

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**THAYSA ZUBEK VALENTE**

**DESCONSTRUIR TABUS E PRECONCEITOS PARA CONSTRUIR  
A (COM)VIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DIÁLOGOS DE GÊNERO E  
DIVERSIDADE EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO IFPR DE IRATI-PR**

**Florianópolis**

**2016**

**THAYSA ZUBEK VALENTE**

**DESCONSTRUIR TABUS E PRECONCEITOS PARA CONSTRUIR  
A (COM)VIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DIÁLOGOS DE GÊNERO E  
DIVERSIDADE EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO IFPR DE IRATI-PR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito final de obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientador: Prof. Me. Arthur Leonardo Costa Novo

**Florianópolis**

**2016**

THAYSA ZUBEK VALENTE

**DESCONSTRUIR TABUS E PRECONCEITOS PARA CONSTRUIR A  
(COM)VIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
SOBRE DIÁLOGOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM UM PROJETO DE  
EXTENSÃO NO IFPR DE IRATI-PR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito para  
obtenção do título de Especialista em  
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

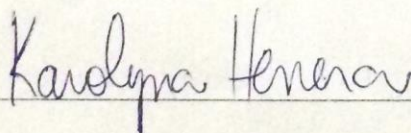
Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

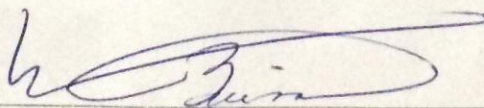


Olga Regina Zigelli Garcia

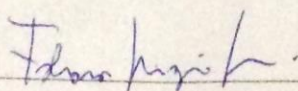
Banca Examinadora:



Karolyna Marin Herrera



Márcia Buss Simão



Fabiana Stringini Severo

Valente, Thaysa Zubek

Desconstruir tabus e preconceitos para construir a (com)vivência com as diferenças : um relato de experiência sobre diálogos de gênero e diversidade em um Projeto de Extensão no IFPR de Irati-PR / Thaysa Zubek Valente ; orientador, Arthur Leonardo Costa Novo - Florianópolis, SC, 2016.

85 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola .

Inclui referências

1.Ciências Humanas; Psicologia. 3. Gênero . 4. Sexualidades. 5. Diversidade. 6. Educação. I. Leonardo Costa Novo, Arthur . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola . III. Título.



## AGRADECIMENTOS

Com sentimento de gratidão e reconhecimento daquilo que vivi e das relações que tive, num período anterior e durante meu tempo de cursista do GDE, é que finalizo esse trabalho. É com essa disposição que gostaria de fazer alguns agradecimentos.

Primeiramente, agradeço à minha amiga e ex-colega de trabalho, Carla Simone Silva, com quem convivi intensamente no ano de 2014, e por quem tenho grande admiração e a quem sou grata, por todas as afetações que ela provocou no curso da minha vida, inclusive a minha entrada no IFPR – Campus Irati. Também agradeço às pessoas (profissionais, docentes, e mulheres e homens que participaram das nossas atividades) que conheci no Núcleo de Estudos da Violência contra a Mulher (NEVICOM) da Universidade de Ponta Grossa/PR, no qual atuei como psicóloga por um ano, e por meio do qual, por diversos trânsitos, cheguei ao GDE e fui selecionada.

Agradeço o IFPR, pelo financiamento do projeto de extensão pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), que abriu campo para a realização do trabalho que aqui apresento e possibilitou a participação de duas bolsistas na proposta de ação de extensão.

Agradeço imensamente às bolsistas do projeto (inclusive aquela que solicitou desligamento posteriormente), que foram responsáveis por pensar na construção de cada um dos encontros, e estiveram prontamente dispostas a contribuir em todos os momentos do projeto, auxiliando também na elaboração dos registros analisados neste trabalho, e com as quais estabeleci diálogos bastante interessantes sobre as temáticas que atravessaram as ações do projeto.

Agradeço a todas(os) as(os) estudantes que participaram dos encontros realizados e puderam movimentar em nós novas problematizações sobre os temas, e que se presentificam na escrita deste trabalho, nos recortes de fala utilizados na análise, mas também no que foi possível dizer e perceber sobre os temas e os modos como esses se entrelaçavam à história de vida e aos posicionamentos desses sujeitos.

Agradeço todas(os) as(os) tutoras(es) à distância, especialmente à Daiana Nardino Dias e Jefferson Virgílio, e à tutora presencial, Katheri Maris Zamprogna, da minha turma Célia Amorós, que nos acompanharam durante o período de curso do GDE, promovendo discussões qualificadas sobre o tema e dando o suporte necessário para que a participação e interesse pelo curso. Estendo esse agradecimento a todas(os) as(os) minhas(eus) colegas de turma, que foram fundamentais para que me mantivesse disposta e cumprisse com o

cronograma de atividades do curso, e que foram pessoas com quem dividi, mesmo à distância, afetos, vivências e experiências que certamente me trouxeram novas roupagens pra vida.

Agradeço, profundamente, ao professor Arthur Leonardo Costa Novo, que além da paciência e compreensão durante o processo de orientação, qualificou meu trabalho fazendo uma leitura atenta, preocupada e cuidadosa, e indicações bastante pertinentes que me deram condições para rever o que foi escrito e problematizado dentro de uma perspectiva mais crítica, coerente e politicamente posicionada. Os diálogos realizados na co-autoria do texto me ensinaram muito.

Por fim, registro aqui, um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos (eu e minhas/meus colegas), sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate a fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo.

Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

*Nas escolas pulsam vidas que clamam por espaços de escuta e vazão para que possam eclodir. Pulsam desejos, recolhidos e abafados em razão das normas e ameaças de punição freqüentes, que podem contribuir para a transformação daquele lugar que aprisiona em lugar de invenção. (...)*

*Trabalhar-se-ia, nesse sentido, na transformação estética de espaços, saberes e fazeres historicamente avessos ao novo, com disponibilidade de abertura à pluralidade de cores, sabores, saberes e texturas com que a vida é tecida. A experimentação da vida que pulsa, da subjetividade que resiste e cria, ao mesmo tempo, motiva encontros de corpos potentes e afetivos, do fogo que arde e repõe a paixão (ZANELLA, MOLON, 2007, p. 264).*



## RESUMO

A escola está implicada, enquanto espaço de socialização e instituição que participa da subjetivação dos indivíduos, na produção de corpos e sujeitos atravessados por normas sociais que determinam padrões de conduta, sobretudo no que se refere às normativas de gênero. Partindo dessa problematização, apoiada nas perspectivas pós-estruturalistas dos Estudos de Gênero, esse trabalho consiste em um relato de experiência das atividades de um projeto de extensão intitulado “(Des)construindo tabus e preconceitos para construir a (com)vivência com as diferenças: diálogos sobre gênero e diversidade na escola”, realizado com a colaboração de duas estudantes bolsistas do Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR), Campus Irati. O projeto teve como proposta orientadora o diálogo sobre os temas gênero e diversidade com estudantes de Ensino Médio e Fundamental de outra(s) escola(s); para tanto, trabalhamos com a composição de grupos que participaram de encontros previamente programados. Para o presente relato, foi escolhido apenas um grupo de estudantes (aproximadamente 18, variando de encontro a encontro) que participaram de cinco encontros organizados a partir das seguintes temáticas: “Gênero e Cotidiano”; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões heteronormativos – a questão da identidade/expressão de gênero”; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual”; “Sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez precoce”; e um quinto encontro, de encerramento, em que uma as(os) estudantes puderam registrar, por meio da produção de cartazes, aquilo que mais lhes marcou das discussões realizadas. Objetivamos, com esse relato, analisar os discursos movimentados pelas técnicas utilizadas e pelos diálogos travados entre os pares, a partir das representações que esses discursos fizeram circular sobre “mulher”, “violências de gênero”, “homossexualidade”, “exercício/vivência da sexualidade” etc., enfim, a partir de representações que denotam o modo como as relações, identidades e expressões de gênero são produzidas nas relações sociais. Consideramos, ao final, que muitas(os) estudantes possuem ideias e posicionamentos conflitantes, entre uma perspectiva disciplinadora e conservadora e uma perspectiva crítica e aberta a mudanças, sobre as questões de gênero e diversidade, mantendo padrões de conduta transmitidos intergeracionalmente, de um lado, e propondo novos modos de pensá-los, de outro e ao mesmo tempo. O diálogo se mostrou como estratégia fundamental para a efetivação de trocas e reflexões a respeito de vivências particulares (relatos pessoais) das(os) estudantes e a respeito das problemáticas que envolvem outros sujeitos, que têm suas vidas marcadas por condições de desigualdade de gênero e por práticas de violência.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidades. Diversidade. Educação.

## ABSTRACT

Schools are directly involved, as a space of socialization and as institutions that participate in the subjectivation of individuals, in the production of bodies and individualities, influenced by social norms which determine standards of conduct, mainly with regard to gender norms. With this issue as a starting point, and based on the poststructuralist perspectives of Gender Studies, the present work consists of an experience report from an extension project entitled "(De)constructing taboos and prejudices to build a dialogical-experience within differences: dialogues on gender and diversity in schools", conducted with the collaboration of two scholarship students from the Federal Institute of Education of Paraná (IFPR), Campus Irati. As a guiding proposal, the project was based on dialogues over gender and diversity with High School and Elementary School students from different institutions; with such an intention, we organized meetings. For the present report, only one group of students was chosen (approximately 18, varying from meeting to meeting); they participated in five meetings, which posed the following themes: "Gender and Daily Life"; "(Im)possible social positions for men, women and individuals that do not correspond to heteronormative patterns – the question of gender identity / expression"; "Gender-based violence – the struggle for respect and the assurance of sexual diversity in its manifestations"; "Sexuality, prevention of STIs and early pregnancy"; and a fifth meeting in which one of the students was able to register, through the production of posters, what most stood out to them during the discussions. The objective of this report is to analyze discourses that were put in movement by different techniques and the dialogues between peers, based on the representations of such discourses about "women", "gender violence", "homosexuality", "sexual life" etc. – overall, discourses based on representations that denote the way in which the relations, identities and expressions of gender are produced in social life. In the end, we concluded that many students have conflicting ideas and positions, from a disciplinary and conservative perspective to a critical and open-minded idea of change; gender and diversity issues on an intergenerationally transmitted patterns of conduct, on the one hand, and new ways of thinking about these ideas, on the other hand. The dialogue was a fundamental strategy that enabled students to exchange ideas and reflections about their personal experiences (personal reports) and also about problems that are related to other people, whose lives are marked by conditions of gender inequality and by violent practices.

**Keywords:** Gender. Sexualities. Diversity. Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- DSM – Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros
- NEVICOM – Núcleo de Estudos da Violência contra a Mulher
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- NRE – Núcleo Regional de Educação
- PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>2. CORPO, SUBJETIVIDADE, GÊNERO E ESCOLA.....</b>                           | <b>18</b> |
| 2. 1. GÊNERO E IDENTIDADE DE GÊNERO.....                                       | 18        |
| 2. 2. SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL.....                                     | 20        |
| <b>3. O IFPR-IRATI E A PROPOSTA DO PROJETO DE EXTENSÃO.....</b>                | <b>23</b> |
| 3.1. O CONTEXTO: IRATI E O INSTITUTO FEDERAL.....                              | 23        |
| 3.2. O PROJETO E SEU DESENVOLVIMENTO.....                                      | 25        |
| 3.3. OS ENCONTROS.....   | 29        |
| <b>4. ROMPER, DESLOCAR, RECOMPOR: TECER (NOVAS) RELAÇÕES....</b>               | <b>34</b> |
| 4.1. GÊNERO E COTIDIANO: PRIMEIRO ENCONTRO.....                                | 34        |
| 4.2. OS LUGARES (IM)POSSÍVEIS: SEGUNDO ENCONTRO.....                           | 44        |
| 4.3. VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: TERCEIRO ENCONTRO.....                              | 51        |
| 4.4. SEXUALIDADE, PREVENÇÃO A ISTS E GRAVIDEZ PRECOCE:<br>QUARTO ENCONTRO..... | 57        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>74</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>79</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no relato da minha experiência com grupos interventivos realizados por meio do projeto de extensão “(Des)construindo tabus e preconceitos para construir a (com)vivência com as diferenças: diálogos sobre gênero e diversidade na escola”, aprovado pelo Edital n. 14/2015 da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Campus Irati. Entendo que o relato de experiência, como o próprio nome acentua, é uma forma acadêmica de contar como uma prática se deu e que efeitos ela produziu, de acordo com os objetivos interventivos, com sua(s) técnica(s) definidas e/ou modificadas dentro do planejamento do trabalho.

O método utilizado para a realização desta reflexão pautou-se nas técnicas de pesquisa qualitativa de registros de relatórios de atividades, inspirados nos instrumentais de diário de campo e observação participante, e gravação de áudio das falas dos participantes para posterior análise dos materiais (GOLDENBERG, 1997). As gravações foram transcritas e os discursos analisados, em um segundo momento, a partir das categorias que suscitaram, tais como “sexo”, “gay”, “violência contra a mulher”, “homossexualidade”, “heterossexualidade”, “homofobia” etc. Procurei identificar as emergências e deslocamentos dos discursos produzidos a cada encontro, além de problematizar como os estudantes abordaram os temas, considerando quais as práticas e lugares sociais que estes alunos sustentam ou deslocam, com o objetivo de identificar quais as ideologias, crenças e/ou saberes se manifestavam na fala das(os) estudantes quando tratavam das temáticas relacionadas à gênero e sexualidade, problematizando as práticas sociais (de exclusão, discriminação, violência ou de respeito e valorização das diferenças) que, por meio desses discursos<sup>1</sup> são legitimadas.

Os instrumentais de pesquisa utilizados neste trabalho também contemplam características próprias da pesquisa-ação (apesar de não se caracterizar exatamente dentro desse método), uma vez que envolvemos os sujeitos de modo participativo e ativo nas nossas proposições, e que realizamos uma intervenção; sendo essa mesma intervenção o nosso campo de estudo e de construção coletiva de conhecimento e de diálogo sobre modos de perceber e agir sobre problemas sociais que envolvem as questões de gênero e diversidade (BALDISSERA, 2001).

Na imersão no campo e na disposição ou ocupação do lugar de participante, afetada e não apenas observadora do estudo e intervenção que realizei, posso dizer que também esse

---

<sup>1</sup> Que se constituem no bojo de experiências e vivências pessoais, e, por isso, as revelam.

traço da descrição que Favret-Saada (1990/2005) faz da(o) antropóloga(o) – que, na sua etnografia, “aceita ser afetado” – se assemelhou à postura que assumi; parafraseando a autora: com o risco de ver meu projeto de conhecimento se desfazer. Isso porque, para conhecer o que o grupo sabia, tinha a dizer e fazer circular a comunicação, para além do verbal e daquilo que poderia ser diretamente ancorado em análises teóricas, me dispus à escuta, ao envolvimento, a desconhecer o conhecido, a conhecer o desconhecido e tornar a (re)conhecê-lo como familiar – como aponta Da Matta (1978): “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”.

Essa disposição contou com um olhar atento, mas não neutro, uma vez que construído pelas minhas experiências e pelas minhas incursões teóricas sobre os temas e sua relação com a realidade social da vida individual e em sociedade. O conhecido se tornou novo, surpreendido, porque, se os temas que foram tratados dentro de contextos, expressões e relatos coincidiram, em alguma medida, com o que eu imaginava que veria e ouviria, em outra, distanciaram-se dela e provocaram o contato com o desconhecido, a ser re-conhecido (OLIVEIRA, 2000).

Ouvir e poder estabelecer uma comunicação suficientemente familiar com as(os) estudantes, de modo a fazer entrar em contato as diferentes formas de significar e atribuir sentidos aos conteúdos discutidos, também foi outro elemento importante na apreensão do que pode ser conhecido nesta pesquisa. E, por fim, escrever, textualizar o visto e o ouvido, interpretando as informações colhidas, se tornou um meio de fazer dialogar o campo teórico com o campo prático e dar a ver as intersubjetividades que comparecem no momento de análise, compreensão, e relato do ocorrido, sendo o texto, uma mistura entre a minha forma de ver, ouvir e ler o que foi dito, e o que foi dito, ouvido e lido do contexto vivido – os encontros (OLIVEIRA, 2000).

A presente pesquisa partiu de um entusiasmo pessoal de discutir as questões de gênero e diversidade no espaço escolar, reconhecendo a necessidade de tratar desses temas transversalmente, considerando que estes são ainda frequentemente rechaçados, negados e considerados desimportantes por muitos profissionais que atuam na área de educação. Discutir essa temática nas escolas é importante porque onde houver corpos, subjetividades, relações e produções de desejo, lá também estarão as construções de gênero, afetos e prazeres, e as manifestações das diferenças, das singularidades dos sujeitos que se constituem subjetivamente também a partir delas.

Na minha trajetória acadêmica como estudante de Psicologia, e depois (de 2011 a 2012) mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Práticas Sociais e

Constituição do Sujeito) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e sujeita em constante formação, buscando aqui e ali eventos e espaços de discussão que me chamassem a atenção e despertassem meu interesse, as questões de gênero e outras marcações sociais da diferença fizeram parte da minha construção profissional. Quando estive na prática docente de nível superior, essas questões e a complexidade de interlocuções e interseccionalidades envolvidas também fizeram parte dos conteúdos e debates em algumas disciplinas.

No ano de 2014, aproximei-me ainda mais desses temas, quando trabalhei em um projeto da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR vinculado ao Núcleo de Estudos da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (NEVICOM), sob a coordenação de docentes do departamento do curso de Direito e de Serviço Social. Nessa iniciativa, trabalhando junto com uma assistente social e uma bacharel em Direito, realizamos ações de prevenção à violência contra as mulheres em diversos espaços, inclusive em escolas, com adolescentes. Foi esse contexto que me levou ao Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola, o GDE, e foi também por meio dele que cheguei ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, o IFPR – Campus Irati.

Como psicóloga, e, sobretudo agora, como psicóloga de uma instituição de ensino, compreendo minha função a partir de uma perspectiva de que o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a minha participação na formação ético e político-cidadã das(os) estudantes, bem como meu lugar na relação com a equipe de ensino (docentes e outros servidores), deve levar em conta os atravessamentos que constituem esses sujeitos, que são social e culturalmente localizados. Considero, desse modo, nas ações e intervenções que faço, sejam elas individuais ou coletivas, os processos de subjetivação pelos quais estão enredadas as histórias de vida e a construção identitária desses sujeitos, muito marcadas pelas questões de gênero.

Com esse olhar, há um ano e meio trabalhando no IFPR, tenho desenvolvido ações voltadas à temática de gênero, promovendo momentos de debate e sensibilização em sala de aula, pequenos eventos e, mais recentemente, a execução de dois projetos: um de extensão (objeto desta pesquisa), aprovado por edital de projetos e bolsas deste eixo aberto a todos os campi da instituição, e um projeto de ensino, também com bolsas, para estudantes em situação de baixa renda.

Essas ações se justificam com base na compreensão de que as escolas são espaços de formação dos sujeitos, o que se dá ainda por meio de práticas frequentemente disciplinadoras em lugar de emancipatórias (LOURO, 2004). Nelas são produzidos e reproduzidos discursos e práticas que operam sobre as condutas dos sujeitos de forma substancialmente

heteronormativa (BENTO, 2011a), com o reforço das normas da heterossexualidade sob diferentes formas para meninos e meninas (LOURO, 1997).

Foucault (1988), em sua *História da Sexualidade*, sobretudo no primeiro volume – *A vontade de saber* – trata da sexualidade como um grande dispositivo de governo dos sujeitos e das populações que atua pela produção de saberes e poderes, nos discursos, nas práticas, produzidas pelo saber científico e nos espaços institucionais. Não apenas nesta obra, mas em outras, como *Vigiar e Punir* (1987), ao tratar do biopoder, da biopolítica e na centralidade da sexualidade no disciplinamento e regulamento dos corpos e das populações, respectivamente, Foucault nos ajuda a pensar a função da escola no controle de corpos e na produção de subjetividades.

Essa reflexão é reiterada por Guacira Lopes Louro para o contexto brasileiro no artigo “Corpo, escola e identidade”, ao afirmar que

(...) a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000, p. 60).

No entanto, ainda que essas coerções sociais existam sobre estudantes, professores e demais sujeitos da comunidade escolar, como discute parte da literatura sobre o tema, as escolas continuam sendo abundantes em diversidade. Nelas há um encontro de diferenças, histórias e relações singulares dos sujeitos com as suas marcações sociais de gênero, raça, etnia, religião, classe social etc.

No Brasil, a função ético-política dessa instituição – como determina a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – é a de acolher e fazer conviver essa diversidade de modos de ser e sentir. Isso não consiste apenas em reconhecer a existência e a legitimidade das experiências dos sujeitos que constroem suas identidades de gênero, e vivenciam sua orientação sexual e sua sexualidade de maneira não-normativa, senão também trazer para todos nas escolas a discussão sobre as possibilidades múltiplas de estar no mundo, por meio da inclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

As problematizações de gênero e diversidade são previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais como temas transversais que devem ser tratados em todas as disciplinas escolares. O que acontece, no entanto, é que esses temas, quando são abordados dentro de sala de aula, muitas vezes tratam a educação sexual e a sexualidade em sua dimensão biológica, e não numa visão múltipla e ampla de gênero e sexualidade como



construções socioculturais interseccionadas por questões de raça, etnia e classe social, dialogando sobre as relações de poder que resultam na desigualdade entre homens e mulheres, nas violências contra as mulheres e homo-lesbo-transfobias.

Reconhecendo esse cenário conflituoso com as perspectivas educacionais da legislação brasileira para a promoção da diversidade como resultado de uma carência de formação profissional adequada na temática, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação, no curso dos governos petistas de Lula e Dilma (2003-2015), promoveu diversos programas e iniciativas voltados à formação docente em gênero e diversidade, dentre os quais se inclui o GDE. O entendimento era que, não raro, o espaço escolar se caracteriza como

um dos ambientes de sociabilidade e formação individual em que são produzidos e reproduzidos os preconceitos e a discriminação. Há evidências de que os agentes da educação reproduzem, em suas práticas, as diversas formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, o que acaba por reforçar e legitimar a exclusão de grupos cujos padrões (étnico-raciais, de identidade de gênero ou de orientação sexual) não correspondam aos dominantes (CANEN, 2001, p. 213 *apud* Secad/MEC, 2007).

Como profissional consciente do cenário acima descrito e agora parte deste contexto de formação educacional em minha atuação como psicóloga no IFPR – Irati, a minha motivação para a realização deste trabalho se sustentou na compreensão da necessidade de transformação de uma sociedade profundamente marcada pelo preconceito e pela normalização dos corpos e sujeitos dentro da perspectiva heterossexual na qual vivemos – o que resulta em diversos casos de violência simbólica e física.

Acredito, como Graupe e Bragagnollo (2015), que a escola é um espaço fundamental para discutir as desigualdades de gênero e outros temas relacionados a opressões em nossa sociedade. É uma instituição capaz de fomentar as mudanças sociais necessárias, por promover um espaço em que é possível o (re)conhecimento da existência de vários modos possíveis de produção e manifestação das feminilidades e masculinidades, trabalhando para que todas sejam respeitadas. Isso porque as escolas também são espaços para desconstrução e reconstrução de novas formas de ser, sentir e estar no mundo, na medida em que os profissionais que nelas atuam podem buscar estratégias de valorização das diferenças na formação educacional.

Esta perspectiva está em alinhamento com os princípios educativos que constam nos documentos nacionais (tais como o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, entre outros) que orientam as práticas pedagógicas no

sentido da eliminação de toda forma de discriminação e preconceito que atravessam as práticas sociais em função das diferenças de classe, raça-etnia, gênero, sexualidade, deficiências etc.

Compreendo que trabalhar com esses temas na escola é uma ação de prevenção e combate às violências de gênero, sejam elas contra as mulheres ou contra a população LGBT, que são problemas sociais de saúde pública e segurança ainda muito presentes no nosso dia a dia, com índices alarmantes de casos, sendo muitos omitidos em razão das subnotificações. O Brasil está no ranking<sup>2</sup> dos países nos quais há números expressivos de assassinatos da população LGBT, por exemplo, e também registra altos índices de suicídio.

