do jeito que ela olha, ai, eu fico

“Eu fico ali parado reparando o movimento
Só cercando o gado, só cercando o gado
Tô aqui na boa esperando o momento
Olhou, partiu, tô dentro”

Rá ta ta tá
Tô mostrando o meu talento
Olhou, partiu, tô dentro

Rá ta ta tá
Se liga no movimento
Olhou, partiu, fui

Anexo 6 – Roteiro “Roda de Conversa”

Roda de Conversa pós Papo Sério: Diálogos sobre a oficina em grupo, a partir do questionário semi-estruturado.

1. O que vocês acharam da oficina?
2. O que mais te chamou atenção?
3. Vocês aprenderam algo de novo?

Vocês tem atividades semelhantes a esta, utilizando música, colagens, debates, em alguma matéria/aula?

Você acha que aulas com dinâmicas, vídeos, músicas, fazem o conteúdo das matérias, serem entendidos mais facilmente?

4. Algo fez com que vocês refletissem sobre algum aspecto de sua vida pessoal?

5. Vocês já tinha percebido apologia/incentivo a violência, em alguma música? E contra a mulher especificamente?

6. O que vocês acham que é a violência contra a mulher?

(Só física? Ou existe em outras formas? Ela também se faz presente nas questões que envolvem as diferentes funções sociais de meninos e meninas; na divisão do trabalho doméstico; na liberdade de sair sozinho à noite; nos horários estipulados para voltarem para casa; na possibilidade de usar as roupas que quiserem; etc)

7. Antes da oficina, vocês tinham conhecimento sobre essas formas de violência? Como você se informou?

8. Vocês acham que a música, e a arte como um todo, conseguem nos transmitir questões que de fato, representam aspectos da nossa realidade cotidiana?

10. Onde vocês e seus amigos geralmente se encontram para se divertir? Quais espaços de lazer existem?



TÍTULOS DOS CADERNOS NIGS

Cadernos NIGS Pesquisas

Da Praça da Matriz à Place de la Sorbonne: Itinerários antropológicos (Memorial de Concurso para Professora Titular).

Carmen Silvia Rial, 2015

“Se eu não puder gozar, não é a minha revolução”: Etnografia da Marcha das Vaidias de Florianópolis/SC em 2014

Nathália Dothling Reis, 2015

Pesquisa e militância no campo acadêmico da antropologia: trajetórias de ensino, pesquisa, administração e práticas de extensão (Memorial de Concurso para Professora Titular).

Miriam Pillar Grossi, 2015

As meninas do centro: família, sociabilidades e subjetivação entre mulheres prostitutas de rua em Florianópolis

Joana Pagliosa Corona, 2014

Antropólogo militante, pesquisador e/ou sujeito de estudo? Revisão teórica sobre pesquisa e militância na antropologia contemporânea

Jefferson Virgílio, 2014

Ciência, excelência e gênero: um olhar antropológico sobre um laboratório de engenharia

Bruna Klöppel, 2014

Estudante-atleta: caminhos e descaminhos no futebol - entre o vestiário e o banco escolar

Daniel Machado Conceição, 2014

Histórias de rodapé: conflitos na constituição das antropologias indianas

Vinicius Kauê Ferreira, 2014

Mulheres artistas em revolução: Museologia, feminismo e arte
Julia Moura Godinho, 2014

Parentesco e parentalidade de travestis em Florianópolis
Fernanda Cardozo, 2010

Pais assumidos: adoção e paternidade homossexual no Brasil contemporâneo
Flavio Luiz Tarnovski, 2004

Histórias de quartel: um estudo de masculinidade com oficiais fora da ativa
Juliana Cavilha Mendes, 2002

Gravidez e relações violentas: representações da violência doméstica no município de Lages – SC
Rozeli Maria Porto, 2002

Cadernos NIGS Metodologias

Internet, mídia e sistemas de justiça
Fernanda Cardozo e Rayani Mariano (Orgs.), 2010
Artigos de: Paula Pinhal de Carlos, Patricia Rosalba Moura Costa, Cláudia Regina Nichnig, Miriam Grossi, Tânia Montoro, Nilvio Caixeta, Raquel Wiggers, Juliana Cavilha Mendes

Cadernos NIGS Extensão

Projeto Papo Sério
Miriam Pillar Grossi (Org.). 2010
Artigos de: Anelise Fróes, Rayani Mariano e Fátima Weiss de Jesus

Cadernos NIGS Relatórios

Teoria feminista, teoria queer ou teorias sociais contemporâneas? O campo dos estudos de gênero e sexualidade no Brasil
Miriam Pillar Grossi e Vinicius Kauê Ferreira (Eds.), 2014