



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**ROSÂNGELA MOREIRA BÔTO**

**“TIA, HOJE TEM ENCONTRO?”: DIDÁTICAS PARA DISCUTIR GÊNERO E  
SEXUALIDADES NA ESCOLA**

**SOBRAL/CE  
2020**

**ROSÂNGELA MOREIRA BÔTO**

**“TIA, HOJE TEM ENCONTRO?”: DIDÁTICAS PARA DISCUTIR GÊNERO E  
SEXUALIDADES NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Juventude e questões contemporâneas

**SOBRAL/CE  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

BÔTO, ROSÂNGELA MOREIRA

“TIA, HOJE TEM ENCONTRO?”: DIDÁTICAS PARA DISCUTIR  
GÊNERO E SEXUALIDADES NA ESCOLA [recurso eletrônico] /  
ROSÂNGELA MOREIRA BÔTO. -- Sobral, 2020.

1 CD-ROM: il. ; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho  
acadêmico com 121 folhas.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte Pimenta..

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM  
REDE NACIONAL) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro  
de Ciências Humanas

1. Sociologia. . 2. Sequência didática. . 3. Gênero e  
sexualidade. . 4. Aluno (a). . 5. Escola.. I. Título.

“TIA, HOJE TEM ENCONTRO?”: DIDÁTICAS PARA DISCUTIR GÊNERO E  
SEXUALIDADES NA ESCOLA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Sociologia do  
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede  
Nacional pela Universidade Estadual Vale do  
Acará – UVA. Banca Examinadora:



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte Pimenta  
Departamento de Ciências Sociais, UVA  
Orientadora



Dr.<sup>a</sup> Marina Leitão Mesquita  
Departamento de Ciências Sociais, UVA  
Examinador interno



Dr.<sup>a</sup> Francisca Denise Silva Vasconcelos  
Departamento de Psicologia, UFC  
Examinador externo

Sobral, 10 de Junho de 2020.

À minha mãe e ao meu pai pela dedicação e esforços empreendidos durante toda a vida para que eu estivesse na condição de felicidade em que me encontro desde sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar profunda gratidão aos alunos e alunas que comprometeram seus intervalos de almoço para construir juntamente comigo não apenas este projeto de intervenção, como também este projeto de vida que é o mestrado para mim. Sei o quão valiosos são estes momentos para eles e elas. Ao núcleo gestor da escola, aos(as) meus(minhas) colegas de turma: a vanguarda! Aos meus professores e professoras, pelas aprendizagens. Em especial aos meus professores Vinícius e Rodrigo pela acolhida generosa antes da qualificação. Às minhas professoras Marina e Diocleide (Dió) pelas riquíssimas contribuições quando da qualificação e, em especial, às professoras Marina e Denise pela disponibilidade e colaboração ao aceitar participar desta etapa final. Aos meus amigos Cleuton Ponte e Paulo Roberto, pela compreensão de minhas ausências e por todo o apoio emocional a mim dedicado, sem vocês a caminhada teria sido muito mais árdua. À minha orientadora Rosângela (Rô), pela confiança e paciência.

*“A primeira condição para modificar a realidade, consiste em conhecê-la.”*  
*Eduardo Galeano*

## RESUMO

BÔTO, Rosângela Moreira. “TIA, HOJE TEM ENCONTRO?”: didáticas para discutir gênero e sexualidades na escola. CEARÁ, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2019. (Projeto de intervenção pedagógica de Mestrado).

Esta proposta de intervenção pedagógica tem como enfoque produzir uma sequência didática que contribua para a melhoria da atividade do(a) professor(a) de Sociologia nas discussões de gênero e sexualidades, tendo como referência uma escola de ensino médio profissionalizante localizada na cidade de Massapê, no interior do Estado do Ceará. Os debates das questões de gênero e sexualidade na escola são fundamentais para o reconhecimento e o respeito à diversidade, para o enfrentamento das muitas formas de violência contra mulheres heterossexuais e LGBT e para a produção de políticas afirmativas no âmbito escolar. O objetivo geral desta proposta de intervenção pedagógica consiste em discutir algumas questões que orbitam e atravessam a problemática do gênero a partir de uma sequência de aulas que possibilitem aperfeiçoar o trabalho do (a) professor(a) de Sociologia da escola básica. Os objetivos específicos compreendem: 1) a elaboração de uma sequência didática que permita ao docente de Sociologia aprimorar suas práticas de sala de aula dentro do campo do conhecimento *gênero*; 2) a valorização da prática social, bem como dos anseios dos(as) estudantes no que concerne a esse tema; 3) o estímulo ao protagonismo e à autonomia intelectual do(a) aluno(a) ao tornar-lhe parte integrante e fundamental deste projeto de intervenção pedagógica; 4) oferecer ao(a) aluno(a) ferramentas científicas para pensar e transformar a realidade social em que ele(a) está inserido(a). A metodologia consiste em uma análise qualitativa e envolve a elaboração e análise da intervenção pedagógica por meio da observação e registro dos encontros. A sequência didática segue a linha da pedagogia histórico-crítica proposta por GASPARIN(2015) e está dividida em três etapas: 1ª) planejamento das ações, pesquisa exploratória a fim de conhecer melhor os(as) estudantes e o que eles(as) sabem e anseiam saber sobre gênero, apresentação geral do projeto e inscrições; 2ª) Apresentação detalhada do projeto de intervenção, horários, duração e local dos encontros; discussão de conceitos e teorias, seguidas de dinâmicas que funcionaram como um pano de fundo para a escolha dos temas específicos a serem discutidos; 3ª) definição dos temas específicos e dinâmicas. A avaliação se deu nas três etapas desta sequência didática. Os (as) estudantes puderam perceber que a violência impetrada contra mulheres heterossexuais e LGBT é fruto das relações assimétricas de poder, construídas histórica e culturalmente, fundamentadas no patriarcado. Como professora de Sociologia, pude constatar a urgência deste debate na escola, pois estamos distantes de experienciar relações sociais equânimes.

Palavras-chave: Sociologia. Sequência didática. Gênero e sexualidade. Aluno (a). Escola.

## ABSTRACT

BÔTO, Rosângela Moreira. "TEACHER, DO WE HAVE MEET TODAY?": Didactics to discuss gender and sexualities at school. CEARÁ, Vale do Acaraú University, 2019. (Master's pedagogical intervention project).

This pedagogical intervention proposal has as aim to produce a didactic sequence that contributes to the improvement of the Sociology teacher activity in the discussions of gender and sexualities, having as a reference a professionalizing high school located at the city of Massapê, Ceará. The discussions on issues of gender and sexuality at school are fundamental for the recognition and respect for diversity, for facing the many forms of violence against heterosexual women and LGBTs, and for the production of affirmative policies in the school environment. The main objective of this pedagogical intervention proposal is to discuss some issues that permeate and cross the gender issue based on a sequence of classes that will make it possible to improve the work of the Sociology teacher at the basic school. The specific objectives include: 1) the elaboration of a didactic sequence that allows the teacher to improve his classroom practices inside the field of gender knowledge; 2) the appreciation of social practice, as well as, the students' wishes about this theme; 3) encourage the student's protagonism and intellectual autonomy by making him an integral and fundamental part of this pedagogical intervention project; 4) offer the student scientific tools to think and transform the social reality in which he / she is inserted. The methodology consists of a qualitative analysis and involves the elaboration and analysis of the pedagogical intervention by the observation and recording of the meetings. The didactic sequence follows the line of historical-critical pedagogy proposed by GASPARIN(2015) and is divided into three stages: 1st) planning the action, exploratory research in order to get to know students better and what they know and crave to know about gender, general presentation of the project and subscription; 2nd) Detailed presentation of the intervention project, schedules, duration and place of the meetings; discussion of concepts and theories, followed by dynamics that work as a background for choosing the specific themes to be discussed; 3rd) definition of specific themes and dynamics. The evaluation took place in the three stages of this didactic sequence. The students could see that the violence against heterosexual women and LGBTs is the result of asymmetric power relations, historically and culturally constructed, based on patriarchy. As a sociology teacher, I could see the urgency of this discussion at school, as we are far from experiencing equitable social relationships.

Keywords: Sociology. Didactic sequence. Gender and sexuality. Student. School.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 A CIDADE, A ESCOLA E A PESQUISA EXPLORATÓRIA</b> .....	13
2.1 A CIDADE.....	13
2.2 A ESCOLA.....	18
2.3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: CONHECER PARA MOBILIZAR.....	24
<b>3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO OU UMA DIDÁTICA PARA SE PENSAR QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA ESCOLA</b> .....	33
<b>4 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O PROCESSO AVALIATIVO PERMANENTE</b> .....	43
4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	43
<b>4.1.1 1ª etapa: A mobilização dos(as) alunos(as)</b> .....	43
4.1.1.1 1º Encontro – “O que queremos”.....	43
<b>4.1.2 2ª etapa: Os encontros</b> .....	47
4.1.2.1 2º Encontro – “O patriarcado”.....	47
4.1.2.2 3º Encontro – Dinâmica: “Putz, que horror! Agora vou me vigiar”.....	51
4.1.2.3 4º Encontro – Pensando os papéis sociais de gênero na construção da masculinidade e da feminilidade.....	53
4.1.2.4 5º Encontro – Dinâmica: refazendo a história “nem toda mulher gosta de rosas”.....	56
<b>4.1.3 3ª etapa: Reencontros (6º encontro) – definindo os temas específicos da sequência didática</b> .....	62
4.1.3.1 7º Encontro – “O sujeito da violência doméstica contra as mulheres”.....	66
4.1.3.2 8º Encontro – Dinâmica: “O rosto da violência: vamos combater uma abstração?”.....	72
4.1.3.3 9º Encontro – Discutindo abuso sexual.....	75
4.1.3.4 10º Encontro – Dinâmica: “A escola é o lugar mais seguro, eu acho!”.....	80
4.1.3.4 11º Encontro – Relacionamento abusivo.....	84
4.1.3.5 12º Encontro – Dinâmica: “Relacionamento abusivo: ligue o alerta!”.....	91
4.1.3.6 13º Encontro – Homofobia na escola.....	93
4.1.3.7 14º Encontro – Dinâmica: “Parou! Parem por aí”.....	99

4.1.3.8 15º Encontro – “Afetividades, masculinidade e feminilidades” .....	102
4.1.3.9 16º Encontro – Dinâmica: “A medida de amar é amar sem medida” .....	106
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>ANEXO</b> .....	115

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão do mestrado profissional em Sociologia é uma proposta de intervenção pedagógica que tem como foco central a realização de uma sequência didática, seguida de dinâmicas, cuja reflexão se produzirá num diálogo com as teorias sociológicas e pedagógicas, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino de sociologia na escola básica e para o exercício do olhar sociológico dos (as) estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Nísia Floresta, situada em Massapê – Ceará, acerca da temática do gênero e das sexualidades. Utilizei nome fictício para referenciar a escola a fim de preservar a instituição.

A opção por esta modalidade justifica-se por compreender sua importância como ferramenta para refletir sobre as condições, impasses e possibilidades do(a) professor(a) para o ensino de Sociologia, bem como o aperfeiçoamento de sua prática docente na escola básica e por propiciar aos discentes meios para problematizar e transformar a realidade social na qual estão inseridos, uma vez que as discussões propostas, seguidas de dinâmicas, nos permitem desenvolver ações no contexto escolar.

A escolha da temática de gênero e sexualidade deu-se por três razões primordiais: por ouvir dos (as) estudantes que este tema era sempre discutido de forma pouco significativa, pois os conteúdos propostos e a maneira como eram conduzidos em sala não lhes interessavam, por observar discursos e práticas que reproduziam e reforçavam atos de violência no âmbito escolar relacionados ao gênero e à orientação sexual e pela emergência de discursos moralizantes advindos de segmentos políticos e religiosos que chegaram a argumentar que este debate na escola promoveria confusão mental acerca da sexualidade, a destruição da família e a prática da pedofilia. Cabendo, portanto, à família o direito de realizá-lo, pois nele estariam “implicadas escolhas morais e religiosas” (LOURO, 2014, p. 135).

A mobilização destes setores tem resgatado antigas discussões e disputas sobre a viabilidade das discussões de gênero e sexualidade na escola, a quem cabe discutir de que forma devem ser realizadas tais discussões, gerando graves consequências à educação escolar, dentre as quais: a formulação de programas pedagógicos de cunho moralizantes e biologizantes, a tentativa de minimização ou exclusão do tema das pautas pedagógicas, a deslegitimação da atividade docente e o desrespeito ao profissional da educação, ferindo a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BNCC), homologada em 2017, a retirada de termos tais como: “gênero” e “sexualidade” do texto-base abrem

precedentes à produção e reprodução de formas diversas de violências, uma vez que as questões que atravessam a sexualidade humana são silenciadas ou são compreendidas numa dimensão biológica, contribuindo para a manutenção e naturalização do binarismo de gênero e da heteronormatividade.

Silenciar ou reduzir à superficialidade estes debates na escola dificultam a atividade dos(as) professores(as), pois estes(as) possuem deficiências formativas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004) e veem confrontadas suas crenças e valores. “Fato que nos aponta que as dimensões sociocultural, afetivas e ética da sexualidade prescritas pela BNCC poderão ser escamoteadas ao longo dos processos de ensino-aprendizagem.” (SILVA *et al*, 2019, p. 11), aprofundando as dificuldades quando da elaboração de atividades, projetos, discussões no ambiente escolar.

Apesar do contexto adverso que se desenha, ou exatamente por isto, este projeto de intervenção pedagógica tem fundamental relevância, pois sugere um roteiro teórico-metodológico possível e expõe a problemática do gênero e da sexualidade na escola. Para melhor apresentar o percurso realizado, o trabalho foi dividido em três etapas, ao que se segue.

O primeiro passo consistiu na solicitação à coordenação escolar para a realização da intervenção. Tendo sido orientada a elaborar um projeto simples nos moldes exigidos no regimento escolar. Segue anexado a este trabalho de mestrado.

O segundo passo: realizou-se pesquisa exploratória na fase inicial do planejamento, a fim de ouvir os(as) alunos(as) e conhecer melhor “sua prática social imediata” (GASPARIN, 2015). Todo o processo de significação que a pesquisa exploratória propiciou, somado à indicação daquilo que o grupo sabia e desejava saber sobre o tema no primeiro encontro, permitiu o planejamento das atividades e dos caminhos a serem percorridos, muito embora de forma precária e passível de ser reformulado.

O passo seguinte foi uma apresentação geral do projeto no auditório, durante o horário do almoço. Neste momento, alguns alunos se mantiveram silenciosos, outros fizeram perguntas do tipo: “vamos conversar sobre sexo?”, “a gente vai poder fazer peça na escola?” e “a gente vai poder sair mais cedo para almoçar pra poder tá aqui meio dia?”. Os(as) alunos(as) demonstraram curiosidade e interesse pelo projeto proposto. Em seguida, foram realizadas 25 inscrições a fim de que o trabalho fosse executado com melhor qualidade. O quadro a seguir ilustra esta primeira etapa do projeto.

QUADRO 1 – 1ª ETAPA

1º PASSO	2º PASSO	3º PASSO
- solicitação à coordenação escolar para a realização da intervenção; - elaboração e apresentação do projeto à coordenação escolar.	- planejamento; - pesquisa exploratória.	- apresentação geral do projeto; - inscrições.

FONTE: A autora (2019).

No primeiro encontro, o trabalho foi novamente apresentado e novas observações foram feitas. Uma aluna comentou que “era muito legal e importante discutir sobre gênero e sexualidade na escola porque é algo que não se conversa com seriedade em lugar nenhum. A gente lê e assiste muita coisa na internet, mas aqui a gente debate e aprende mais, troca”. Isso comprova que os jovens têm contato com a problemática do gênero em outros espaços de sociabilidade, mas a escola permanece sendo o espaço mais seguro para a realização destas discussões.

Durante 4 encontros (duas semanas) discutiu-se sobre como a lógica patriarcal serviu para estruturar nossa sociedade, elaborando contextos que reproduziram relações desiguais de poder subjugando mulheres e LGBT a situações de violência. Esse momento foi fundamental para construir um pano de fundo para as discussões seguintes, pois a partir dele as temáticas específicas foram definidas pelo grupo. Segue o esboço da segunda etapa da sequência didática.

QUADRO 2 – ESBOÇO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2ª Etapa	Temas e dinâmicas	Duração
1º encontro	- Apresentação detalhada do projeto de intervenção; - Logística: horários, duração e local dos encontros.	00h:50min
2º encontro	- O patriarcado.	00h:50min
3º encontro	- Dinâmica: “Putz! Agora vou me vigiar”.	00h:50min
4º encontro	- Pensando os papéis sociais de gênero na construção da masculinidade e da feminilidade.	00h:50min
5º encontro	- Dinâmica: “Nem toda mulher gosta de rosas”.	00h:50min

FONTE: A autora (2019).

Na terceira etapa, o grupo definiu as temáticas a serem discutidas. Ao todo foram 20 encontros, sendo estes compostos por discussões teóricas e dinâmicas. O tema da violência, legitimada pelas relações assimétricas de poder, esteve presente em boa parte dos encontros, bem como da afetividade - tema proposto para finalização do projeto. Algumas dinâmicas envolveram também os demais estudantes da escola. Os temas sugeridos foram: feminicídio, abuso sexual, relacionamento abusivo, homofobia, afetividades.

O diferencial desta proposta metodológica foi a elaboração de dinâmicas em parceria com o grupo como forma de intervenção na realidade social, ao mesmo tempo em

que funcionou como mecanismo de avaliação da aprendizagem, na medida em que, ao realizarem as dinâmicas, os educandos demonstraram apropriação ou não do que foi discutido em grupo, de maneira a interferirem na realidade social, apresentaram outras habilidades importantes do processo de ensino/aprendizagem, tais como: trabalho em grupo, reconhecimento e respeito à diversidade, empatia, posicionamento crítico durante as aulas de sociologia e em situações do cotidiano.

Abaixo quadro da sequência didática realizada na terceira etapa deste trabalho:

QUADRO 3 – TEMAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3ª Etapa	Temas	Duração
6º Encontro	Reencontro: definição dos temas específicos da sequência didática.	00h50min
7º Encontro	O sujeito da violência contra as mulheres.	00h50min
8º encontro	Dinâmica - Violência: vamos combater uma abstração?	00h50min
9º Encontro	Abuso sexual.	00h50min
10º Encontro	Dinâmica - “A escola é o lugar mais seguro, eu acho!”.	00h50min
11º Encontro	Relacionamento abusivo.	00h50min
12º Encontro	Dinâmica - Relacionamento abusivo: ligue o alerta!	00h50min
13º Encontro	Homofobia na escola.	00h50min
14º Encontro	Dinâmica - “Parou! Parem por aí”.	00h50min
15º Encontro	Afetividades, masculinidades e feminilidades.	00h50min
16º Encontro	Dinâmica - A medida de amar é amar sem medida.	00h50min

FONTE: A autora (2019).

Parte dos encontros ocorreu no auditório da escola, migrando para o local onde é instalado o laboratório de Física, entre os meses de maio e agosto, às segundas e terças-feiras, às 12h e tiveram duração de 50 minutos. Durante os encontros, algumas atividades escolares e outras situações não previstas ocorreram, levando o projeto a se estender por três meses. Dispostos em círculo, os alunos debateram o tema proposto, sempre iniciando as falas a partir de sua prática social. No segundo momento, com o suporte teórico que exigia cada tema, os posicionamentos foram problematizados e pensados à luz do saber científico.