Assim, falar sobre o problema da violência e combatê-lo na educação significa trabalhar para formar agentes de transformação desta realidade social. As escolas podem ser espaços que incentivem o protagonismo juvenil para a construção de uma sociedade mais equânime, privilegiando a formação ética e política centrada no respeito aos direitos humanos e suas garantias, no enfrentamento do preconceito e de todas as formas de violência, promovendo a formação de agentes de práticas cidadãs.

Trata-se também de fazer com que as vivências e experimentações das(os) estudantes sobre a própria sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual não estejam impositivamente ligadas ao sofrimento e à anulação ou apagamento forçado das diferenças. Imposições essas que acabam por reforçar os mecanismos repressivos e punitivos exercidos sobre os corpos e sexualidades desviantes, culminando na evasão escolar, nas ideações ou passagens ao ato suicida, no empobrecimento e no ofuscamento da singularidade dos sujeitos – um dos mais valiosos traços da condição humana, que se dá pela e nas diferenças da relação entre o eu e o outro.

---

<sup>2</sup> Segundo relatório do Grupo Gay da Bahia de 2015, no Brasil, ocorre um crime de ódio a cada 27 horas. Os dados se assassinatos são alarmantes: “52% gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais” mortos em razão das fobias de gênero. O relatório também aponta que a homofobia não mata apenas pessoas LGBT. Somam “7% de heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis” as pessoas mortas nesse ano pela mesma razão. Dados disponíveis em: <<https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>>. Outras informações a respeito da LGBTfobia no Brasil podem ser encontradas no site: <<http://redetransbrasil.org/a-rede.html>>, organizado pela ONG Rede Nacional de Pessoas Trans (Rede Trans Brasil), que trata, diariamente, do mapeamento e do relato dos casos que ocorrem em território nacional.

## 1. CORPO, SUBJETIVIDADE, GÊNERO E ESCOLA

Nesta seção procurarei desenvolver uma breve reflexão sobre algumas categorias pertinentes para compreender as implicações das concepções de gênero e sexualidade no cotidiano das escolas. Na última década, as políticas públicas na área de educação implementadas pelo Governo Federal trouxeram este debate fortemente para o campo da Educação, consequência de anos de intensos debates e mobilizações de movimentos sociais feministas e de pessoas LGBT para direcionar estas pautas para as escolas.

Estas ações se fundamentam na legislação brasileira, particularmente na Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos legais anteriormente citados. Estes legitimam a abordagem destas temáticas em sala de aula ao postular que a escola tem a função social de formar sujeitos e de, no seu interior, construir espaços relacionais entre as pessoas – com as suas singularidades e, portanto, também com as suas diferenças. Desse modo, é possível formar pessoas para a reflexão crítica de sua posição de sujeito no mundo, como argumentam Regina Bragagnollo e Mareli Graupe (2015).

### 2. 1. GÊNERO E IDENTIDADE DE GÊNERO

Gênero é uma categoria bastante discutida nos mais diversos espaços na atualidade. Primeiramente adotada pelas teorias e movimentos feministas do final dos anos 1960 e 1970 (GROSSI, 1998; COSTA, 1998; NICHOLSON, 2000), essa categoria visava explicitar que as características de comportamento e práticas associadas com ser homem ou ser mulher são construções sociais, e não produzidas inerentemente pela anatomia sexual do corpo. Posteriormente, com as discussões realizadas nos movimentos de mulheres negras e feministas, passa-se à compreensão de que é necessário entrelaçá-la a outras categorias, como raça e orientação sexual, a fim de se compreender a diversidade de vivências humanas do corpo e da sexualidade (GROSSI, 1998; NICHOLSON, 2000).

Na atualidade, nos espaços acadêmicos e no bojo dos movimentos sociais feministas e LGBT, a discussão sobre o que é ser homem e o que é ser mulher frequentemente busca se distanciar da divisão binária dos sexos/gêneros, compreendendo que, nessa relação, impõem-se normas de ser em razão do sexo (biológico). Estas territorializam os sujeitos na vida em sociedade, definindo como e onde podem estar, como podem se conduzir, como podem sentir. Podemos estabelecer aí uma relação entre corpo e sexualidade na qual as construções sociais dos gêneros vão incidir.

É pelo corpo – inserido, produzido e apreendido por instituições e relações sociais –, que se materializa a existência do sujeito, e pelo conjunto de símbolos e significados que lhe são atribuídos no meio social (por meio do nome, do lugar que ocupa, da roupa que veste etc) que os sujeitos experienciam a sua sexualidade e compreendem-se em função do gênero. O “assinalamento de sexo”, descreve Grossi (1998), imprime não apenas uma marca biológica, mas subjetiva e social, abrindo (ou fechando) caminhos, pelo nome, roupas, quarto, brinquedos, modos de tratamento para com o corpo-sujeito, para a ocupação – ou desocupação – de um lugar de existência em função do gênero. Sobre este sujeito e seu lugar são depositadas expectativas e esperanças comumente voltadas a um dever-ser.

Entretanto, apesar de existir uma dimensão binária de ordem social que impera sobre os corpos biológicos dos sujeitos, que determina a relação causal entre pênis-homem-masculino, vagina-mulher-feminina (RIBEIRO, 2012), modo como os sujeitos irão experienciar seus corpos e o gênero será bastante diverso. É assim que Grossi (1998) aborda a categoria identidade de gênero, a partir da teorização do psiquiatra estadunidense Robert Stoller: a forma como uma pessoa se reconhece subjetivamente como homem ou como mulher, independente de qual órgão genital seu corpo possui. Nas palavras da autora:

[...] diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; que gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade; que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (GROSSI, 1998, p. 12).

O que se define como identidade de gênero, portanto, não está ligado ao caráter do sexo determinado pelas genitálias pênis/vagina, mas essa normatização incide sobre as experiências das pessoas, colocando alguns sujeitos em posições desiguais ou mesmo em situação de marginalidade social, como ocorre, por exemplo com pessoas travestis e transexuais, que não têm acesso à cidadania plena em nossa sociedade em função de terem desafiado, ou estarem desafiando, as normas de gênero.

A categoria gênero, portanto, precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva relacional e dinâmica, apoiada na dimensão das desigualdades de gênero baseadas nas diferenças sexuais e na dimensão das relações de poder social e culturalmente construídas entre os sexos. Como conceitua Joan Scott:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Ou seja, toda sociedade constroi seus mecanismos para lidar com o sexo e o gênero como aspectos da vida social, sendo uma necessidade humana criar um mundo sexual; no entanto, o modo como esses mundos têm sido construídos e os mecanismos utilizados para lidar com ele, opressivos ou mais igualitários, têm a ver com a escolha de uma sociedade sobre seu sistema de economia política (RUBIN, 1993).

Teresa de Lauretis (1987) propõe que as questões de gênero sejam tratadas desde outro lugar a fim de que sejam inscritas em outras bases, não mais as do patriarcado e sexismo ou binarismo de gênero. Provoca, desse modo, problematizações sobre o modo como as diferenças serão compreendidas pelos estudos ou críticas feministas a fim de que abarquem, por exemplo, a multiplicidade de formas de se pensar as diferenças entre “a mulher” e as mulheres e a interseccionalidade com outros marcadores sociais da diferença, como raça, classe social e orientação sexual, conceito sobre o qual discutirei na sequência.

## 2.2. *SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL*

Assim como o gênero, a sexualidade é uma experiência construída a partir de normatizações sociais e culturais, que incluem e excluem práticas sexuais do cotidiano dos sujeitos, produzem processos de inclusão e exclusão, violência e discriminação. Ambas são produções historicamente orientadas; portanto, o modo como o feminino e o masculino – numa visão binária dos gêneros – são tratados hoje é bastante diferente, em alguns aspectos, do que fora há séculos atrás, assim também a sexualidade (NICHOLSON, 2000).

Se gênero e sexualidade são construções social, cultural e historicamente orientadas com base em normativas sociais, e se ambas estão ligadas ao modo como os sujeitos se relacionam com o próprio corpo, seus afetos, seus desejos e com os outros, é importante sublinhar que, conforme Carrara et al. (2010), gênero e sexualidade são dimensões da vida humana que se afetam mutuamente.

As questões de gênero, portanto, implicam em modos de experimentação da sexualidade (im)possíveis às pessoas. Mas gênero e sexualidade não podem ser confundidos. Gênero é um conceito pelo qual se pretende explicar o modo como os sujeitos vivenciam e manifestam em seus corpos o “feminino” e/ou o “masculino”, socialmente produzidos por discursos e práticas, ou seja, por relações de saber e poder; e sexualidade é um conceito que trata das práticas sexuais, da manifestação dos desejos e afetos, da sensualidade e da orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, por exemplo) dos sujeitos (GROSSI, 1998).

O conceito de orientação sexual, por sua vez, versa sobre os desejos e afetos do sujeito endereçados (por investimento afetivo-sexual) a outrem, seja ele do mesmo gênero ou do gênero oposto. Da orientação sexual também deriva outro conceito, o de identidade sexual – gay ou lésbica, por exemplo – uma vez que ela implica o modo como o sujeito escolherá manifestar (a nível público e individual) a sua orientação. Como esclarecem Carrara et al (2010, p. 58):

Quando falamos em ‘identidade sexual’, nos referimos a duas coisas diferentes: 1. ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual (homossexual, heterossexual, bissexual); 2. ao modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações.

Por serem – gênero e sexualidade – carregados de normas social e culturalmente produzidas, os sujeitos e suas práticas são considerados normais ou desviantes; sendo vigiados, disciplinados e normalizados pelas mais diversas instituições sociais (família, religião, escola, ciência etc.). Nesse processo,

(...) é dado como pressuposto que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve sentir-se “masculino” e comportar-se como tal. De modo análogo, quem tem vagina é “mulher”, deve sentir-se “feminina” e comportar-se como tal. Entre tais comportamentos, desejos e práticas sexuais são fundamentais. O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem. Somente o homem e a mulher podem oficialmente se unir em casamento e formar uma família em que serão criados os futuros homens e mulheres, os quais, por sua vez, deverão repetir todo o ciclo e, assim, reproduzir a sociedade. Isto corresponde ao que é considerado “certo” e “normal” pelo senso comum (CARRARA et al., 2010, p. 20).

No entanto, como vimos anteriormente, essas são relações social e culturalmente produzidas, de modo que não há uma correlação linear, tal como se pretende normatizar e disciplinar. O corpo com genitália não determina o “ser homem” ou “ser mulher”, o se comportar de modo “feminino” ou “masculino”, ou o desejo por um ou outro gênero. Assim, a construção do desejo heterossexual como obrigatório e hegemônico em nossa sociedade opera pelo que Gayle Rubin (1993) denomina heterossexualidade compulsória ou obrigatória.

A heterossexualidade compulsória é determinada pela divisão dos sexos, divisão socialmente imposta para a instituição do casamento e para a divisão sexual do trabalho, operando pela limitação binária do gênero, as dicotomias feminino-masculino, homem-mulher, e pela coerção da sexualidade feminina. Exclui, assim, o que há de feminino no homem e de masculino na mulher, provocando o distanciamento das características que os aproximam (BRAGA, 2011) por mecanismos que operam nas mais diferentes instituições, incluindo a escola.

O pensamento de Émile Durkheim (FILLOUX, 2010) já tratava, no século XIX, de como na escola emergem discursos e práticas que pressionam e direcionam os sujeitos a modos de vida socialmente determinados. Reflexões mais contemporâneas no campo dos estudos de gênero e educação têm afirmado como, no espaço escolar, os sujeitos são capturados por discursos e práticas que visam normalizá-los para a vivência de gêneros opostos e para a heterossexualidade (LOURO, 2000).

As normalizações de gênero aparecem, então, na escola, pela divisão entre meninos e meninas nas brincadeiras, nos modos de se relacionar e requerer condutas específicas de um e de outro, nos modos de tratamento e avaliação do desempenho das(os) estudantes – tendendo à divisão a partir de papéis de gênero (GROSSI, 1998) e, portanto, pautada por concepções de desigualdade intelectual entre meninos e meninas com relação às áreas de conhecimento e atuação. Em muitas das práticas pedagógicas, considerando seus modos disciplinadores de organização, são mantidas as naturalizações e a consolidação de diferenças de gênero, transformando-as em desigualdades e em mecanismos de coerção do comportamento de estudantes que não se enquadram no que se considera adequadamente masculino ou feminino (BENTO, 2011a).

Quando falamos em desigualdades de gênero no espaço escolar, assim como na sociedade em geral, falamos de uma condição social, histórica e culturalmente produzida para manutenção das relações de poder que subordinam mulheres a homens (SAFFIOTI, 2004). Entretanto, se falávamos há algum tempo quase que exclusivamente em desigualdades existentes entre homens e mulheres, atualmente os discursos e práticas de resistência que problematizam e se colocam no lugar de enfrentamento às normativas sociais de gênero dão a ver outras estratificações e marcações sociais que se sobrepõem e/ou fazem surgir novos mecanismos de exclusão, discriminação e violência.

Portanto, não podemos falar mais de gênero nas escolas desvinculado de marcadores sociais como identidade de gênero, orientação sexual, classe social, raça-etnia etc. Também não podemos mais falar apenas de homens e mulheres pautados na divisão binária de gênero, em sua concepção biologicista (BUTLER, 2003), ou seja, pautada na diferença sexual, pois as discussões sobre gênero requerem um olhar sobre a diversidade e as diferenças. Nessa perspectiva se pautou o projeto de extensão que esse trabalho se propõe a analisar.

### 3. O IFPR-IRATI E A PROPOSTA DO PROJETO DE EXTENSÃO

#### 3.1. O CONTEXTO: IRATI E O INSTITUTO FEDERAL

O IFPR-Campus Irati, localizado em um bairro periférico de Vila Matilde, oferta dois cursos de Ensino Médio Integrado, um curso de Ensino Superior e outros cursos em outras modalidades de ensino, como os de formação inicial e continuada voltados, principalmente, à formação docente, estabelecendo parcerias com órgãos municipais e estaduais de Ensino, inclusive nas cidades vizinhas. É uma instituição reconhecida no município de Irati e região, pela qualidade de ensino e qualificação do corpo docente e técnico.

Apesar de destinar 80% das suas vagas para estudantes de escolas públicas e em vulnerabilidade social, com deficiências e (auto)declarada(os) como negras(os), o IFPR-Irati ainda pode ser caracterizado como uma instituição que acolhe estudantes em sua maioria brancas(os), de área urbana e da área rural (estes muito mais presentes no curso de Agroecologia, vindo de famílias que trabalham com a agricultura) e de classe média baixa/alta, e em que a diversidade de gênero pouco comparece – de modo explícito – nas relações entre as(os) estudantes. Ou seja, os padrões heteronormativos são mantidos, nos modos de se conduzir e se vestir, variando muito pouco entre elas(es), assim como nas identidades de gênero e na orientação sexual; não há nenhum(a) estudante assumidamente gay ou lésbica, por exemplo.

Irati é uma cidade bastante conservadora no que diz respeito à preservação de tradições morais e religiosas. É habitada por pessoas descendentes de poloneses e ucranianos, em sua maioria, e movida economicamente pelo setor de comércio e prestação de serviços, seguido da indústria e agropecuária. Com uma população de 56.207 habitantes (definidas/os segundo o critério cor-raça: 45.750 brancas/os, 9.501 pardas/os, 634 pretas/os, 209 amarelas/os e 114 indígenas), de acordo com o censo de 2010 do IBGE<sup>3</sup>, conta com um número de mulheres residentes (28.499 pessoas) maior do que de homens (27.708 pessoas), e com a predominância de pessoas de religião católica apostólica romana (47.705) em comparação com as de evangélicas (473) e espíritas (6.834).

Desde 2014, funciona na cidade uma Rede de Proteção e Enfrentamento à Violência (que reúne alguns órgãos públicos municipais) que abarca não apenas os casos de violência contra crianças e adolescentes, tal como ocorria anteriormente à época da sua implementação

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis no link: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411070>.



e vigência, senão também os de violência contra as mulheres, pessoas idosas e população LGBT, sendo a violação de direitos entendida desde a sua complexidade frente aos segmentos em situação de vulnerabilidade. A Rede objetiva articular os serviços existentes no município, aprimorando os fluxos, no caso do atendimento a situações de violência já constatadas, bem como atuando na proteção dos direitos também por meio dos mecanismos preventivos.

Para o atendimento de mulheres (e também de homens, idosos, pessoas com deficiência e LGBT) maiores de 18 anos, com suspeita ou confirmação de estar situação em qualquer situação de violência, o município dispõe de um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), que recebe os casos diretamente ou via protocolo de notificação padronizado (Sistema de Notificação de Agravos de Notificação) a ser preenchido por qualquer profissional ou cidadão de qualquer serviço ou comunidade que entre em contato com o caso e/ou com a pessoa vítima da violência. As denúncias de violência contra as mulheres são realizadas também via delegacia comum, uma vez que o município não dispõe de serviço especializado

O Conselho da Mulher foi instituído na cidade no ano de 2004 mas, devido a erros jurídicos, em 2015, em razão da discussões realizadas na Conferência da Mulher, um novo projeto de lei foi requerido para a sua reformulação, revogando o antigo, de modo que no último mês (março de 2016) houve a sua promulgação. Por ter sido reativado há pouco tempo, ainda não se tem notícias sobre a efetiva atuação desse órgão no que se refere ao empoderamento feminino, à proteção e exercício dos direitos das mulheres iratienses, em toda a sua diversidade (de classe social, de território – meio rural e urbano, de trabalhos, de etnia e raça, etc.). Também no ano de 2015 foi criado o Coletivo LGBT Iratiense, que encontra-se ativo, organizado e com propostas de fortalecimento de ações que dêem visibilidade à presença e as problemáticas que envolvem as pessoas LGBT na cidade.

Na cidade de Irati-PR, portanto, esses grupos têm organizado debates sobre os temas gênero e diversidade e sua relação com os diversos campos sociais, por meio de campanhas de enfrentamento a violências, passeatas, rodas de conversa, etc., além da inserção desses mesmos temas nas Conferências Municipais de alguns setores, tais como ocorreram, no ano de 2016, de Educação e de Direitos Humanos, nas quais foram discutidos os temas e inseridos nas propostas e metas de ação a serem requeridas e executadas a nível municipal e estadual.

### 3.2. O PROJETO E SEU DESENVOLVIMENTO

O projeto intitulado “Desconstruindo tabus e preconceitos para construir a (con)vivência com as diferenças: diálogos sobre gênero e diversidade na escola”<sup>4</sup> contou com a participação de duas bolsistas – Letícia e Marcela<sup>5</sup>, matriculadas nos segundos anos dos cursos de Informática e Agroecologia, respectivamente – aprovadas após um processo de seleção realizado no início do mês de março de 2016, no qual houve grande concorrência. Participaram 22 estudantes, 19 meninas e 3 meninos, brancas(os), em sua maioria, de classe média e identificadas(os) dentro de padrões heteronormativos, ou seja, nenhuma(a) delas(es) assumidamente fora das normas binárias de gênero no que se refere a modos de se comportar. Foram necessárias duas tardes inteiras para a conclusão das entrevistas.

O processo de seleção teve como etapas: 1) a elaboração e análise de uma carta de interesses, para a qual as(os) estudantes foram orientadas(os) no sentido de responder a algumas questões (vide Anexo I); 2) a participação em entrevista, na qual foram convidadas(os) a responder sobre os conteúdos abordados na carta, a importância e justificativa de realização das propostas do projeto dentro da instituição escolar e com estudantes; e 3) a disponibilidade de dedicação às atividades e horas destinadas à execução do projeto.

Há que se destacar que a estudante que ficou em segundo lugar no processo de seleção substituiu, após aproximadamente três meses do início das atividades do projeto, uma outra que, por conflitos familiares e divergências (sobretudo pautadas em argumentações e crenças religiosas) com relação às propostas do projeto, solicitou desligamento – mesmo após conversa com sua mãe e seu pai, na qual foram esclarecidos os objetivos e equívocos interpretativos das nossas intenções de trabalho com os temas gênero e diversidade.

Segundo os pais da estudante, o projeto não foi a única motivação, mas contribuiu, para que as discordâncias em casa quanto a valores e posições religiosas, católicas, fossem confrontadas com pensamentos mais libertários, baseados em discursos feministas. Antes mesmo de começar a fazer parte do projeto, a estudante já havia entrado em contato com algumas discussões e materiais que colocavam em questão as verdades até então constituídas sobre qual era a posição da mulher na sociedade, da construção da heterossexualidade como

---

<sup>4</sup> Financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFPR.

<sup>5</sup> Nomes fictícios utilizados a fim de preservar a identidade das estudantes e garantir seu anonimato.

norma, bem como sobre a construção das diferenças, não só no que se entende como inerente a homens e mulheres, mas entre as diferentes vivências de gênero e da sexualidade.

Seus posicionamentos passaram a incomodar a família e, na conversa com os pais, ficou clara a ideia de que, mesmo que o projeto não abordasse a religião de forma direta, contrariava crenças fundamentais que orientavam a família. Ainda assim, deixaram a escolha por ser feita pela estudante, quanto à sua permanência, mesmo tendo demonstrado que estavam desgostosos dos conflitos que vinham acontecendo entre eles e a filha. Por decisão dela, alguns dias depois, pediu desligamento a fim de evitar discussões diárias em casa e problemas futuros no decorrer das atividades do projeto.

De abril a agosto de 2016, realizamos, bolsistas e eu, enquanto coordenadora do projeto, leituras de textos científico-acadêmicos (ANEXO II) sobre gênero e diversidade sexual, patriarcado, machismo e heteronormatividade, considerando como esses temas estão presentes nas escolas e em outros espaços de socialização. Também realizamos pesquisas de imagens, materiais e metodologias para a realização das intervenções/diálogos sobre o tema, a fim de inserir as noções de desigualdade de gênero, machismo e patriarcado nas discussões.

Nos diálogos que decorreram da preparação dos encontros, e mesmo durante esses últimos, as bolsistas apresentaram alguns relatos de situações de preconceito e discriminação que ocorreram em discursos de colegas e docentes dentro e fora de sala de aula, que se referiam a pessoas do cotidiano, às práticas de objetificação/submissão das mulheres, de pessoas que desviam das normas de gênero (nos seus modos de se conduzir) e piadas/brincadeiras frente às condutas de estudantes (meninos e meninas) por traços de feminilidade ou masculinidade. Letícia e Marcela se identificam como feministas. Assim, essas percepções já eram compreendidas e questionadas por elas mesmo antes das discussões do projeto. No entanto, pelos comentários que faziam durante nossos diálogos, entendo que nem sempre conseguiam responder aos discursos que incomodavam, sem saber como driblar certas ideias conservadoras.

Além das leituras, durante a etapa de preparação das atividades nós visitamos duas escolas que participariam do projeto, por meio de indicação do Núcleo Regional de Educação (NRE) da Rede Estadual de Ensino. Esta ocorreu segundo a necessidade avaliada pela equipe do Núcleo de se tratar dos temas prioritariamente nessas unidades, pois identificavam a presença de sujeitos que não correspondiam aos padrões normativos de gênero no ambiente escolar e manifestações de vivências diversas da sexualidade. Em ambas as escolas, localizadas em área urbana e regiões semi-periférica e periférica da cidade e com presença maior de estudantes de classes populares, observavam-se práticas de violência e conflitos,

além de dificuldades de o corpo docente trabalhar com os temas. Contatamos também com uma terceira escola, da região rural.

Nas duas primeiras escolas, as visitas se deram em dois momentos: primeiro, com a participação na Semana Pedagógica, em conversa com a equipe docente e de funcionárias(os) das instituições, abordando os temas e o compromisso da escola (nos processos que fazem parte da educação) em abordá-los desde uma perspectiva crítica e implicada na transformação social mediante a formação ético-política e cidadã das(os) estudantes; e, num segundo momento, com a visita em salas de aula para divulgar a proposta e objetivos do projeto e fazer o convite à participação das(os) estudantes de 7º ano do Fundamental a 3º ano do Ensino Médio, em uma delas, e em todas as turmas de Ensino Médio, em outra. A participação era livre, e as/os estudantes interessadas(os) se manifestavam, de modo a compor uma lista de inscritos. Esses momentos ficaram ao meu encargo, na função de coordenadora do projeto, devido às atividades escolares das bolsistas, que estavam em período de aula, e das intenções do trabalho – no caso do diálogo com docentes e funcionárias(os).