As dinâmicas, propostas ao final de cada encontro, pretenderam alcançar dois objetivos: permitir ao grupo de estudantes visualizar, por meio de ações possíveis, o que foi discutido no encontro anterior, possibilitando-lhes a transformação da prática social, e medir a eficácia das metodologias empregadas. No que tange à avaliação da aprendizagem, é importante enfatizar que se dá durante toda a caminhada dialógico-pedagógica, uma vez que, durante e após os encontros, os(as) estudantes elaboram atitudes e ações capazes de revelar posturas mentais favoráveis ou não em relação ao conteúdo discutido, bem como disposição para a realização das tarefas propostas por eles(as) em parceria com o(a) professor(a) (GASPARIN, 2015).

É relevante enfatizar que a avaliação é parte fundamental da ação didático-pedagógica, pois por meio dela pode-se refletir sobre as escolhas metodológicas que se iniciam na fase do planejamento das aulas e sua eficácia na sistematização e assimilação dos conteúdos pelo(a) aluno(a) de forma que este(a) possa reformulá-los num patamar mais elevado, mais estruturado e utilizá-los como instrumento de transformação de sua realidade. Esta discussão será retomada e aprofundada no capítulo 2.

Para embasar o tema gerador deste trabalho, utilizei-me das abordagens de FOUCAULT(1987;1989;1995;2019), LOURO(2000;2014), SAFIOTTI(1987;2001) e HEILBORN(1994;2002), que têm em comum o conceito de gênero como a *maneira* com que cada sociedade representa e define o masculino e o feminino, organizando e legitimando relações de poder fincadas em processos culturais e materiais, não sendo, portanto, o sexo biológico suficiente para responder a toda a complexidade do que é ser homem e ser mulher.

Realizei um levantamento de leis, artigos, dissertações, periódicos e sites contendo materiais para fundamentar as discussões dos temas discutidos nos encontros. Recorri às propostas de GASPARIN(2015) que, a partir da pedagogia histórico-crítica, defende a valorização do saber construído na prática social, problematizando-o e reelaborando-o para uma melhor compreensão e transformação da *práxis* social, o que implica que o processo de construção das atividades envolveu significativamente os(as) estudantes<sup>1</sup>, desde as sugestões das temáticas a serem discutidas, até a elaboração e vivência das dinâmicas.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentarei um panorama geral da cidade e da escola, destacando elementos que estão relacionados com o tema geral desta intervenção pedagógica. No capítulo seguinte, discutirei as teorias que fundamentam as discussões sociológicas propriamente ditas, mantendo diálogo com as demais teorias necessárias aos debates dos temas propostos pelos(as) estudantes, bem como dialogarei com as propostas didático-pedagógicas da vertente histórico-crítica. O terceiro capítulo consiste na sequência didática e processos avaliativos. Por último, apresento as considerações finais e os apêndices.

Reconhece-se a complexidade das teorias aqui citadas, a grandiosidade do empreendimento, o enfrentamento de algumas dificuldades no trato das teorias e das atividades. Exatamente por isto é que esta é apenas *uma* proposta didática.

---

<sup>1</sup> Foram utilizados nomes fictícios tanto para referenciar a escola, quanto os(as) interlocutores a fim de preservar suas identidades e a Instituição.

## **2. A CIDADE, A ESCOLA E A PESQUISA EXPLORATÓRIA**

### **2.1 A CIDADE**

Neste capítulo, darei destaque a elementos que dizem respeito à dinâmica da cidade e da escola e que melhor dialogam com a temática que dá corpo a este trabalho. A escola em que acontece a intervenção pedagógica fica localizada em Massapê. Uma cidade do interior do Estado do Ceará, com população estimada de 38.424 mil habitantes, segundo dados do IBGE, de 2018.

O município de Massapê teve sua emancipação oficial no ano de 1898, sendo, até então, localidade da cidade de Santana do Acaraú. A instalação da estrada de ferro de Sobral, concluída e inaugurada em 1881, gerando emprego e permitindo o povoamento de várias localidades, bem como, os investimentos, as transformações realizadas pelos Paroaras, povos que construíram fortunas nos seringais amazônicos, e a construção do açude Acaraú Mirim promoveram o desenvolvimento da cidade na medida em que um grande contingente populacional se instalou no município (CARVALHO; CARVALHO, 2018). Atualmente, o comércio local, empregos públicos, aposentadorias, atividade rural, extração da carnaúba, planta nativa do sertão, para a produção de palha, cera e madeira, e rendas advindas dos programas sociais governamentais são as principais bases econômicas dos habitantes da cidade.

Há fluxo de topiques, transporte privado utilizado para fazer conexão com a cidade de Sobral e demais localidades circunvizinhas. Os serviços de saúde e educação são, em sua maioria, públicos. Somam-se 8 unidades de saúde ligadas ao SUS (Sistema Único de Saúde) e 2 unidades privadas (CEARÁ, 2008). No que concerne à educação formal, as primeiras escolas iniciaram suas atividades por volta do século XIX e foram direcionadas a um público diminuto (CARVALHO; CARVALHO, 2018). Atualmente, existem 56 escolas públicas distribuídas pela sede e distritos. Destas, 3 são estaduais e 5 são escolas privadas (SEPLAG; 2008).

A cidade, que é predominantemente católica, divide o espaço com a religião evangélica e umbandista. Como é comum nas pequenas cidades, os festejos da paróquia, que acontecem na praça da Igreja Matriz, movimentam o cotidiano dos moradores. Além disso, ocorrem outras atividades, tais como: jogos de capoeira e vinholadas, encontros de jovens que se reúnem para beber vinho, tocar violão e conversar. Um movimento recente, iniciado

neste ano de 2019, por alunos e ex-alunos da escola, têm agitado os finais de semana na cidade: as batalhas de rima. Segundo relatos do estudante Cláudio, as influências de seu avô, repentista, contribuíram para o seu interesse pela rima e, no ano de 2018, numa brincadeira ocorrida na escola entre um ex-aluno e ele, durante o intervalo do almoço, deu-se sua primeira batalha. Dali em diante, ainda que por diversão, instigado pelos desafios próprios das batalhas, Cláudio iniciou sua busca pessoal de realização na arte da rima<sup>2</sup>.

Após participar de alguns duelos em Sobral e vencer uma batalha estadual, Cláudio e David, ex-aluno da escola, passaram a realizar tais práticas na praça da Igreja Matriz, pois, segundo ele, “não incomodaria a missa e as pessoas que vão pra missa no fim de semana”. Já ocorreram oito edições, assim são chamadas as batalhas que, na cidade, acontecem sempre aos sábados. Cláudio conta ainda que deseja registrar as batalhas que ocorrem em Massapê para que a cidade se torne um local de disputas estaduais. Quando indagado sobre a reação dos moradores da cidade diante do movimento que se iniciava, o estudante afirmou que

De começo as pessoas diziam que era coisa de marginal, que não prestava e ia levar as pessoas para caminho ruim. Eu fiquei sem entender por que que o *rap* ia levar as pessoas a fazer isso. A gente sofreu muito preconceito. Então eu boleei uma métrica pra galera começar a gostar. A gente bolou dois tipos de batalhas: a primeira só zueira, um frescando com o outro, fazendo a plateia rir com as nossas rimas, a galera ria. E a segunda foi o inverso, foi com ideologia, um mandando ideia, contando suas histórias. As pessoas passaram a ver aquilo ali.

Vê-se que, como forma de resistência e busca por um espaço na cidade, Cláudio elabora uma estratégia que “suaviza” o estereótipo marginalizado que o *rap*, como expressão cultural negra e periférica, carrega, através de rimas engraçadas. Em um segundo momento, como ele próprio cita, suas letras tornam-se mais politizadas e objetivam chamar atenção para problemas sociais e para a desconstrução da visão estigmatizada que se tem do *rap* e diz:

Não lembro se foi na terceira edição que a final foi eu e o David, a gente fala sobre isso. A gente fala sobre fome, poluição e sobre a nossa cultura [*rap*]. Eu não sei se foi eu que mandei a rima, que tipo a gente chega pra mostrar que o nosso rap aqui é leal, pra mostrar que o rap não é só um futuro marginal [ele citou em forma de rima], porque muita gente sempre tem esse preconceito. Depois dessa batalha as pessoas mudaram muito e a gente deixou de receber esses comentários ruins.

---

<sup>2</sup> A rima é um movimento urbano que acontece em Massapê nos moldes do *Slam*, nome dado às batalhas de poesia que se espalharam pelo Brasil e pelo mundo. Surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos, como poesia falada e na lógica da competição como forma de chamar a atenção para o texto e para a performance. No Brasil, o movimento se iniciou em 2008, na cidade de São Paulo e funciona como um espaço de pautas políticas e sociais de grupos negros, feministas, LGBT, entre outros. O que é Slam? Poesia, educação e protesto. por Igor Gomes Xavier | nov 12, 2019. Disponível em: <<https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>>. Acesso em: 20/11/2019.

Cláudio cita que se sente cada dia mais motivado e que as pessoas da cidade, que se aproximam para observar as batalhas, elogiam e incentivam a continuidade dos eventos. Para ele, a realização das edições significa uma conquista pessoal, pois ele se sentia desmotivado e desvalorizado, “achando que não sabia fazer nada”, e depois do seu envolvimento com a rima ele sabe que tem potencial, “que é bom em alguma coisa”. Também acredita que o movimento pode funcionar como uma alternativa ao crime e às drogas, tão presentes na cidade. O estudante está elaborando um projeto de batalha de rima a ser realizado na escola. Na oportunidade, ele afirmou que já está quase concluído e que vai apresentar à gestão escolar para que aconteça em 2020. Ele lamenta que a caixinha de som seja proibida atualmente na escola e atribui sua proibição ao fato dos(as) estudantes “ouvirem funk e a diretora não gostar”.

As batalhas de rima abriram espaço para a realização do que ele denominou “palco aberto”, um campeonato de poesia falada no qual qualquer pessoa, com estilos variados, pode “mandar sua ideia, porque o *rap* é inclusão”, em um local conhecido popularmente como *praça do jumento*, onde ficam estacionados os ônibus escolares. Segundo ele, esta praça tem um fluxo menor de pessoas, mas é bastante frequentada “por uma galera que vai mais pra rolê [se referindo aos jovens que usam drogas], o que foi muito bom pra gente porque assim eles passaram a conhecer”. A respeito das pessoas que se aproximam para apreciar as batalhas, Cláudio cita que a faixa etária e a classe social são variadas.

Ele relatou ainda que ficou feliz quando viu que em uma das edições tinha em torno de 100 pessoas e que, quando vêm mestres de cerimônia (MC’s) de outras cidades, a praça fica repleta de pessoas. Para ele é uma “quebra de preconceito e vitória contra o crime”. E acrescentou: “uma coisa que me deixou muito feliz foi ver crianças de 9 ou 10 anos de idade rimando lá mesmo na hora, não batalhando, mas só frescando. Porque tipo, são influências boas que geram pessoas boas”.

Os eventos são custeados pelos próprios MC’s, não havendo incentivo financeiro por parte da prefeitura. Segundo Cláudio: “a prefeitura não tem interesse porque não gera lucro pra eles. Foi também o que disseram a uns amigos meus de Sobral quando foram pedir patrocínio pra lá”. A divulgação das edições é feita pelo David, que tem mais acesso à internet, através das redes sociais. Cláudio está se preparando para gravar uma música com videoclipe, em estúdio profissional, como prêmio por ter vencido uma batalha na cidade de Sobral. Para ele, esta conquista é muito importante, pois revela que “qualquer um, com dedicação, consegue vencer seus limites. Isso é bom pra galera da cidade”, afirmou.

Outro elemento que marca o cotidiano da cidade diz respeito à atuação dos LGBT que, a partir de suas trajetórias pessoais, conseguiram se organizar politicamente e fundar a associação VOOS – liberdade, igualdade, justiça e cidadania, voltada para a realização de ações que objetivam a inclusão e a valorização das LGBT de Massapê. Em virtude de situações frequentes de discriminação no ambiente de trabalho e em outros espaços da vida social, provocando “sofrimento e indignação, sentimentos que serviram para me levar a lutar, a buscar espaços onde as relações com LGBT fossem mais humanas e justas”, Gloss Alves, mulher transexual que se reconhece como travestir “pela causa das travestis que são ainda mais estigmatizadas em nossa sociedade”, informou sentir a necessidade de “lutar por uma lei municipal que garantisse às LGBT o respeito e o direito de serem o que são, principalmente nos espaços públicos”.

Ainda segundo Gloss Alves, a Associação conquistou a efetivação da Lei Municipal de nº 679/2012 que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual no âmbito público. Conquistou, ainda, a lei de nº 697/2013 que trata da inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* no projeto político pedagógico das escolas públicas e privadas e, em 2017, a sanção da lei de nº 768/2017, que trata do uso do nome social e do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública municipal, autarquias, fundações e nos registros escolares, período em que tais questões encontravam-se em discussão no Congresso Nacional. Massapê teria sido, segundo a interlocutora, orgulhosa de seus feitos, “a primeira cidade do interior do Estado do Ceará a possuir tais leis”.

A associação atua na cidade orientando os LGBT e mulheres heterossexuais vítimas de violência doméstica, sexismo, homofobia e transfobia nas instituições públicas, oferecendo orientação de como proceder quanto ao pedido de registro do nome social, elaborando projetos que objetivam o aperfeiçoamento da formação profissional, afim de ampliar as chances de empregabilidade, especialmente das pessoas travestis, por sofrerem maior exclusão no mercado de trabalho. Neste ponto, Gloss Alves informou que “há muita estigmatização na cidade, principalmente contra travestis, atraindo muitas ao crime. Muitas travestis estão sonhando em chefiar o crime porque se sentem seguras e conseguem renda com o tráfico”. Informou ainda que, diante desta problemática, a associação tenta conscientizar acerca dos perigos a que estão submetidas quando do envolvimento com as facções que atuam na cidade. E acrescentou que “está ficando cada vez mais difícil impedir o acesso das travestis ao crime por conta da violência e da falta de emprego. Situação já

difícil no país, e que, para elas, se agrava devido ao preconceito e à falta de postos de emprego”.

A divulgação dos trabalhos realizados pela associação dá-se por meio de palestras na própria associação e em escolas. Todavia faz-se importante evidenciar que a existência destas leis municipais não é do conhecimento dos(as) estudantes da escola onde ocorre a intervenção pedagógica. O que nos leva a pontuar que somente a existência de leis não garante a efetivação dos direitos das minorias sociais, sejam elas quais forem. São necessárias ações mais efetivas que as legitimem. Ademais, segundo Gloss Alves, “nunca houve um momento dedicado para a associação discutir esses assuntos na EP”. Diante disto, fazem-se imprescindíveis algumas reflexões. A primeira delas consiste em reafirmar a importância do diálogo entre a escola e a comunidade na qual está inserida.

A escola possui finalidades sociais que refletem o momento histórico no qual opera. Logo, ela nunca é neutra, sempre cumpre uma função específica (GASPARIN, 2015) e, por essa razão, precisa acompanhar as mudanças sociais, fazer parcerias com outros setores da sociedade, inserir e fortalecer o debate das questões de gênero e outras pautas, enfatizando o que vem sendo realizado no contexto mais próximo da comunidade escolar. Um instrumento que deve formalizar esse vínculo é o Projeto Político Pedagógico (PPP). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de Novembro de 1996, estabelece como norma de ensino em seu art.12, Inciso VI, o seguinte: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

A segunda reflexão fundamental reside no fato de não haver no regimento escolar ações que promovam o debate sobre gênero e diversidade, apesar de haver no interior da escola questões tais como: relatos de abuso sexual na família como forma de justificar o mau desempenho escolar, gravidez precoce, famílias homoparentais, casos de homofobia e sexismo. Um diálogo aproximado com setores organizados da comunidade onde a escola atua.

Com base nisso, deve-se questionar e criticar o papel da instituição escolar, as práticas e posturas dos profissionais da educação, bem como sua disposição e limitações para trabalhar e conviver com a diversidade que transita na escola a fim de transformá-la para enfrentar os novos desafios. Sobre isso, parte significativa dos(as) professores(as) admite não ter base para realizar práticas de reconhecimento e valorização da diversidade, nem mesmo sabe lidar com estas questões (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Diante do exposto, vale salientar que o enfrentamento às múltiplas formas de violência a que são submetidas mulheres e LGBT se constitui como um desafio, dentre outras razões, pelo silenciamento e a invisibilidade que ocorrem em espaços como a escola. Estudos realizados pela Fundação Perseu Abramo<sup>3</sup>, em 2009, apontaram o ambiente escolar como um lugar onde frequentemente ocorrem práticas sexistas e homofóbicas. No caso específico de travestis e transexuais, a situação se agrava, pois estas são excluídas sistematicamente da escola, isso porque não é possível esconder a montagem do corpo, os adereços utilizados. A própria experiência da transformação é muito evidente e requer, inclusive, mudanças nas formas de tratamento e nas relações em si. A violência repressiva e a recusa contra essas mudanças são comuns não apenas nas relações face a face, como também, são chanceladas pelas instituições de ensino. Esse contexto afeta negativamente o desempenho escolar das alunas, dificultando ou impossibilitando, conseqüentemente, seu acesso ao mercado de trabalho formal.

Outro dado relevante surgiu através de um estudo realizado pelo MEC, também em 2009, que atribuiu os baixos resultados em avaliações externas, como a Prova Brasil, aos altos índices de homofobia, sexismo e racismo. Apesar disto, ou exatamente por isto, é que a escola deve se (re) afirmar efetivamente como um espaço de discussão, reflexão e promoção da cidadania; como um ambiente sociocultural dinâmico, heterogêneo, onde se constrói e vivencia identidades.

## 2.2 A ESCOLA

O Estado do Ceará iniciou, em 2008, a implantação do ensino médio integrado à educação profissional. De início, foram instaladas 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que ofertavam, em 20 municípios, quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, saltando, em 2018, para 119 o número de escolas e 52 o número de cursos, espalhados em 95 municípios<sup>4</sup>. O crescimento volumoso de escolas e cursos por quase todos os municípios do Estado gerou expectativas de empregabilidade e também disputas entre estudantes, uma vez que produziu-

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2010/02/13/diversidade-sexual-e-homofobia-no-brasil-intolerancia-e-respeito-as-diferencas-sexuais/>>. Acesso em: 20/11/2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103)>. Acesso em: 21/11/2019.

se no imaginário popular que o ensino e os (as) estudantes das EP's são melhor qualificados, já que, para ingressar em uma das escolas, tanto professores, quanto estudantes se sujeitam a uma seleção simplificada.

É neste cenário onde a Escola Estadual de Educação Profissional Nísia Floresta está inserida. Fundada em 2013, desde então está sob a direção de Luciana Ferreira França. Segundo relatos de professores, a cidade via a escola como um “elefante branco”, sinalizando a especulação de que seria utilizada apenas como “marketing político”. No entanto, a demanda por vagas cresce a cada ano, pois, em geral, as escolas profissionalizantes, são responsáveis pelo maior número de aprovação em vestibulares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), desvirtuando seu caráter principal que seria a empregabilidade.