Inicialmente, a resposta do Núcleo Regional de Educação e das(os) profissionais das instituições com as quais fizemos contato foi bastante receptiva e positiva, aceitando a proposta e facilitando a sua execução. As escolas com as quais entramos em contato também demonstraram interesse pelo tema por ser algo não tão discutido ainda no âmbito escolar, e a aceitação foi ainda maior por parte das(os) estudantes, que se mostraram muito interessados. O número de pessoas que demonstraram interesse pela participação nos grupos foi maior do que o esperado: mais de 50 pessoas em cada escola.

No entanto, depois de encaminhado o projeto à aprovação da Secretaria Estadual de Educação – procedimento necessário, uma vez que atuaríamos com instituições estaduais (apesar de ser um projeto aprovado por edital de bolsas de extensão do IFPR) – fomos surpreendidas com a negativa da superintendente, pouco tempo após o contato com as escolas escolhidas. No parecer, a justificativa foi de que as escolas já possuíam formação técnica para a discussão dos temas, o que contradiz a demanda apresentada pelas equipes gestoras e docentes das escolas com as quais estabelecemos diálogos e que demonstraram a insuficiência de instrumentos, dificuldades pessoais e ausência de formação para lidar com os temas.

Acredito que este posicionamento faz parte da reação em cadeia iniciada com a exclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014, processo que se estendeu ao Plano Estadual de Educação do Paraná e ao Plano Municipal de Educação de Irati, em 2015, a exemplo do que ocorreu em diversos outros estados do país. Tais repercussões estão associadas à expressividade do movimento que se

expandiu nacionalmente em 2014 contra o que se denominou “ideologia de gênero”, articulado por entidades e lideranças religiosas católicas e evangélicas com o apoio político conquistado nas Câmaras Municipais de Vereadores e Assembleias Legislativas Estaduais, assim como no Congresso Nacional (COSTA NOVO, 2015).

Diante dessa situação, com todo o cronograma já montado e acertado, tivemos que recorrer à estratégia de desvinculação das escolas (uma decisão pensada junto com as direções pedagógicas do IFPR e o NRE) e transferência do local dos encontros (para as dependências do IFPR-Campus Irati). O projeto seguiu como atividade de extensão e as(os) estudantes que se interessaram em participar foram contatadas(os) via instituição, sendo entregue a elas/eles um termo de consentimento e autorização dos responsáveis legais. Para tanto, também tivemos a parceria da prefeitura municipal, que viabilizou o transporte, e a participação ativa na organização do grupo por parte da diretora pedagógica de uma das instituições.

Assim, apenas um grupo foi finalizado até o final de outubro, o que acabou determinando a escolha do campo para a análise, visto que o projeto de extensão tem o seu prazo de finalização em dezembro de 2016 e esse Trabalho de Conclusão de Curso deveria ser entregue no início de dezembro. Esse e os outros grupos (três, ao todo) foram realizados com estudantes de séries e idades diferentes, sendo que cada grupo foi organizado com estudantes de uma mesma escola (ou seja, foram três as escolas indicadas e três grupos compostos); porém, em apenas um deles, devido ao pequeno número de estudantes que aderiram, dadas as mudanças de contexto e organização já elucidadas, convidamos também estudantes do IFPR para se somarem ao grupo. No fim, estas/es acabaram permanecendo e as/os da outra instituição desistiram.

Com as(os) estudantes de uma das escolas da área urbana e da escola rural, os encontros começaram a ser realizados nos meses de outubro e novembro, respectivamente. No entanto, com elas(es), por motivos distintos, não houve continuidade. As(os) estudantes da primeira escola citada deixaram de comparecer a partir do segundo encontro realizado, sem justificativa – supomos que a dificuldade de acesso ao campus do IFPR tenha contribuído para tanto –, e as(os) estudantes da escola rural, por auxiliarem suas famílias no campo, estavam em época de plantação, o que dificultou a regularidade da presença nos encontros (que, por decisão e pedido da gestão da escola, aconteceu na própria instituição de origem). O período de início do projeto nessa última escola também, apesar de não termos contado com outra alternativa (dado o contato posterior feito pela direção pedagógica), não foi oportuno. Acordamos, com essa última, que, no início do ano de 2017, outra proposta será pensada junto

com o grupo de estudantes interessadas(os) em discutir os temas, e até mesmo repensadas as metodologias interventivas, a partir desse levantamento de demandas.

O grupo que será tratado como campo de análise neste trabalho, reuniu estudantes de uma escola de região semi-periférica da cidade, que atende alunos de camadas populares. Os encontros com esse grupo serão relatados no presente trabalho, tendo como objetivo analisar os discursos movimentados pelas técnicas utilizadas e pelos diálogos travados entre os pares, a partir das representações que esses discursos fizeram circular sobre “mulher”, “violências de gênero”, “homossexualidade”, “exercício/vivências da sexualidade” etc., enfim, a partir de representações que denotam o modo como as relações, identidades e expressões de gênero são produzidas nas relações sociais.

### 3.3. OS ENCONTROS

Para os encontros com o grupo, os temas escolhidos previamente foram: “Gênero e Cotidiano”, as desigualdades de gênero presentes nas práticas cotidianas e nos processos de subjetivação; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões heteronormativos – a questão da identidade/expressão de gênero”, no qual os diferentes modos de construção dos corpos em função do gênero e os padrões de feminilidade e masculinidade foram trabalhados; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual”, no qual as bases de sustentação e os mecanismos de proteção e segurança que podem garantir o direito das mulheres e da população LGBT foram discutidos, bem como a desconstrução e reinvenção dos padrões de masculinidade ou da masculinidade hegemônica que atravessa os processos de subjetivação dos meninos-homens; e, por fim, “Sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez precoce”, no qual abordamos a produção dos afetos e desejos, as questões de orientação sexual e de exercício da sexualidade. A tabela a seguir apresenta mais detalhes sobre cada um dos encontros.

| <b>Data</b> | <b>Encontro/Tema</b>            | <b>Número de Participantes</b> | <b>Gênero</b> | <b>Idades</b>      |
|-------------|---------------------------------|--------------------------------|---------------|--------------------|
| 16/08/2016  | 1º encontro: Gênero e Cotidiano | 18                             | 11 meninas    | 13 a 17 anos       |
|             |                                 |                                | 7 meninos     | 13 a 17, e 22 anos |
| 23/08/2016  | 2º encontro: Lugares            | 14                             | 6 meninas     | 13 a 15 anos       |

|            |  |    |            |                       |
|------------|--|----|------------|-----------------------|
|            | (im)possíveis  |    | 8 meninos  | 15 a 17 anos          |
| 30/08/2016 | 3º encontro:<br>Violências de Gênero                                   | 18 | 6 meninas  | 13 a 15, e 17<br>anos |
|            |  |    | 12 meninos | 13 a 16 anos          |
| 06/09/2016 | 3º encontro:<br>Violências de Gênero <sup>6</sup>                      | 5  | 2 meninas  | 13 e 17 anos          |
|            |  |    | 3 meninos  | 14 e 16 anos          |
| 13/09/2016 | 4º encontro:<br>Sexualidade,<br>prevenção a ISTs e<br>gravidez precoce | 15 | 7 meninas  | 13 e 14, e 17<br>anos |
|            |  |    | 8 meninos  | 13 a 16 anos          |
| 27/09/2016 | 5º encontro:<br>Produção de<br>cartazes/Encerramento                   | 14 | 7 meninas  | 13 e 14, e 17<br>anos |
|            |  |    | 7 meninos  | 13 a 16 anos          |

Todos os encontros foram construídos e estruturados com um caráter dinâmico e participativo, com frequência semanal (e apenas uma mudança de data – a do último encontro) e duraram em média 1h e 30min a 2h cada um. Com o auxílio de metodologias interativas (melhor detalhadas na seção seguinte), foram elaborados de forma a facilitar a conversa com as(os) estudantes.

A cada encontro, partíamos sempre de um momento propositivo, no qual as e os estudantes eram convidadas(os), por meio de estratégias de sensibilização (apresentação de imagens, frases, perguntas), a pensarem sobre o tema. Suscitávamos reflexões sobre como este participava, de algum modo, das suas vidas, ou como se sentiam e se posicionavam frente aos problemas que com ele se apresentavam (como no uso de notícias sobre violências de gênero). E era a partir dessas provocações que iniciávamos o debate, fazendo com que a fala circulasse e encontrasse pontos de encontro e contraste. Quanto aos instrumentos utilizados, recorreu-se a materiais audiovisuais, imagens, frases (de discursos do dia-a-dia), notícias, relatos, Leis e Projetos de Lei, para sensibilização e desencadeamento de debates e reflexões.

Utilizamos muitos vídeos como meio de propor algum fechamento, ou direcionamento, ao debate realizado, de modo a não concluir, mas sintetizar os conteúdos

trabalhados e, mesmo, sensibilizar por outras vias, a da escuta da realidade de vida de outras pessoas ou da atenção para dados reais que envolvem as desigualdades de gênero, por exemplo. Procuramos também construir uma dinâmica horizontal da relação estabelecida entre os membros do grupo, sentando-nos sempre em roda, no chão. Procuramos, desse modo, quebrar a formalidade da relação professor/aluno, com a qual estavam acostumados em suas vivências escolares.

Como não se tratava de uma atividade curricular, apesar de envolver aspectos da formação dessas(es) estudantes, e sendo essa atividade realizada em ambiente escolar, mas fora da sala de aula, buscamos quebrar as relações de autoridade e autorização presentes neste contexto, para fazer fluir a fala e o diálogo, respeitando a horizontalidade da relação entre elas(es) e nós bem como atribuindo importância às experiências de troca. Sendo assim, fizemos uso de outro espaço e, quando foi necessário utilizar uma sala de aula mesmo (em dois encontros apenas), reorganizamos a disposição dos móveis para favorecer a relação que gostaríamos de construir naquele momento.

Sobre os participantes, houve um pequeno grupo de aproximadamente sete estudantes que sempre comparecia: meninos e meninas de séries e turmas distintas, sendo apenas um estudante negro, e todas(os) elas(es) com identidades e expressões de gênero definidos dentro de padrões heteronormativos. A participação de mais membros variou, a cada encontro. Apenas um dos encontros realizados (após o encontro sobre violências de gênero) contou com um número reduzido de participantes (apenas cinco, que também haviam do encontro – terceiro – anterior citado). Acredito que a isso se deu devido à dispersão do grupo nesse último encontro, quando um grupo de estudantes, meninos, por resistência ou desinteresse acabou por comprometer a execução da proposta (sobre a qual discutiremos mais adiante), e a dificuldade de execução da atividade naquele dia, e a compromissos pessoais dos demais – o que foi relatado pelas(os) colegas.

De todos os encontros, participaram em média 18 estudantes (variando, entre 14 e 15, em alguns, e somando 5 em outro), em sua maioria brancas(os), variando o número de participantes a cada encontro. Algumas(os) não compareceram em todos os encontros, estando aberta essa possibilidade, conforme a disponibilidade de cada um(a). O grupo foi acompanhado, em todos os encontros, por uma funcionária do colégio que se prontificou a isso, de acordo com a decisão da diretora pedagógica da instituição pela presença de um(a)

---

<sup>6</sup> Encontro, que seria o quarto, conforme a sequência, reorganizado em razão do número de participantes, o que permitiu com que desenvolvêssemos melhor a temática, a partir da discussão sobre violência contra a mulher e Lei Maria da Penha.



responsável. A funcionária da biblioteca da escola (de 54 anos de idade) participou dos encontros, mas participou das atividades apenas em alguns deles; o grupo de estudantes não demonstrou desconforto com a presença dela, nem parecia intimidado para participar das discussões.

Apenas em dois momentos dos encontros a funcionária impôs-se como figura de autoridade. No primeiro encontro, disse que era preciso que as/os estudantes se interessassem e fossem estudar sobre o feminismo, depois de uma questão que surgiu quanto a se considerar ou não feminista, para que pudessem ter uma opinião mais esclarecida. Ela o fez em um momento não muito oportuno, visto que, independente de as/os estudantes terem conhecimento formal sobre qualquer um dos temas trabalhados, o que se propunha era a escuta daquilo que tinham a dizer, não importando exatamente a fonte do que conheciam, sabiam, ou podiam falar, porque experienciaram, leram, ouviram, conviveram etc.

Outra interferência ocorreu quando a funcionária relatou para a diretora da escola a agitação de um dos estudantes que participava pela primeira vez das atividades e que acabou por atrapalhar os demais, naquele que era nosso terceiro encontro. A reclamação fez com que a diretora decidisse impedir a participação desse estudante nos encontros seguintes, o que me comunicou depois.

Contamos com alguma dificuldade de comunicação em alguns momentos, devido à agitação própria das(os) adolescentes – que estavam em um ambiente novo e em uma disposição outra na sala, com maior liberdade de movimentação e uso da fala – mas também à nossa linguagem atravessada pelo peso (de reconhecimento de que algumas práticas abusivas passam ao largo da nossa crítica, no dia-a-dia) dos conteúdos tratados a partir dos temas. Não foi fácil cativar as e os estudantes para o debate em alguns momentos, muito provavelmente devido às estratégias utilizadas, que, em alguns encontros, facilitaram a sensibilização e a problematização dos temas, e em outros, sobretudo no terceiro encontro, dificultaram, e resultaram em dispersão. Neste, utilizamos de estratégia de leitura de reportagens (tal como será detalhado adiante) e talvez tenhamos escolhido materiais longos demais, e devêssemos ter organizado perguntas orientadoras para o debate no pequeno grupo de modo a motivar os alunos a conversar sobre o tema.

O foco na promoção de um novo olhar para a formação desses sujeitos e a abertura para a escuta e problematização das questões que envolvem o tema fizeram parte das nossas intervenções, de modo a, talvez, não romper definitivamente com os tabus e preconceitos, mas cruzar opiniões, posições, ideias e valores, e tecer, a partir de relatos pessoais e de terceiros, de novas falas, realidades e dimensões apresentadas, possibilidades de agir de modo mais

respeitoso e acolhedor frente às diferenças (afetando-se de modo transformador por elas), de si e dos outros, também no ambiente escolar.

Apesar de algumas dificuldades encontradas: dispersão, falta de participação e deboche<sup>7</sup> de alguns assuntos, tais como expressões não-heteronormativas de gênero (como a não adesão da prática de depilação por algumas meninas, ou a sua adesão por alguns meninos; a prática de dança por meninos etc.), sobre modos estereotipados de se tratar os modelos de conduta das pessoas LGBT e sobre questões de exercício ou vivências da sexualidade. O grupo, não raro, demonstrou agitação frente às atividades propostas, com conversas paralelas, e decorrente do fato de estarem em uma instituição diferente, o que despertou certa curiosidade de conhecer os espaços (o que foi possível apenas nos encontros finais; contudo, dada a condição, consideramos que a visita deveria ter acontecido anteriormente, logo no primeiro encontro). As(os) estudantes trouxeram à tona discursos e vivências muito marcados pela heteronormatividade. Inclusive em alguns discursos, como o dos meninos, que trataram com maior seriedade a violência contra as mulheres do que contra a população LGBT, apresentaram-se falas de caráter homofóbico. Tais discursos e vivências revelam a realidade de uma sociedade que ainda carece de práticas de respeito às diferenças e garantia dos direitos humanos. Ao mesmo tempo, percebemos nas falas a inclinação da maior parte das/dos adolescentes em, nas suas próprias vidas e relações, quebrar tabus e preconceitos e reconstruir padrões de sociabilidade estabelecidos.

Dito isso, os encontros serão detalhados na próxima seção, a fim de descrever como as atividades transcorreram e analisar como a participação das(os) estudantes se deu, no que tange aos discursos, às falas e silêncios (ou ausências de resposta), aos usos do corpo, às manifestações do humor etc., tudo isso tendo como foco as provocações e inquietações pretendidas na escolha de cada temática e instrumento de intervenção.

---

<sup>7</sup> Que serão tratados no relato e análise dos encontros, na próxima seção.

#### **4. ROMPER, DESLOCAR, RECOMPOR: TECER (NOVAS) RELAÇÕES**

Esta seção será dedicada à apresentação dos relatos de cada encontro, os temas trabalhados e as dinâmicas utilizadas com o grupo, abordando, encontro por encontro, os discursos que emergiram de cada uma das intervenções. A análise dos conteúdos trazidos pelas(os) estudantes por meio dos discursos manifestos nos encontros será feita, portanto, com base nas representações e significações delas(es) sobre as problematizações sobre sexo, gênero, homossexualidade, violência de gênero, machismo etc.

##### *4.1. GÊNERO E COTIDIANO: PRIMEIRO ENCONTRO*

No primeiro encontro, sobre o tema “Gênero e Cotidiano”, utilizamos um varal com vários cartões (imagens e frases; Anexo III) alusivos a situações nas quais as hierarquias e desigualdades de gênero apareciam de forma mais discreta. As(os) estudantes foram convidadas a escolher aqueles que menos lhes parecesse fazer sentido, ou seja, aquele no qual menos enxergavam o problema. Após a escolha, as(os) estudantes se dirigiram à roda de debate e, expondo os cartões, problematizaram, junto conosco, cada discurso/prática representada no conteúdo, identificando o posicionamento do grupo a respeito das situações.

Como ponto de partida para a realização desse debate, e por se tratar do primeiro encontro, iniciamos rerepresentando nossa proposta (pois já havíamos feito o primeiro contato nas salas, durante a visita à escola) e estabelecendo alguns acordos com o grupo: o do respeito aos momentos de fala e de escuta, do sigilo e respeito às manifestações da(o) outra(o) (uma vez que, durante os diálogos, conteúdos pessoais poderiam ser tratados). Evidenciamos também a importância do diálogo, uma vez que as trocas seriam fundamentais para trabalhar sobre gênero e diversidade, sendo esses temas (e temas) que perpassam e constroem as experiências de todos os sujeitos na relação com o próprio corpo e nas relações sociais.

Além disso, as e os participantes do encontro foram convidadas(os) a escrever sobre suas expectativas com relação ao projeto. Entre as respostas, as(os) estudantes citaram, além da perspectiva de aprendizado, a vontade de romper com preconceitos e tabus, respeitar as diferenças e colaborar com pessoas em situação de violência (física e psicológica), de modo a combatê-la. Houve uma resposta, em particular, na qual um(a) estudante se posicionou da seguinte forma: “Para entender melhor as coisas da vida e do ambiente familiar. Para saber como lidar com provocações e saber reagir”. Além desta, outras(os) duas escreveram que

gostariam de construir ideias mais críticas sobre os assuntos e contribuir para que outras pessoas também as construíssem.

A primeira frase do varal, escolhida por uma menina, foi “*Saindo de casa desse jeito, você não vai conseguir arranjar ninguém*”, para a qual compartilhou com o grupo a seguinte opinião:

*Sempre as pessoas pensam que têm que ser em prol de alguém. Tipo, por que você não pode sair de casa do jeito que você se sentir bem? Por que tem que ser pra alguém e não pra você mesma? Eu acho isso errado... E também tem a questão de ‘você não vai conseguir arranjar ninguém’... Por que sempre tem que arranjar alguém?! Como se a principal questão fosse você arranjar um namorado, ou ficar bonita para a sociedade, pra se sentir bem.*

E uma colega complementou:

*O que eu pensei, quando eu ouvi essa frase, foi pais falando para os seus filhos, principalmente. (...) Principalmente para as mulheres [filhas] (...) Por que a mulher na sociedade, tipo, é sempre ela que tem que estar bonita, e arranjar namorado...ser bonita, educada, não pra ela mesma, mas para os outros, sempre para os outros.*

A representação do que se entende por “mulher” nas falas das duas aparece de modo muito semelhante, sendo a mulher disciplinada pelos olhares dos outros, sobretudo de homens e da moral social vigente. O cuidado com o corpo pela mulher, sendo esse cuidado entendido estética ou relacionalmente (de que modo a mulher atrai olhares positivos ou negativos sobre ela, ou seja, em práticas de aprovação ou reprovação das suas condutas), demonstra estar sempre direcionado a outros e não a si mesma. Estar bem cuidada e se portar bem para agradar aos olhos ou desejos dos outros<sup>8</sup>, indicando a circunscrição ou limitação inscrita sobre os desejos e vontades próprias, independentemente da forma como os outros olham ou do que os outros dizem sobre si. Outra representação que se dá a ver é aquela de que pra se sentir bem, a mulher deveria corresponder a algumas normas sociais, quais sejam: a de ser bonita e a de ter um parceiro, homem.

Esses comentários levaram-nos a questionar as meninas do grupo se elas sentiam que eram obrigadas a corresponder a essas normas sociais: de serem suficientemente inteligentes, mas, em primeiro lugar, bonitas e atraentes a homens. As duas únicas respostas dadas foram: “*Acho que todas as mulheres sentem isso, alguma vez na vida delas*”; e “*Sempre vai ter*

---

<sup>8</sup> Perrot (2003) escreve que “a mulher é o espetáculo do homem”, deve exprimir sua aparência para exibir e destacar a existência de um parceiro, “A elegância da moda é um dever seu. A própria beleza constitui um capital simbólico a ser barganhado no casamento ou no galanteio” (p. 14). A autora reflete sobre o corpo silenciado das mulheres que não só foi e é alvo de especulação e fonte de saber para disciplinas científicas, e exibido como objeto de prazer (o corpo que, silenciado, ocupa o espaço público e privado, é exibido e inibido...uma vez que a mulher que tem valor na sociedade ainda é, pelo olhar moralizador, a recatada, discreta, que exhibe sua beleza e vivencia sua sexualidade sem extravagâncias – o corpo silencioso/silenciado) para os homens, mas é, por essas vias, alvo de controle e manipulação.

*alguém que vai falar isso pra você*”. Colocamos em questão, então, a forma como, de um lado, mulheres solteiras<sup>9</sup> são vistas: “*Solteirona*” (disse um menino); “*Não sabe cozinhar*” (fala de outro menino; que reforça o papel que se espera de uma mulher no lar, no sentido de que, se ela não sabe cozinhar, não pode se casar); e “*Você não é suficiente, porque não arranhou um namorado*” (disse uma menina). E, de outro, homens solteiros são vistos: “*Garanhão*” (na fala de uma menina); e “*Ele é livre, ele pode*” (na de sua colega).

Desse modo, ficaram claras as exigências que se fazem diferentemente para mulheres e homens quanto a constituir um relacionamento (ou estar *livre* dele) e dar conta dele, contribuindo para que possa dar certo. A representação de uma mulher solteira não é a de uma mulher independente, autônoma, que fez uma escolha frente a qual pode se sentir bem, mas de uma mulher que fracassou, remontando à ideia de que para ser feliz é preciso estar em uma relação estável com um homem. Supõe-se também aí o projeto de vida que se espera de uma mulher: de preferência, casar-se e, melhor ainda para as normas sociais tradicionais, ter filhos.

Outra discussão levantada a partir desse diálogo foi a de existirem coisas que são definidas como próprias do universo feminino, de um lado, e masculino, do outro, como extremos a serem respeitados, e o trânsito entre eles, problemático. Diz uma menina:

*Eu e ela temos experiência na dança... Muitos homens, dançarinos, pensam que dançar é coisa de menina, que eles têm que ser masculinos, que eles têm que pegar muitas mulheres... Eu acho que, menos que as mulheres, mas eles também sentem isso. E tem essa noção de que, balé e jazz são estilos voltados mais pra mulher, que a sociedade impõe assim<sup>10</sup>.*

Ela reflete sobre as limitações que também os meninos e homens sofrem diante de ideias e práticas machistas que demarcam os espaços transitáveis, os territórios habitáveis também por eles. Contudo, quando questionados sobre esses limites, que acabam por construir ou desconstruir alguns interesses, nenhum dos meninos se manifestou, e até riram quando as meninas sugeriram algumas coisas que eles já deixaram de fazer, como brincar de boneca na infância.