Nesta escola trabalham 52 funcionários e estudam 485 alunos(as), segundo o Senso de 2018 e informações fornecidas pelo secretário escolar. Os cursos técnico-Profissionalizantes ofertados são: Agroindústria, Eletromecânica, Enfermagem (formando neste ano de 2019 a última turma, sendo substituído em 2020 pelo curso técnico em administração de empresas), Finanças e Informática. A SEDUC (Secretaria de Educação) escolhe os eixos e a direção escolar escolhe os cursos correspondentes aos eixos.

A escolha da referida escola se deu, primeiro, por ser meu espaço de atuação profissional e por oferecer o curso técnico no qual, inicialmente, seria realizada a intervenção. O quadro de docentes é formado por 7 efetivos e 18 professores com contrato temporário. Além destes, 13 profissionais da área técnica, contratados pelo CENTEC para prestarem serviços nos referidos cursos.

A gestão escolar é composta por quatro membros: a diretora e três coordenadores pedagógicos das três áreas do conhecimento. Sendo estes também responsáveis por acompanhar as disciplinas técnicas, o estágio, as disciplinas da base diversificada e projetos: Mundo do Trabalho, Projeto de Vida – disciplinas específicas das Escolas profissionalizantes e Projeto Professor Diretor de Turma. A proposta pedagógica destas disciplinas, de acordo com a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), documento que orienta a missão das escolas profissionalizantes, tem foco na formação profissional e de valores, no trato das emoções e acompanhamento do desempenho escolar, voltado para a aprendizagem e para o ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Há a secretaria escolar, refeitório, quadra esportiva, anfiteatro, uma biblioteca, auditório, laboratórios de ciências, línguas, informática e os laboratórios técnicos. Sendo estes últimos desativados por não haver o aparelhamento adequado às aulas práticas, o que

leva à precarização das aulas. Em cada um desses espaços, exceto nos laboratórios técnicos e na quadra, há funcionários-educadores, assim chamados porque, nas Escolas profissionalizantes, há a defesa de que todos e todas os/as funcionários/as da escola são educadores. No setor de serviços gerais temos: duas mulheres e dois homens, contratados por uma empresa terceirizada.

As aulas iniciam às 7:00h da manhã e têm intervalos para lanche, um pela manhã, de 8:40h às 9:00h, e outro à tarde, de 14:40h às 15:00h. Sendo o almoço servido às 11:30h, encerrando-se às 13:00h. As refeições são servidas no refeitório. Uma espécie de galpão coberto. Neste espaço há mesas e cadeiras, dispostas umas do lado das outras, permitindo a socialização daqueles que ali estiverem. Há uma escada e uma rampa de acesso ao primeiro andar, onde ficam as doze salas de aula e dois banheiros: um masculino e um feminino. No térreo, os demais setores: auditório, biblioteca, secretaria, recepção, coordenação pedagógica e de estágio, direção, sala e banheiros dos (as) professores, banheiros dos(as) alunos(as), almoxarifado, laboratórios e laboratórios técnicos (desativados por falta de equipamentos), refeitório, quadra esportiva.

Ao redor de toda a escola há jardins, lugar onde os(as) alunos(as) também escolhem para se alimentar e empreender diversas formas de interação: conversam, jogam "bila" (bolinha de gude), UNO (jogo de cartas), namoram, apesar de haver no Regimento Escolar a proibição do namoro na escola, sendo encaminhados à coordenação àqueles casais que são flagrados, por algum funcionário. Quando isto ocorre, o casal assina um livro de ocorrência e, sendo recorrente, pode receber suspensão de três dias, fato que já ocorreu com um casal de alunas lésbicas, levando à transferência de uma delas, “devido ao fato de estar frequente demais e parecer que a aluna está testando os limites da escola”, afirma a gestão escolar durante o conselho de classe, momento em que se comunicou a referida decisão.

Este e outros procedimentos constam no regimento escolar. À época, tal procedimento dividiu os discentes, pois alguns afirmaram perceber que “isso só aconteceu porque são duas mulheres. Todos sabem de outros casais que namoram, professores veem e não fazem nada”. Segundo a coordenação pedagógica, a proibição do namoro na escola dá-se “porque alguns alunos extrapolam e não dá pra pasturar. Não é possível ter gente de olho na hora dos intervalos. Então, a saída é a proibição e a penalização”. Outra estratégia adotada pelo núcleo gestor, foi fechar as salas de aula durante o almoço a pedido do grêmio estudantil, pois houve reclamações de que havia casais namorando escondido.

Tal medida obrigou-lhes a transitarem nos demais espaços da escola, permitindo a vigilância, pois podem ser vistos por todos(as). O que nos remete às colocações de Foucault (1999) acerca da produção de ferramentas eficazes de controle para que os sujeitos internalizem a vigilância, até que estes estejam condicionados à norma.

A educação formal se constitui enquanto *locus* privilegiado de controle e disciplina dos corpos através de políticas ditas pedagógicas. A saber: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Portanto, para o autor, o indivíduo pode ser sujeitado, submetido aos interesses ideológicos do Estado e das instituições que funcionam como aparelhos estatais. Contudo, quanto mais se proíbe, tanto mais os casais de namorados subvertem a ordem e namoram "escondidos".

Mesmo limitados pelas normas impostas, os(as) estudantes exploram os muitos espaços da escola, transitam e elaboram muitas formas de interação e sociabilidade. As batalhas de *rap*, estudos, jogos de xadrez e dama, paqueras, pesquisas na internet, leituras, cochilos, maquiagem, são algumas das estratégias que eles(as) utilizam para "animar o intervalo do almoço", diz um estudante do curso de Finanças do 2º ano. Todas estas observações nos fazem lembrar que a escola é um ambiente de interação onde a aprendizagem não deve se restringir à apreensão de conteúdos teóricos, seu alcance vai muito além do conhecimento cognoscitivo.

Outro dado relevante reside no fato de haver na escola um estudante que tem família homoparental. Na entrevista, que se deu durante o intervalo do almoço, o aluno, que tem 15 anos de idade e cursa o 1º ano do curso técnico profissionalizante de finanças, informou que mora no bairro Lagoas, localizado em uma periferia da cidade de Massapê e que desde os oito anos de idade convive com a mãe e com a “tia”, tratamento que ele utilizou para se referir à companheira de sua mãe, e acrescentou que tem “uma boa convivência com ela, nunca foi um problema ser criado por duas mulheres. No início, alguns da minha família perguntavam se eu ia ser igual à minha mãe e tal, mas eu sempre dizia que isso não ia acontecer porque eu não gosto de homens”. Acrescentou, ainda, que foi nas escolas nas quais estudou que sofreu mais preconceito e que “na EP (escola profissionalizante) não se sente discriminado por ter duas mães, apesar de ver que algumas atitudes da direção são homofóbicas com os alunos”, referindo-se aos casos de suspensão e transferência de alunas por namoro na escola.

Conforme já foi citado anteriormente, há no regimento escolar proibições e penalidades para namoro na escola. No entanto, os casos de maior repercussão foram aqueles relacionados aos namoros entre as meninas. No mês de setembro, em meio à campanha contra o suicídio, ações em prol da vida e da afetividade foram realizadas na escola e, neste período, uma estudante decidiu declarar-se para a namorada durante o intervalo do almoço, causando comoção e alvoroço entre os(as) alunos(as) que se encontravam no piso superior da escola. Em meio a gritos, assovios e salves, as duas estudantes foram levadas à coordenação para esclarecimentos. Como resultado, uma delas recebeu a transferência para uma das escolas de ensino regular, sob a alegação de que “já era recorrente e namoro na escola é indisciplina grave”, enquanto a namorada foi suspensa por três dias, conforme consta no documento oficial da escola.

Um outro episódio ocorrido, gerando muita movimentação na escola, diz respeito a um flagrante de namoro envolvendo um casal de lésbicas e um casal de heterossexuais, sendo as três meninas alunas do 2º ano de diferentes cursos e o menino, aluno do 1º ano. Os(as) quatro estudantes foram flagrados(as) namorando detrás da quadra da escola. Como medida disciplinar, uma das estudantes foi transferida, as outras duas tiveram que preparar uma palestra para todas as turmas do 2º ano para tratar da importância do cumprimento das regras e das consequências da mentira.

Durante a preparação da palestra, uma das estudantes relatou que estava se sentindo constrangida porque a punição a expôs “pra todo mundo, quem não sabia do que tinha acontecido, ficou sabendo”. A direção, juntamente com a coordenação, através dos relatos dos(as) alunos(as) envolvidos(as), amparadas pelo regimento escolar, que prevê penalidades para casos de namoro na escola, conforme já citado anteriormente, entendeu que “o aluno teria sido persuadido e enganado pelas três alunas a estar naquela situação. Ele foi vítima da esperteza das meninas, elas armaram e ele, porque é homem e ingênuo, caiu”, citou a direção escolar durante uma reunião de conselho de classe para informar o desfecho do caso.

Após reunião do conselho escolar, professores(as) e alunos(as) comentaram nos corredores da escola que teria havido sexismo por parte da gestão, uma vez que apenas as meninas foram penalizadas e manifestaram insatisfação frente às decisões antidemocráticas do núcleo gestor na resolução dos problemas, pois o conselho de classe e o regimento eram frequentemente descumpridos.

Vale ressaltar que neste ano não havia ocorrido transferências, apenas suspensões por razão de namoro. Analisando o regimento escolar de 2018, o capítulo III, seção II, que

versa sobre as normas de convivência dos discentes, o Art. 125 – das faltas graves, os incisos “VI - Desrespeitar a integridade física e moral dos componentes da comunidade escolar” e “X - Namorar na escola, em situação que comprometa a integridade dos envolvidos, bem como chamar atenção se expondo de forma inadequada”, apresentam cunho moralizante, uma vez que os termos “moral” e “inadequado”, insinuam haver um tipo padrão de comportamento, a partir do qual aquele (a) que transgredi-lo será penalizado.

Acrescente-se o Art. 126 – das penalidades à indisciplina grave, alíneas c) suspensão por três dias, na terceira chamada sendo necessária a presença dos pais no retorno do aluno à escola e d) transferência compulsória após três suspensões, e ainda nos casos constantes nos incisos I e VII<sup>5</sup>, onde a transferência será imediata. Sobre as penalidades atribuídas aos estudantes e considerando os casos citados, podemos observar a violência institucional praticada, baseada no regimento escolar - parte dele anexada a este trabalho -, garantindo e mantendo relações assimétricas de poder que contribuem para legitimar e reproduzir práticas sexistas e homofóbicas em nossa sociedade. Nestes moldes, a escola se configura como um território arbitrário e impositivo de normas e sanções, cujas aplicações dão-se pelo descumprimento de convenções aceitas socialmente por um grupo de indivíduos historicamente hegemônico, limitando a livre manifestação dos afetos e descobertas das afetividades.

Além disso, tais fatos revelam os limites da participação efetiva do corpo docente, especialmente em contextos em que a gestão escolar possui uma proposta pedagógica conservadora embutida nas práticas administrativas. Nestes casos, gestões controladoras, que privilegiam a norma, a disciplina, em detrimento do diálogo e do reconhecimento da diversidade, que não promovem a educação pela cidadania e para a cidadania, dificultam a integração de docentes e discentes na busca por uma educação de qualidade, que se ocupe em ensinar as ciências, mas que, também, eduque para a vida em sociedade.

Cabe fazer uma reflexão sobre o modelo de gestão escolar das instituições de ensino que vigoram hoje. Segundo consta no site oficial da SEDUC, para assumir cargo de gestão nas escolas profissionalizantes, servidores são submetidos a um processo seletivo, dividido em duas etapas: a primeira, constituída por prova escrita sobre conhecimentos relativos à educação profissional e análise de currículo e a segunda, curso de fundamentação, avaliação comportamental realizada por equipe de psicólogos e entrevista. Diferentemente do que

---

<sup>5</sup> Do regimento escolar. Art. 125 – São consideradas faltas graves: I. Agressões físicas dentro e nas proximidades da escola; VII. Portar arma de fogo, arma branca ou conduzir e fazer uso de drogas ilícitas na escola.

ocorre nas escolas de ensino regular, não há eleições periódicas para gestor, sendo, portanto, por tempo indeterminado.

Esse quadro, geralmente afetado pelas políticas neoliberais nos setores administrativos das escolas públicas, pode gerar práticas que enfraquecem os processos democráticos de acesso aos postos de comando dentro da escola, permite o surgimento de práticas patrimoniais e abre precedente para que interesses privados sejam privilegiados, uma vez que a entrevista pode apresentar-se como mecanismo de ações clientelistas.

Este cenário, centralizador e impositivo, tem marcado parte das gestões das escolas profissionalizantes, caminhando na contramão do que compreende a gestão democrática proposta nos artigos 14 e 15 da LDB/1996. A saber, no artigo que se segue:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Apesar de não apresentar diretrizes claras e bem definidas, o óbvio parece ter lugar de destaque: a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as). Visto isso, faz-se necessário que educadores e gestores repensem seu papel no processo educativo e revejam seus horizontes éticos e políticos a fim de elaborarem novas e significativas maneiras de participação ativa e cidadã dos demais membros da comunidade escolar. Quando se compartilha responsabilidades, possibilita-se a resolução de problemas que costumam surgir dentro da escola de forma mais eficaz.

Uma escola de qualidade leva em consideração as aspirações e os valores daqueles(as) que a fazem diariamente, percebe-se enquanto lugar de interação, de troca de experiências, de afetos, concebe a sala de aula como sendo apenas um dos muitos ambientes onde se pode aprender e elaborar maneiras de pensar e interferir na realidade social. Estes e outros acontecimentos me levaram a optar pela realização de pesquisa exploratória para melhor conhecer e intervir na realidade.

### 2.3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: CONHECER PARA MOBILIZAR

Com o intuito de conhecer melhor os (as) estudantes e seus conhecimentos sobre o tema em questão, resolvi realizar pesquisa exploratória na fase inicial do planejamento da

sequência didática. Busquei ouvir os(as) alunos(as), conhecer “sua prática social imediata” (GASPARIN, 2015, p. 13) a respeito do tema que motivou este trabalho. Este processo foi fundamental para orientar os passos seguintes da intervenção pedagógica, pois além de despertar neles e nelas o interesse em dispor de seu intervalo do almoço para discutir semanalmente a temática, possibilitou “desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.” (GASPARIN, 2015, p. 14).

Utilizei-me da observação das relações cotidianas dos meus interlocutores na escola, das minhas anotações no diário de campo e de cinco entrevistas semiestruturadas. Tais procedimentos possibilitaram perceber que havia ali um terreno fértil de microrrelações em permanente construção e desconstrução que ora era de enfrentamento, ora de ajustamento, revelando-se nas ações e também em seus discursos.

Realizei cinco entrevistas semiestruturadas com estudantes da turma com idades de 15 anos, homens e mulheres, com perfis de cor e orientação sexual diversas. Foram feitas perguntas sobre idade, sexualidade, cor da pele, renda familiar, religião, razões para a escolha do curso, mercado de trabalho e as relações de sociabilidade que vivenciam na escola. Para a compreensão destes acontecimentos, utilizo-me de Foucault ao sugerir que para se compreender as relações de poder, é necessário investigar como e de que maneiras os sistemas de normatização e repressão investiram padrões de comportamento, de conduta, de moral e de "verdades" sobre os sujeitos. (FOUCAULT, 1989) e apesar das conquistas e da elaboração de caminhos para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero, sexismo e contra a homofobia na prática escolar, ainda é evidente a certeza de que há um caminho longo e árduo a ser repensado e trilhado. (LOURO, 2014).

Na fase inicial da pesquisa exploratória, os interlocutores envolvidos revelaram que era importante compreender as relações sexistas no mercado de trabalho ou na sala de aula para transformá-las. Porém, os(as) estudantes enfatizaram que pensar nas experiências afetivas e sexuais, nas possibilidades de viverem experiências homoafetivas, nas descobertas dos prazeres sexuais, na felicidade de subverter a ordem que opera na escola e fora dela, em compreender o significado do uso de determinados objetos como forma de empoderamento, pensar as formas de violência simbólica que marcam as relações entre os indivíduos na escola, na família e nos relacionamentos amorosos, aprender formas de resistência no cotidiano frente ao preconceito e à discriminação nas relações sociais mais imediatas, era também muito relevante para eles e elas.

A primeira entrevista ocorreu em 21 de setembro de 2018, com uma aluna do 1º ano de eletromecânica, que tinha 15 anos, declara-se branca, heterossexual, católica. Na oportunidade, ela relatou que não queria estudar na escola, porque achava que não conseguiria acompanhar o ritmo, mas foi convencida por um ex-namorado que já estudou na escola. Então, ela “criou coragem” e foi buscar a vaga na escola. Quando indagada sobre a escolha do curso, ela respondeu:

Eu queria entrar para o curso de Enfermagem, mas eu soube que o curso ia sair e ia entrar agropecuária. Então eu pensei: se for isso mesmo, vou tentar eletromecânica. Eu acho muito interessante esse negócio de eletricidade. Uma amiga que queria que eu fizesse finanças ficou falando que era um curso só pra homens, mas eu queria mesmo assim. Acho que nós mulheres podemos fazer qualquer coisa desde que a gente se identifique. E como já tenho amigos que já fizeram eletro e diziam que só tinha homens na sala de aula, eu não pensei nisso como um problema, nem me surpreendi quando cheguei na sala de aula no primeiro dia e vi que era só homens.

Essa presença massiva de homens é muito comum nos cursos de eletromecânica. Já lecionei em outras duas escolas profissionalizantes que ofertavam o referido curso e a realidade era semelhante. Em outros contextos, ouvi muitos relatos de alunas reclamando que sofriam exclusão e *bullying* por parte dos homens da turma por serem mulheres. Era comum as alunas se queixarem, principalmente durante as aulas práticas. Nesta escola em que ocorre a pesquisa, não ouvi queixas desse tipo. Os interlocutores narraram acolhimento e aceitação dos alunos, tanto em relação às mulheres, quanto em relação aos alunos gays.

Outro aluno do curso, de 15 anos, autodeclarado gay, pardo e de classe social baixa, quando indagado sobre o mercado de trabalho, responde o seguinte:

Tia, às vezes eu penso nisso, às vezes não [referindo-se à homofobia no mercado de trabalho]. Porque aqui eu sou bem recebido pelos meninos, meus colegas, meus amigos aqui da sala, são só duas mulheres e os viados, mas me dou bem com todo mundo. Mas eu sei que tem preconceito. Não vou muito longe, já sofri preconceito aqui dos professores técnicos. Eles tratam diferente a gente.

Essa fala me remete às observações de Louro (2014) acerca da escola como um espaço de reprodução da lógica masculina, heterossexual e de como nós professores contribuimos para reproduzir padrões de normalidade capazes de silenciar ou invisibilizar as diferenças no espaço escolar. Sou professora do ensino médio em escola pública há doze anos e sempre percebi que o ambiente escolar é muito hostil para mulheres e mais ainda para os LGBT. Além disso, os conflitos que surgem são tratados como "brincadeiras de mau gosto" ou "porque os gays são debochados e também frescam com os meninos".

Durante as aulas de Sociologia e de horário de estudo, bem como nos intervalos do almoço nos quais eu ficava na companhia deles(as), observando-os(as), eu percebia que suas formas de interação eram pautadas na descoberta do corpo, da sexualidade, nas experiências das conquistas amorosas, nas decepções afetivas e também em disputas por desempenho em notas. Dentre os relatos, os meus interlocutores *gays* disseram ter "ficado" com colegas de sala que são heterossexuais. Quando falavam, estes alunos diminuía o tom de voz como que desejassem manter em sigilo a experiência.

Poucas vezes citaram as relações de poder no mercado de trabalho. Durante as conversas que tivemos, demonstravam que suas preocupações eram outras. Um deles, inclusive, disse que quando ocorre "esse tipo de coisa, eles tiram de letra. Fazem a egípcia<sup>6</sup> e pronto, eles param". Durante a realização das entrevistas, estudantes de outros cursos também participavam. Passei a ser constantemente convocada a compartilhar de seus grupos, de seus segredos, o que me fez indagar qual seria a importância desse espaço de fala e escuta para eles(as) e se pensar no mercado de trabalho seria algo relevante para eles(as) naquele momento de suas vidas. Foi desta forma que comecei a repensar meu trabalho de conclusão de curso.

Ouvi muitas narrativas por eles vividas durante as entrevistas. Suas falas me levaram a perceber que era fundamental discutir a temática de gênero e sexualidade na escola, pois eram assuntos já experienciados por eles em outras instâncias da vida social, inclusive que antecedem a escola. Por muitas vezes observei atitudes que iam para além das disputas de poder entre os meninos e as meninas na sala de aula. Demonstrações de afeto: paquera, namoros; relatos de suas experiências sexuais, suas frustrações afetivas e suas experiências com as "travestilidades"<sup>7</sup> dentro e fora da escola me fizeram perceber que havia ali um conjunto de relações e práticas cheio de significado a ser observado, investigado e compreendido, que estava em permanente movimento.

Nesta escola tem dois alunos que se "montam", outros que estão iniciando o processo de montagem para o qual eles precisam sair de casa "vestidos com roupa normal"

---

<sup>6</sup> Fazer a egípcia é uma gíria que significa ficar indiferente a alguém ou fingir que não viu. Essa expressão, quando falada, é seguida de um movimento em que a pessoa olha o outro por sobre os ombros e com um olhar indiferente, frio.

<sup>7</sup> Diz respeito às possibilidades de brincar com o corpo e a partir do corpo. Categoria criada por Tiago Duque (2009) a partir de sua pesquisa sobre montagens e desmontagens do que se compreende por masculino e feminino entre adolescentes de uma rede social da cidade de Campinas/SP, como meio de manipular identidades sociais de forma estratégica e tática. Segundo esta pesquisa, a montagem estratégica, também compreendida como travestilidade, se constitui como um "misto de inserção e resistência nos códigos hegemônicos de sexualidade e gênero." (DUQUE, 2009, p. 12).

para evitar o confronto com os familiares. Nenhum deles vai à escola montado. Um dos alunos que está no processo de montagem e reconhece-se como Trívia<sup>8</sup>, "seu outro eu", como ele mesmo citou, relatou-me que foi vítima de homofobia por parte de outro aluno, que é da 3ª série do curso de finanças, quando foi ao banheiro. Tendo sido interpelado com a seguinte fala: "aqui não é banheiro de viado", logo respondeu: "quem me dera poder usar o banheiro das mulheres, mas por enquanto tenho o direito de usar esse sim!". E continuou seu relato: "tia, acho tão engraçado esses viado encubado. Ele pensa que me engana com aquela foba de machão, meu Deus do céu".

Os dois alunos envolvidos no caso anteriormente citado participaram do desfile que aconteceu na escola para a escolha do "casal" que iria representar a instituição no desfile entre as demais escolas da cidade. Esse evento me faz retomar as perspectivas pós-estruturalistas que reconhecem a escola como um espaço em que muitos marcadores sociais são produzidos e acabam por reforçar a lógica heteronormativa como padrão (LOURO, 2014). Quando as inscrições para este evento foram abertas, a regra era que se formassem casais (homem e mulher). Ele se inscreveu por se achar bonito e por insistência de seus colegas de sala. Depois do desfile, ele se posicionou reservadamente para mim: "tia, eu sabia que eu não ia ganhar. A escola não ia me escolher porque sou gay. As pessoas ainda buscam a beleza musculosa, do machão. Lhe juro, nunca mais participo dessas coisas na escola. Sou mais eu!". Quando indagado sobre como se sentiu com o resultado, ele logo respondeu:

Eu já esperava, tia. Quando vi aquele povo desfilando, bancando o machão, eu fiquei pensando: o que é que eu tô fazendo aqui? Eu não sou isso. Depois fiquei pensando no quanto eu fui besta de ir. Tava na cara que iam escolher aquele lá, alto e musculoso.

Estas questões precisam ser problematizadas, trazidas à superfície para que se rompa ou se possibilite romper a violência silenciosa, as práticas que invisibilizam ou tentam invisibilizar as diferenças que existem dentro da escola. Silenciar a respeito do assunto não impede os jovens de terem contato com as questões ligadas à sexualidade. Elas estão impressas nas mais diversas práticas por eles (as) elaboradas. Para ilustrar esta afirmação, cito um caso que envolveu a turma de 1º ano de eletromecânica. Durante uma aula de química, a professora flagrou um aluno desenhando o que seria, segundo ela, "um pênis penetrando". Diante disso, ela tomou o desenho das mãos do aluno e o informou que levaria o caso à coordenação da escola. Em resposta, o aluno explicou que se tratava de um coelho

---

<sup>8</sup> Nome fictício que o aluno sugeriu.

segurando uma cenoura. Nesse dia a turma toda ficou em pânico, pois se costuma aplicar suspensão coletiva para "indisciplinas graves".

No entanto, após um posicionamento de um dos coordenadores, a decisão tomada pelo núcleo gestor foi realizar uma palestra sobre sexo para a turma. Os(as) professores(as) do curso técnico de Enfermagem e de Biologia foram acionados(as) para discutir o tema. O que me deixou curiosa para saber a razão de não terem me chamado para participar deste momento. Fiquei observando as ações da coordenação e ouvi: "esses meninos estão com a sexualidade aflorada, tudo adolescente, descobrindo o corpo, precisam de esclarecimentos, precisam saber como usar camisinha, como se prevenir". Diante da fala, coloquei-me à disposição da escola para contribuir com a discussão a partir das abordagens sociológicas que disponho. Como resposta, ouvi um: "ok".

No dia seguinte, o corpo de professores convocado para realizar a ação pedagógica, juntamente com a coordenação escolar, elaborou um cronograma, mas não incluía o debate sociológico sob a justificativa de que "a minha participação ficaria para um segundo momento porque eles teriam agora um papo sobre corpo, sexo e tal". Isto reforça a ideia de que as práticas elaboradas pela escola obedecem aos mesmos mecanismos reprodutivistas que a instituição escolar costuma realizar. Em termos de políticas curriculares, ou até mesmo de práticas escolares, parece que estes assuntos têm campos específicos onde devem ser discutidos: parece ser um tema restrito a uma lógica biologizante, centrado na reprodução e na proliferação de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), negligenciando questões cruciais, tais como: cultura, respeito, violência (LOURO, 2014). No entanto, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) discorrem:

Acredita-se que sem muito esforço, mas também sem artificialismos constrangedores, seja possível efetivar um trabalho em equipe contando com professores de sociologia e das demais disciplinas ao tratar de um tema ou de um conceito.

Portanto, um trabalho interdisciplinar traria amplas e consistentes contribuições.

Outro fato importante ocorreu durante o evento do dia 8 de Março. Um grupo de alunas do 2º ano do curso de Finanças desejava fazer um "momento diferente", como elas mesmas falaram. Solicitaram meu apoio para a elaboração de um projeto que viabilizasse ações que pudessem chamar a atenção de todos(as) na escola. Tínhamos um mês para pensar tais ações. Marcamos uma reunião e o grupo expôs suas ideias. Elas desejavam que fosse uma atividade na hora do almoço e que envolvesse música, discussão e a exposição de imagens de mulheres, LGBTs e pessoas transgênero, em condição de violência e de

emancipação. Sugeri que construíssemos um grande painel com essas imagens e um espaço para quem as pessoas escrevessem algo sobre o tema. Elaboramos o projeto e enviamos à coordenação.

Uma vez aprovado, iniciamos os debates sobre o tema, a fim de que elas pudessem promover a discussão por elas pensada. Num desses momentos, perguntei o motivo delas não incluírem os meninos. Uma delas se posicionou: "tia, queremos que seja só nós porque quem melhor do que nós mulheres é capaz de falar da gente e do que a gente acha que é bom pra gente?". Decidi aguardar e observar os desfechos dessa decisão. Seguimos com o planejado. O grupo decidiu fazer placas com frases de cunho machista e que incita a violência e a discriminação. Fizeram também placas com frases de empoderamento, pois queriam "que todos soubessem que nós mulheres podemos ser e fazer o que a gente quiser". O grupo permitiu a colaboração de um aluno sob a justificativa de que "ele sempre tá com a gente, tia."

Uma das alunas envolvidas estuda no 1º ano finanças, mas foi convidada por mim por ter experiência com canto. Fizemos um trio para interpretar canções que retratassem as lutas de mulheres em favor de espaço e reconhecimento, as conquistas, os desafios, as novas formas de ser mulher, a diversidade sexual e a emancipação afetiva. O grupo selecionou as músicas e estudamos cada uma delas.

Às vezes, parte do grupo não se fazia presente, mas a maior parte sempre participava das discussões. Foram selecionadas 14 músicas: *respeita as mina* (Kell Smith), *beija eu* (Marisa Monte), *loka* (Simone e Simária), *Pagu* (Rita Lee), *dona de mim* (Iza), *reconstruindo Amélia* (Pitty), *triste, louca ou má* (Francisco, El hombre), *Rubens* (Cássia Eller), *Esquadro* (Adriana Calcanhoto), *tá pra nascer homem que vai mandar em mim e sou dessas* (Valeska Popozuda), *pesadão* (Iza), *lala* (Karol Conka), *respeita* (Ana Canãs), que resultaram em 4, somente.

As mães de duas das alunas proibiram-nas de cantar, "porque a religião dela não permitia" e "as cantoras são depravadas", afirmou uma delas. O mesmo ocorreu com a outra aluna. Dentre as músicas tocadas estavam: *respeita as mina* (Kell Smith), *beija eu* (Marisa Monte), *reconstruindo Amélia* (Pity), *dona de mim* (Iza). As estudantes manifestaram insatisfação pelo ocorrido e acrescentaram que precisavam obedecer às mães para "não apanharem". Assim, podemos destacar que a dimensão conservadora aplicada às questões relativas ao gênero, adotada por setores como a família, sobretudo estando mobilizada por

discursos fundamentalistas de segmentos religiosos cristãos, reverbera negativamente nas atividades escolares.

No dia do evento, enquanto as alunas estavam em aula, um dos coordenadores, uma outra professora e eu montamos o painel. Nesse instante, um fato ocorreu: o coordenador compartilhou as angústias que estava sentindo ao olhar para as imagens das mulheres machucadas e completou: "fico vendo essas fotos, os cabra que têm coragem de bater em mulher merecem um mói de pêa<sup>9</sup>". Enquanto isso, a professora confirmava sua fala até se deparar com a imagem de uma mulher transexual e pergunta com aparente espanto: "o que é isso?", o coordenador logo respondeu:

Aí é uma mulher trans. Ela tem que ter a foto estampada nesse mural mesmo, porque tem que ter muita coragem pra ser o que se é, numa sociedade preconceituosa, violenta e machista como a nossa. As pessoas têm que respeitar aquilo que as outras querem ser e nossos alunos precisam conversar e debater sobre isso. Precisam ter contato. Aqui mesmo tá cheio de aluno assim, que não vem pra cá, mas se veste assim lá fora e eles precisam ser respeitados.

Quando ele usou a expressão: "As pessoas têm que respeitar aquilo que as outras querem ser", a referida professora falou: "ah, o que elas querem ser, né? Sei...", demonstrando um tom de ironia e contestação como que negasse a construção sociocultural e política das identidades. Logo que encontrou oportunidade, ela colou a imagem da mulher transexual no verso de outra figura, na tentativa de esconder, de apagar, de negar a existência das diferenças.

Iniciado o evento, as alunas caminharam pelo refeitório, corredores, pátio, exibindo pensamentos sexistas por elas produzidas. Uma delas relatou-me que um aluno teria comentado que "isso é um exagero", referindo-se às frases contidas nos cartazes. Como reação, ela teria convidado o colega a prestigiar o evento que ocorreria no pátio e na oportunidade se informar sobre casos reais de violência contra as mulheres. Tais fatos revelam a naturalização e a banalização das muitas formas de violência de gênero e a urgência do debate desta problemática.

A pesquisa exploratória e os fatos ocorridos na escola durante o planejamento do projeto de intervenção pedagógica, somados às inquietações iniciais que motivaram o meu interesse pelo tema, me fizeram perceber que a problemática: "mercado de trabalho e gênero" não estava entre os anseios mais imediatos dos(as) estudantes da escola, muito embora fosse necessário enfatizar que as relações capitalistas de produção e o patriarcado foram as bases

---

<sup>9</sup> Expressão cearense que designa "apanhar muito"

que sustentaram as condições seculares de submissão, exploração e dominação de mulheres (SAFFIOTI, 2001) e LGBT, propiciando o cenário amplo de violência que conhecemos.

Esta etapa do projeto revelou o quão grandiosa e desafiadora seria uma intervenção pedagógica que se pretendesse discutir esta temática, ao mesmo tempo em que se mostrou extremamente importante e urgente fazê-la a partir do dia a dia da sala de aula, das experiências dos(as) estudantes e do cotidiano escolar. Fazer isto é considerar relevante os anseios daqueles que estão no ambiente escolar, possibilitando-lhes aprendizagens mais significativas. Estes pontos serão melhor aprofundados no capítulo 2.

### **3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO OU UMA DIDÁTICA PARA SE PENSAR QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA ESCOLA**

A Sociologia é uma disciplina com histórico intermitente nos currículos da educação básica brasileira. Tendo sido reinserida em 2008 no currículo nacional do ensino médio, sancionada pela Lei nº11.684, durante o governo Lula, ainda enfrenta desafios os quais produzem particularidades ao ensino da disciplina e, de certo modo, evidenciam a relevância de projetos de intervenção como este. Farei aqui uma brevíssima reflexão acerca de sua trajetória no Ensino Médio brasileiro e sua disposição para os estudos da violência, elemento constituinte das sequências didáticas propostas.

No Brasil, a partir dos anos 1942, a Sociologia passa a enfrentar períodos de intermitência, ficando ora optativa, ora facultativa. No período de vigência da Ditadura Militar, de acordo com Rezende e Nunes (2001), a disciplina foi substituída por outras duas: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e tinham como objetivo inculcar nas consciências dos alunos a obediência, a fé, o patriotismo, a ordem, a passividade, influenciando os comportamentos dos indivíduos.

Após essa fase, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases orientou que o aluno deveria sair do ensino médio dominando conteúdos de Filosofia e Sociologia que lhes fossem significativos para a prática da cidadania. Após dois anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) recomendavam que as propostas pedagógicas das escolas deveriam garantir suporte para essas disciplinas a fim de que pudessem favorecer o exercício da cidadania (MORAES, 2003). Em 1998, volta a enfrentar um período de incertezas.

Tornando-se novamente obrigatória em 2008, estabeleceu-se nos documentos oficiais da educação média que a Sociologia deveria funcionar para favorecer a criticidade do(a) aluno(a), contribuir para a superação do senso comum de modo que ele possa perceber os fenômenos sociais como processos sociais passíveis de serem conhecidos, relacionar os conteúdos estudados a sua realidade social e ter contato com a linguagem e os conceitos próprios das Ciências Sociais (BRASIL, 2008).

No entanto, com a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei n. 13.425/17, em consonância com a BNCC, documento que normatiza os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, a Sociologia não só perdeu seu status de obrigatoriedade, como também passou a

ser tratada como instrumento de discussão transversal e integrador de temas. Em contrapartida, a manutenção de conteúdos próprios da Sociologia deve se constituir como mecanismo de luta pela garantia da permanência e valorização da disciplina no Ensino Médio.

Isto nos remete ao pensamento de que a disciplina nos espaços formais de educação sempre esteve vinculada a interesses políticos, reforçando o “papel transformador ou conservador da educação” (OCNEM, 2006, p. 101) e à certeza de que devemos ocupar os diversos espaços para que possamos conter o avanço de frentes conservadoras que podem, uma vez mais, retirar a Sociologia da educação básica.

Dessa maneira, as discussões sobre a importância da disciplina foram retomadas trazendo juntamente com elas a problemática do arcabouço teórico a ser trabalhado em sala de aula e do material didático. Esse quadro de instabilidade em que se desenvolve a disciplina de Sociologia denota que seu ensino não é algo consolidado e que ainda há muito o que ocorrer para que seu lugar na educação básica seja legitimado. Sobre o material didático, a produção ainda é basicamente restrita ao PNLD. Sua última produção buscou priorizar o diálogo interdisciplinar entre as Ciências Sociais de modo a garantir minimamente o lugar de cada uma das ciências: Sociologia, Antropologia e Política.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, uma das razões para isto, reitera-se que não apenas esta, situa-se no fato de que não há ainda uma categoria de professores de Sociologia na escola básica: segundo informações extraídas do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017 apenas 27,1% dos docentes têm a formação necessária, de modo que isso dificulta a produção de consensos a respeito dos conteúdos, metodologias, recursos. Tais problemáticas poderiam ter sido superadas não fosse pelo seu contexto de intermitências (OCNEM, 2006).

Apesar desses contextos, observa-se pelo menos três pressupostos metodológicos próprios da disciplina no ensino médio encontrados nos parâmetros curriculares oficiais. São eles: conceitos, teorias e temas. Apesar de se apresentarem como recortes separados, eles se emaranham, entrelaçam-se, não sendo possível utilizá-los sem que um esteja relacionado ao outro simultaneamente. Nesta sequência didática, tomamos o *tema* como recorte central, relacionando com conceitos e ou teorias, conforme favorecia cada discussão, dialogando com casos concretos da realidade social.

Mediante esses debates, a disciplina de Sociologia tem dois papéis centrais: a *desnaturalização* e o *estranhamento* dos fenômenos sociais, compreendo-os como

construções sociais, culturais e políticas que organizam e estruturam a vida social como resultado de outros fenômenos sociais, não como algo natural e imutável (OCNEM, 2006).

Como tema geral deste trabalho, as discussões de gênero e sexualidades estiveram situadas no recorte temático da violência. Ao problematizá-la, levamos em conta a forma como ela costuma se manifestar, quem a pratica, sob que circunstâncias, o que ela produz e sustenta. Portanto, o debate sobre “violência” esteve vinculado às situações do cotidiano, o que, necessariamente, nos levou a teorizar e laçar mão de conceitos. Seguindo esta perspectiva, foi possível perceber esse fato social nas relações pessoais, entre os indivíduos e as instituições, partindo do Estado, quando, por exemplo, institui e legitima práticas de violência simbólica e física.