---

<sup>9</sup> Em contrapartida, a representação das mulheres solteiras vem se modificando, devido às mudanças socioculturais, influenciadas pelo desenvolvimento econômico, pelo capitalismo: As ‘novas solteiras’ são caracterizadas como mulheres independentes, estudadas, malhadas, inteligentes, bem-sucedidas, viajadas, elegantes, com vida social intensa, intelectualmente inquietas, que vivem em grandes centros urbanos, geralmente bonitas, extremamente exigentes e que se dizem felizes. O que as diferencia das solteironas de outrora ou das que ficavam para titia é o aspecto econômico – elas se tornaram um grupo consumidor ‘de peso’ – e a escolha ou a opção por estar só – morando ou vivendo sem um par” (GONÇALVES, 2011, p. 169).

<sup>10</sup>As mudanças de lugares que o homem, e a necessidade de afirmação da sua masculinidade, assumem na dança clássica e contemporânea e a inserção do esporte em coreografias como uma das formas de solucionar as tensões socioculturais presentes na relação entre gênero e dança, e o lugar do homem nesta última, é tratada por Melo e Lacerda (2009) no artigo *Masculinidade, dança e esporte: “Jeux” (Nijinsky, 1913), “Skating Rink” (Borlin, 1922) e “Le train bleu” (Nijinska, 1924)*.

Um menino acabou se manifestando sobre a relação entre dança e as “coisas de menino”: “*Se for rap, eu danço*”; o que se articula à fala da colega, quando mencionou existirem estilos de dança voltados mais para homens do que para mulheres. É permitido ao homem dançar e mesmo assim manter-se masculino, afirmar a sua masculinidade, e em algumas danças, como o rap/hip hop (danças de rua), se sentirem confortáveis neste lugar, de homens heterossexuais que dançam. Mas em outros, sua masculinidade é questionada; assim como o são outras expressões artísticas (que podem requerer leveza, delicadeza e sensibilidade) citadas pelas meninas em um momento posterior do debate:

*Nas matérias de educação física e arte, sempre que tem um trabalho envolvendo arte, ou algo assim, nenhum menino participa, nenhum menino quer participar. Como se eles achassem que isso é coisa de menina, sabe?! Tudo que é puxado mais pra arte, ou algo assim, eles não participam, porque é coisa de mulher. Dançar, pintar, alguma coisa assim. (Menina 1)*

*Enfeitar algum lugar... É sempre as meninas. (Menina 2)*

A segunda frase foi: “*Hoje ajudei minha irmã/mãe/esposa na casa*”, escolhida pela funcionária (bibliotecária) que acompanhava as/os estudantes:

*Eu vivo a realidade que, às vezes, assim, como mulher eu me sinto sobrecarregada de atividades em casa. Como mãe... então, eu preciso ser filha, porque eu tenho uma mãe, eu preciso ser esposa, amante, eu preciso ser profissional... (...) Mas eu fico pensando... se eu tenho que fazer todas as outras coisas, por que ele tem que me “ajudar” [ênfatisa essa palavra, pelo tom de voz]? – o meu esposo. Por que ele tem que me “ajudar” e não assumir o mesmo trabalho que eu assumo (...)? Por que tem que ser “ajudar”? Por que não é junto, vamos fazer juntos? Então, isso é uma coisa que me machuca um pouco, sabe?! Tem a ver um pouco com a história de vida que eu tive, né?! Então, não tem que ser eu a levar, não tem que ser eu a prover, comprar tudo o que precisa pra fazer pro almoço, pra janta, pro café...pra ver se tem pão, pra ver se tem leite, pra ver se tem tudo...que dizer, “mãe, tem isso?”... É coisa de mãe, mas eu me sinto sufocada, eu gostaria que não fosse assim.*

E ela complementou esse relato, posteriormente:

*Dá a impressão, assim, eu que vivo essa realidade...que você tem que pedir pro homem fazer. A mulher ela é mais assim...ela chega e já vai vendo: ‘tenho que fazer isso’. Está na responsabilidade dela: a casa, a comida, tudo. O homem, não. Quando a mulher está em casa... ‘Ela está em casa, ah, bom, posso sentar’. E aí a mulher acaba tendo que fazer obrigada, porque, senão, ele não faz. (...) Quando você não está em casa, até que fazem, do jeito deles, mas fazem. (...) Eu não sei de onde é que vem isso. Eles não perceberam que nós estamos fora de casa?! E que, às vezes, fazemos até mais que eles, fora de casa. Estuda, trabalha,... aí, chega em casa, tem que ter uma divisão. Tinha que ter uma divisão. (...) E aí, você diz ‘- Mas a mãe não te ensinou?’. Por que tem que ser a mãe?! Podia ser o pai, a ensinar alguma coisa, né?!*

A representação de mulher-mãe<sup>11</sup> que ela traz é bastante precisa no que se refere a um sujeito que assume a maior parte das responsabilidades de cuidados domésticos (e a ensiná-los às filhas mais do que aos filhos), com a organização desse espaço e da vida dos sujeitos que ocupam esse espaço; não raro, sendo sobrecarregada com o número de funções acumuladas, de *mãe, esposa, amante, trabalhadora/profissional*, marcações essas que se combinam e se recombinam em diferentes momentos em que precisam assumir um lugar nas relações que estabelecem, e compõem o que é ser uma mulher, ou o dever-ser de uma mulher<sup>12</sup>. A marcação de mulher-mãe-esposa se sobrepõe em muitos momentos à marcação de mulher-trabalhadora/profissional (a dupla jornada de trabalho é imperceptível aos olhos dos outros, e muitas vezes desconsiderada como realidade vivida); a mulher não pode deixar de ser mãe e esposa, saindo do posto de cuidado e disponibilidade em algumas situações, porque não há outro que o assuma, não há com quem dividir, porque essa obrigação é exclusivamente dela. O que resulta em uma mulher “sufocada”, nas palavras da funcionária, pelas normas sociais que circunscrevem esse dever-ser mulher-mãe-esposa.

Diante desse relato fizemos o seguinte questionamento ao grupo: *Como vocês percebem a divisão das tarefas domésticas em casa e nas tarefas de cuidado doméstico?*, que foi respondido da seguinte forma, por uma menina:

*Na verdade tem divisão, né?! Porque, assim... eu cresci, com meu pai separado da minha mãe. Aí, minha mãe estava fazendo faculdade e eu fui morar com a minha vó. Aí, era tudo a minha vó que fazia, e desde pequena ela me ensinou as coisas, pra eu ser dona de casa.*

O projeto de ser mulher e se tornar uma “dona de casa” é novamente citado nessa fala, e retomado no grupo, a partir de outras problematizações das meninas, quando dialogamos sobre como meninas e meninos são treinados a assumirem funções e lugares diferentes (desiguais) – por isso as divisões existentes dentro e fora do âmbito doméstico e familiar, dado que o privado também é político e público, e, portanto, as desigualdades na relação entre homens e mulheres (baseadas em relações de poder) são reproduzidas desde outros espaços.

---

<sup>11</sup> Representação criticada, debatida e confrontada no contexto de luta de muitas mulheres, dos movimentos feministas, que colocam em xeque a “definição biológica da mulher”, a “maternidade obrigatória” e a “mistificação da esfera privada do lar”, tal como cita Rago (s/d): lutando “(...) para que outras formas de invenção de si se tornem possíveis para as próprias mulheres” (s/d, s/p).

<sup>12</sup> O conflito entre o ser-mulher e ser-mãe, faces existenciais da mulher, que foram historicamente coladas uma a outra, de modo a afirmar a maternidade e o amor materno como provenientes da “natureza da mulher” (bem como o é, por consequência, o cuidado com os outros – o cuidado com os filhos estendido ao cuidado com os outros), e tensionar outros lugares ocupados por elas, como o de mulher-profissional, é trabalhado por Elisabeth Badinter (2011), no livro *O conflito: a mulher e a mãe*.

O machismo, por sua vez, foi citado, por um menino, para justificar a divisão desigual dos papéis. E, ao perguntarmos pra ele o que ele entendia por essa palavra, nos disse: “*Machismo é o homem predominar dentro da casa. Se achar no direito de fazer tudo*”. Seguiu-se a essa fala dele, considerações – de outros meninos – sobre como percebem que as práticas ou discursos machistas são recebidas pelas mulheres ou se expressam: “*É tipo lá em casa*”; “*Lá em casa meu pai não manda nada*”; “*Depende... atrapalha as mulheres que se sentem prejudicadas. Tem umas que sofrem machismo e pra elas é ‘de boa’, e até gostam, às vezes*”; e “*Tem umas que sentem prazer em fazer essa função [dos cuidados domésticos e dona do lar]*”.

A positivação do machismo, nas duas últimas falas, contrasta e é confrontada com a posição das meninas a respeito, quando abordamos a função social das brincadeiras consideradas “de meninos” e “de meninas”, que desde cedo circunscrevem lugares, modos de conduta e modos de enfrentamento de situações de vida bem particulares<sup>13</sup>:

*Eu acho que isso limita muito. Sempre criam a mulher pra ser de um jeito. Por exemplo, eu... não só eu, mas acho que todas as meninas, já ouviram algo do tipo: ‘- Se você não souber lavar roupa, como que você vai casar? Se você não sabe limpar a casa, cozinhar...’ Ele vai te bater se você não fizer isso.*

*Por que que tem que ser pra isso? Tem que ser pra casar? ...Menina tem que sempre brincar de boneca pra saber cuidar de criança?! Por que mulher tem que ser feita só pra uma coisa? Por que ela não pode ser o que ela pensa?*

*Os meninos podem escolher o que eles querem ser, menina não. Cresce escutando o que ela deve ser. Se vai casar, se não vai casar, se vai ter filho...*

Outra discussão que surgiu foi a da falta de liberdade das meninas em sair às ruas à noite. Uma estudante se manifestou dizendo: “*Meninas não podem sair na rua à noite*”; e um colega responde o porquê: “*A mulher é considerada sexo frágil*”<sup>14</sup>. Discutimos, a partir dessas colocações, se essa era uma questão natural ou construída social e culturalmente na relação das mulheres com o espaço público e nas relações sociais; e colocamos em questão a

<sup>13</sup> As diferenças com que meninos e meninas aprendem a (ou são incentivadas/os ou privadas/os de) lidar com os sentimentos, emoções e situações: de risco e adversidades, de cuidado, no contato sensível com o outro e suas necessidades e no contato sensível consigo mesmo, etc. A diferença com que meninos e meninas podem/devem ocupar espaços públicos e privados; e como as brincadeiras limitam a ocupação desses espaços: com maior liberdade e expansão, de um lado, e com maior restrição e limitação, de outro – como o são, por exemplo, as brincadeiras de correr, chutar bola, e brincar de casinha ou de boneca, respectivamente. As brincadeiras de meninos envolvem riscos, de cair, se machucar... envolvem coragem, de se equilibrar (em cima de um skate, por exemplo), de estar numa situação adversa (trombar com o colega no futebol, subir numa árvore); e as brincadeiras de menina envolvem a docilidade, a delicadeza das ações... os brinquedinhos de louça que podem quebrar, a boneca que pode cair do colo – no imaginário da criança. Ver: Ribeiro (2006).

<sup>14</sup> Perguntamos, às meninas, quais delas se sentiam como um “sexo frágil”, e nenhuma delas se manifestou.



representação de mulher como um ser (ou um sexo) frágil<sup>15</sup>, refletindo sobre essa suposta essência e os modos sociais de se produzir a fragilização da subjetividade e do corpo da mulher. Nossas reflexões foram contrariadas pela seguinte fala da funcionária que acompanhava as/os estudantes:

*(...) eu tinha medo que ela saísse de noite [pareceu se referir à filha]. Porque ela não tem tanta força física quanto ele. Então, como o mundo é agressivo... Eu penso...ele treina academia, ele tem força física... Isso é comprovado, a mulher tem menos força nos braços. (...) Então, o medo das mães talvez ainda seja físico. Porque ela pode ser agredida, ela pode ser estuprada, ela pode ser... Tanta coisa pode acontecer, né?!*

Do seu discurso emergem pontos importantes: primeiro, a crença de que as meninas/mulheres têm, por natureza, por questões biológicas, de porte físico, menos força do que os homens, e por isso seriam mais vulneráveis ou mais frágeis; e, segundo, que a questão do risco que as meninas/mulheres correm em ambientes públicos teriam muito mais a ver com a dificuldade de treino da defesa pessoal (já que teriam menos força física) do que de uma educação machista dos homens, que acaba por produzir práticas de assédio e violência contra o corpo das mulheres.

A terceira frase comentada foi: “*Você até que é bonita pra trabalhar com computação*” e motivou uma discussão sobre as diferenças de desempenho de meninos/homens e meninas/mulheres em disciplinas e áreas de conhecimento, entre beleza e inteligência como opostos que não se atraem (de modo estigmatizado) – “*Se o homem for bonito e inteligente, isso é bom. Mas se a mulher for bonita e inteligente é uma coisa que surpreende*”, disse uma das menina; “- *Talvez até ameaçador*”, complementou um colega – quando se tratam de meninas/mulheres, e as dificuldades de se encontrar mulheres em determinadas profissões (como informática, engenharia, medicina) ou ainda de terem dificuldade de acesso a postos de emprego dentro dessas profissões. Também a caracterização sexista de profissões e áreas do conhecimento, que acabam por afetar também os homens e pessoas que desviam, de algum modo, dos padrões normativos de gênero, foi comentada). As

---

<sup>15</sup> A noção de “sexo frágil” nasce junto com a produção de saberes médicos especializados sobre o corpo da mulher, especificamente a ginecologia, que associa condições biológicas, anatômica e reprodutiva, a mulher, a um lugar não apenas diferente mas, por sê-lo, inferior ao do homem (LAQUEUR, 2001) o que constroi e justifica, muitas vezes, o controle, vigilância e abuso sobre o corpo das mulheres. O que também incide sobre a sua intelectualidade, uma vez que a mulher, por ser considerada um sujeito que tende mais a uma disposição afetiva do que racional, seria intelectualmente inferior ao homem. Tanto o é que a história de muitas mulheres, intelectuais importantes para o desenvolvimento da ciência foram (e são silenciados), sendo, hoje, pouco a pouco recuperada, e, com ela, a sua visibilidade.

bolsistas do projeto puderam relatar como essas divisões se dão a ver dentro do curso de Informática<sup>16</sup>:

*Dentro do nosso curso de informática, por exemplo, só temos uma professora e vários professores homens (...) Por que é assim? Será que as mulheres não se j/interessam por informática? Será que elas não se interessam ou não são incentivadas pra se tornarem isso?*

E um posicionamento que pode ser caracterizado por um pensamento biologicista e determinista que tende a limitar possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de competências diferentemente a meninas/mulheres e meninos/homens em razão de sua anatomia genital, sendo um exemplo de como as diferenças sociais são construídas e afirmadas com base em princípios biológicos (neurônais e hormonais), sexistas, por muito tempo e ainda hoje legitimados por discursos médicos, psiquiátricos e outros:

*T//ambém tem a questão do cérebro feminino e masculino. Um é mais pras ciências exatas e outros menos. Vocês já ouviram falar disso? Que o menino vai mais pras exatas né?! E as meninas, menos. Vão mais pras sociais, digamos assim. (...) Isso, na psicologia, é verídico? (Funcionária que acompanhava o grupo<sup>17</sup>)*

A quarta frase escolhida foi: “*Um viadinho brasileiro foi espancado, aí é que está o erro, ele deveria ter sido é morto, acabe com a AIDS, mate um gay*” (retirada de um perfil homofóbico do *Twitter*: @HomofobiaSIM), e comentada pela estudante: “*...Eu acho que não foi um gay que criou a AIDS, a AIDS é um vírus, que surgiu lá na África, eu acho. Não foi um gay que inventou a AIDS*”. E problematizada por outras duas colegas e a funcionária da escola, respectivamente:

*É como se voltasse a culpa de algo ruim à pessoa, só porque ela é o que é. ‘- Ah, o mundo está assim hoje, só por causa de menino ficar com menino’... Não é assim. Não é só porque a pessoa é do jeito que é que algo ruim vai ter.*

*Também tem essa de... que hétero se envolve menos... que os homossexuais se envolvem com todo mundo, por isso têm mais doenças... Tipo, como diz na frase, eles é que são os culpados, e... os héteros, são um casal lindo, que nunca mais se envolveram com ninguém. (...) todo mundo é livre pra fazer o que bem entender. Se você quiser, por exemplo, ficar com dez hoje, e dez amanhã, você é livre pra fazer o que quiser. Isso daí é uma doença que uma pessoa lá, não sei, que pegou, né?! E...é transmitido do mesmo jeito... não importar se é homossexual ou hétero.*

*Envolve bastante a questão da responsabilidade, né?! Seja hétero ou seja homossexual... Não é por ele ser gay, mas por ele ser irresponsável. Talvez acabem dizendo que ele é culpado, será que é por ele ser mais irresponsável?! (...)*

<sup>16</sup> Este foi o primeiro e último encontro de que a bolsista, que solicitou desligamento do projeto, participou. Então, até aquele momento, eram duas bolsistas do curso de Ensino Médio Integrado em Informática. A fala citada no texto foi da bolsista que permaneceu no projeto.

<sup>17</sup> Cabe mencionar que, desde o primeiro encontro, a funcionária que acompanhava as(os) estudantes, tomou nota de quase todos os encontros (levava um caderno, no qual fazia suas anotações) e parecia agir pela vigilância e controle delas(es) e também em colaboração e interesse pelos conteúdos trabalhados nos encontros. Sua participação foi mais ativa nos dois primeiros encontros, e também no quarto.

*Compartilhar mais. Talvez por isso ele esteja nesse grupo que ele é mais transmissor da AIDS, né?!*

A primeira fala nos remete ao estigma da AIDS, marcada como “peste gay” na década de 1980 (Facchini, 2003), e que perdura como tal até os dias de hoje, por mecanismos discursivos mais disfarçados: associada com práticas sexuais irresponsáveis, como se essas fossem próprias e exclusivas de relacionamentos sexuais entre homens; concepção que contemporaneamente ainda legitima discriminações, como o impedimento de que pessoas que se identificam como homossexuais doem sangue em hemocentros. Como bem pontuado pela estudante, trata-se também de um modo corretivo com que se tende a lidar com aqueles sujeitos que desviam das normas sociais, escolhe-se (ou se tira proveito de) um elemento que sirva para a punição ou disciplinamento desses sujeitos, bem como para exercer a ameaça ou provocar o medo naqueles que puderem vir a se tornar desviantes ou viverem experiências semelhantes, ou mesmo que podem entrar em contato, em relações cotidianas, com pessoas que vivem com o vírus HIV – o que leva à discriminação e exclusão social.

A segunda fala descontrói essas visões, quando faz referência à liberdade sexual e à possibilidade de tanto heterossexuais quanto homossexuais possuírem mais de um(a) parceiro(a) sexual, e, portanto, à não-exclusividade da transmissão do vírus entre casais homossexuais. Tal posicionamento é de algum modo refletido no início da última fala, ao ser citada a falta de cuidado com o próprio corpo nas práticas sexuais (“condutas irresponsáveis”), mas que logo cai em uma dimensão preconceituosa e estigmatizante, quando reafirma que gays são mais irresponsáveis.

Deixamos livre o uso da manifestação do grupo sobre os cartões que escolheram, e, neste encontro, nenhum menino quis falar sobre o cartão escolhido, o que nos fez perceber, não apenas neste, mas também em outros encontros, que as meninas se dispuseram a usar mais dos espaços de fala sobre as temáticas do que os meninos (apesar de essa condição não ser comum, invariavelmente, a todos os encontros). Desse modo, a última frase trabalhada foi escolhida por mais uma menina: *“Adoro gay, mas não gosto que fiquem se beijando na minha frente”*, para a qual opinou: *“Tipo, falar que gosta, apoia, mas não aceita, eu acho que é errado, né?! Se todo mundo tem o direito de beijar na frente dele porque os gays não teriam?”*.

Após a sua manifestação, questionei o grupo se alguém se incomodava ou sentia alguma repulsa frente uma expressão de afeto entre homossexuais, e ninguém respondeu. Então, levantei mais uma questão sobre o que pensavam a partir da ideia de que as pessoas seriam supostamente incentivadas pela mídia (novela e propaganda), quando se faz uso de

imagens de casais homossexuais, a assumirem práticas semelhantes. Algumas(uns) se manifestaram:

*Não está incentivando; muitas vezes, é mais um tabu. (Menino)*

*(...) Pela família tradicional brasileira. [e responde à minha pergunta sobre o que entende ser essa família]: É o homem, a mulher...é a família tradicional, que vai ter filhos e tudo o mais. Um casal gay não é um casal, não é uma família. Mesmo se eles adotarem uma criança. E não é isso, né?! A família seria duas pessoas que se amam, tendo uma filha, tendo um filho, adotando uma criança... (Menina1)*

*Mostrar hétero na novela das nove, pode. Mas homossexual, não. (Menina2)*

*Não é porque você vê relação entre dois homens ou entre duas mulheres que você vai mudar sua orientação sexual. (...) Não é pelo incentivo que você vira homossexual. Você nasce desse jeito. (Menina3)*

Os posicionamentos dessas estudantes, juntos, tecem uma crítica à heterossexualidade como norma, uma vez que tratam da visibilidade de casais homossexuais (relação possível e que faz parte da vida de muitas pessoas) negada e impensada por ser tachada como tabu; não se toca nem se fala nesse assunto, seja qual espaço for, porque se trata de um desvio, de algo a ser colocado à margem, afastado de todas as coisas que podem ser ditas e vividas como “normais”. A heterossexualidade está presente de modo estrutural, como norma, sustentando a vida social e individual de cada sujeito, por isso é menos comum que casais homossexuais apareçam ou sejam retratados nas mídias<sup>18</sup> e que a representação moderna mais comum de família que temos e reproduzimos seja a nuclear, porque sacralizada em razão de uma moral cristã e desassociada de uma construção histórica e cultural que a coloca no centro das vivências da sexualidade e da procriação (ZAMBRANO, 2006).

O encontro foi concluído com uma síntese de como, tal como surgiu em muitas das falas que circularam nos debates, a marcação de gênero – e a sua estrutura heteronormativa – está presente na construção da subjetividade, e, portanto, das relações e dos projetos de vida que vamos estabelecendo. Desse modo, refletimos sobre como tendemos a assumir esses processos como naturais, como se fizessem parte de uma natureza humana, essencial, por pertencerem a um púnico sistema (binário) de classificação, o que acaba por cercear ou coibir as diferenças, os outros modos de vida possíveis com os quais as pessoas se sentem mais identificadas, e por produzir relações de desigualdade.

---

<sup>18</sup> Esforços vêm sendo empreendidos em direção contrária nos últimos tempos, mas ainda mantendo padrões normativos quanto à identidade de gênero, raça e classe social; construindo, também, representações de casais que mantêm certos padrões heteronormativos. Casal em que um/a parceiro/a é mais afeminada e a/o outra/o é mais masculinizada, em que ambas(os) são brancas(os), de classe média e estão dentro de identidades binárias de gênero. Vide: Borges (2007) .

Finalizamos com um vídeo<sup>19</sup>, “Igualdade de Gênero”, produzido para a campanha “Hope For Ours Daughters”, pelo qual abordamos as situações de violência e de desigualdades de condições que as mulheres vivem há 100 anos (comparações de 1915 e 2015), e que abriu brecha<sup>20</sup> para tratarmos brevemente do feminismo e da luta por direitos pelas mulheres e suas conquistas.

#### 4.2. OS LUGARES (IM)POSSÍVEIS: SEGUNDO ENCONTRO

No segundo encontro (ANEXO IV), sobre o tema “Lugares (im)possíveis...”, as(os) estudantes responderam, em uma folha de papel, às seguintes perguntas: “*O que você já deixou de fazer por ser mulher/homem?*” e “*O que você sente que deve fazer por ser homem/mulher?*”. Feito isso, as folhas de papel foram colocadas dentro de bexigas, estas depois enchidas de ar. Ao som de uma música, as bexigas foram trocadas e depois estouradas. Ao estourá-las, cada participante leu as respostas da(o) colega, abrindo um momento para comentários, problematizações e debates a partir dessas respostas. Finalizamos esse encontro com três vídeos disponíveis no YouTube, a fim de refletirmos sobre os lugares das mulheres, dos homens e das pessoas que fogem aos padrões heteronormativos de gênero e sexualidade, que foram: “Gênero, o desafio da vida moderna” e “Always BR | #TipoMenina - Nada Pode te Deter”.