A Sociologia preocupa-se com a análise de todas as formas de violência para elaborar uma visão ampla do fenômeno e explicar como ele acontece em nossa sociedade. Desta forma, ao discutirmos suas dimensões nas questões de *gênero* e das *sexualidades*, relacionamos a teorias e conceitos sociológicos próprios para o seu entendimento e problematização.

O termo gênero, em diferentes tempos históricos, foi empregado em sentidos variados. Porém, uma questão comum impera em seu uso: seu emprego esteve vinculado ao sexo biológico. A língua, como um recurso representativo dessa questão, ao definir gramaticalmente o uso do referido termo associando-o ao sexo biológico, reforça o caráter definidor de papéis sociais e torna-se uma ferramenta reprodutora de práticas sociais e de produção de comportamentos padronizados e normatizados (SCOTT, 1989).

Classificações como: “masculino”, “feminino” e, em algumas sociedades, “indefinido” revelam, ao mesmo tempo em que produzem e reproduzem, uma gama de significações que serve como pano de fundo para determinar consciências e condutas baseadas num sistema de classificações socialmente acordadas. Recentemente, o uso do termo “gênero” passou a indicar uma rejeição ao determinismo biológico, passando a ser compreendido por um caráter social e histórico de diferenciação. O esforço em pôr em debate os usos e significações do que constituiu em cada tempo histórico o termo gênero, bem como sugerir novas abordagens e interpretações acerca do termo e do que a ele se liga, “implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história” (SCOTT, 1989, p. 4).

A autora considera fundamental para o entendimento e posterior elaboração da categoria de gênero “dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou

para construir o sentido da experiência” (SCOTT, 1989, p. 15), a fim de que se possa dar conta do emaranhado de sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder que nele está imbricado, daquilo que nele e a partir dele movimenta-se, constrói, recria-se.

Discorrendo sobre esta categoria social, a antropóloga Heilborn reafirma a percepção do gênero como um constructo sociocultural. Segundo seus estudos, “não se pode negar que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem ou ser mulher é condição realizada pela cultura” (HEILBORN, 2002, p. 1). É a cultura que nos humaniza. Logo, somos essencialmente dependentes dela e por haver culturas muito variadas, as maneiras de moldar socialmente os comportamentos de homens e mulheres se constituem como representações sociais ligadas ao modo de conceber a sociedade.

Portanto, existem maneiras variadas de educar homens e mulheres e no interior de cada gênero há uma gama de diferenciações sociais, tais como: raça, classe social e sua convergência em distinção social, origem, religião, que se constituem como elementos de classificação e hierarquização social. Essa discussão seria o ponto de partida para pensarmos as muitas possibilidades de masculinidades e feminilidades e desconstruir o ideal de masculino e feminino que, a rigor, funciona como base para uma série de violências contra àqueles(as) que não atendem a essa demanda. Visto isso, é pelas maneiras que uma dada sociedade representa os gêneros e os utiliza para produzir e impor regras de relações sociais e de poder que se possibilita a construção da identidade de gênero.

Michel Foucault (2019), em seus estudos sobre a história da sexualidade, percorreu caminhos semelhantes ao indicar que, especialmente a partir do século XIX, novos mecanismos de poder foram produzidos e incidiram diretamente sobre o corpo, através do dispositivo da sexualidade. Sugere que para se compreender tais relações de poder é necessário investigar como e de que maneiras os sistemas de normatização e repressão investiram padrões de comportamento, de conduta, de moral e de “verdades” sobre os sujeitos, ao mesmo tempo em que instigavam a vontade de desejar aquilo que era proibido (FOUCAULT, 1989).

Nesse caminho, a sociedade elabora e reforça sistemas de repressão e de ajustamentos que possibilitam um elo entre a identidade sexual coletiva, essa que é produzida em conformidade com os anseios da sociedade, e a identidade do sujeito, que pressupõe uma subjetividade, alimentando uma dependência a tais mecanismos de repressão. Então, sendo as categorias “homem” e “mulher” uma produção social, podemos compreender que suas

identidades não são fixas e estão submetidas a processos, o que poderá provocar nos sujeitos uma permanente reformulação de si mesmos e/ou negação do que lhes é imposto.

Isto pode ser observado, por exemplo, quando em alguns relatos os(as) estudantes não sentem os processos de discriminação, exclusão ou violência praticados pelos colegas de sala ou diante de determinados posicionamentos contra a violência doméstica e em favor da pessoa transexual ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, as mulheres são retratadas de forma caricata nas quais os aspectos biológicos, tais como a dor do parto e a menstruação, são tidos como as formas mais visíveis da força e da resistência feminina.

Assim sendo, Scott (1989) sugere que o gênero seja compreendido como uma categoria de análise que abrange aspectos sociais, políticos, religiosos, históricos, mas também simbólicos, cuja significação e utilização possibilitam, sustentam e legitimam reciprocamente relações de poder, hierarquização e segregação. Propõe ainda que os estudos sobre o gênero devam partir da compreensão de como esse contexto de interação entre poder e gênero é possível, como ocorrem as mudanças ou mesmo as permanências e a atualização desses modelos que estão postos e são impostos como únicas e possíveis possibilidades de existência.

Quando assim pensado, o gênero passa a ser compreendido como uma dimensão da violência, que é parte de um sistema de relações de poder que propicia a concretização das desigualdades entre os gêneros, produz uma hierarquia de inferiorização e desvalorização entre os indivíduos, podendo ser alvos de dominação, desrespeito e violência. Pois a maneira como produzimos a masculinidade é marcada pela violência e pela dominação, servindo de justificativa para formas variadas de opressão (SCOTT, 1989). Essa discussão pode ser compreendida como um elemento essencial para se compreender o peso e os efeitos da normalidade nas relações humanas e nas subjetividades dos indivíduos.

Tomemos como exemplo os discursos e como operam como recursos de manutenção da ordem social vigente que se sustenta na ideia de que existe um lugar que é simbólico, mas que se realiza concretamente na prática, para homens e mulheres. Um fato ocorrido dentro da sala de aula do curso de enfermagem, numa turma do 3º ano, em que uma professora, ao entrar na sala de aula e, ao se deparar com um aluno maquiado, usando brincos grandes, questionou a autorização para “estar desse jeito, usando essas coisas”. Isto nos permite observar que o poder de controlar e adestrar as consciências e os corpos dos sujeitos, em um âmbito mais individual/psicológico e também coletivo/social, vai se dando através da

elaboração de discursos, comportamentos, condutas, legitimados pelo próprio Estado (FOUCAULT, 1989), produzindo realidades concretas.

Nos remete também às questões relativas à heteronormatividade. Pois a expressão utilizada pela docente, parece revelar que existem “maneiras de estar” e “coisas” que não são autorizadas para alguns indivíduos, não apenas pelas normas escolares, mas também pelas normas sociais. Os comportamentos atípicos na escola em relação às expectativas de masculinidade e feminilidade são merecedores de técnicas de opressão, de agressões verbais, de intimidação. É importante frisar que as formas violentas de negação da diversidade não se dão apenas entre alunos(as), perpassam também as relações entre parte dos(as) professores(as) e alunos, entre o núcleo gestor e os(as) estudantes, entre os(as) próprios(as) professores(as). Parece haver uma licença generalizada para a agressão no âmbito escolar.

Esse fato chama a atenção para a importância de pensarmos qual é a participação da escola na produção e na manutenção dos padrões de comportamento. Michel Foucault (1989) traz à superfície a produção de determinados dispositivos de sexualidade que serviram como mecanismos de controle dos corpos, resultando na imposição de determinados “discursos” que acabaram possibilitando a hierarquização das relações entre os gêneros e em seu interior na segregação de homossexuais e na sujeição daqueles que não correspondem à normatização reconhecida socialmente a partir de mecanismos de controle e vigilância. A noção de dispositivo envolve:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.

Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Ou seja, além de um conjunto de discursos, o dispositivo compreende regras, medidas administrativas, normas, “verdades” científicas, mensagens subliminares, documentos oficiais de uma instituição que funcionam como mecanismo de orientação de condutas moralmente aceitas. Os dispositivos da sexualidade, por exemplo, naturalizados nos processos educativos conferem aos homens determinados privilégios e reconhecimento social, enquanto às mulheres heterossexuais e aos homossexuais são negados, reforçando valores heteronormativos confortáveis para uns e violentos para outros.

Discursos do tipo: “acho que isso é exagero” ou a atitude de contestação da professora diante da posição do coordenador acerca do direito de escolha da pessoa

transexual “ser o que quer”, ou ainda, a confissão do aluno de que “não [é] gay, está apenas dançando com o colega porque as meninas não querem” podem ser exemplos de como a sociedade heteronormativa convoca uma constante postura viril masculina, naturaliza e legitima comportamentos e discursos, dificultando a problematização desses contextos produzidos na escola e fora dela.

Ainda nesta reflexão, Foucault propõe a análise das formas, das maneiras, de como o poder se realiza a partir do controle dos corpos, dos dispositivos de sexualidade produzidos para possibilitar o encastelamento das consciências e das condutas dentro de um padrão de heteronormatividade definido culturalmente, porém apresentado como natural e justo, gerando exclusão, segregação e hierarquização dos sujeitos que nele não se enquadram. Também sugere a investigação de como os dispositivos de poder operam diretamente nas relações “corpo a corpo” (FOUCAULT, 1989). Assim, podemos constatar que a análise das microrrelações estabelecidas na vida social é fundamental para a compreensão do modo como uma dada sociedade se estrutura, organiza-se e perpetua-se ao longo dos séculos.

Já no âmbito escolar, por exemplo, práticas de opressão e rejeição da pluralidade, que tentam invisibilizar ou silenciar a diversidade, acabam gerando relações tensas que se traduzem nas tentativas permanentes de transgredir os limites impostos pela norma. Prova disso são as constantes suspensões por motivos de “indisciplina”. Nessa perspectiva, a escola opera como uma ferramenta coercitiva, que busca enquadrar os jovens em modelos prescritos, cujas experiências são fluidas e performáticas e que, portanto, se movimentam na contramão dos contextos rígidos, reguladores e normatizadores (ALMEIDA; EUGÊNIO; PAIS, 2006). Estas experiências, que transcendem os limites impostos pela escola, podem ser percebidas, por exemplo, nos namoros às escondidas, no uso do batom por alunos homens.

Atitudes reconhecidamente transgressoras da norma imposta, que rompem a ordem e que recriam os contextos, que elaboram “performances” (*ibidem*), geram o que chamo de territórios-contextos, pois revelam culturas juvenis que se refazem numa perspectiva transitória na qual os limites são borrados e as proibições são transgredidas apesar das penalidades e as expectativas de encaixe programadas pela sociedade são constantemente frustradas. Dessa forma, conforme os(as) estudantes citaram durante a pesquisa exploratória, “falar de relações no trabalho era importante, mas havia outras questões mais urgentes”, referindo-se aos relacionamentos afetivos e sexuais que também assumem a nuance do efêmero, do transitório. Relacionamentos amorosos que se desfazem e se refazem, “seguindo

a lógica “experimentalista” que se geram muitas das novas sensibilidades juvenis”. (ALMEIDA; EUGÊNIO; PAIS, 2006).

Por outro lado, neste celeiro juvenil que é a escola, transitam juventudes que não se veem contempladas no futuro de sucesso que a escola promete, que não têm projeto de vida ou que enxergam poucas possibilidades de concretização de seus tímidos desejos por experienciarem contextos de violência, preconceito e discriminação de gênero e sexual na escola, na família e em outros espaços de sociabilidade. No entanto, parte destes ainda concebe a escola como um lugar de sociabilidade positiva.

Diante desses jovens e desses contextos, uma escola que se pretende democrática precisa cumprir o que está previsto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que versa sobre a função social da escola de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para a vivência da cidadania e propiciar-lhe os meios necessários para o ingresso no mercado de trabalho e em outras instâncias superiores da educação. Por isso mesmo, faz-se fundamental a preocupação com as maneiras como estamos pensando nossas práticas de sala de aula, os papéis da escola no processo educacional e da vivência da cidadania e da disciplina sociológica nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante desta preocupação, optei por desenvolver um conjunto de estratégias metodológicas inspiradas na pedagogia histórico-crítica, sugeridas por Gasparin (2015), que auxiliassem na discussão de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades, geralmente não contempladas nos livros didáticos de Sociologia, uma vez que o currículo oficial não dá conta de contemplar as necessidades locais de cada escola, as especificidades de cada realidade educacional.

Esta estratégia que aparece como uma alternativa que responda aos conflitos e anseios presentes na escola, mas que ultrapassam seus limites, são respaldados no Art. 3º, nos incisos II e III, quando do entendimento de que um dos princípios em que devem se basear o ensino é: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias”. Portanto, estando sensível às necessidades mais imediatas dos(as) aprendentes, o docente de Sociologia deve se dispor a construir um currículo que dialogue com os estudantes, sem negligenciar o currículo formal, obviamente. Isso é um desafio certamente, pois requer do professor e da professora novas posturas.

Por esta razão, a sequência didática proposta nessa intervenção pedagógica teve como ponto de partida os(as) alunos(as). Embora houvesse uma temática geral previamente

instituída: “gênero e sexualidade”, os temas específicos foram elaborados a partir da pesquisa exploratória e durante os encontros. Pois, apesar da temática ser contemplada do livro didático da disciplina utilizado na escola, alguns elementos não são abordados de forma mais específica. Por exemplo, no caso do tema da violência, são muitas as facetas que não são discutidas no livro, mas que fazem parte do cotidiano dos estudantes da escola, tais como: relacionamento abusivo, abuso sexual. Então, criar um espaço de reflexão e problematização desse problema social é fundamental para se possibilitar as transformações da prática social dos estudantes, do reconhecimento e valorização das diversidades que transitam dentro e fora da escola.

Para orientar a atividade pedagógica durante a intervenção, inspirei-me nas propostas do professor Gasparin (2015), para quem os trabalhos no interior da sala de aula devem partir de uma teoria da educação que se pretenda ao mesmo tempo crítica e transformadora. O que se traduz na preocupação de envolvê-los em debates e dinâmicas através das quais tanto pude avaliar os processos de ensino-aprendizagem, quanto estes também o fizeram acerca das metodologias empregadas em cada encontro. Obviamente é preciso reforçar que, por ser um empreendimento novo e desafiador, pois comumente os conteúdos escolares são construídos pelo (a) professor (a), sem a participação dos discentes, esta proposta didática não está isenta de críticas.

Para fins de avaliação do processo de aprendizagem, foram considerados os relatos dos(as) alunos(as), suas interações com os conteúdos, com as colocações dos(as) colegas durante os encontros e durante as aulas de Sociologia. Foi possível perceber, inclusive, uma mudança de postura em relação à disciplina. Durante as aulas, muitos estudantes, membros do projeto de intervenção, passaram a se interessar mais pelas discussões, a fazer pesquisas extras e compartilhar com os demais colegas de sala. Perceber os fluxos de transformação pelos quais os alunos e as alunas passaram me levou a concluir que o “trabalho de mediação pedagógica” (GASPARIN, 2015) empreendido foi positivo e efetivo para o fim a que se propôs alcançar.

Estas percepções nos permitem destacar que alguns objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que concerne ao ensino de Sociologia na escola básica, foram alcançados. Dentre os quais: desenvolver a criticidade, compreender a realidade social como fruto de processos sócio-históricos, culturais e políticos. Mesmo àqueles(as) estudantes do 1º ano que, à primeira vista, pareciam não compreender o rigor das teorias e conceitos estudados, quando deparados a fatos do seu cotidiano, quando

confrontados com os suas próprias visões de mundo, nas discussões e nas dinâmicas, no decorrer dos encontros, apresentaram mudanças de atitude frente aos conteúdos e a sua realidade social imediata, conforme eles(as) mesmos demonstraram.

Assim sendo, por meio do reconhecimento e da valorização dos(as) alunos(as), possível através de uma prática que é pedagógica e também social, que se interessa pelos saberes que engendram o universo social de seus estudantes na produção de suas subjetividades, na interação com os outros, a educação escolar poderá se reconhecer transformadora e emancipadora.

Por tudo isso, é tão importante e essencial uma pós-graduação que se dispõe a produzir materiais didáticos e metodologias para o ensino de Sociologia como forma de intervenção pedagógica.

## 4. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O PROCESSO AVALIATIVO PERMANENTE

Este capítulo traz uma sequência de aulas, que aqui chamo de encontros, elaborada para discutir o tema “gênero e sexualidades na escola” com estudantes de 1º e 2º ano do ensino médio. Nele, apresento as fases da sequência didática que envolvem planejamento, execução e avaliação adaptadas às orientações da pedagogia histórico-crítica sugerida por Gasparin (2015) a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente no que concerne ao tema em discussão.

Trata-se de *uma* metodologia *possível* de ensino-aprendizagem que apresenta uma nova maneira de planejar as atividades, pois a pesquisa exploratória realizada na etapa inicial deste projeto de intervenção nos proporcionou um conhecimento melhor dos(as) estudantes, dos seus saberes prévios acerca do tema em pauta e uma mobilização efetiva dos mesmos, envolvendo-os nos encontros, e oportuniza aos educandos avaliar as metodologias aplicadas pelo(a) professor(a), contribuindo para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

Interessar-se por aquilo que os educandos trazem em sua bagagem é ocupar-se previamente do tema que será desenvolvido. Ao conhecer as ideias que orbitam as mentes dos(as) estudantes, o(a) educador(a) pode desenvolver um método mais adequado que lhes possibilite o movimento: prática social – teoria - *práxis* social. Ou seja, possibilita aos estudantes a “apropriação de um saber significativo para suas vidas” (GASPARIN, 2015, p. 14).

### 4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### 4.1.1 1ª etapa: A mobilização dos(as) alunos(as)

##### 4.1.2 1º Encontro – “O que queremos”

QUADRO 4 – PLANO DE AULA

	<b>Plano de aula</b>
<b>Conteúdo</b>	Apresentação e elaboração da sequência didática. Fase inicial do projeto.
<b>Objetivo geral</b>	Apresentar o projeto de intervenção, o objetivo de sua realização, o tema e identificar a prática social dos(as) estudantes envolvidos acerca do tema a fim de que se possa elaborar os passos seguintes da sequência didática.
<b>Vivência do conteúdo</b>	“O que sabem e o que desejam saber”. Pannel informativo sobre os saberes do grupo sobre o tema.

<b>Metodologia</b>	Apresentação do projeto, logística de cada encontro, construção de um painel contendo os conhecimentos dos(as) estudantes acerca do tema, explanação das ideias contidas no painel.
<b>Recursos</b>	Equipamento <i>Datashow</i> , papel madeira, papel tipo A4, lápis e pincéis.
<b>Avaliação</b>	Dinâmica: “eu gostei porque... eu não gostei porque...”. O grupo irá avaliar a proposta apresentada

FONTE: A autora (2019).

Este primeiro encontro desta sequência didática tratou de apresentar a proposta de intervenção. Tempo previsto de duração é de 00h50 min. O grupo foi informado de que a quantidade de encontros seria definida com base na quantidade de temas por eles(as) propostos e que seriam realizadas discussões seguidas de dinâmicas como forma de ilustrar como cada um deles(as) expressa sua nova maneira de compreender sua prática social, o quanto foram capazes de compreendê-la de forma mais consistente e elaborada.

Esta fase do processo pedagógico, chamada de *Catarse*, “representa a síntese do aluno, sua nova postura mental e a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal” (GASPARIN, 2015, p. 162). Logo, funcionaria como ferramenta docente de avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem proposto neste trabalho.

Informei que o trabalho seria desenvolvido pelo método: prática – teoria – prática, que consiste em considerar as visões de mundo e as vivências dos(as) estudantes do grupo, problematizar, questionar, pôr um ponto de interrogação em sua prática social e, em seguida, retornar à *práxis*, unindo teoria e prática em um novo grau de compreensão da realidade social e da ação humana. (GASPARIN, 2015). Portanto, a presença, a participação de cada um(a) do grupo na escolha das temáticas a serem discutidas, nas discussões, o envolvimento nas dinâmicas, na garimpagem de materiais a serem utilizados, quando necessário, seriam de suma importância durante os encontros.

Ao término de minha exposição, uma aluna do grupo perguntou-me se faríamos alguma exposição ou apresentação fora do grupo, para os outros alunos da escola. Respondi que decidiríamos em grupo logo que definíssemos o que gostaríamos de aprender sobre o tema “gênero e sexualidade”.

O grupo composto por 25 estudantes, 17 meninas e 8 meninos observava atentamente a minha exposição. A partir da apresentação do tema geral (gênero e sexualidade), solicitei dos(as) alunos (as) que demonstrassem o que sabiam sobre o tema e, com o uso de palavras-chave, montassem um painel com aquilo que desejavam saber, explicitando os motivos da relevância de aprender tal questão. Os materiais utilizados neste

encontro foram: o equipamento datashow, uma folha de papel madeira, tarjetas de papel A4, lápis e pincéis.

Observar o grupo durante a confecção do painel e na exposição das ideias foi essencial para gerar confiança entre os(as) alunos(as), pois interagiram entre si, discutiram as ideias das targetas para indicar os rumos dos próximos encontros.

O painel produzido por eles(as) continha 45 targetas contendo as seguintes ideias: “o que é homofobia?”, “como identifico uma atitude homofóbica?”, “o que é uma relação abusiva?”, “como identifico se tal ato é abuso sexual?”, “como posso ajudar as mulheres que sofrem violência em casa?”, “o que fazer quando se descobre que está num namoro abusivo?”, “como saber se sou gay?”, “o amor é a solução pra violência”, “a empatia ajuda a salvar mulheres”, “as mulheres mudaram seu comportamento no mundo todo”, “respeitar é importante”, “todos somos iguais”, “podemos e devemos amar quem a gente quiser”, “o Brasil é um dos países que mais mata LGBT no mundo todo”, “homem também pode usar batom”. As demais targetas repetiam-se. Os temas sugeridos pelo grupo serão apresentados e discutidos no decorrer deste trabalho.

IMAGEM 1 – O QUE QUEREMOS



Fonte: arquivo pessoal.

Após a construção do painel, cada aluno(a) foi estimulado(a) a expor suas ideias, o que já sabiam e desejavam saber. Durante a exposição, uma estudante afirmou estar feliz por

Poder conversar mais sobre coisas que são importantes pra gente, mas que têm também importância para a sociedade em si, porque violência por preconceito contra homossexuais, por exemplo, não prejudica só a pessoa como também expõe todos a riscos de violência.

Outro aluno manifestou que gostaria de falar sobre homofobia, pois “via que, na escola, não só alunos, como também funcionários praticavam preconceito”. As inquietações

do grupo predominaram na questão das muitas formas de violência contra mulheres e LGBT e no interesse por conversar, trocar experiências e aprender sobre afetividade.

Mediante ao que foi exposto pelo grupo de alunos(as) e pela minha experiência em sala de aula, utilizei os três primeiros encontros para construir um pano de fundo favorável às discussões sobre violência e afetividade, elementos fortemente citados neste primeiro encontro. A proposta é fazer com que o grupo compreenda que as ações e motivações de um indivíduo são elaboradas numa teia de relações sociais e culturais, a partir de valores que, historicamente, serviram para justificar a submissão das mulheres e o silenciamento de LGBT a uma norma socialmente aceita.

Para finalizar o encontro, solicitei que compartilhassem suas impressões iniciais, suas expectativas, como avaliaram a metodologia utilizada, valendo-me da dinâmica: “eu gostei porque...” ou “eu não gostei porque...”, a fim de que compreendessem a importância de sua participação na elaboração do projeto, sendo coautores em todo o processo de elaboração dos encontros, bem como a importância de se discutir pondo em evidência discursos e atitudes que contribuem para silenciar ou invisibilizar indivíduos em função de sua sexualidade e de seu gênero na escola.

Seis alunos(as) se posicionaram e avaliaram positivamente as estratégias pensadas previamente. Uma aluna sugeriu que fosse realizada uma peça de teatro ou “alguma coisa que fosse impactante para encerrar o projeto”, afirmaram ser muito interessante a ideia de envolvê-los em todas as fases do projeto, pois se sentem importantes e ouvidos e manifestaram ansiedade pelos próximos passos. Os demais permaneceram em silêncio. Nesta etapa da instrumentalização, pude verificar se os métodos, as técnicas, as estratégias e os recursos utilizados foram adequados ou se seria importante inserir outros (GASPARIN, 2015).

É importante citar que a etapa da pesquisa exploratória me permitiu redefinir o enfoque deste trabalho, mas somente através da exposição das ideias dos(as) alunos(as) neste primeiro encontro pude definir com clareza o tema geral e instituí-las como ponto de partida para a elaboração da sequência didática. Acrescente-se a isto a opção pela mobilização permanente dos(as) estudantes na elaboração das atividades, como uma forma básica de criar no discente envolvimento e interesse pelo projeto, apesar de ter sido feito um planejamento prévio dos encontros e vislumbrado alguns caminhos possíveis a serem percorridos. Por esta razão, o plano de aula deste primeiro encontro foi simplificado.

Nesta empreitada do conhecimento que se dá com a intervenção pedagógica proposta, a Sociologia oferece um vasto campo científico para se pensar as questões que aqui surgiram. De modo geral, a Sociologia nos oferece ferramentas importantes para compreendermos que a maior parte dos problemas que enfrentamos e daquilo que fazemos em nosso dia a dia são costumes, hábitos e crenças construídas socialmente. O que se pretende com as metodologias aqui utilizadas é possibilitar aos estudantes um olhar sociológico acerca das questões por eles formuladas, em parceria com o (a) professor (a), permitindo-lhes perceber que a vida cotidiana é orientada por práticas socialmente construídas e que, por isso mesmo, é passível de ser transformada.

Para este intento, procurei combinar uma pequena parte do debate acumulado pela Sociologia com as demandas atuais que os(as) estudantes apresentaram sobre as temáticas propostas. Nesse sentido, a prática na docência e a disposição para repensá-la conta ponto positivo, pois é preciso ter sensibilidade no olhar para identificar caminhos, estratégias metodológicas e coragem para se desconstruir enquanto professor(a) para refazer suas práticas e enfrentar os desafios da profissão que o(a) professor(a) de Sociologia, em especial, encara.

Por esta razão é que a formação qualificada do professor de Sociologia do ensino médio é imprescindível e que programas como o PIBID são tão importantes, pois além de aproximarem o Ensino Superior à escola básica, por intermédio dos bolsistas, futuros professores de Sociologia, permite-lhes conhecer as dinâmicas do ensino médio, propor ações para o melhoramento da escola e da própria atividade docente, bem como fortalecer a permanência da disciplina na escola básica (JUNKEIRA; PIMENTA, 2019).

#### 4.1.2 2ª etapa: Os encontros

##### 4.1.2.1 2º Encontro: “O patriarcado”

QUADRO 5 – PLANO DE AULA

	<b>Plano de aula – Discussão teórica</b>
<b>Conteúdo</b>	O patriarcado.
<b>Objetivos específicos</b>	Compreender como o patriarcado legitima o poder masculino, submete as mulheres aos homens e é utilizado para justificar a violência e outras modalidades de agressões contra as mulheres, perpetuando a impunidade; Perceber as mudanças e as permanências nas relações entre homens e mulheres.
<b>Metodologia</b>	Analisar a imagem e discutir sobre os elementos contidos na figura a fim de conhecer o que os(as) estudantes sabem sobre o tema e iniciar a problematização sobre o patriarcado e seus efeitos em nossa sociedade.

<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias.
<b>Recursos</b>	Equipamento <i>Datashow</i>

FONTE: A autora (2019).

Este encontro ocorreu no auditório da escola e teve início às 12h00min e se encerrou às 12h50min. Todas as atividades propostas seguiram o tempo oficial de aula: 50 minutos. Os 25 estudantes estavam presentes e foram dispostos em círculo, sentados no chão. Após acolhida do grupo, iniciamos a atividade. Na oportunidade, alguns estudantes afirmaram estar com sono, mas, no decurso da aula, todos se mantiveram atentos e muitos contribuíram expondo suas percepções acerca do tema proposto.

Para dar início à discussão, perguntei-lhes se a palavra “patriarcado” fazia algum sentido ou parecia estar relacionada a algo que lhes fosse familiar. Alguns alunos perguntaram se teria relação com “pai”, outros disseram ter relação com “o homem”. Em seguida, usando o aparelho datashow projetei a imagem da obra de arte: “Cortejo de uma família brasileira do século XIX”, de Debret, e solicitei ao grupo que fizesse a leitura da imagem.

IMAGEM 2 – PATRIARCADO SEC. XIX



FONTE: Disponível em: <[www.mundoeducacao.bol.uol.br](http://www.mundoeducacao.bol.uol.br)>. Acesso em: 03 abr. 2019

O grupo ficou por quase 5 minutos observando a imagem. Após mobilização do grupo para que compartilhassem suas reflexões, alguns afirmaram perceber a figura de “um homem com certo poder na frente da fila”. Quando indagados os elementos que os levaram à constatação de que o homem tinha poder, alguns alunos citaram a vestimenta e a cor da pele e compararam com o outro homem que havia no final da fila. Este, “negro e com roupas mais simples”. Também citaram o fato de as mulheres estarem “atrás do homem” e de haver “mulheres negras com roupas melhores que outras”. Questionei-lhes o que a figura representava. Um aluno respondeu que significava “um momento em que o homem tinha poder sobre a mulher”. Diante das explanações, destaquei o fato de haver diferenças e

distinções entre as mulheres brancas e negras, contribuindo para evidenciar que as relações de poder entre as mulheres também se traduzem por assimetrias e desigualdades, obrigando um tratamento diferenciado para a problemática das questões de gênero.

Contextualizei a imagem e a obra, informando-lhes que o pintor Jean-Baptiste Debret integrou uma expedição de artistas que veio para o Brasil em 1817 e, assim como outros artistas, contribuiu para o desenvolvimento das belas-artes nacionais e também construiu uma interpretação do cotidiano brasileiro no século XIX. Nesse sentido, Debret pintou o Brasil em suas telas a partir de seu olhar. O pintor, além de obras de artes, também escreveu um livro intitulado “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil”, publicado na França, em 1831.

Suas obras geralmente retratam uma interpretação da estrutura da sociedade brasileira do século XIX. Na imagem utilizada pode-se depreender claramente a estrutura do lar na sociedade patriarcal. O chefe de família, protetor dos filhos, em seguida sua esposa e logo depois os escravos, organizados hierarquicamente conforme o grau de importância social de cada um: as criadas que vivem na casa grande, o criado e, finalmente, os dois meninos. O lar aí representado, seria um lugar de relações e posições amplamente desiguais, constituído em um contexto histórico que revestia o homem com autoridade de chefe de família e com responsabilidades sobre os outros membros.

Convidei-os a analisar uma outra imagem.

IMAGEM 3 – PATRIARCADO



FONTE: Disponível em: <cafécomsociologia.com>.

Acesso em: 03 abr. 2019

O grupo fez a leitura da segunda imagem, relacionando com a primeira, pontuando que havia uma mudança de século, a partir das vestimentas e da ausência de escravos. Uma aluna acrescentou que, “apesar de ser alguns séculos à frente, o homem ainda exercia poder sobre as mulheres. E os filhos homens estão repetindo seu comportamento”. Após esta colocação, outro aluno do grupo pontuou: “mas hoje não é mais assim. Apesar de haver muito machismo, as mulheres estão mais ativas dentro de casa, trabalham também”. Um terceiro aluno citou que “em [sua] casa ninguém espera pelo pai pra nada. Antigamente, a mãe tinha

uma mania de querer que a gente jantasse só quando ele chegasse, mas quando crescemos ela não segurou mais isso”.

Durante a exposição das imagens, os estudantes observaram atentamente, alguns riram das roupas e dos personagens e outros fizeram um paralelo com seus contextos familiares. Optei pelo uso de [imagens] como recurso metodológico, pois “informam cenários, personagens, roupas e acontecimentos que permitem contextualizar a época a que se referem. Integram um sistema simbólico e os códigos culturais de um determinado momento histórico. É necessário, portanto, estar atento a esses aspectos.” (CEARÁ, 2006, p. 130). A utilização de imagens que retratam tempos históricos diferentes objetivou instigar nos(as) alunos(as) a percepção de que as relações entre homens e mulheres, bem como as relações familiares, não são fixas, nem imutáveis. As transformações sociais são processos lentos que ocorrem de acordo com o tempo histórico e com a cultura. Por essa razão, podemos perceber algumas mudanças e permanências.

Após a exposição dos estudantes e análise das imagens, partimos para o conceito de patriarcado. Citado no livro didático adotado pela escola, *Sociologia em Movimento*, como um sistema de poder que submete as mulheres aos homens e legitima o poder masculino nas esferas públicas e as privadas, que até os dias atuais justifica as diversas formas de violência, hierarquiza as relações entre ambos e promove injustiças sociais (SILVA *et al.*, 2016).

Associada ao capitalismo, a lógica patriarcal serviu como terreno para a produção e reprodução de comportamentos e valores que possibilitaram historicamente a dominação masculina e a manutenção dos padrões heteronormativos (SAFFIOTI, 2001). Além de revelar como o patriarcado gera diferenças entre mulheres brancas e mulheres negras. Apesar de ser um debate atual e urgente, optei por não me aprofundar na questão das interseccionalidades<sup>10</sup> em virtude do pouco tempo disponível para a realização desta intervenção pedagógica.

Em função das discussões terem se estendido, não pudemos discutir com qualidade o conceito e elaborar a dinâmica proposta. Este encontro me permitiu perceber que seria necessário rever a estratégia pensada na fase do planejamento, pois discutir o tema e realizar a dinâmica no mesmo encontro prejudicaria o plano de trabalho proposto. A esse respeito,

---

<sup>10</sup> Enfoque oriundo das reflexões de feministas negras, no final da década de 1970, criticando radicalmente as correntes feministas vigentes nas quais se defendia que as experiências de opressão entre as mulheres se davam de formas diferentes em virtude de fatores **tais** como: raça, classe e orientação sexual. Este debate gerou rupturas no movimento feminista e emergindo outras vertentes do movimento. Alguns expoentes do movimento negro são: Ângela Davis, Bell Hooks e Lelia Gonzalez (SILVA *et al.*, 2016).

Gasparin (2015) “observou que o tempo gasto em cada passo do trabalho vai depender da habilidade do professor, do conteúdo, da participação dos alunos, do tempo disponível”.

No encontro seguinte, retomamos a discussão para a construção de um varal, a ser exposto no refeitório da escola, contendo frases que desconstruíssem falas e ações machistas comuns nas diversas esferas da vida social. Ficou estabelecido com o grupo que a sequência didática deste ponto em diante seria: discussão da temática num encontro e elaboração da dinâmica em outro, mantendo as discussões ao longo da execução da atividade, possibilitando a continuidade da discussão teórica e a avaliação da “nova postura mental e a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea e formal” (GASPARIN, 2015, p. 162).

#### 4.1.2.2 3º Encontro – Dinâmica: “*Putz, que horror! Agora vou me vigiar*”

	<b>Plano de aula – Dinâmica: “<i>Putz, que horror! Agora vou me vigiar</i>”</b>
<b>Conteúdo</b>	O patriarcado.
<b>Objetivos da dinâmica</b>	Perceber e desconstruir práticas que reproduzem e reforçam machismos e outras expressões de violência de gênero
<b>Metodologia</b>	Construir um varal contendo falas do cotidiano, problematizá-las e sugerir outras ideias que possibilitem a construção de práticas mais equânimes.
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição das ideias dos(as) estudantes
<b>Recursos</b>	Corda de sisal para confecção do varal, cola, tesoura, pincéis e papel A4.

FONTE: A autora (2019).

A atividade teve início às 12h:00min e estavam presentes os(as) 25 estudantes. Percebi que estavam eufóricos para iniciar a dinâmica. As metodologias que envolvem a ludicidade, a criatividade, a integração do grupo, geralmente são bem recebidas pelos(as) alunos(as).

Retomamos as discussões do encontro anterior lembrando as imagens utilizadas e fazendo um elo analítico com o conceito trabalhado. Perguntei ao grupo se era possível perceber elementos em nosso cotidiano que revelassem os reflexos do patriarcado e obtive como resposta a explanação de vários discursos que são ditos dentro e fora da escola. Aproveitei o gancho para solicitar ao grupo que construísse um varal, contendo pensamentos machistas que permeiam as diversas esferas da vida social e elaborassem uma outra correspondente que desconstruísse tais discursos.

IMAGEM 4 – DINÂMICA ENCONTRO 3



FONTE: arquivo pessoal

IMAGEM 5 – DINÂMICA ENCONTRO 3



FONTE: Arquivo pessoal.

Algumas targetas continham as seguintes afirmações: “mulheres não dirigem tão bem quanto homens”, a frase correspondente: “mulheres também dirigem bem”; “o homem pode chegar a hora que quiser em casa, a mulher fica falada na rua”, sua correspondência: “a mulher tem o direito de chegar a hora que ela quiser”; “também com essa roupa curta!”, o contraponto: “as mulheres usam a roupa que quiserem e devem ser respeitadas!”; “o homem trai porque age por instinto”, a frase correspondente: “o homem trai porque quer, então a mulher também pode trair se ela quiser”; “isso não é coisa de mulher”, a frase oposta: “as mulheres podem fazer tudo”; “ela é puta porque fica com todo mundo”, a correspondência: “a mulher fica com quem e com quantos ela quiser” e “tem certos tipos de trabalhos que são mais para homens”, a contraposição: “as mulheres podem trabalhar no que elas quiserem”.

O Objetivo desta atividade consistiu em evidenciar e desnaturalizar discursos e práticas cotidianas que reproduzem comportamentos que põem as mulheres em condição de subordinação aos homens. Por meio desta dinâmica, pude observar que o grupo estava engajado na atividade e alguns alunos debatiam e compartilhavam vivências uns com os outros sobre as frases. Uma aluna, enquanto fixava a targeta no barbante, comentou: “tia, a gente ouve e, às vezes, fala coisas machistas e não se toca, mas quando para pra pensar sobre elas, fica chocada. Quando escrevi aqui, pensei: *putz* que horror, agora vou me vigiar”.