O objetivo do encontro era o de construir um momento de problematização sobre os lugares ou posições sociais que todos nós, como sujeitos marcados por normativas de gênero, (auto)identificados como homens, mulheres e pessoas que não se enquadram em padrões heteronormativos de gênero, ocupamos na sociedade, sendo oprimidos, cerceados ou mesmo impedidos sutil ou explicitamente, ou então liberados, acolhidos nos modos de existência que melhor nos convêm e nos é aprazível. Portanto, tratava-se de um momento em que, a partir de experiências pessoais, os/as participantes do grupo poderiam se questionar sobre o que as/os amarra e o que as/os liberta em razão da sua marcação de gênero (em conflito, ou não, com a sua identidade de gênero) percebendo também não apenas como essa marcação participa das suas vidas, mas o quanto ela pode diferir da vida de outras/os que encontram-se numa

---

<sup>19</sup> Um segundo vídeo, “Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero”, produzido pela ONU Mulheres, também seria apresentado, mas, por problemas de formato e compatibilidade, não pode ser.

<sup>20</sup> Após o comentário de uma estudante, que disse: “*Muitas pessoas acham que a luta das mulheres, hoje, é frescura, que não tem por que realmente as mulheres lutarem pelos seus direitos. Mas isso acontece realmente, né?! Como ela falou [referindo-se a uma das bolsistas], tem muita coisa pra mudar. Mas as pessoas não veem isso, acham que é normal*”.

situação desprivilegiada em razão das diferenças socialmente constituídas.

Se a marcação de gênero e sua operação nos corpos-vidas dos sujeitos transcorre de modo relacional, é importante dizer que a liberação de um lado pode ter como efeito as amarras do outro, não só entre dois sujeitos, mas na vida de um único sujeito, dado que nossos desejos e quererem transitam entre lugares e modos de ser, entre feminilidades e masculinidades, entre o que é considerado “coisa de menino/homem” e o que é considerado “coisa de menina/mulher”, afinal todas as coisas – neste caso – são coisas humanas, passíveis de serem vividas, sentidas, (não)experienciadas – por escolhas autodeterminadas ou não – por todos os sujeitos.

Deste grupo, as meninas participaram mais ativamente do que os meninos (que estavam mais dispersos, com risos e cochichos sobre assuntos paralelos), talvez porque estavam em maior número, mas não só, já que o assunto pareceu provocar maior inquietação entre elas do que entre eles. Parece que para elas elaborar sobre isso causou maior impacto no sentido de se darem conta, com revolta, do que não puderam fazer por serem meninas/mulheres, conferindo a esses impedimentos maior peso do que aqueles apontados pelos meninos, o que se deu a ver pelas entonações de voz, modos de falar e a seriedade nas exposições, além das reações de concordância e desdobramentos de experiências de outras meninas.

Por exemplo, enquanto eles justificaram sua falta de liberdade por não poder pintar suas bicicletas de rosa e também não usar roupas dessa cor, elas informaram que já deixaram de sair de casa devido às tarefas domésticas – que eram divididas desproporcionalmente entre os homens e as mulheres da casa – e também impedidas de assistir jogos de futebol na televisão, porque deveriam ajudar na cozinha.

As respostas à primeira pergunta (“*O que você já deixou de fazer por ser mulher/homem ou menina/menino?*”) se deram da seguinte forma, pelas meninas: “Já deixei de jogar bola e sair, porque tinha que limpar a casa”; “Deixei de jogar bola/futebol, jogar videogame, conversar com os meninos, deixei de sair, etc.”; “Deixei de brincar, de sair com certos tipos de roupas por serem consideradas ‘de menino’, já deixei ter voz e agir como quiser por ser menina, e de cortar o cabelo com certos estilos”; “Já deixei de brincar com meninos”; “Aprender a consertar carro, e eu preciso disso hoje (...) Meu pai era caminhoneiro e sabia de tudo, mas minha mãe pedia pra eu ir fazer sopa, ir cozinhar<sup>21</sup>” (resposta dada pela funcionária que os acompanhava). Enquanto que as respostas dadas pelos meninos foram:

---

<sup>21</sup> E ela acrescenta: “Por que só um homem tem que chamar mecânico? Por que não pode ser uma mecânica? Ela não é menos capaz”

“Deixei de cozinhar”; “De brincar de boneca quando era criança”; “Já deixei de jogar vôlei por ser homem”; “De pintar minha bicicleta de rosa”; “De dançar”; “Deixei de brincar de casinha e de usar algumas roupas”; “De usar roupas rosas”.

Ficam claras as divisões presentes nos discursos entre “coisas de menino” e “coisas de menina” e como a negação de um lugar/fazer garante a afirmação de outro: para ser homem é preciso negar a feminilidade e se distanciar do que é considerado função ou lugar da mulher, para ser mulher é preciso negar a masculinidade<sup>22</sup> e se distanciar do que é considerado função/lugar de homem, tal como prescrevem nos (não)ditos as normativas de gêneros. Negada a elas a possibilidade de aprender fazeres que são considerados do universo masculino, percebe-se que há uma consciência das estudantes da diminuição de sua autonomia na realização de atividades que não se restringem ao espaço doméstico, como consertar o carro. E mesmo neste espaço da casa, não raro, ela também encontra-se limitada, ao depender de um homem para trocar lâmpadas, consertar ou trocar um chuveiro, trocar o gás de cozinha etc.

Em contrapartida, por mais que as normativas sejam assumidas na maioria das vezes, em certos momentos entram em conflito e em contradição, dentro de outras perspectivas. De tal forma que, para a segunda questão (“*O que você sente que deve fazer por ser homem/mulher?*”), as respostas não foram semelhantes por oposição, mas por correspondência, entre as meninas e os meninos: “Não ligar para a opinião alheia”/ “Devo me importar com a minha opinião e não com a dos outros”; “Fazer o que quero”; “Deve ser feito o que nos deixe bem”; “Não ligar para o que irão dizer de mim”; “Devo fazer o que eu gostar”; “Ter voz, ter liberdade de pensar e agir como quiser, vestir roupas que gostar, gostar do que quiser”; “Fazer com que as pessoas tenham uma visão diferente com relação a isso, ou seja, tentar acabar com o preconceito”.

Apenas duas respostas recobram o dever-ser próprio da menina e do menino, respectivamente, em diálogo com a primeira resposta sobre as limitações impostas: “Ter a obrigação de ser feminina e de conversar sobre assuntos femininos de modo geral: cabelo, maquiagem, roupa; e tipo, eu não gosto, não sou fã disso” – e acrescenta um comentário, “Eu não gosto de música melosa, eu gosto de rock”; “Jogar bola, lutar, correr, fazer esportes”.

---

<sup>22</sup> Dentro de uma perspectiva foucaultiana, que situa masculinidade e feminilidade como produções discursivas capazes de incidir sobre os corpos e subjetividades dos sujeitos, de modo a discipliná-los a um modo de ser normativo, Miguel Vale de Almeida (1995, p. 161) escreve: “Masculinidade e feminilidade não são sobreponíveis, respectivamente, a homens e mulheres: são metáforas de poder e de capacidade de ação, como tal acessíveis a homens e mulheres. Se assim não fosse, não se poderia falar nem de várias masculinidades nem de transformações nas relações de gênero”, sendo variáveis as identidades que emergem da relação com dos

O discurso sobre a liberdade de escolha, que parece um discurso pronto de individualismo e de autoafirmação da juventude, contrasta com o seguinte relato de uma menina:

*Todo mundo já sabe, ou viu que eu já tive vários cabelos diferentes, vários cortes. E um dia eu tinha a vontade de cortar meu cabelo bem curtinho, mais curto do que tá agora, só que o meu pai é muito machista, vamos dizer assim, e ele não aceitava, de jeito nenhum. E eu fiquei muito chateada com isso, por não eu poder cortar o meu cabelo do jeito que quisesse.*

*Meu pai me falava que isso não era coisa de menina, isso era coisa de piá, e que aonde que eu ia cortar... a família dele como ia ficar por eu ter cortado o cabelo daquele modo que eu queria sabe (...) se eu cortasse, ele não ia aceitar nunca.*  
(Menina)

Há aqui uma negação do uso que a mulher pode fazer do próprio corpo, o que se repete, não apenas nas relações com o pai, ou parentes próximos, mas pode se reatualizar com futuros parceiros, que tolhem a liberdade e autonomia da mulher ao dizerem o que deve ou não vestir, como deve ou não se comportar, com quem deve ou não estabelecer relações próximas, quando pode ou não pode sair etc. Essa concepção se repete no relato semelhante de outra menina:

*Mas eu quando cortei o meu cabelo, quando ia pra escola... o primeiro dia que eu fui pra escola, fui com vergonha porque estava muito curtinho meu cabelo. Até o primeiro dia que eu fui para o colégio eu até coloquei touca na cabeça, e daí eu entrei na sala, e a professora pediu pra eu tirar, daí eu tirei e os pia começaram a fazer uns comentários meio bobos na sala: Ah, piação. E eu, ao invés de deixar pra lá, eu comecei a me importar com os comentários, e eu nem queria ir mais pra escola por causa disso.*

Os relatos apresentados revelam práticas de disciplinamento, que ocorrem dentro do âmbito doméstico-familiar e também dentro da escola e operam demarcando espaços que são, ora permitidos, ora não permitidos para meninos e meninas, re-conduzindo condutas a partir de uma visão binária ou sexista dos gêneros. Mais uma vez, as meninas não devem se aproximar do que é considerado culturalmente masculino (como os cortes de cabelos muito curtos), e os meninos, inversamente, daquilo que é considerado como feminino. De modo que há uma rigidez moral nas repreensões que partem tanto da família quanto da escola, apontando desvios destes corpos e subjetividades que experimentam o que é fixado como masculino e o feminino, dentro de uma determinada cultura (costumes e tradições), mesmo que esses sujeitos permaneçam identificados dentro de posições binárias de gênero.

É importante frisar que é o masculino e o feminino só fazem sentido dentro de uma cultura, grupo social e tempo histórico – o cabelo curto, em certos grupos, pode ser

---

homens reais com a masculinidade hegemônica – o mesmo com as mulheres e sua feminilidade, dentro desse referencial.



considerado muito feminino, por exemplo. Essa prescrição, portanto, vem marcada, carregada, de significações culturais e historicamente produzidas nas relações entre os sujeitos e com o que se constroi sobre esses últimos.

Problematizando tais ideias e comportamentos, lançamos a seguinte pergunta a uma das meninas, que tratou da reação que recebeu dos colegas de classe ao seu corte de cabelo: “*Qual foi a diferença da tua percepção sobre o teu cabelo curto antes dos comentários? E depois?*”, que foi por ela respondida:

*Eu gostei do corte do meu cabelo, ficou legal, só que eu me senti mal pelo que eles estavam falando, eu acho que não deveria ter isso. Porque se tem um piá que tem cabelo e chega careca na escola ninguém vai ficar dando risada, é normal.*

Essa fala denota que os olhares e comentários repressores causam desconforto e podem limitar a escolha por novos modos de apresentação e modificação do corpo que não sejam aqueles socialmente aceitos. Assim como a que segue: “*Uma vez eu queria uma chuteira (...) e comprei, e começaram a caçoar de mim, os piás assim: ‘nossa ela é um piarão’. E nunca mais usei a chuteira (...) Mas tenho vontade*”.

Importante notar que há aqui uma dimensão cultural própria da cidade, um município interiorano, no qual a manutenção de tradições familiares e religiosas colaboram com as resistências a novas formas de ser homem e mulher (ainda que não se possa estabelecer relação hierárquica causal entre interior-religioso-conservador e urbano-cosmopolita-liberal), feminino e masculino, e incidem obre os corpos destas/es sujeitos. Tal como se vê neste relato:

*Como eu disse, nós somos mais atrasados lá no interior. Quando chegou essa modinha de shorts e tal, a minha mãe comprou um pra mim e me levou de presente de Natal. Daí, quando eu fui vestir, minha vó disse bem assim: - Nossa, vai pra onde assim? Quer mostrar as pernas pra quem? (...) Tá pelada. (...) Daí eu tive que voltar e trocar de roupa.*

*Ah, eu fiquei chateada; porque, poxa, o corpo é meu. (...) E eu lembro que eu só vestia calça de moletom. Tipo, eu dividia calça com os meus primos. (...) Eu vestia roupa de piá e ela não falava nada, daí eu vesti o shorts e, meu deus. (Menina)*

Essa reflexão também foi feita com o grupo num sentido mais global, considerando que, no decorrer do tempo ou período histórico, esses lugares e modos de se conduzir vão sendo modificados; o que se dá a ver pelas transformações no campo da moda, do mercado/mundo do trabalho etc. Esse assunto foi retomado com o vídeo-reportagem anteriormente citado: “Gênero, o desafio da vida moderna”, do programa Caminhos da Reportagem do canal TV Brasil.

Levantado o assunto da vestimenta e de como as meninas/mulheres devem “proteger seus corpos”, pudemos discutir a objetificação e erotização do corpo feminino que comparece

na produção midiática, seja ela da propaganda ou dos programas de TV, que constroem uma representação sobre esse corpo<sup>23</sup>, e acaba por sustentar discursos e práticas sociais, tais como estas (relatos de três meninas):

*Do lado da minha casa tem um bar; a minha casa fica atrás. Tipo, a gente não pode usar calção porque vai se mostrar pros homens que passam ali. (...) Porque parece que a gente está fazendo outra coisa. (...) Se eu usar camiseta cumprida...Tipo, antes eu saía que nem piação (...) Como que a gente vai se sentir bem usando as roupas que os outros querem? (...) Eu tinha que ir trocar de roupa porque me olhavam diferente. (...) Olhar, eles podiam olhar, mas não como se eu estivesse fazendo alguma coisa pra eles. (...) Aí, agora, lá em casa eu não posso usar. Só dentro de casa. Eu não posso sair pra fora, por causa do bar.*

*Não é só porque você veste uma roupa que você vai ser aquilo que eles pensam.*

*(...) Quando a gente sai de calção, as pessoas já ficam com uns comentários: - Aí, biscatinha.*

As transformações intergeracionais no modo como a diversidade é aceita nas relações também foi um ponto tocado por uma das participantes, cuja família é descrita como tradicional e residente da região rural:

*Na minha família eu tenho um primo que é bissexual, e a minha avó não aceita isso de jeito nenhum, porque ele está desonrando o nome da nossa família – nem tem nome, mas... –, que ele não está levando em consideração tudo o que eles fizeram por ele quando ele era pequeno, porque que assim como eu, ele foi criado com meu vó e minha vó, e daí que ele não dá valor pra o que minha avó ensinou. (...) Aí eu vou pro meu quarto, porque não gosto de ficar escutando. E ela vai na porta falar, pra que eu possa escutar (...) Eu fico mal por deixar minha família mal, principalmente minha vó (...) Que nem no caso do futebol, que ela não queria que eu jogasse. Aí ela comprou pra mim [a chuteira], só que foi contra o gosto dela, e daí esse foi um dos motivos de eu parar.*

*(...) Eu fui criada no interior, e lá no interior não tem isso.*

*Eu tenho essa opinião porque hoje eu vejo isso, eu tenho amigos que sofrem por isso, tem o meu primo (que é bissexual) (...) E aqui na cidade isso também é mais comum (do que no interior). Então, é por isso que eu tenho essa opinião; porque, até então, eu também tinha esse pensamento*

*(...) Pra mim, homem era homem e mulher era mulher. Se eu sou homem, eu tenho que gostar de mulher, se eu sou mulher eu tenho que gostar de homem.*

Uma vez que não há uma relação causal entre rural-atrasado e urbano-moderno, a divisão de tarefas entre homens e mulheres permanece desigual na maioria das famílias, nas quais ainda são as meninas e as mulheres aquelas que mais exercem as atividades de cuidado com o lar. Essa desigualdade de posições se estende também para outros ambientes, espaços

<sup>23</sup> Como apontam Schaun e Schwartz (2008), o uso do corpo da mulher como ‘objeto erótico’ no Brasil data da colonização (e até hoje os corpos das mulheres são colonizados), mediante a qual as mulheres indígenas, devido ao hábito da nudez, eram culpabilizadas pelas violências sexuais sofridas e as mulheres negras, não só “amas de leite” que foram, obrigadas a servirem aos seus senhores como “amas de cama”. “Uma das principais funções das mulheres negras era a de gerar filhos para aumentar a mão de obra nos campos e fazer a iniciação sexual dos filhos do patrão, construindo o imaginário social preconceituoso de mulheres negras sexualmente mais liberais ou vulgares” (SCHAUN, SCHWARTZ, 2008, s/n).

sociais, como os de trabalho. Essas condições que podem ser retratadas pelos seguintes relatos:

*Eu chego cansada da escola...demoro 30 minutos pra chegar...aí eu faço almoço e minha vó diz: - Vamo apurando, senão, não dá pra casar. (Menina 1).*

*Se a mulher não fizer [as atividades domésticas], ela apanha (Menino 1).*

*Minha vó casou com 14 anos (...) Ela aprendeu a cozinhar e fazer as comidas dentro de casa e aí, meu bisavô, que acreditava que tinha que escolher marido para a filha casar, escolheu meu vô. (...) E minha vó quer manter isso; só que eu não vejo necessidade (...) A minha vó, depois que meu vô morreu é que ela começou a se cuidar (Menina 1).*

*Meu marido tinha vergonha de estender a roupa no varal. Como viu que eu não ia fazer, porque saía pra ir pra escola [onde trabalha], ele começou a fazer e agora não liga mais (...) Sobra mais pra mulher, mas parece que ela tem alguma coisa que faz com que perceba antes [a necessidade de organização do espaço doméstico] (...) Alguma coisa está na cabeça do homem e na cabeça da mulher (Funcionária da biblioteca da escola,).*

*É que eles são mais fortes aí pensam que eles sabem se defender de tudo. (...) Tem esse preconceito até no trabalho. Na Yazaki [indústria de produção de peças automotivas para montadoras de veículos] e tem esse negócio (...) A minha mãe trabalhou um tempo na Yazaki e ela sempre falou que os homens ganham um pouco mais e tem os trabalhos pesados que são pra eles (Menina 1).*

A conduta de meninos e meninas no ambiente familiar é disciplinada por meio de várias práticas e incentivo ao que, no presente e no futuro, representará a ocupação de lugares sociais distintos (tal como definido historicamente) que se fixam em dois polos: o público e o privado. Também a escola é responsável pela reprodução dessas relações. As imagens de meninas e mulheres nos livros didáticos (Barreto, Araújo, Pereira, 2009), por exemplo, reproduzem o destino social da mulher como mãe, esposa, cuidadora, de casa e dos filhos. Desde muito cedo, as meninas são ensinadas por meio de jogos e brincadeiras, desenhos infantis e mesmo por práticas requisitadas no ambiente familiar (de cuidado com os irmãos, por exemplo, e com as tarefas de organização do lar, sobretudo nas classes economicamente menos favorecidas da sociedade) a se identificar com modos de ser definidos em razão da dimensão privada e familiar, na qual a máxima é o cuidado para com o outro e o sacrifício das próprias vontades e dos próprios desejos em função de um outro (real ou abstrato/simbólico, sujeito ou moral).

Finalizamos o encontro com a apresentação dos vídeos citados e com a exposição sucinta dos principais aspectos que envolvem o tema e que fizeram parte das discussões do grupo.

#### 4.3. VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: TERCEIRO ENCONTRO

No terceiro encontro, sobre o tema “Violências de gênero”, separamos as(os) participantes em grupos e distribuimos casos de violência contra as mulheres, homofobia e transfobia retratados em reportagens de jornais (ANEXO V, disponíveis na web). Dentro de cada grupo, metade das(os) participantes deveria argumentar a favor da situação recebida e a outra metade, contra. O fariam de acordo com as suas ideias ou opiniões que já haviam escutado sobre o assunto, em concordância com a posição contrária ou a favor da situação. Os argumentos foram apresentados ao grupo e, ao final de cada apresentação, outras(os) puderam manifestar também os seus posicionamentos.

Esse encontro foi diferente dos anteriores quanto à participação e ao envolvimento das(os) estudantes. Alguns meninos novos compuseram o grupo e motivaram a agitação de parte dos colegas, o que atrapalhou o andamento da atividade, pela falta de seriedade com que trataram a discussão, não se dispendo a ler as reportagens que receberam (sobre transfobia), conversando sobre assuntos paralelos durante a realização do encontro, fazendo piadas machistas sobre o conteúdo que receberam e outras brincadeiras aleatórias. A conduta desse grupo demonstrou, além do desinteresse, certa resistência em tratar do tema, manifesta pela banalização da gravidade dos casos de violência contra as pessoas travestis e transexuais, numa relação de distanciamento e falta de implicação no debate sobre essa realidade.

Essa situação resultou em várias pausas utilizadas no decorrer do encontro como tentativas – em certa medida frustradas, porque não conseguimos despertar o interesse desse grupo de meninos – de reorganizar e retomar a proposta, ponderando a relevância da discussão desses temas como graves problemáticas sociais que atravessam nosso cotidiano, e sobre as quais pouco refletimos. Outra estratégia utilizada foi a de propor questões por meio das quais pudessem se pensar em situações semelhantes às descritas nos casos reais relatados nas reportagens.

O grupo que havia feito a leitura das reportagens sobre homofobia iniciou as discussões, mas antes de se colocarem, perguntamos às(aos) participantes o que entendiam por essa palavra/prática. As respostas foram: “*Eu já ouvi, mas não sei o que é.*”; “*É uma pessoa homofóbica.*”; “*Ah, não sei direito, acho que é sobre homem que gosta de homem e mulher de mulher, não sei*”; “*é uma pessoa contra homossexual.*”. Essas primeiras respostas indicam que o esclarecimento que as(os) estudantes tinham sobre o tema eram diferentes dos se apresentaram sobre a violência contra as mulheres – o que se tornou mais evidente no transcorrer do encontro e influenciou o modo como os discursos emergiram.

Representando, respectivamente, uma posição contrária e uma favorável ao fato, esse grupo se posicionou sobre três reportagens que receberam: 1) o caso de um gay agredido em espaço público, 2) as estatísticas que colocam o Brasil no ranking da violência cometida contra pessoas LGBTs e 3) o caso de uma mulher barrada em uma clínica de depilação por ter traços considerados masculinos e por esse motivo ser significada com transexual:

*Sou contra porque cada um gosta do que quer. Cada um tem seu gosto.* (Reportagem 1).

*Não é porque a pessoa é gay ou travesti que as pessoas têm que querer matar ela, ter preconceito. (...) Não é só porque a pessoa é gay ou travesti que as pessoas têm que tratar ela com diferença.* (Reportagem 2)

*Eu sou contra porque nenhuma pessoa pode ser barrada pelo jeito que é. Porque, assim, se ela é homem ou mulher, continua sendo um ser humano, com direitos.* (Reportagem 3)

*Sou a favor porque na rua não é lugar; se ele é gay, tem que ficar no canto dele sem amizade nenhuma.* (Reportagem 1)

*Não tem essa de travesti e tal querer trabalhar. Não tem essa. (...) Travesti ou gay ter um emprego que é da mulher ou do homem. Tem que ser homem ou mulher, se quiser ir trabalhar (...) não tem, assim, travesti ou gay querer um trabalho que é da mulher ou do homem.* (Reportagem 2)

*Eu sou a favor porque onde se já viu ter um visual andrógino?! Mulher tem que se portar com mulher, usar cabelo comprido, usar maquiagem. E já, homem, tem que ter cabelo curto, não usar essas coisas. E mesmo um homem homossexual não devia entrar nesta clínica de depilação, porque depilação é uma coisa de mulher.* (Reportagem 3)

Os discursos refletem conteúdos que estão presentes, de um lado, na defesa dos direitos das pessoas LGBTs, quando citada a liberdade de existir para além das normas de gênero e o respeito para com essas vivências, para com as diferenças, sem que essas últimas justifiquem práticas de violência ou exclusão – “*cada um gosta do que quer*”, “*nenhuma pessoa pode ser barrada pelo jeito que é*” e “*não é só porque (...) é gay ou travesti que as pessoas têm que tratar (...) com diferença*”. E, do outro, em argumentos que promovem a discriminação e exclusão dessas pessoas e se fundamentam na divisão binária dos gêneros e na perpetuação/manutenção desses lugares (de homem e de mulher) historicamente demarcados, que operam pela via da invisibilização da existência desses sujeitos e da não-garantia de direitos equivalentes – “*gay (...) tem que ficar no canto dele*”, “*tem que ser homem ou mulher, se quiser trabalhar*” e “*mulher tem que se portar como mulher*”.