Esta constatação nos remete ao fato de que há a naturalização dos discursos nos quais vigora a ideia de que o homem é superior à mulher e por esta razão agrega privilégios que garantem a dominação masculina e reproduzem a violência doméstica e outras modalidades de agressões, aspectos da estrutura do patriarcado, muito embora seja relevante ressaltar que os papéis sociais de homens e mulheres estejam se diluindo em virtude das ações de grupos sociais que se opõem ao discurso heteronormativo ainda vigente em nossa sociedade.

Na segunda etapa da dinâmica expomos o varal e ficamos observando os outros estudantes da escola se aproximarem e interagirem com os(as) alunos(as) do grupo. Alguns estudantes leram as frases e saíram, outros dialogaram com os estudantes do grupo perguntando “pra que era aquilo”. Um outro estudante mencionou que algumas frases já foram ditas por alguns professores.

Ao final do encontro, convidei o grupo para compartilhar suas impressões sobre o tema discutido, sobre as reações dos demais discentes frente às frases e sobre a dinâmica. Alguns alunos participaram, outros se mantiveram em silêncio.

Dentre as colocações, ouvi: “foi muito bom aprender sobre o patriarcado”, “eu não imaginei que sendo mulher eu fosse machista”, “gostei de ver a cara dos machistinhas dessa escola quando viram o varal”, “esse assunto foi interessante porque nos ajudou a perceber, nas pequenas coisas que a gente pratica, seja na escola, na família ou na rua, coisas machistas sem perceber, porque aprendemos desde cedo a sermos assim e que se aprendemos, podemos e devemos mudar nossa postura”. Afirmaram que gostaram da dinâmica porque “além de pensar sobre o que fazem, viram que outros alunos também se viram nas frases. Daí todos podem mudar seu comportamento”.

A atividade proposta revelou-se satisfatória, pois o grupo experimentou o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais aqui problematizados, características da atitude sociológica. A exposição sociológica, seja qual for o tema em discussão, precisa instrumentalizar os educandos para a compreensão da realidade social. Do contrário, a experiência da sala de aula e o contato com as discussões serão meros formalismos. O imprescindível é propiciar aos estudantes a compreensão dos processos sociais e históricos através dos quais são produzidos os fenômenos sociais e a representação de determinados discursos e práticas que servem para estruturar a sociedade em que estão inseridos(as) (MAIA; NASCIMENTO, 2013).

Ao expor os estudantes aos discursos cotidianos relacionados ao gênero, possibilitou-se “[uma] nova postura mental” (GASPARIN, 2015, p. 144), uma vez que refletiram sobre suas práticas e se propuseram a desconstruí-las reelaborando sua *práxis* social.

#### 4.1.2.3 4º Encontro – Pensando os papéis sociais de gênero na construção da masculinidade e da feminilidade

QUADRO 6 – PLANO DE AULA

	<b>Plano de aula - Discussão teórica</b>
<b>Conteúdo</b>	Papéis sociais de gênero na construção da masculinidade e da feminilidade.
<b>Objetivos específicos</b>	- Aprender que as masculinidades e as feminilidades são constructos sociais; - Aprender como os papéis sociais de gênero contribuem para naturalizar comportamentos que reproduzem e reforçam as relações desiguais de poder e, conseqüentemente, produzir formas variadas de violência.
<b>Metodologia</b>	- Discutir sobre padrões de comportamentos vinculados ao sexo biológico para conhecimento da prática social dos (as) alunos (as) e posterior problematização a partir da construção de um painel contendo figuras que ilustram tais comportamentos; - Leitura e problematização das imagens contidas no painel; - Leitura do texto: “isso é coisa de homem ou de mulher?” extraído da página virtual ( <a href="http://empoderadxs.com.br">http://empoderadxs.com.br</a> – Renato Santana, 11 de agosto de 2018. Acesso dia: 20.05).
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias.
<b>Recursos</b>	Papel madeira, revistas, cola, tesoura sem ponta, pincéis, 5 cópias do texto indicado.

FONTE: A autora (2019).

Nesta atividade contei com a presença de 23 alunos(as). O encontro teve duração de 50 minutos, tendo se iniciado às 12h00min e encerrado às 12h:50min. Após acolhida, convidei-os a se acomodarem como melhor desejassem e iniciei os trabalhos motivando um(a) aluno(a) a explicar os aprendizados construídos no encontro anterior a fim de relembrar os debates e criar um elo com as discussões propostas para este momento. Na explanação, a aluna voluntária afirmou que:

[Fui] para casa muito pensativa porque todo mundo escuta coisas machistas, mas descobrir que eu também sou machista foi o *click* que faltava para eu pensar antes de falar algo e eu vi que minha mãe também é. Então, vou poder fazer com que ela mude as ideias dela

Este posicionamento demonstra que ocorreu o processo de catarse: fase em que o educando se apropria dos conteúdos e dos processos de aprendizagens experienciadas na vivência destes conteúdos (GASPARIN, 2015), possibilitando-lhe reformular sua realidade cotidiana.

Dando continuidade, lancei a frase: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, informando-lhes que foi proferida por Damares Regina Alves, atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do governo Jair Bolsonaro, em 2019. Antes de mobilizá-los(as) para que comentassem a frase, o grupo manifestou várias reações dentre as quais:

risos e vaias. Em meio às falas, um aluno afirmou que “ela é doida”, porque “num tempo desse defender uma ideia dessa, só pode ser doida. As pessoas usam o que querem e a cor não diz nada sobre mim”. Neste momento não problematizei o posicionamento, pois optei por confrontá-lo com a atividade do cartaz que seria solicitada no passo seguinte.

Mediante a movimentação do grupo solicitei que pesquisassem nas revistas, imagens que são geralmente associadas como sendo próprias para meninos e próprias para meninas para, a partir daí, compreender como os papéis sociais de gênero são percebidos na realidade imediata dos(as) educandos. Essa etapa da atividade durou 15 minutos. O controle do tempo foi necessário para garantir a realização de toda a dinâmica.

IMAGEM 6 – DINÂMICA ENCONTRO 4



FONTE: arquivo pessoal

IMAGEM 7 – DINÂMICA ENCONTRO 4



FONTE: arquivo pessoal.

Em seguida, solicitei que dois estudantes explanassem suas ideias acerca das figuras. Neste momento, um aluno afirmou ter escolhido “essa figura porque batom é coisa de mulher, mas me sinto bem quando uso, mesmo sendo homem”, “meu pai achou ruim porque fiz um curso que só tem homem, porque ele disse que eu ia sofrer preconceito no emprego. Ele queria que eu fizesse Finanças ou Enfermagem”. Fazendo um elo com o que foi exposto pelos estudantes, apresentei ao grupo os conceitos de *status* e papéis sociais contidos no livro didático utilizado nas aulas de Sociologia, como sendo os comportamentos socialmente esperados de indivíduos e grupos em determinada posição social, produzindo maneiras específicas de agir e de se relacionar na vida social que lhes conferem graus diferentes de prestígio, privilégios e poder.

Diante do exposto, um aluno citou: “pintar unha em nossa sociedade é um privilégio das mulheres. Aí o cara pinta e é discriminado, como eu. Eu não sou gay, mas gosto de pintar unha de preto e a galera no começo olhava torto, depois se acostumaram”. A partir desta fala, relacionei as experiências relatadas aos papéis sociais de gênero que utilizamos para fins de

discussão e o texto: “Isso é coisa de homem ou de mulher? A problemática dos papéis sociais de gênero”<sup>11</sup>. O texto escolhido tem uma linguagem clara e se constitui como uma ferramenta didática de fácil acesso tanto para o professor, quanto para os discentes.

Distribuí os 5 textos e fizemos a leitura em forma de rodízio na qual os(as) alunos(as) se voluntariavam para ler um parágrafo, discutimos os pontos relevantes para a compreensão de como nossa sociedade elabora as maneiras como devem se comportar homens e mulheres tomando como base fatores biológicos. Chamei a atenção para o fato de que a lógica binária entre os sexos limita ou desconsidera as muitas possibilidades de expressão da sexualidade, dos modos de existir, de se posicionar no mundo.

Para ilustrar, retomei os posicionamentos proferidos pelo grupo e destaquei a foto da modelo Alice Cunha, homem transexual citado no texto, para discutir com os(as) estudantes a compreensão de que o gênero é uma identidade socialmente construída ao longo da vida do indivíduo, podendo ser masculino, feminino ou transitar entre eles (LOURO, 2014).

Finalizei o encontro com a afirmação de que os objetivos dessa discussão consistiram em confrontar a perspectiva dos papéis sociais na conformação dos indivíduos aos padrões de masculino e feminino. Pois fazer isto é desconsiderar que existem muitas formas de masculinidades e feminilidades e ocultar as relações de poder que operam entre sujeitos masculinos e femininos (LOURO, 2014). E enfatizar que, por mais que os discursos heteronormativos pareçam retrógrados, como insinuou um dos estudantes em sua exposição, eles são uma representação dos interesses de um determinado segmento da sociedade e serão sempre retomados a fim de garantir a manutenção das relações opressoras de poder.

Por esta razão, a mobilização dos grupos de oposição, a organização e atuação dos movimentos sociais, os debates e os manifestos são indispensáveis para o enfrentamento das múltiplas formas de violências que atravessam estas práticas.

Não foi possível realizar a avaliação do grupo acerca das metodologias utilizadas em virtude das discussões terem se estendido e o tempo ter se esgotado. Esta etapa de finalização ficou para o encontro seguinte.

---

<sup>11</sup> Renato Santana, 11 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://empoderadx.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2019.

## 4.1.2.4 5º Encontro – Dinâmica: refazendo a história “nem toda mulher gosta de rosas”

	<b>Plano de aula – Dinâmica (refazendo a história: “nem toda mulher gosta de rosas”)</b>
<b>Conteúdo</b>	Papéis sociais de gênero na construção da masculinidade e da feminilidade.
<b>Objetivos da dinâmica</b>	- Compreender que a identidade de gênero é uma construção cultural através da qual o indivíduo <i>aprende</i> a <i>estar</i> mulher ou homem, não sendo, portanto, o destino biológico capaz de determinar os comportamentos dos indivíduos, e sim os processos culturais (isto foi feito antes das dinâmicas através da utilização do cartaz produzido pelo grupo no encontro anterior); - Observar que os contos infantis e as músicas podem ser utilizadas como ferramentas metodológicas para pensar os processos de socialização
<b>Metodologia</b>	- Solicitar ao grupo que escolha um dos contos propostos: Rapunzel ou Bela adormecida. Em seguida, distribuir partes do texto e fazer a leitura - reformular o conto infantil escolhido pelos(as) estudantes; - Dividir a turma em dois grupos e explicar que o grupo deve recriar as letras das músicas: <i>Rosas</i> – Ana Carolina e <i>Vidinha de balada</i> – Henrique e Juliano. Ao final compartilhar as aprendizagens adquiridas e indicar como elas podem contribuir para pensar e transformar a realidade social.
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição das ideias dos(as) estudantes
<b>Recursos</b>	Caixa de som, textos impressos

Para as atividades propostas neste encontro, contei com a presença de 18 educandos. Fui informada pelo grupo de que 3 estudantes não foram à escola e 4 alunos(as) estavam ensaiando uma peça para apresentar no Sarau literário, projeto da área de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, cujo tema foi: “cultura *geek*”, que consiste na elaboração de apresentações acerca de um tema proposto pela respectiva área do conhecimento e que funciona como ferramenta de avaliação da aprendizagem no período corrente.

Percebi que os(as) estudantes estavam sobrecarregados e o número de participantes nos encontros estava oscilando devido aos ensaios para o sarau, que ocorriam na hora do almoço. Visto isso, decidi encerrar os estudos e retomar em agosto, quando do retorno das aulas do 3º período. Portanto, este encontro foi o último realizado no mês de junho. Haja vista as atividades programadas para este dia serem complexas e demandarem mais tempo, cronometrei o tempo a fim de otimizar as discussões e as dinâmicas.

Objetivando apresentar o entendimento de que a identidade de gênero é uma construção cultural através da qual o indivíduo *aprende* a *ser* mulher ou homem, não sendo, portanto, o destino biológico capaz de determinar os comportamentos dos indivíduos, e sim os processos culturais, e retomar as discussões acerca dos papéis sociais de gênero na

conformação dos indivíduos aos padrões socialmente reconhecidos, solicitei que os(as) estudantes indicassem as mudanças e permanências nos comportamentos de homens e mulheres analisando as gravuras contidas no painel produzido por eles(as) no encontro anterior. Para esta primeira parte da atividade, foram disponibilizados 10 minutos.

IMAGEM 8 – DINÂMICA 5 ENCONTRO



FONTE: arquivo pessoal

IMAGEM 9 – DINÂMICA 5 ENCONTRO



FONTE: arquivo pessoal

As observações mais frequentes se referiram às atividades domésticas e às profissões e foram associadas ao cotidiano de suas famílias. Os relatos frequentes foram de que as tarefas de casa são divididas entre os membros da família, embora uma estudante tenha citado que o “padrasto ajuda aos empurrão porque minha mãe pega no pé dele, mas eu é que mais trabalho em casa porque chego da escola e ainda vou fazer as coisas em casa”. Quando indagada sobre como ela se sentia diante deste fato, ela respondeu: “acho um absurdo a minha mãe permitir que meu padrasto explore ela e a mim. Essa é a razão das nossas brigas lá em casa.” e continuei a provocação perguntando-lhe o motivo de aceitar a exploração da mãe e do padrasto. De imediato, ela respondeu: “porque sou menor de idade e não trabalho. Além disso, tenho pena da minha mãe, porque sei que sem mim ela ia ser explorada ainda mais”.

Neste momento, instiguei o grupo a pensar nas razões que levam uma mulher a permitir que um homem aja de forma violenta em relação a ela. Apenas um componente do grupo conseguiu identificar, afirmando:

Tia, acho que a falta de emprego ou o salário baixo e a esperança de que ele mude, a vergonha do julgamento das pessoas, são as principais causas que levam uma mulher a aceitar apanhar. É o caso da Fernanda<sup>6</sup>. Se ela fosse maior de idade, tivesse um emprego que ajudasse ela a sair de casa, acho que ela não estaria vivendo isso.

O objetivo era contribuir para que eles(elas) percebessem os elementos constituintes das muitas formas de violência doméstica que permeavam a realidade da colega da turma e

que também marcam a realidade de muitas mulheres: a dependência financeira e emocional. No caso das profissões, os estudantes destacaram que “hoje muitas mulheres trabalham em atividades que sempre foram ocupadas por homens. Por exemplo: aqui em Massapê e em Sobral, tem mototáxi mulher”, citou um aluno. Esses contextos são produzidos pela forma como as sociedades capitalistas e patriarcais organizam e estruturam as funções que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade.

Quando indagados a que se devem as mudanças identificadas, uma estudante citou a importância dos movimentos feministas e das manifestações sociais. Também foi citado “a influência da mídia, porque as novelas, a Malhação, têm mostrado muita coisa, essas mudanças”. Ou seja, a temática das questões de gênero, bem como das sexualidades, ocupa lugares na vida social a qual os estudantes têm acesso e contribui para a elaboração de posicionamentos acerca do tema, o que nos permite confirmar que as tentativas de silenciamento dos debates na escola, ao passo que não impedem o contato dos(as) estudantes com a temática, contribuem para a manutenção das relações de poder que permeiam as diversas formas de violência contra mulheres e LGBT.

Por isso, pensar os papéis sociais de gênero como construções sociais e não naturais faz-se fundamental para a desconstrução da masculinidade e da feminilidade (HEILBORN, 1994; LOURO, 2014), bem como ressaltar a importância da participação política das mulheres nos processos sociais. A temática da violência de gênero será discutida em um encontro específico mais adiante neste trabalho.

Dando continuidade à atividade, expliquei aos estudantes a dinâmica: “refazendo a história”, que consiste em apresentar o resumo de um conto infantil e uma letra de música que reproduz papéis sociais de gênero e reconstruir os contextos de dominação e violência expressos em cada um. Solicitei que o grupo escolhesse entre os contos: *rapunzel* e *bela adormecida*. Os(as) alunos(as) ficaram eufóricos e divididos. Porém, a maioria escolheu a *bela adormecida* “por ser uma história em que o príncipe se aproveita da princesa por ela estar dormindo”.

Distribuí partes do texto e fizemos a leitura. Ao término, perguntei-lhes que outra maneira o príncipe poderia utilizar para acordar a princesa. Surgiram propostas do tipo: “jogar água fria”, “fazer barulho com um tambor”, “contar piadas para ela”, “mandar o Pablo Vittar cantar e ela acordar no susto” e “colocar álcool no nariz dela”, houve muitos risos. Um aluno sugeriu que “o príncipe poderia fazer uma rima cantada para ela acordar e depois ensinar ela a fazer também, para eles viajarem pelo país fazendo rimas e ganhando dinheiro”.

O grupo concordou que esse seria o final perfeito porque “ele não se aproveitou pra beijar ela por ser homem e ainda ajudou para que ela tivesse um trabalho importante como o dele”. Mais uma vez pude perceber que “respeito” e “emancipação financeira” são muito valorizados pelo grupo e vistos como forma de empoderamento feminino.

No segundo momento da dinâmica, dividi a turma em dois grupos e expliquei que teriam que recriar as letras das músicas: *Vidinha de balada*, da dupla sertaneja Henrique e Juliano e *Rosas*, da cantora Ana Carolina. Ao final, teriam que compartilhar as novas letras. Para as duas tarefas, disponibilizei 15 minutos.

### **Vidinha de Balada**

#### **Henrique & Juliano**

Oi, tudo bem? Que bom te ver  
 A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer  
 Desculpe a visita, eu só vim te falar  
 ‘Tô afim de você e se não tiver ‘cê vai ter que ficar  
 Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada  
 E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca  
 Vai namorar comigo sim (refrão)  
 Vai por mim igual nós dois não tem  
 Se reclamar ‘cê vai casar também, com comunhão de bens  
 Seu coração é meu e o meu é seu também  
 Vai namorar comigo sim  
 Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada  
 E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca  
 Vai namorar comigo sim  
 Vai por mim igual nós dois não tem  
 Se reclamar ‘cê vai casar também, com comunhão de bens  
 Seu coração é meu e o meu é seu também  
 Vai namorar comigo sim

Fonte: [LyricFind](#). Compositores: Larissa Ferreira; Nicolas Damasceno; Rafael Borges; Diego Silveira

### **Rosas**

#### **Ana Carolina**

Você pode me ver do jeito que quiser  
 Eu não vou fazer esforço pra te contrariar  
 De tantas mil maneiras que eu posso ser  
 Estou certa que uma delas vai te agradar  
 Você pode me ver do jeito que quiser  
 Eu não vou fazer esforço pra te contrariar  
 De tantas mil maneiras que eu posso ser  
 Estou certa que uma delas vai te agradar  
 Porque eu sou feita pro amor da cabeça aos pés  
 E não faço outra coisa do que me doar  
 Se causei alguma dor não foi por querer  
 Nunca tive a intenção de te machucar  
 Porque eu gosto é de rosas e rosas e rosas  
 Acompanhadas de um bilhete me deixam nervosa  
 Toda mulher gosta de rosas e rosas e rosas  
 Muitas vezes são vermelhas mas sempre são rosas  
 Se o teu santo por acaso não bater com o meu  
 Eu retomo o meu caminho e nada a declarar

Meia culpa cada um que vá cuidar do seu  
 Se for só um arranhão eu não vou nem soprar  
 Eu gosto é de rosas e rosas e rosas  
 Acompanhadas de um bilhete me deixam nervosa  
 Toda mulher gosta de rosas e rosas e rosas  
 Muitas vezes são vermelhas mas sempre são rosas  
 Você pode me ver do jeito que quiser  
 Eu não vou fazer esforço pra te contrariar  
 De tantas mil maneiras que eu posso ser  
 Estou certa que uma delas vai te agradar

Compositores: Jose Antonio Antonio Villeroy

Os estudantes já conheciam as músicas e, em virtude do tempo escasso, solicitaram que não fossem reproduzidas na íntegra. De posse das letras, iniciaram a exposição das ideias. Solicitei que um(a) educando(a) de cada grupo compartilhasse o resultado da atividade.