Alguns questionamentos foram feitos por mim, para que as pessoas que compunham esse grupo e as demais pudessem pensar sobre as práticas de violência contra homossexuais: “*Vocês já se imaginaram numa situação dessa? Alguém já sentiu medo, simplesmente por*

*estar em um lugar público e agir de uma determinada maneira... já sentiu medo de ser violentado? Vocês já se imaginaram, por ter escolhido uma determinada roupa pra sair de casa, por caminhar de um determinado jeito, por estarem falando de uma determinada maneira... sendo agredidos a qualquer momento na rua?”.* Mas esses não resultaram em nenhum desdobramento do assunto e foram interrompidos por conversas paralelas de um grupo de meninos (aquele anteriormente citado).

Posteriormente, quando o primeiro grupo, que tratou da homofobia, concluiu sua exposição, outros questionamentos foram feitos a fim de movimentar reflexões a respeito das fobias de gênero: *“Vocês já pensaram em serem, um dia, discriminados dentro da escola? Vocês sentiram que, por serem quem são, vocês não deveriam estar neste lugar? Já pensaram nessa relação? Já se colocaram nesse lugar? (...) Sabem de algum colega ou amigo de vocês que já passou por essa situação? De não conseguir emprego, de não conseguir frequentar a escola, por situações de violência? (...) Tem alguém na família de vocês, do convívio de vocês, que é violento com essas pessoas, que falam que essas pessoas não deveriam existir...”*. E a partir desses questionamentos, foram feitos os seguintes relatos pessoais, por duas estudantes:

*Tenho o caso do meu primo, que contei no último encontro, que não foi aceito no exército [por ele ser gay/bissexual].*

*O ex-namorado da minha irmã, ele era um tanto preconceituoso...se a gente mexia no assunto: homossexualidade, negros...qualquer coisa, sabe?! Ele dizia que esse tipo de gente não deveria existir; ele era muito contra. Por exemplo, “negro é muito metido, quer se achar melhor do que o outro” e que “o homossexual não deveria fazer parte da humanidade”.*

A violência normativa se impõe no modo como os espaços e as relações estão organizadas, dentro de uma estrutura heteronormativa, fazendo com que a vida das pessoas que fogem à norma não seja possível ou não possa ser efetivamente vivida. Vidas sem valor, vidas não vivíveis, vidas que não cabem dentro do sistema heteronormativo de representações, de trânsitos, de territorialidades possíveis a corpos e subjetividades (TONELI; AMARAL, 2011). A mesma violência emerge em vários contextos, inclusive familiares, por meio de práticas corretivas e/ou repressivas, como no caso de violência contra lésbicas<sup>24</sup>:

*As mães não aceitam também e falam que é só um cara pegar que ela [menina/mulher lésbica] vai gostar (...) a família acha que ela vai se apaixonar por ele, vai gostar daquilo (...) Você tem que virar mulher, porque você foi feita assim, você tem que ter filhos...mas ela não quer aquilo. Ela pode adotar; tem tantos métodos. (...) Mas a família exige tudo isso. (Menino)*

---

<sup>24</sup> Discutido a partir dos elementos que surgiram do diálogo com o grupo que fez a leitura de reportagens sobre violência contra as mulheres.

Na continuidade do debate sobre a matéria que tratava de uma mulher significada como transexual e, por isso, barrada na entrada de uma clínica de depilação, houve especulações (motivadas por questionamentos nossos) sobre depilação realizada por mulheres e homens. Se um menino/homem se depila:

*Antigamente, deus me livre se falasse em um homem que raspasse a perna ou qualquer tipo de coisa, como depilação...era gay. E, agora, é super normal... “– Ai, eu raspo a perna, por higiene (...) Se um homem raspar a perna, ou o sovaco, meu deus, é gay (...) Mas, se você vir no colégio, é super normal... geralmente quem faz academia que gosta de estar todo raspadinho”.* (Menino)

Se uma menina/mulher não se depila:

*Falam que ela é macaca, que a pessoa é porca...que é uma mulher que nunca vai casar (...)Se você vê uma menina de 17, 18 anos, toda peluda... “– Meu deus, quer virar homem já’. Se vê um homem todo raspadinho, lá... “– Quer virar mulher”’.* (Menino)

*Que não se cuida.* (Menina)

Tratamos da prática de depilação como uma prática produzida culturalmente e problematizamos o quanto ela pode funcionar legitimando a feminilidade da mulher ou deslegitimando a masculinidade dos homens. Discutimos como a maneira como o que é próprio do homem e o que é próprio da mulher se estabelece, e como ambos podem circular nas suas práticas, fazendo coisas são consideradas “de homens” ou “de mulheres”, varia nos diferentes tempos, espaços e culturas. Nossa reflexão foi que continua sendo importante, nas práticas sociais, que homens que frequentam práticas que são consideradas mais apropriadas para as mulheres, ou o inverso, mantenham certas características masculinas para que não sofram preconceito e exerçam tais práticas com liberdade – como, por exemplo, o caso de homens que fazem depilação porque vão pra academia.

Sobre a homofobia, quando comentado – por nós – o projeto de lei n. 122/2006, arquivado pelo Senado no início do ano de 2015, que prevê a sua criminalização, um dos estudantes levantou a questão da impunidade dos agressores:

*as denúncias não resolvem nada” (...) vai acontecendo, acontecendo, até levar à morte da pessoa (...) algumas pessoas, por estarem sofrendo, cometem suicídio; mesmo, muitas vezes, correndo atrás da justiça, não se faz nada.*

Diante dessa colocação, provoqueei a reflexão sobre como o suicídio pode se impor como alternativa para o sujeito que não cabe em lugar nenhum (como dito anteriormente), que não é acolhido em lugar nenhum (nem na família, muito menos na escola e em outros espaços de convivência), que é constantemente violentado a ponto de acreditar-se culpado pelas violências que sofre. E a partir disso, ponderei a importância de uma lei que criminaliza a

homofobia<sup>25</sup> – sublinhando-a como problema social e dando nome às violências cometidas contra pessoas LGBT – não apenas como mecanismo punitivo, mas também preventivo, contribuindo para a construção de políticas públicas que garantam a vida e os direitos sociais, políticos e civis, que foram/são, ao longo da história, negados a essas pessoas.

O grupo que dialogou sobre as reportagens que versavam sobre a violência contra as mulheres fez as seguintes reflexões:

*Estávamos discutindo que, geralmente, a violência acontece na casa ou no casamento. Geralmente a mulher quer ter mais direitos, quer trabalhar, quer ter estudo...e o marido prende ela dentro da casa, porque ela não pode fazer, porque ela é mulher. Daí, a mulher entra em depressão, acontece a violência.. (...) ou prende ela em cativo, pra não sair de casa, ficar só na casa, fazendo comida e cuidando dos filhos.(...) Geralmente, a mulher não tem coragem de denunciar o marido porque tem medo do que vai acontecer com o marido...ah, ele vai ser preso, e, conseqüentemente, “Eu tenho filhos e não vou poder criar”, aí ela fica presa naqueles pensamentos dela “Ah, eu vou denunciar, ou então, eu vou aguentar”...então, acontece a morte. (Menino)*

*Tem também que o homem bebe e bate na mulher...é o que mais acontece ultimamente, de beber, chegar em casa e bater na mulher. (Menina)*

O que se expõe, a partir desses discursos, é a caracterização da violência de gênero<sup>26</sup> como violência que é praticada contra a mulher simplesmente por ser ela uma mulher e, por essa razão, estar enredada numa construção de lugar social e de relacionamentos sustentadas pela ideologia machista (que legitima a dominação dos corpos e subjetividades das mulheres pelos homens). O estudante retrata, também, a realidade de vida de muitas mulheres, que têm a sua liberdade cerceada e os direitos limitados em relações abusivas que perduram – não sem sofrimento – dentro de uma complexa trama de outras relações que dificultam o rompimento (filhas/os, perda da capacidade de autodeterminação, medo etc.) e que podem levar até mesmo à morte – o feminicídio, mas também à morte simbólica de mulheres que se perdem como sujeitos de suas próprias vidas.

Sobre as práticas de violência contra as mulheres que ocorrem no espaço urbano e decorrem da erotização do corpo feminino (também emergente da ideologia machista), os membros do grupo comentaram, sobre o assédio, o controle e a vigilância sobre os corpos das mulheres. A visão de muitos é que uma mulher deve se respeitar, e não ser respeitada, para

<sup>25</sup> É preciso des-herarquizar as violências e recobrar a violência contra gays, travestis e transexuais como violência cruenta, assim como é mais comumente tratada a violência contra a mulher, para enfrentar a aceitação dessas violências porque entendidas como mecanismos de assepsia social (BENTO, 2011b).

<sup>26</sup> “Partimos do pressuposto de que a violência é inseparável da noção de gênero porque se baseia e é praticada na e pela diferença social entre mulheres e homens. (...) A desigualdade entre homens e mulheres é a chave da discriminação sexista e a origem de toda a violência de gênero” (LISBOA, 2015, p. 113-114).



que não seja violentada. Às mulheres são ensinados os meios de se proteger do assédio, como a preocupação que devem ter com as vestimentas e as formas de se comportar, mas não se ensina os homens a respeitar a mulher, suas escolhas e seus desejos.

*Dependendo de como a mulher está se vestindo, já pensam que ela é prostituta... ou o marido bate na mulher porque ela está de roupa curta, sendo que ele pode fazer tudo e ela não pode fazer nada. (...) Porque quando um homem sai na rua ninguém mexe; quando uma mulher tá saindo, meu deus, ela está saindo preparada pra ser estuprada...o pessoal pensa assim. Mas, não é. Dependendo da roupa, as pessoas pensam “Ah, vou aproveitar”. (...) Eu acho que a pessoa tem o direito de escolher como ela quer se vestir, como ela quer se portar, então, não ia mudar nada, eu acho...podia estar com uma roupa bem largada, ou uma bem apertada, não ia mudar nada. (Menino)*

*Não importa se estiver de calção ou de calça, eles estão mexendo. (Menina)*

Especificamente sobre o assédio em transporte público, uma estudante comentou:

*Em muitos casos, as mulheres não denunciam, por achar que o ônibus estava muito lotado, então, ele não teve culpa (...) Mas eu acho que a gente desvia, assim, mesmo que esteja lotado, né?! Não encostar muito nas outras pessoas.*

No momento dessa discussão, um dos meninos menciona que “tem mulheres que gostam”, rindo e provocando riso de alguns colegas, o que demonstra a naturalização e banalização das situações de assédio sofridas pelas mulheres neste grupo. Diante dessa reação, posicionei-me fazendo algumas considerações a respeito, com o intuito de propor um novo olhar diante do lugar da mulher em situação de violência que, ao calar, silenciar, não saber como agir, não está aceitando ou se satisfazendo com ela, senão pode estar aprisionada a essa relação, pelo medo, desconforto, reações essas que decorrem de um processo histórico de submissão e culpabilização das mulheres que se encontram em nessas situações.

Sobre a violência contra as mulheres, reflete Brandão (2007, p. 53-54):

*A despeito dos avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade de gênero, persiste entre nós essa forma perversa de manifestação do poder masculino por meio da expressão da violência física, sexual ou psicológica, que agride, amedronta e submete não só as mulheres, em todas as idades, mas também os homens que não se comportam segundo os rígidos padrões da masculinidade dominante.*

Devido à agitação do último grupo, que não se interessou nem se comprometeu em participar da proposta, o fechamento que havíamos programado com a apresentação de vídeos sobre a Lei Maria da Penha, a realidade dos casos de violência contra a mulher, e as LGBTfobias – sendo a violência contra pessoas LGBTs uma prática que também pode incidir sobre heterossexuais, confundidos com gays e lésbicas, por exemplo –, não foi realizado desse modo.

Apenas terminamos por abordar aspectos da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006), do PL n. 8.032 de 2014, da deputada Jandira Feghali (PCdoB-RJ), que amplia a proteção da Lei Maria da Penha a transexuais e transgêneros, do PL n. 122 de 2006 da deputada Iara Bernardi (arquivado no Senado), que propõe a criminalização da homofobia, e de mecanismos de proteção e informação para se combater essas violências: o Ligue 180, o Ligue 100, as unidades de atendimento (de segurança, assistência psicossocial, justiça), as medidas de proteção, e aplicativos de celular que divulgam informações e promovem a realização de denúncias. Abordamos também a realidade de subnotificação, tanto dos casos de violência contra a mulher como, e sobretudo, de LGBTfobias.

O que seria o quarto encontro acabou sendo reorganizado na data mesmo de sua realização, devido ao pequeno número de estudantes presentes. Ampliamos, portanto, as discussões realizadas no terceiro encontro sobre violência contra a mulher e os mecanismos de proteção e enfrentamento desta prática, e adiamos a realização do quarto encontro para a semana seguinte. Para tanto, utilizamos os vídeos “Violência contra a mulher no Brasil em números” e “O silêncio das inocentes”, ambos disponíveis no YouTube, para mobilizar o debate em uma roda de conversa sobre a temática.

O encontro foi tanto informativo, com relação a exposições sobre parte do histórico da elaboração e promulgação da Lei Maria da Penha, os tipos de violência, os mecanismos preventivos e protetivos, a Lei do Feminicídio etc., bem como participativo, no que se refere à alusão espontânea a situações já vividas ou presenciadas pelas(os) participantes. O objetivo do uso dos vídeos foi o de sensibilizar as(os) participantes, com estatísticas e casos reais de violência contra a mulher, a considerar essa um problema social no qual todas(os) nós devemos “meter a colher”. Questionando a realidade de que, até os dias de hoje, as mulheres não são tratadas em condição de igualdade e justiça e que, não raro, perdem suas vidas pela impossibilidade de romperem suas relações e seu silêncio, independentemente de raça, classe social e nível de instrução.

#### *4.4. SEXUALIDADE, PREVENÇÃO A ISTS E GRAVIDEZ PRECOCE: QUARTO ENCONTRO*

No quarto encontro, nos valem de uma dinâmica na qual, em cada canto da sala foi fixada uma folha de cartolina com as seguintes respostas: “Concordo”, “Discordo” e “Não Sei”. As(os) participantes, ao ouvir os enunciados lidos (tais como: “Homossexuais não devem casar, pois não podem procriar”; “Pra fazer foi fácil, criar (o bebê) agora não quer

né?!”; “Se não quer ter filho feche as pernas”; “Os rapazes não mostram os sentimentos”), escolheram em qual lado se posicionar, como melhor refletia sua opinião (ANEXO VI). A escolha foi argumentada pelas(os) participantes, de forma a ajudar as pessoas que se colocaram junto ao “Não Sei” a formarem a sua opinião, ou aquelas que estavam no grupo contrário a mudarem de opinião e de posição. O debate foi mobilizado a partir dos seguintes questionamentos: “Vocês já ouviram discursos como esses alguma vez na vida?”; e “Vocês acham que afirmações se direcionam a quem (homens/mulheres/ambos)?”; além de outros pelos quais procuramos compreender a argumentação sobre os posicionamentos escolhidos.

A primeira afirmação lida, com a qual a maioria das(os) participantes discordou, foi: “*Se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor*”.

*Eu discordo, porque a pessoa é livre pra fazer o que ela quiser, namorado nenhum vai obrigar ela fazer algo que não queira. (Menino)*

*Porque eu vou casar pura (...) que eu não vou aprontar antes da lua de mel; o que eu aprendi com a minha vó [A segunda parte da sua fala se deu em resposta à minha pergunta sobre o que significava “casar pura” pra ela. Em ambos os momentos, a fala da estudante provocou reações dos colegas, que riram, no primeiro momento, e bateram palmas, rindo também] (Menina)*

*Eu acho que se meu namorado gostar realmente de mim, ele não vai querer que eu prove o meu amor tendo relação sexual. Tem a ver com o sentimento. (Menina)*

*Discordo porque não é um ato sexual que vai provar o amor. (Menina)*

Denota-se que os elementos que surgiram das reflexões sobre a afirmativa foram: a autonomia da mulher (em não estar submetida aos desejos do parceiro, e, com ele, a práticas sexuais não consentidas), a separação entre sexo e amor como aspectos de um relacionamento que não precisam coexistir necessariamente, e a virgindade como valor para algumas mulheres – valor, por muitas, mantido intergeracionalmente (“*Que tem a ver a escolha e com respeito, respeito pela família dela, se a família dela não quiser... Não só pela minha família...eu quero isso*”, disse a mesma estudante acima citada)<sup>27</sup>.

A liberação sexual feminina também foi mencionada, como contraponto da representação da mulher virgem como única possibilidade de exercício da sexualidade:

*Eu acho que até um tempo atrás tinha uma noção de que todas as mulheres tinham que casar virgem, só que hoje em dia cada um é livre pra escolher se quer ou não, se quer se manter ‘pura’, como ela disse”.*

---

<sup>27</sup> Ver Pereira e Silva (2013).

A segunda afirmação lida “*Os rapazes não mostram os sentimentos*” gerou maior agitação e dúvida na escolha das posições a respeito dela, e as(os) estudantes demoraram pra permanecerem em uma delas, variando entre “concordo” e “não sei”. As discussões que partiram desta frase se referiram a uma certa ausência de diferenças de meninos/homens e meninas/mulheres na manifestação de sentimentos – interpretando-a como demonstração de afetos para com outras pessoas – sendo que essa dependeria mais do modo como cada um os vivencia independentemente de questões de gênero. Uma menção interessante foi feita por um menino que disse ser o homem aquele que mais se manifesta, fazendo referência à exigência sutil (e frequentemente incisiva) que recai sobre os meninos quanto a “(...) *‘chegar’ sempre*” em meninas. Ele parece trazer em sua fala a representação do homem conquistador, que deve dar o primeiro passo na abordagem da mulher por quem se interessa.

Na terceira afirmação, “*Não deixo que a minha namorada use decotes grandes ou saias curtas, para protegê-la dos olhares dos outros*”, a maioria optou pelo “discordo” e outras(os) pelo “não sei”. Houve divergências de posicionamentos entre meninas e meninos, e posturas machistas foram evidenciadas nos discursos e reações dos meninos (assovios e risos):

*Pra se proteger.* [perguntamos a ele: “Então você não deixaria tua namorada usar?”, e ele respondeu:] (...) *Só de vez em quando... Porque, se é acostumada a andar pra rua, assim, se vier outro homem e... estuprar, sei lá...* (Menino 1)

*Se uma mulher passa na rua, não vão olhar tanto pra ela, mas se passa com uma roupinha curta lá...vão ficar olhando, vão querer alguma coisa, né?!* (Menino 2)

Quando questionados sobre as mulheres, que mesmo usando roupas longas, e com todas as partes do corpo cobertas, estarem sob o mesmo risco de serem estupradas, eles complementam as ideias, e as meninas – e outro menino – as confrontam:

*Mas como que eu vou saber, qual que é a mulher que é mais estuprada: a que usa roupa curta ou a que usam essas outras...?* (Menino 1)

*As duas. Porque é mulher.* (Menina 1 e Menino 2)

*Não importa o jeito que você está andando na rua, de qualquer jeito que você passa, o homem vai mexer com você.* (Menina 2)

*Você viu o comentário que fizeram na minha foto ontem?! Pra eu me cuidar porque eu posso atrair pensamentos maldosos.* (Menina 3).

A estudante citada acima detalhou melhor a situação vivida, contando que na foto estava vestida com uma saia com altura no joelho, e que o comprimento da saia não apareceu na foto. Ela mostrou o *print* da foto e do comentário do seu tio que dizia: “– *Se cuida, menina, você é muito bonita e pode atrair pensamentos maldosos*”. Teci alguns comentários a

respeito do fato, problematizando que o assédio que a menina/mulher sofre em espaços públicos e nas redes sociais não pode ser justificado pela roupa usada, pela forma como o corpo se enquadra na foto, ou pela beleza e sensualidade, senão pelo modo como o corpo feminino é apreendido no imaginário social (sobretudo para os homens). Complementando que é a sua representação, dentro de limites machistas, que circunscreve, equivocadamente, ideias de que a mulher gosta de receber cantadas, que está sempre disponível (ainda mais quando faz uso de uma roupa curtas e justas), e que pode/deve ser protegida mediante o controle de suas condutas.

Seguiu-se nessa discussão a ponto de problematizarmos as diferenças que envolvem a ocupação do espaço público por meninos/homens e meninas/mulheres, e os riscos que atravessam seu cotidiano: de um lado, os meninos relataram a violência que podem sofrer de gangues ou outros grupos e meninos, devido a relações de rivalidade que podem, ocasionalmente, acontecer; e, de outro, a violência e assédio sexual a que as meninas estão constantemente expostas quando transitam nas ruas.

Com a quarta afirmação, “*Se eu sou mulher devo apenas ficar/me relacionar com homens*”, com a qual todos discordaram, pudemos problematizar a construção do lugar da mulher tanto com relação a sua orientação sexual (heterossexual, homossexual ou bissexual) quanto com a sua liberdade de exercício da sexualidade, com quem decide estar ou não, contrariando ou não a heteronorma:

*Eu discordo, porque tanto homem quanto mulher podem escolher ficar com qualquer um (...) Pode ser lésbica, se for ficar com menina, pode ser gay, se for ficar com menino...ou “facção”... atirar para os dois lados (Menino).*

*Ela escolhe quem ela quer. É a opção sexual dela. Se quiser ficar com mulher, ela fica, se quiser ficar com homem, ela fica. Vai ser o que ela quer, não o que os outros vão mandar ela fazer. (Menina)*

A forma como as/os estudantes expuseram seu entendimento sobre “o que é ser lésbica ou gay” variaram entre representações que se justificam pela escolha autodeterminada, por um suposto determinismo biológico e pela patologização da homossexualidade e da transexualidade<sup>28</sup>, ainda presente em muitos discursos médicos, psiquiátricos, que a mídia, por exemplo, faz circular e legítima:

---

<sup>28</sup> É preciso ressaltar que a homossexualidade já não é mais considerada patologia para a OMS desde 1990, quando foi publicada a última versão do Código Internacional de Doenças (CID-10), na qual o termo “homossexualismo” foi excluído. Porém, a transexualidade ainda é efetivamente considerada uma patologia, constando como “transtorno de identidade de gênero” no CID-10 e servindo, inclusive nos laudos que fazem parte dos trâmites de autorização das cirurgias de transgenitalização realizadas pelo SUS. A grande luta dos movimentos trans hoje é justamente a despatologização; luta que também vindo sendo travada pelas(os) profissionais da Psicologia, por meio da representação do Conselho Federal de Psicologia, mantendo uma

(...) *Ele nasce com hormônio feminino, mas nasce homem, aí tem atração por homem.*(Menino)

*Eu acho que é uma questão de escolha. (...) [determinada] Pela vontade* (Menina 1)

*Tem aquele negócio, que é tipo uma doença psicológica, né?! Não sei bem certo, como é que se diz...que a pessoa nasce no corpo...por exemplo eu, eu sou uma mulher e nasço com o corpo de uma mulher mas tenho pensamento de homem, tenho vontade de homem.* (Menina 2)

A última fala foi contrariada por uma colega e travado um pequeno diálogo entre as duas:

- *Mas isso daí não é doença, né?!* (Menina 3)

- *A minha mãe estava me explicando, esses dias, que estava passando no “Fantástico” (...) ai, eu não lembro o nome da doença... Tipo, a pessoa nasce e é desde neném assim. Começa a falar, cresce assim... “– Não sou menina, eu sou piá”, tipo, desde criancinha.* (Menina 2)

- *Eu continuo achando que não é doença.* (Menina 3)

A classificação patológica dos corpos e subjetividades não-normativas é produzida e descrita pelos saberes médico-psi, e dela emergem discursos patologizantes baseados em determinismos biológicos – portanto, passíveis de correção – de modo a descolar do corpo-sujeito a complexa rede simbólica, relacional, de produção de afetos e desejos, que se constroi a partir de práticas sociais que participam dos processos de subjetivação. Perde-se de vista, portanto, que a divisão binária dos gêneros é uma invenção cultural situada historicamente e que tem como base as diferenças sexuais (anatômicas) e se serve delas para justificar diferenças sociais, e assim, manter a norma da heterossexualidade <sup>29</sup>.

O grupo todo também discordou da quinta afirmação “*Homossexuais não devem casar pois não podem procriar*”, posicionando-se:

*Não pode procriar, tudo bem. Mas casar, eles podem. Porque, hoje em dia, tem adoção, tem inseminação, tem barriga de aluguel...* (Menina 1)

*Se os heterossexuais têm o direito de casar, eles também têm.* (Menina 2)

*Ele vai ter dois pais e vai ser diferente, né?! Vão ser dois homens ou duas mulheres...* (Menino)

*Tem gente que tem preconceito com adoção por homossexuais, porque acham que eles vão influenciar a criança, Ou, senão, quando são dois homens, e adotam uma menina, ou sei lá, vão estuprar a criança. (...) Eu acho errado esse pensamento,*

---

postura ética (respaldada pelo Código de Ética Profissional) que não coaduna com a legitimação dessa classificação diagnóstica.

<sup>29</sup> “A patologização produzida historicamente pelas ciências sobre as experiências de transidentidades revela muito mais o lugar da hierarquia dos saberes e seu apego ao campo normativo hegemônico do que propriamente algum conhecimento sobre as próprias experiências das pessoas trans” (TENÓRIO, PRADO, 2016, p. 42).

*porque não vão fazer mal pra criança. Porque, se foi hétero que abandonou a criança, eles só vão dar amor. (Menina 3)*

Emergem, destes discursos representações sobre o casamento e família, os direitos civis de casais homossexuais, a hiper-erotização do corpo homossexual (ou de pessoas LGBTs) e o mito de que casais homossexuais educam suas filhas/seus filhos de modo a levá-los a se entender como homossexuais. O primeiro ponto que se destaca é a vinculação que se faz do casamento como uma união pela qual, necessariamente, um casal (heteronormativo ou não) deverá decidir, em algum momento, ter filhas(os), constituir uma família nessas bases (GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007). O segundo, é que a família, independentemente se corresponde à norma heterossexual, é compreendida dentro dos limites da heteronorma: sempre haverá um papel masculino/de homem a ser desempenhado, e sempre haverá um papel feminino/de mulher a ser desempenhado (idem), representação essa que é aparentemente questionada pelo menino que afirma acima *“Ele vai ter dois pais”*.

A maioria das(os) participantes do grupo concordou com a sexta afirmação *“Pra fazer foi fácil, criar (o bebe) agora não quer né”*, direcionando-a aos homens e não às mulheres, mas também comentaram sobre as responsabilidades envolvida na escolha das práticas sexuais desprotegidas, dando a entender que a questão da informação é primordial para a escolha de métodos preventivos. Privilegiam, portanto, esse aspecto, em descompasso com outros que são igualmente importantes, tais como: a forma como mulheres e homens exercem sua sexualidade (sexo por prazer/sexo por amor) e a liberdade relativa em decidir ou não pelo sexo protegido, as limitações impostas pelos valores religiosos, as condições socioeconômicas, os mitos sobre o uso da camisinha, o tabu do sexo ainda presente na vida das mulheres (que, por vezes, não têm o hábito de carregarem preservativos na bolsa) etc. Alguns desses aspectos, foram mencionados por duas participantes, porém foram pouco desenvolvidos pelo restante do grupo. Além disso, denota-se também a maior responsabilização da mulher quando a gravidez indesejada acontece.

*(...) na hora de cuidar, o homem não quer. (...)A pessoa tem que ter responsabilidade, né?! Tem que ter consciência do que está fazendo. Se não quiser um filho, tem que saber se prevenir. (Menino)*

*Eu tenho uma opinião assim... Se a pessoa fez o ato sexual lá, e não tinha a intenção de engravidar a mulher, ou a mulher não tinha intenção de engravidar... tem os métodos de se prevenir da gravidez, então... Por que abandonar, virar e dizer: “- Eu fiz só por diversão, e agora não vou criar. Ele que se vire.”? (...)Também, porque se eles foram lá e fizeram... se a mulher ficou grávida, ela sabia que tinha como se prevenir... e também tem a pílula do dia seguinte. Se ela não usa camisinha, ela tem que saber que tem que tomar pílula [anticoncepcional] pra ela não engravidar. (Menina 1)*

*Depende da religião que a pessoa vive... ou, os casos de estupros... e de extrema pobreza que uma pessoa pode viver, dificuldades...e ela não quer que a criança viva no mesmo mundo que ela. (Menina 2)*

*Eu discordo, porque a mulher pode ter sido abusada e ela pode ter um filho. Ela pode não ter aquilo, como se livrar daquilo que aconteceu; ou...sei lá, digamos uma pessoa pobre, não tem condições de criar (...) mas, poxa, ela vai ficar com a criança, deixar a criança passar fome? Ou vai doar pra alguém? E tem de a pessoa não querer ter um filho, também pode doar pra adoção. Essa criança pode ter um futuro melhor com outra pessoa, do que essa pessoa criar e não ter como dar o amor pra essa criança, por não querer esse filho. (Menina 3)*

O aborto foi um tema abordado a partir da manifestação de uma das estudantes que se disse favorável, no caso de gravidez indesejada. Ideias conflitantes e contrárias foram expostas sobre o assunto:

*No caso de uma gravidez indesejada, eu acho que eu sou a favor da legalização do aborto. Eu acho que é até 12 semanas de gestação, né?! (...) É porque, muitas vezes, a mulher acaba não tendo esse apoio, do marido, da família... então, talvez, pra não ter que abandonar a criança, eu acho certo abortar. Porque, enquanto ele não nascer... eu acho certo. Que nem, em casos de doença, que a mulher pode morrer ou a criança... Então, eu sou a favor da legalização do aborto. (Menina 1)*

*Eu não sou. Porque, assim, tem hoje.. orfanato, tem essas coisas... APAE, têm centros de especialização em deficiências, tipo... não sei, é uma vida também. Ela não tem culpa se ela nasce com deficiência ou se vai ser indesejada. (...) Eu já penso assim... se ela não tem apoio, ela espera a gravidez, ganha neném e dá pra adoção. (Menina 2)*

*Eu acho que se ela não consegue aceitar a criança, ela não tem culpa...pela questão psicológica... Se a pessoa engravidou e não quer essa criança...até os três meses, ela pode abortar. Ela não é obrigada a ter o filho, ela não é obrigada a isso. (Menina 3)*

Além do aborto, questões sobre os direitos reprodutivos foram tratadas pelo grupo, a partir da sétima frase “*Se não quer ter filho feche as pernas*” (sendo abordado, por meio dela, também os casos de estupro), como o direito à vasectomia e laqueadura, e as desigualdades de gênero também presentes entre um casal que decide por essas medidas, como a submissão da mulher ao aval do homem, legitimada pelo trâmite burocrático da intervenção médica realizada pelo SUS, no caso da laqueadura ou desligamento de trompas. O trecho da Lei de Planejamento Familiar foi lido neste encontro, como meio de informação e discussão sobre o assunto.

Ambas as frases revelaram posicionamentos machistas sobre a gravidez, como se essa fosse uma responsabilidade exclusiva da mulher, como também apontaram para a desigualdade de tratamento entre homens e mulheres no que se refere ao exercício da paternidade e maternidade, diante do qual, também a mulher que gere deve (moral e socialmente) se responsabilizar, independente da falta de apoio ou de condições psíquicas que



a sustem, podendo o homem não cumprir com a sua função e se retirar desse lugar. Isso se evidencia pelo seguinte relato pessoal de uma das participantes que se disse contrária ao aborto: ela relatou um caso de anencefalia na família, da segunda gravidez da sua mãe, que chegou a ser aconselhada, pelo obstetra, a fazer o aborto, mas optou seguir até o final da gestação e ver o nascimento da criança – que morreu pouco tempo depois.

A discussão sobre as responsabilidades de homens e mulheres com o nascimento de um filho foi provocada pela leitura da oitava frase “*Aos homens deve ser estendido o tempo da licença paternidade*”, com a qual todas/os concordam, por meio da ponderação de que o homem deve auxiliar a mulher nos cuidados com o filho e de que a presença do pai é importante para o desenvolvimento do filho, que se dá pelos laços afetivos estabelecidos entre eles:

*É porque assim, quando meu pai descobriu que minha mãe estava grávida, ele se revoltou e engravidou a amante. Daí, ele queria escapar dos filhos, e foi pra São Paulo. E ele nem ajudou em nada. Agora que ele está voltando... só que eu não sinto nada por ele. (...) Agora ela não tem [outro parceiro], porque novamente aconteceu isso. Ela engravidou [uma segunda vez] e ele não queria ter filho; aí ele se mandou. (...) O homem, engravidou... ‘- Agora vou ter que ter responsabilidade, vou abandonar minha vida. Não posso sair mais’, e tal. A mulher já não pode pensar assim.*

As reflexões feitas sobre gravidez indesejada e aborto abriram brechas para que tecêssemos alguns comentários sobre a realidade de ser o aborto um problema de saúde pública<sup>30</sup> a ser considerado com cautela, na medida em que coloca em questão: o lugar social ocupado pela mulher-mãe na sociedade machista e desigual em que vivemos, na qual nem sempre é possível e permitido fazer escolhas esclarecidas sobre as práticas sexuais e a decisão de ter ou não ter filhos; o mito da maternidade e do amor materno; a falta de suporte emocional e apoio familiar, o que resulta, não raro, no abandono da mulher-mãe; e a falta de condições psíquicas, econômicas e sociais, favoráveis ao exercício da maternidade (que não é natural e instintivo).

---

<sup>30</sup> Sobre os projetos que contemplam esse tema, em tramitação no Senado, segundo o Cfemea, a maioria deles propõem a criminalização do aborto: quatro, qualificando qualquer tipo de aborto voluntário como crime hediondo; dois tipificando-o como crime de tortura; e cinco, propondo formas de prestar apoio às mulheres que engravidaram em decorrência de violência sexual. Um desses últimos, o conhecido Estatuto do Nascituro (PL 478/2007), também cunhado como Bolsa Estupro, que pretende impedir as mulheres de realizar aborto nos casos de violência sexual, já legalizados, que conflita direito à vida da mulher-gestante com direito de vida fetal/embrionário, e obstaculiza os avanços para a legalização/descriminalização dos abortos de fetos anencéfalos. Além desses, há projetos que visam criminalizar a venda de remédios abortivos e restringir orientações na rede pública sobre o uso de métodos contraceptivos (ALVES, 2012). Quanto às restrições de orientação, temos o PL 5069/13, do deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados em outubro de 2015.

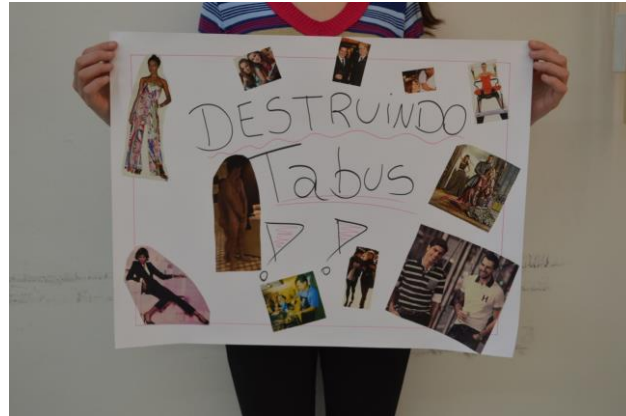
Finalizamos esse encontro com alguns vídeos explicativos sobre algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST e sobre a AIDS e seu estigma, com uma intenção informativa – visto que não conseguimos efetivar a proposta de trazer um profissional da saúde para o debate – sobre os meios de transmissão e os principais sintomas, e os modos de tratamento bem como relatos de vida de pessoas vivendo com HIV/AIDS e a importância do diagnóstico precoce. Comentamos sobre o teste rápido disponível em todas as Unidades Básicas de Saúde e da campanha do Ministério da Saúde, por meio da realização deste teste, da promoção do diagnóstico precoce desta doença e também da Sífilis e Hepatites B e C. Ainda pudemos, ao final, tratar brevemente da Lei n. 12.845 de 1º de agosto de 2013, que dispõe sobre o atendimento obrigatório a vítimas de violência sexual pelos hospitais.

#### *4.5. ENCERRAMENTO: QUINTO ENCONTRO*

O quinto encontro foi realizado com uma proposta de encerramento do projeto por meio de uma oficina de cartazes. Os temas dos encontros anteriores foram brevemente retomado e as(os) estudantes convidados a utilizarem de recortes, colagens, frases e composição de frases/palavras recortadas de revistas, e se manifestarem livremente sobre qualquer/quaisquer um dos temas, expressando conteúdos que permaneceram como lembrança das discussões promovidas. Os cartazes (ANEXO VII) contemplaram os seguintes temas, seguidos das considerações das(os) estudantes sobre a sua produção:

1. a desconstrução de tabus provocada pela diversidade de gênero ou a desestabilização dos padrões normativos de gênero (sua expressão e construção identitária):

*(...) destruindo tabus, mulher pode namorar mulher, homem pode usar maquiagem, vida sexual na adolescência pode ser normal, homem pode ser dono de casa também. Você pode escolher o que pode ser. (Menina; Cartaz 1)*



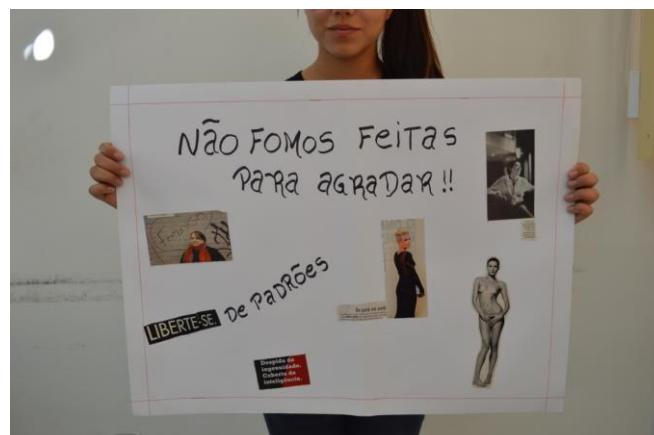
Cartaz 1

*Mulher tem voz... geralmente pensam que ela pode estragar tudo em um cargo alto. (...) Todos tem que ter respeito. aqui tem uns drag queens e tem que respeitar, são todos iguais. (...) um casal de gays e um casal de heteros. eles são como nós (...) eles têm direitos como nós, não pode ter preconceito. eles são felizes do jeito deles e nós do nosso. (Menino; Cartaz 4)*



Cartaz 4

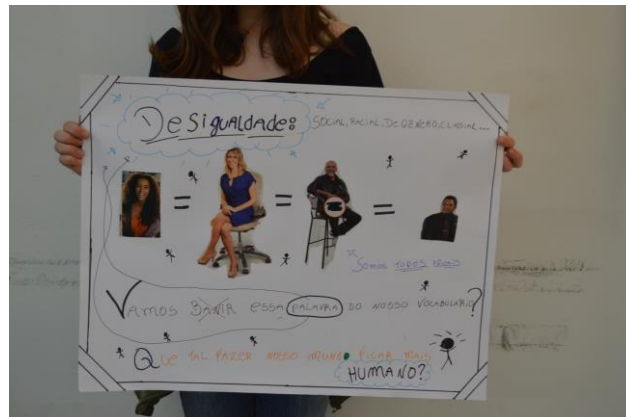
*Mulher não foi feita pra viver em casa, no fogão, lavando roupa, pra ser livre. ela não precisa ser obrigada a ser o que não quer. foi feita pra ser livre. Se ela quiser ser cantora, que seja. se quiser trabalhar fora, trabalhe. Tem que ser livre. (...) eu acho que [as imagens] falam bastante que mulher foi feita pra ser livre. Essa daqui que tem um estilo diferente, essa é dona de casa, essa está nua. (Menina; Cartaz 8)*



Cartaz 8

2. a desigualdade presente nas relações de gênero e também gerada por outras marcações sociais (como a de raça-etnia);

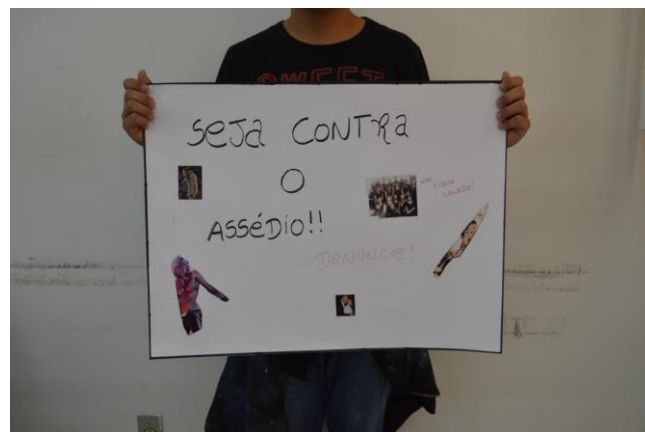
*(...) eu to falando da desigualdade que acontece na nossa sociedade, hoje em dia e é muito comum. Como menino e menina, onde ela não pode jogar bola, assim como falam que mulher não pode entrar na política. Desigualdade racial, dizem que o negro não é humano, isso é errado. (Menina; Cartaz 2).*



**Cartaz 2**

3. e a violência contra as mulheres, a erotização e objetificação do corpo feminino;

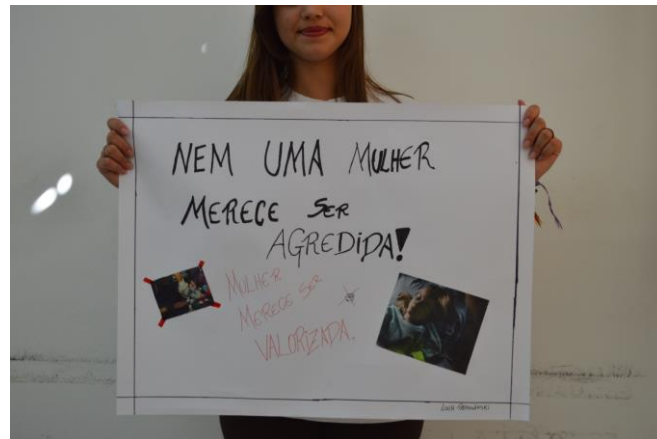
*(...) Eu fiz sobre o assédio. Aqui eu disse que tem que denunciar, coloquei pessoas com uma placa na boca... Tem que denunciar... pra não acontecer de novo. Muitas pessoas têm vergonha e ficam caladas. (Menino; Cartaz 3)*



**Cartaz 3**

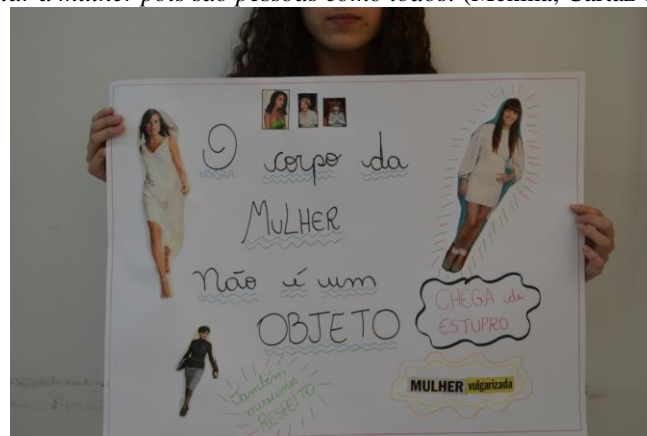
*Aqui tem uma imagem de uma mulher linda, andando na rua e com homens olhando, com a frase não sou objeto. (Menino; Cartaz 4 - acima)*

*Porque bastante mulher está sendo agredida pelo marido em casa e na rua também, e às vezes é porque ele bebe e chega em casa batendo na mulher, deixa ela em cárcere privado e a mulher não pode ser tratada assim, ela tem que ser valorizada e tratada com respeito. (Menina; Cartaz 5)*



Cartaz 5

*A mulher é vista como objeto, que pode pegar ela e tratar como um trapo, fazem o que quiser, não tem respeito (...) Que todo mundo tem que valorizar e respeitar a mulher pois são pessoas como todos. (Menina; Cartaz 6)*



Cartaz 6

Nota-se que as(os) estudantes trouxeram, na composição dos cartazes, conteúdos complementares: a crítica ao lugar social ocupado pela mulher na sociedade machista e heteronormativa, a violência contra a mulher, e o respeito à diversidade. Questões essas que fizeram parte dos diálogos travados nos encontros anteriores e que refletem as problemáticas diante das quais mais se implicam ou se sensibilizam, por meio do incômodo, do questionamento das normas e padrões estabelecidos, da resistência (nas pequenas mudanças vividas nas relações com o próprio corpo e com os outros).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A marcação social de gênero participa do processo de subjetivação dos sujeitos, fundamenta e propulsiona as construções que fazemos (nunca sem a presença de um outro) e que se fazem em nós (porque somos capturados dentro de várias tramas discursivas, disciplinadoras) dos nossos corpos e dos nossos afetos. Somos sujeitos generificados e a forma como nos situamos nas relações sociais e na relação com o próprio corpo e identidade vem carregada desse assinalamento. E são inúmeras as estratégias, técnicas e tecnologias, utilizadas pelas instituições sociais para que assumamos o lugar (hetero)normativo para o qual estamos supostamente destinadas(os) em razão do que se determina como nosso sexo biológico a partir da nossa genitália.

É neste cenário que não apenas a família, mas também a escola, se relacionam com a construção do sujeito a partir de uma marcação de gênero. A relação entre gênero e escola se dá na projeção arquitetônica e curricular do sistema educativo, na forma como a escola organiza espaços, tempos e saberes e, a partir deles, orienta a ocupação de territórios distintos pelos sujeitos. Desse modo, a escola tende a corresponder à normalização dos sujeitos dentro da heteronormatividade, corrigindo e reprimindo os desvios possíveis que surgem em resposta a ela. Na maioria das vezes, os padrões são mantidos, e as diferenças, rechaçadas, limitadas, tolhidas. O diferente é respeitado desde que não exceda demais os limites da normalidade demarcados por dois polos distintos: homem-masculinidade/mulher-feminilidade.

Se assim é e se assim deixa de ser, porque a escola também é espaço de resistência – nela, a norma é questionada pelas condutas, corpos, pensamentos e sentimentos que fogem aos padrões, mesmo àqueles que prescrevem o que é ser menino/homem e o que é ser menina/mulher –, o diálogo sobre gênero nesse espaço precisa acontecer. É na base das relações que se estabelecem na escola, entre as(os) estudantes e delas(es) com o restante da comunidade escolar, que alguma mudança pode se dar e as trocas podem acontecer de modo a desvelar desigualdades e violências com as quais meninas/mulheres, meninos/homens convivem diariamente em decorrência das relações que, com as normativas de gênero, são (re)produzidas.

Como relatado neste trabalho, inserir as discussões sobre gênero e sexualidades no espaço escolar, fazendo circular os problemas que essa temática envolve, não é um processo tranquilo ou fácil. Os entraves são dos mais variados, e advêm de lugares distintos, tais como: políticas educacionais e suas diretrizes, nos últimos tempos, retrocedentes, a exemplo da aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, sem o compromisso com o

enfrentamento às desigualdades e violências de gênero; valores morais e religiosos conservadores, dentro dos quais as diferenças e as possibilidades infinitas das vivências, por parte dos sujeitos, dos seus corpos, identidades e afetos, são incompreendidas e suas representações/manifestações consideradas intoleráveis para algumas pessoas (para manter a ordem, é preciso se manter também longe daquilo ou daqueles que a questionam). Mas também é um trabalho que revela o quanto se tem a dizer sobre o tema, a relatar acontecimentos, a contar sobre o que se pensa e o que sente sobre a forma como as normas de gênero comparecem na vida de cada um(a) e na vida das pessoas próximas.

Sobre a manutenção da ordem, do *status quo*, essa postura me faz recordar do episódio de desligamento da bolsista e dos momentos vividos nos diálogos com a equipe docente e técnica das escolas visitadas. Nessas situações, o discurso sobre uma suposta “ideologia de gênero” inserida no contexto escolar e a proteção de dogmatismos religiosos se fizeram presentes. A escola surgiu para atender a esses princípios e valores sociais tradicionais; e há muito tempo tem de se haver com a urgente necessidade da sua reconstrução. É necessário reorganizar espaços, tempos, encontros, regras, deveres, interditos... A escola deve permitir a existência de todos os sujeitos e acolher a expressão dos seus afetos não por meio de práticas de repressão, opressão ou impedimento seletivo (tais como, “menina demonstrar afeto por ou relacionar-se mais intimamente com menino, pode; menina para menina, ou menino para menino, não”).

E se não somente a escola, mas toda a sociedade tem a heterossexualidade como norma e mantém meninas e meninos dentro de padrões estereotipados do que é ser homem/mulher, tratar dos temas gênero e diversidade resulta em lidar com resistências. Os desafios na realização do projeto de extensão começaram com a negativa da Secretaria Estadual de Educação, que julgou não ser essa uma demanda das escolas (não é uma demanda ou prefere-se não tocar nos temas para não desestabilizar a ordem normal das coisas, com medo de que os sujeitos ‘despertem’ para uma nova vivência do gênero, das relações de gênero e da sexualidade?); continuaram, com o desligamento da estudante bolsista; e perpassaram os encontros realizados, na medida em que, não só pelos métodos escolhidos (e talvez não acertados) a cada encontro, mas em como cada tema sensibilizou – ou não – cada uma(a) das(os) participantes, de modo a entender-se como implicado ou distante de suas problemáticas.

Ainda assim, por meio da realização dos encontros descritos, construímos espaços de troca de reflexões a respeito de vivências particulares (relatos pessoais) das(os) estudantes e a respeito das problemáticas que envolvem outros sujeitos que têm suas vidas marcadas por

condições de desigualdade de gênero e por práticas de violência. Como resultado da análise empreendida neste trabalho, foi possível perceber de que modo as(os) estudantes se posicionam diante de discursos machistas, de práticas de violência (contra mulheres e pessoas LGBT), da educação heteronormativa de meninos e meninas, do exercício – autônomo e consciente – da sexualidade por homens e mulheres e dos seus direitos sexuais e reprodutivos etc. Nesse processo, observei e compreendi as nuances, presentes nos discursos, entre a naturalização de padrões de conduta e de práticas reproduzidas dentro do sistema binário e das tecnologias que sustentam a heterossexualidade compulsória pela qual os sujeitos são constituídos, e o questionamento desses padrões e condutas a partir de uma perspectiva mais emancipadora e libertária.

A temática da violência contra as mulheres foi mais bem recebida do que a discussão sobre transfobia, no terceiro encontro. Sobre a primeira, as(os) estudantes demonstraram ter maior conhecimento, especialmente a respeito da Lei Maria da Penha, mecanismos de proteção e denúncia. Observar essa dinâmica me fez refletir sobre como o investimento em políticas públicas, campanhas informativas, equipamentos públicos para realização de denúncia e de assistência às mulheres em situação de violência, empreendido pelo Governo Federal, contribuiu para que essa pauta se tornasse parte do cotidiano das pessoas.

Foi este o projeto empreendido pelo governo Lula e o governo Dilma, desde que foi sancionada a Lei Maria da Penha, passando para a implementação de patrulhas especializadas, Casa da Mulher Brasileira etc., até a aprovação da lei de feminicídio (Lei nº 13.104 de 7 de dezembro de 1940, sancionada em março de 2015), ainda que tenha havido alguns retrocessos no que se refere à legislação que prevê o atendimento das vítimas de violência sexual. Reflito, assim, sobre como as ações do Estado têm o potencial de conduzir as pessoas, no nível micropolítico, a assumir-se como partícipes das ações de enfrentamento de um problema social, neste caso, a violência contra as mulheres.

Por outro lado, houve grande resistência frente à temática da transfobia, que diz respeito a uma população que não dispõe de nenhum dispositivo legal para atender as suas demandas de acesso à identidade e apenas recentemente passou a ser contemplada nas políticas de saúde do SUS, com a publicação da Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. Essa recusa em abordar o tema veio principalmente dos meninos, que sequer aceitaram debater o tema e se concentrar na atividade. Esse fato demonstra não apenas os efeitos da o modo como meninos constroem sua masculinidade a partir da marcação normativa do gênero, distanciando-se de tudo o que é considerado feminino, até mesmo com repulsa e violência. A heterossexualidade obrigatória opera pela exclusão ou obnubilação daquilo que há de



feminino no homem e de masculino na mulher, provocando o distanciamento (“divisão rígida de personalidade”) das características que os aproximam (Rubin, 1993). Além disso,

A sistemática violência contra as mulheres tem uma relação profunda e direta com a abjeção aos gays femininos, aos meninos femininos, às travestis, às transexuais. Para entendermos a natureza da violência contra a mulher, e sua persistente reprodução, não se pode circunscrever a análise ao feminino-mulher, mas ao feminino (BENTO, 2011b, p. 365).

É nesse sentido que, para entender a violência contra pessoas transexuais, é preciso necessariamente olhar para o lugar que a nossa sociedade dá ao feminino e às mulheres. Apesar de as mulheres terem conquistado o mercado de trabalho com condições de maior igualdade com relação aos homens; de poderem decidir se vão ou não exercer a maternidade; de se dedicarem ou não exclusivamente ao âmbito doméstico e familiar, e de cuidado com os filhos; de terem acesso à educação e à qualificação profissional; de participarem política e representativamente da sociedade; ainda há muito chão para que essas conquistas sejam mantidas em terreno sólido. Muitas são as fissuras, que se evidenciam com várias roupagens: a do assédio moral, a da violência de gênero (cada vez mais banalizada), a da discriminação das mulheres nos mais diversos ambientes e situações, a da culpabilização das mulheres pela falta de limite dos filhos e pelo fato de serem vítimas de violências – como o estupro, etc.

Assim, as práticas de resistência não podem permanecer estáticas na história das lutas das mulheres, senão ganham novos corpos, sujeitos e bandeiras, na medida em que as desigualdades de gênero permanecem fazendo parte da sua vida cotidiana. De modo que é cada vez mais urgente trabalhar pela mobilização de novos modos de pensar as relações de gênero, a fim de que lugares que legitimam práticas de opressão – tanto para com as mulheres como para com os homens, que também sofrem as consequências do machismo – possam ser desocupados, e que relações mais solidárias e equânimes possam resultar desde a ocupação de lugares outros.

Concluimos, eu e minhas bolsistas, um projeto com seus limites e limitações. Agora ao final, conseguimos ter maior clareza: de como as metodologias utilizadas nos encontros (temas e instrumentos escolhidos) fizeram avançar os diálogos ou dispersar o interesse das(os) estudantes; das dificuldades de falar e refletir sobre temas específicos – com as violências de gênero – tão banalizados e naturalizados, ou até mesmo invisibilizados, nos meios sociais; das dificuldades de se entender a melhor forma de comunicar e estabelecer diálogo com adolescentes, com os quais não tivemos nenhum contato mais próximo e anterior à realização dos encontros; e de que a presença da funcionária da escola, que representava uma figura de autoridade e trazia, devido a esse lugar, a referência dos mecanismos disciplinares presentes

nas relações estabelecidas na escola (sobre as quais não temos conhecimento), pode ter intimidado a manifestação de algumas/alguns estudantes – o que, pelas sutilezas, talvez tenha passado despercebido por nós.

Os diálogos com as estudantes bolsistas e com as(os) participantes do projeto colaboraram para que eu me compreendesse, e me reafirmasse dentro da postura ética e política que assumi como profissional atuante na psicologia e, agora, na educação. Reforçando meu entendimento de que o espaço escolar não deve ser apenas de conscientização sobre problemas, injustiças e desigualdades sociais como temas distantes da vida cotidiana, senão o espaço de escuta necessário pra que as sutilezas (as finas malhas do poder como diz Foucault) de como essas questões atravessam a vida de cada um(a) possam ser notadas e, a partir dela, se promover transformações e deslocamentos.

A participação das bolsistas no projeto, por sua vez, possibilitou trocas e diálogos com outras(os) estudantes, com as(os) quais nem sempre concordavam, e, mesmo assim, precisavam exercitar a escuta e a mediar uma comunicação respeitosa. Espero que essa experiência tenha repercutido na forma como elas lidam, em situações cotidianas, com a defesa dos direitos das mulheres, das pessoas LGBTQs, dos meninos que não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade vigentes, e do respeito a todas as diferenças.

Acredito, por fim, que os diálogos e trocas podem reverberar e se estender a outras relações e vivências das(os) adolescentes, desestabilizando, de algum modo, o instituído, e dando espaço à reinvenção das relações de gênero desde um lugar que privilegie relações mais justas, equânimes e respeitosas, pelas quais possam aprender mas também serem afetadas(os), transformadas(os), pelas diferenças. Porque as diferenças nos interpelam e é interessante que, diante dessa interpelação, possamos re-descobrir a nós mesmos, respondendo às perguntas que não ousamos responder, ou, ainda melhor, fazendo as perguntas que não ousamos nos fazer.

Por todas essas razões é que defendo a proposição de formações como a oportunizada pelo GDE, como um curso que, voltado para docentes – especialmente – e para outras(os) profissionais que, assim como eu, podem qualificar seus trabalhos dentro de uma perspectiva mais inclusiva e que responda aos atravessamentos e diferenças que constituem os sujeitos, profundamente marcados por normativas de gênero. Não é possível, portanto, passar ao largo da urgência de colocar ou ressaltar a presença desses temas, trazendo-os à mesa, aos papéis, nos projetos de trabalho, nas vozes e nos atos que compõe o nosso dia-a-dia, na escola, na empresa, na saúde, no social...onde quer que estivermos as problemáticas de gênero e seus efeitos estão lá.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. V. Gênero, masculinidade e poder: Revendo um caso do Sul de Portugal. **Anuário Antropológico** 95, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.1996. Disponível em: <<http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/genero-masculinidade-e-poder.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

ALVES, N. N. **Entre a mulher e o feto**: a interrupção voluntária da gravidez no Brasil. 2012. p. 1-4. Disponível em: <[www.fd.unl.pt/Anexos/7040.pdf](http://www.fd.unl.pt/Anexos/7040.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2016.

BADINTER, E. **O conflito**: a mulher e a mãe. Rio de Janeiro, Record, 2011.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, Agosto/2001, p. 5-25. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 549-559, maio/ago 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>>. Acesso em 29 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Politizar o abjeto: dos femininos aos feminismos. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs.). **Psicologia Social e seus movimentos**: 30 anos de ABRAPSO. 1ª ed. Recife: ABRAPSO, Ed. Universitária da UFPE, 2011b. p. 357-371.

BORGES, L. S. Lesbianidade na TV: visibilidade e “apagamento” em telenovelas brasileiras. GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs.) **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 363-384.

BRAGA, D. S. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/62/46>>. Acesso em 07 de junho de 2016.

BRANDÃO, E. R. Juventude, sexualidade e gênero: mudanças e permanências. In: TAQUETTE, S. R. (Org.). **Violência contra a mulher adolescente-jovem**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2007. p. 49-54. Disponível em: <[http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/violencia\\_mulher\\_adolec\\_jovem.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_mulher_adolec_jovem.pdf)>. Acesso em 04 de abril de 2015.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, S. (Org., et al.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. v.3. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF. Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

COSTA, C. L. O tráfico do gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas- SP, v. 11, p.127-140, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51205>>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

COSTA NOVO, A. L. **O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, SC, 2015.

DA MATTA, R. O ofício etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. **A aventura sociológica**. Rio Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

FACCHINI, R. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, v.10, n.18/19, p. 83-123, 2003. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20788\\_arquivo.pdf](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20788_arquivo.pdf)>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005, p. 155-161. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50263/54376>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

FILLOUX, J-C. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

GONÇALVES, E. Novas solteiras: ecos do feminismo na mídia brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, jan./abr. 2011, p. 162-187. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a09.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

GRAUPE, M.; BRAGAGNOLLO, R. **As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero / Departamento de Antropologia / Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFSC, 2015. Livro didático.

GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs.) **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. Florianópolis, 1998. Disponível em: <[http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935\\_identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf)>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

LAQUER, T. **Inventando o sexo**. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. Indiana University Press, 1987. Disponível em: <[marcoareliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf](http://marcoareliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf)>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

LISBOA, T. K. Violência de Gênero, Políticas Públicas Para o seu Enfrentamento e o Papel do Serviço Social. In: GROSSI, M. P. (et al.). **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola**: Livro V, Módulo V e VI. Tubarão : Ed. Copiart, 2015. p. 109-130.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: \_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. Capítulo 3. p. 57-87. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, n. 2, v. 25, p. 59-75, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/46833/29119>>. Acesso em 29 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. “Estranhar” o currículo. In: \_\_\_\_\_. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 55-73.

MELO, V. A.; LACERDA, C. Masculinidade, dança e esporte: “Jeux” (Nijinsky, 1913), “Skating Rink” (Borlin, 1922) e “Le train bleu” (Nijinska, 1924). **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, maio 2009, p. 45-62. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/221/382>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis-SC, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em: <<http://www.marcoareliosc.com.br/Nicholson.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: \_\_\_\_\_. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 2000. p. 17-35.

PEREIRA, I. S. A.; SILVA, J. C. Escolha conjugal feminina: uma análise intergeracional segundo uma perspectiva crítica em psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3,

jul./set. 2013, p. 407-417. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a02.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. In: SOIHET, R.; MATOS, M. I. (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP 2003. p. 13-27. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

RAGO, M. **Foucault e as artes de viver do anarco-feminismo**. s/d. Disponível em: <[http://www.academia.edu/13345326/Foucault\\_e\\_as\\_artes\\_do\\_viver\\_do\\_anarco-feminismo](http://www.academia.edu/13345326/Foucault_e_as_artes_do_viver_do_anarco-feminismo)>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, n. 26, janeiro-junho 2006, p.145-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30389.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, M. D. Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio. **Ensino de Sociologia em Debate**. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais UEL. n.º. 2, v. 1, p. 1-21, jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MONICA%20-%20ORIENT%20%20ANGELA.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2016.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**. Notas sobre a ‘Economia Política’ do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1919/OTraficoDeMulheres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Cadernos SECAD 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF. Maio de 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf)>. Acesso em 07 de junho de 2016.

SCHAUN, A.; SCHWARTZ, R. **O corpo feminino na publicidade: aspectos históricos e atuais**. s/d. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/jornal-da-alcar-no-3-agosto-de-2012/O%20corpo%20feminino%20na%20publicidade.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2., jul/dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>> Acesso em 21 de junho de 2016.

TONELI, M. J. F.; AMARAL, M. S. Gênero, sexo e corpo travesti: abjeções e devires. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs.). **Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. 1ª ed. Recife: ABRAPSO: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 339-355.

TENÓRIO, L. F. P.; PRADO, M. A. M. As contradições da patologização das identidades trans e argumentos para a mudança de paradigma. **Periódicus**, Salvador, n. 5, v. 1, maio-out.2016, p. 41-55. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/17175/11332>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

ZAMBRANO, E. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, jul./dez. 2006 p. 123-147. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a06v1226.pdf>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

ZANELLA, A. V.; MOLON, S. I. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, Itajaí, mai/ago, 2007, p. 255-268. Disponível em: <<http://cdn.ulbra-to.br/texto-para-2102.pdf>>. Acesso em 21 de junho de 2016.

**ANEXOS**



**Anexo I – Formulário de Avaliação e Roteiro de Entrevista**

**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO ESTUDANTES INSCRITOS – PIBEX (Edital nº 14/2015-PROEPI/IFPR)**

**PROJETO: “Desconstruindo tabus e preconceitos para construir a (com)vivência com as diferenças: diálogos sobre gênero e diversidade na escola”**

Nome

Candidata(o): \_\_\_\_\_

Curso/Série: \_\_\_\_\_

|   |     |  |
|---|-----|--|
| <b>Currículo Lattes</b>   | 1,0 |  |
| <b>Cópias de RG e CPF</b>   | 1,0 |  |
| <b>Carta de Interesse</b>   |     |  |
| <b>a) clareza</b> (texto claro, coeso e consistente na argumentação sobre os motivos que justificam sua participação no projeto)  | 0,5 |  |
| <b>b) coerência</b> (texto se articula coerentemente às propostas do projeto – objetivos e ações)   | 0,5 |  |
| <b>c) identificação com a temática</b> (apresentação de questões pessoais e relacionais que demonstram o envolvimento com a temática e a importância da sua abordagem no contexto escolar)                    | 1,0 |  |
| <b>d) análise da escola</b> como espaço de inclusão e exclusão das diferenças;  | 0,5 |  |
| <b>e) propostas de trabalho</b> que podem ser realizadas neste espaço   | 0,5 |  |
| <b>Entrevista</b>   |     |  |
| <b>a) clareza e coerência</b> (correspondência e desenvolvimento das motivações apresentadas na carta de interesse)   | 1,0 |  |
| <b>b) análise e exposição das percepções sobre as relações de gênero no IFPR</b>  | 1,0 |  |
| <b>c) análise da importância da escola como espaço de problematização do tema</b>   | 1,0 |  |
| <b>d) argumentação sobre a importância da realização do projeto</b> (tanto no que se refere ao seu caráter extensionista quanto na sua contribuição para a formação ético-cidadã das/os estudantes bolsistas) | 1,0 |  |
| <b>e) argumentação sobre as contribuições que pode dar ao projeto</b> (dados os seus objetivos e propostas de ação)   | 1,0 |  |
| <b>TOTAL</b>  |     |  |

**Anexo II - Lista de referências das leituras realizadas pelas bolsistas**

1. BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 549-559, maio/ago 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>>.
2. BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008. p. 26-51.
3. LOURO, G. L.(Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
4. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Cadernos SECAD 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF. Maio de 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf)>. Acesso em 07 de junho de 2016.
5. SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2., jul/dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>> Acesso em 21 de junho de 2016.
6. TONELI, M. J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L., (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>>.
7. ZUCCO, L. Relações de gênero um eixo norteador da educação sexual. In: Bortolini, A. (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008. p. 2-25.

### Anexo III – Fotos do 1º Encontro – “Gênero e Cotidiano”



**Varal de cartões com frases e imagens**



**Varal de cartões com frases**



**Grupo de estudantes escolhendo seus cartões**

**Anexo IV – Fotos do 2º Encontro – Lugares (im)possíveis...****Início do 2º encontro****Dinâmica realizada: o que já deixei de fazer/o que me sinto obrigada(o) a fazer...****Fechamento do encontro**

## **Anexo V – Lista das reportagens (temas, manchetes e links)/imagens utilizadas**

### **1. VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES**

- 1.1. Trechos de depoimentos retirados dos seguintes links (de sites por meio dos quais, pela socialização de relatos, busca-se promover o encorajamento à denúncia):
  - 1.1.1. <http://thinkolga.com/chega-de-fiu-fiu/depoimentos/>
  - 1.1.2. <http://www.aads.org.br/rhamas/depoimentos.html>
- 1.2. “179 Relatos de violência contra mulheres por ida em 2015: o balanço do Ligue 180” (Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/179-relatos-de-violencia-contra-mulheres-por-dia-em-2015-o-balanco-do-ligue-180>)

### **2. HOMOFOBIA**

- 2.1. “Homofobia já fez quase 150 vítimas no país em 2016” (Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/homofobia-ja-fez-quase-150-vitimas-no-pais-em-2016/>)
- 2.2. “Jovem se diz vítima de homofobia ao ser agredido a socos em Aramina, SP” (Disponível em: <http://delas.ig.com.br/comportamento/2015-10-30/vitima-de-homofobia-mulher-e-barrada-em-clinica-de-depilacao-em-sao-paulo.html>)
- 2.3. “Mulher é barrada em clínica de depilação por alegarem que ela é homem e homossexual” (Disponível em: <http://virgula.uol.com.br/comportamento/mulher-e-barrada-em-clinica-de-depilacao-por-alegarem-que-ela-e-homem-e-homossexual/#img=1&galleryId=1030574>)

### **3. TRANSFOBIA**

- 3.1. “Travesti Erielton Souza Sales, a Sabrina, é espancada até a morte na Bahia” (Disponível em: <http://br.blastingnews.com/salvador/2016/07/travesti-erielton-souza-sales-a-sabrina-e-espancada-ate-a-morte-na-bahia-001035561.html>)
- 3.2. “Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais” (Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e>)
- 3.3. “Transexual crucificada na Parada Gay diz em vídeo ter sido agredida” (Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/transexual-crucificada-na-parada-gay-diz-em-video-ter-sido-agredida.html>)

**Anexo VI – Fotos do 4º encontro – “Sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez precoce”**



**“Discordo”, “Concordo”, “Não sei” 1**



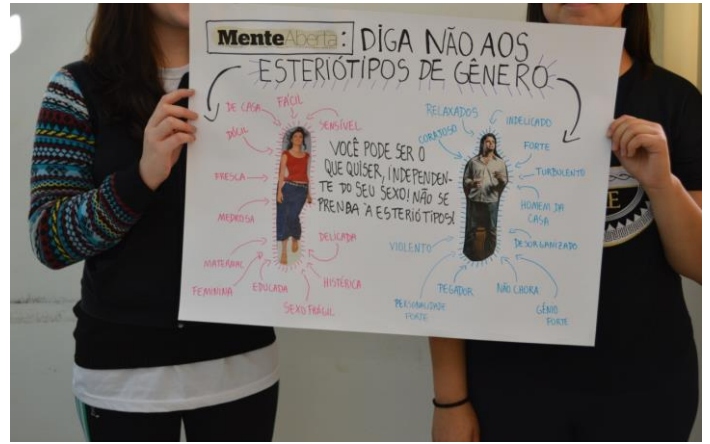
**“Discordo”, “Concordo”, “Não sei” 2**



Anexo VII – Fotos do 5º encontro – Produção de Cartazes



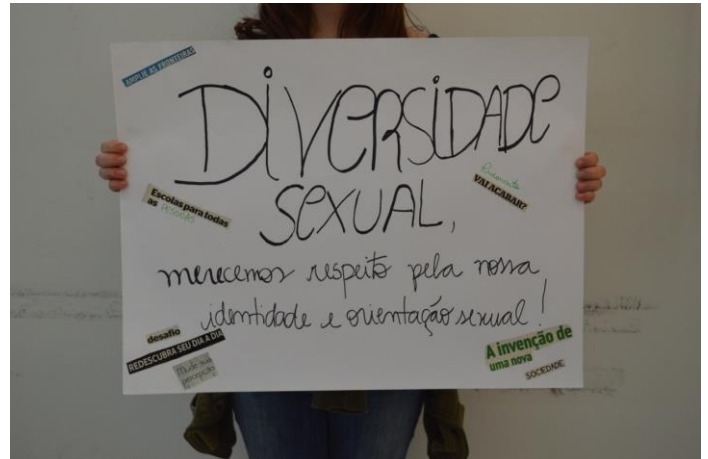
Produção-expressão 1



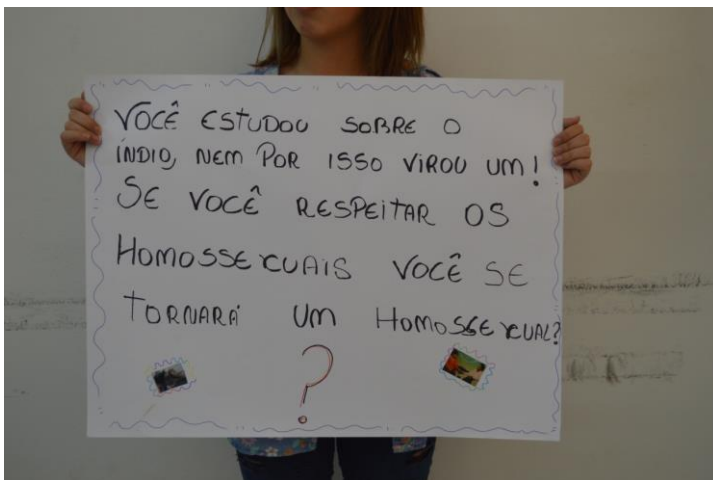
Cartaz 9



Produção-expressão 2



Cartaz 10



Cartaz 7