Um grupo sugeriu como alternativa à letra da música sertaneja: “ela fica com ele e casa se quiser”, “ela não é obrigada a continuar com ele, só porque ficaram uma vez”, “ele não deve forçar ela a ter relacionamento com ele porque uma pessoa pode ficar com outra sem compromisso” e “ela pode ir para a balada se ela quiser”. Para a música *Rosas*, o grupo propôs: “nem toda mulher gosta de rosas”, “a mulher não deve aceitar tudo para agradar o outro”, “ela deve se doar, mas o parceiro dela também. Tem que ser recíproco”, “ela deve impor limite”, “ela deve agradar primeiro a ela”. Em função do tempo precário, solicitei que um(a) dos(as) alunos(as) comentasse resumidamente as frases. Um deles, citou:

Tia, a gente ficou com a música *Rosas* e a gente decidiu pensar em uma letra onde a mulher não tivesse que fingir ser o que não é para agradar o cara só porque a sociedade diz que tem que ser assim, porque é o que acontece muito, a gente acaba fazendo coisas que a gente não quer pra segurar a outra pessoa do lado da gente e isso é ruim porque traz infelicidade para os dois. Também pensamos que era importante respeitar o tempo e o espaço do outro, não forçar se a pessoa não quiser e retribuir o amor do outro se você amar a pessoa. Não é porque você é homem que não possa amar de verdade uma pessoa.

Ao término da exposição do aluno, os demais estudantes aplaudiram-no. Uma aluna pediu a palavra e afirmou que não havia percebido os padrões de comportamento que as músicas trazem, nem a violência do príncipe no conto. E continuou: “lendo a história, fiquei pensando: que *trash*, o carinha me beijar se eu estiver bêbada, sem consciência, numa festa!”. Outro aluno aproveitou a oportunidade e se posicionou: “fiquei com raiva do cara que não ama essa mulher que se doa pra ele”.

Um aluno afirmou que “parar para ouvir as músicas, entrar na história, se colocar no lugar de um e de outro, deixou claro o quanto essas coisas são ruins e pesadas. A gente não se toca”. Esta afirmação evidencia a naturalização de práticas e discursos que se realizam

no processo de socialização e que legitimam as desigualdades e a violência que perpassam as relações de gênero. Utilizei sua colocação para indagar ao grupo como se dá a introjeção de tais práticas. Em meio ao silêncio, uma estudante responde: “acho que é desde a infância que a gente vai aprendendo, os pais ensinam, a gente vê na tv”.

Nesse sentido, os meios de comunicação de massa, que produzem música e outros produtos para o consumo e o entretenimento, constituem-se como um agente de socialização e controle capaz de produzir e validar práticas que reproduzem historicamente a dominação e a coisificação das mulheres (SILVA *et al*, 2016). Ressalte-se ainda que os contos infantis também operam como mecanismos eficazes na manutenção dos processos de normatização e dominação, pois funcionam como uma ferramenta educativa dedicada especialmente às crianças para que, desde a infância, meninos e meninas internalizem comportamentos socialmente aceitos, que produzem padrões de feminilidade e masculinidade. Os personagens são transformados em brinquedos, filmes e modelam comportamentos reconhecidos e sancionados pela sociedade como “normais”.

Ainda usando o recurso do cartaz, expliquei ao grupo que, ao serem estimuladas a adotarem um repertório que inclui o uso de batom, laços, brincos, esmalte, saias, vestidos; ao ouvirem repetidamente que devem sentar-se de pernas fechadas, mostrar-se frágeis, delicadas, desprotegidas, discretas, as mulheres vão introjetando e naturalizando uma identidade reconhecidamente feminina. O mesmo processo acontece com os homens. Há um conjunto de atitudes prescritas que determinam um padrão ideal de masculinidade. Para exemplificar, retomei a experiência de um dos alunos enfatizando que pintar unhas com esmalte colorido não está no repertório masculino de nossa sociedade. Por isso causa incômodo aos outros indivíduos. Atentos(as) às minhas explanações, finalizei as discussões reiterando que a identidade de gênero é uma construção cultural, através da qual o indivíduo *aprende a ser* mulher ou *ser* homem. Por não haver tempo suficiente e constituir-se como um outro campo de investigação sociológica, não explorei melhor a “masculinidade hegemônica”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> De acordo com as informações contidas no livro didático utilizado na escola *Sociologia em movimento*, o conceito de masculinidade hegemônica, formulado pela socióloga transexual australiana Raewyn Connell, pressupõe que há variações nos padrões de masculinidade de acordo com as especificidades de cada sociedade. Porém, ao se eleger um perfil ideal de expressões masculinas, ocorre uma adequação aos discursos do patriarcado e uma sujeição das outras formas de masculinidades. Isto pode indicar que *ser* homem significa corresponder a determinados padrões culturais que podem variar em sociedades formadas por práticas culturais diversas. Como forma de transformar tais relações, a socióloga sugere que sejam construídas masculinidades receptivas à igualdade com as mulheres

Finalizamos os debates com as impressões e os aprendizados dos(as) estudantes a respeito das metodologias e discussões realizadas nos dois encontros. Afirmaram ter sido “interessante, divertido e rico, porque aprenderam a olhar diferente para músicas e histórias que parecem não ter maldade nenhuma, mas têm, porque não é certo fazer coisas sem a permissão do outro”. Um aluno citou que “é ruim ser julgado por não ser igual a todo mundo. A gente tem que se impor.” e reclamaram que “foi pouco tempo, mas foi massa!”. As participações espontâneas que ocorreram no decurso das dinâmicas excederam o tempo previsto, podendo acontecer. Pois, apesar de terem sido cuidadosamente elaboradas e sistematizadas, o planejamento escolar, sendo indispensável, configura-se apenas como uma previsão das atividades a serem desenvolvidas durante a aula, podendo ser revisto ou readequado aos processos de ensino (LIBÂNEO, 1994).

Esta atividade nos permitiu constatar que o uso de músicas e contos é uma ferramenta eficaz no debate das questões de gênero e sexualidades, pois, neste caso, possibilitou aos(as) estudantes problematizar a romantização da violência fortemente presente nas letras e nos enredos das histórias consumidas pelos educandos, bem como a força dos papéis sociais de gênero na produção de um comportamento que contribui para a manutenção da violência imbricada nas relações de poder.

#### **4.1.3 3ª Etapa: Reencontros (6º encontro) – definindo os temas específicos da sequência didática**

Retornamos das férias em 1º de agosto, tendo o primeiro encontro ocorrido em 5 de agosto. Os encontros anteriores objetivaram fornecer um pano de fundo para a escolha dos temas de interesse do grupo a serem discutidos.

Após acolhida do grupo, disposto em círculo, informei aos estudantes sobre a alteração dos dias dos encontros. O horário de aulas dos docentes no segundo semestre sofre alterações devido à inclusão das disciplinas técnicas nas 1ª séries e ao início do estágio nas 3ª séries. A alteração geralmente modifica o dia de folga a que cada professor (a) da base regular tem direito. Isto obrigou a alteração dos dias dos encontros, acontecendo no segundo semestre às segundas e quartas-feiras.

Neste encontro, que se iniciou às 12h00min e se encerrou às 12h50min, estavam presentes 14 estudantes: 7 meninos e 7 meninas, dentre os quais alguns (as) que não estiveram desde o início, em virtude da quantidade de vagas ter sido limitada. Um dos meninos é aluno

do 3º ano, que solicitou sua inclusão no projeto justificando que “ficaria durante o almoço sem fazer nada porque o estágio só inicia às 14h00min”. As razões da redução do número de participantes se deram pelo fato de que alguns (as) alunos (as) teriam reforço durante o horário do almoço por terem sido inscritos pela coordenação escolar na Olimpíada Brasileira de Matemática e Português – OBMEP e outros por estarem fazendo provas de recuperação paralela e segunda chamada do 2º período.

IMAGEM 10 – DEFININDO OS TEMAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



FONTE: arquivo pessoal

Elencamos alguns pontos relevantes das discussões realizadas até o último encontro, dia 11 de junho, como forma de revisar e auxiliar-nos a definir os temas específicos que constituiriam os encontros seguintes. Solicitei que um aluno anotasse as sugestões do grupo para que pudéssemos visualizar o raciocínio que estava sendo construído desde o primeiro encontro.

Ressalte-se que eu já havia identificado através dos posicionamentos do grupo que o tema da *violência* seria o fio condutor das discussões seguintes. Porém optei por permitir que os (as) educandos elaborassem sua representação mental acerca do que foi trabalhado e demonstrassem como se deu, se é que se deu, a apropriação do conhecimento científico aqui ofertado e sua utilização nos processos de continuidade ou ruptura em relação aos seus saberes cotidianos. “Esse é o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social” (GASPARIN, 2015, p. 51).

Esta ação didático-metodológica enriqueceu minha avaliação acerca dos processos de ensino-aprendizagem realizados, pois a partir das exposições do grupo pude perceber que a maioria identificou a problemática da violência e suas múltiplas variações. A estudante Ana, por exemplo, destacou ter percebido que

A forma como nossa sociedade se organizou e se organiza e educa as pessoas contribui para o surgimento da violência porque se você é mulher, você é educada para ser submissa. Se você é *gay* ou lésbica, você sofre discriminação. Então, se você não segue o padrão, a regra lhe oprime, no caso da gente que é mulher. Se você é LGBT, você sofre ou morre. Todo dia a gente vê isso nos noticiários, por isso esses momentos de debate são tão importantes pra gente mudar essa realidade

Em seguida, Fernando se posicionou:

Eu concordo com ela. É muito chato a gente ser olhado torto pela escola porque tá usando esmalte, como foi dito aqui. Ou ter que se justificar por tá dançando forró com outro homem, como aconteceu na minha sala. Tá mais do que na hora da gente mudar nossas atitudes na rua e por onde a gente for, quem tiver irmão pequeno, gente, trate de ensinar outras coisas. A gente pensa que violência é só física, mas a dor que essas coisas causam na gente, marca muito, tem gente que até se mata. Sei que não é fácil, mas eu reflito muito quando saio daqui e me preocupo demais. Também tem esse presidente aí, né! A gente tem que pensar bem em quem a gente vota.

Pedro, por sua vez acrescentou:

Tia, eu vejo cada coisa na minha vida! Um amigo meu vive dizendo que quer morar só, mas tia, ele não lava uma colher dentro de casa, deixa tudo pra coitada da mãe dele e da irmã. Pior que a mãe dele é a primeira a dizer que ele não faça as coisas. Eu fico horrorizado. Aí eu tava lembrando das aulas da gente sobre o patriarcado e cheguei a uma conclusão: o machismo é resultado do patriarcado e as mulheres ajudaram muito, porque são elas que ensinam os filhos. Lembrei que essa função de cuidar da casa sempre foi destinada às mulheres. Não é culpa delas, mas elas têm muita participação. Isso também é violência: fazer uma pessoa de escrava.

Finalizei esta primeira etapa do encontro perguntando ao grupo, com base no que foi discutido, qual foi o elemento central a ser evidenciado e obtive como resposta “a violência”. Este foi o ponto de partida para a definição dos temas.

Diante disso, apresentei-lhes a violência e as relações de poder como movimentos imanentes. Pois, nas perspectivas teóricas aqui empregadas, a violência é ao mesmo tempo uma forma de agressão e um meio de exercer poder. Portanto se a violência fere, agride, de alguma forma, ela convence e estabelece um consenso na medida em que se respalda no direito social e heteronormativo de se exercer poder. Logo, a violência é uma afirmação de poder assimétrico e opressivo.

Para esta discussão, tomamos o entendimento de Bourdieu (2001) acerca da violência simbólica. Para o autor, esta prática se apresenta de forma imperceptível, na qual o indivíduo oprimido não se percebe nela ou não a compreende como tal. É o que se reflete, por exemplo, quando uma mulher fica sobrecarregada no ambiente doméstico, enquanto o marido usufrui de horas de descanso ou lazer e ela não percebe ou não reconhece o ato como violência. Ou, quando a mulher está em um relacionamento abusivo sem perceber ou

reconhecer, no qual ela aceita as traições do outro por acreditar que é “normal”, porque é “coisa de homem”.

Assim sendo, por compreendermos a complexidade do empreendimento, optamos por discutir violência doméstica, abuso sexual, relacionamento abusivo e homofobia. Pois, além destas formas de violência serem um fenômeno presente no cotidiano de boa parte dos estudantes envolvidos no projeto, o contexto político atual tem sido emoldurado por discursos ultraconservadores de setores da sociedade, contribuindo para intensificar atos de violência contra mulheres heterossexuais e LGBT, cujos posicionamentos se constituem como uma reafirmação de poder estruturados por uma sociedade machista, patriarcal, configurando-se como uma relação de poder que organiza a sociedade.

O grupo sugeriu a temática *afetividades* para finalizar o projeto, pois gostariam de destacar a importância da empatia, do reconhecimento à diversidade e do respeito à história de vida de cada indivíduo.

Visto isso, concluí que as ações didático-pedagógicas e os recursos necessários a sua realização foram eficazes, já que os posicionamentos nos remontam à percepção de que os processos de mediação pedagógicos realizados até o presente encontro possibilitaram aos estudantes o estranhamento, a desnaturalização e a apropriação do novo saber fundamental para sua ação na prática social final (GASPARIN, 2015).

Vale destacar que foram utilizadas técnicas convencionais, mas que se apresentaram como ferramentas importantes e válidas, possibilitando processos de aprendizagem significativa. Isto se apresenta como ponto positivo, pois não requer do(a) professor(a) habilidades extraordinárias, apenas um planejamento eficaz.

#### 4.1.3.1 7º Encontro – “O sujeito da violência doméstica contra as mulheres”

QUADRO 7 – PLANO DE AULA

	<b>Plano de aula - Discussão teórica</b>
<b>Conteúdo</b>	O sujeito da violência doméstica contra as mulheres
<b>Objetivos específicos</b>	Problematizar a violência contra as mulheres; refletir acerca do papel do agressor, buscando compreender a lógica que autoriza e legitima atos de violência contra as mulheres (masculinidade heteronormativa, constituinte do patriarcado).

<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar imagens de campanhas do Ministério da Saúde, em favor da não-violência contra as mulheres, objetivando comparar e refletir sobre as estratégias utilizadas no enfrentamento do problema;</li> <li>- Ler e debater a entrevista da Socióloga Fernanda Bestetti de Vasconcelos, professora adjunta do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, extraída do site da UOL intitulado: “ Sem debate franco sobre gênero, mulheres estão fadadas à violência doméstica”;</li> <li>- Exibir o curta-metragem: “minha vida de João”</li> <li>- Finalizar o encontro exibindo a música <i>Rosas</i>, da banda Atitude feminina.</li> </ul>
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias.
<b>Recursos</b>	Equipamento <i>Datashow</i> , caixinha de som, notebook, texto impresso para leitura do(a) professor(a)

FONTE: A autora (2019).

A atividade de hoje contou com a participação de 14 estudantes e teve início às 12h00min, encerrando-se às 12h50min. Dispostos em círculo, realizei a acolhida do grupo e, em seguida, apresentei-lhes os temas do encontro.

Iniciei a discussão perguntando-lhes se o título comunicava algo. Como resposta, uma aluna citou que pra ela “significava que hoje iríamos falar sobre as formas de violência porque é comum pensar só em agressão física, mas pouco se fala da violência emocional”. Outro estudante se pronunciou dizendo que “a violência pode ocorrer de muitas formas e com muitas pessoas, gente pobre, gente rica, só que pobres sofrem mais, porque ainda tem a polícia pra piorar”, afirmou referindo-se à violência policial empreendida contra jovens negros das periferias.

Após a exposição dos(as) estudantes, exibi no aparelho *Datashow* duas imagens de campanhas que retratavam mulheres vítimas de violência retiradas da página da internet “Das lutas”<sup>13</sup>, um coletivo que discute, dentre outras questões, a violência contra as mulheres e LGBT e solicitei que observassem atentamente as imagens, destacando o que mais lhes chamava atenção. Comuniquei que o grupo teria 5 minutos para realizar a leitura das duas imagens que se seguem:

IMAGEM 11 – VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES



FONTE: Das lutas. Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

IMAGEM 12 – VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES



FONTE: Das lutas. Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/>. Acesso em: 02/07/2019

Enquanto isso, percebi os olhares atentos e observei que uma aluna e um aluno sorriam. Passado o tempo estipulado, motivei os(as) estudantes a expor suas percepções. Foi predominante nos posicionamentos sentimentos de raiva e revolta, especialmente por parte das alunas. Relatos de violência doméstica e de amigas da família também surgiram. Os alunos também se posicionaram afirmando que era “um absurdo e uma covardia um homem bater numa mulher” e que na escola existem casais que vivem relacionamentos violentos, mas “não violência física, violência afetiva”, que “era importante fazer uma dinâmica sobre o tema na escola, principalmente com quem namora”.

No intento de provocar o grupo, exibi outras duas imagens e solicitei que comparassem com as duas anteriores, indicassem o que lhes chamavam atenção, quais elementos haviam nas figuras 13 e 14 que não constavam nas duas primeiras.

IMAGEM 13 – VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES



FONTE: Das lutas. Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/>. Acesso em: 05/08/2019

IMAGEM 14 – VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES



FONTE: Das lutas. Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/>. Acesso em: 05/08/2019

Como resposta, o grupo destacou o fato de que nas duas últimas imagens a figura masculina estava em evidência. Então perguntei-lhes: “a violência contra as mulheres tem rosto?”, “que outras formas de violência contra mulheres, além da agressão física, podemos identificar em nosso dia a dia?”, “o que faz com que muitos homens ajam de forma violenta contra as mulheres?”. Os(as) estudantes permaneceram em silêncio, observando as imagens.

Em seguida, uma aluna citou: “Tia, percebi que o homem que aparece na figura tem um semblante autoritário, como se ele fosse dono dela e por isso pudesse bater nela”. Outro estudante complementou: “como a gente viu, o homem é educado para pensar que tem mais direitos do que a mulher. Então a violência pode ser por isso, porque nós acreditamos que temos mais direitos”. Insisti: “que tipo de direitos?”, ele afirmou: “de chegar a hora que quer, de ter várias namoradas, de ter qualquer profissão e não ter sua capacidade julgada e muitos outros”.

Diante das observações, perguntei-lhes se seria assertivo afirmarmos que a violência seria um meio de exercer poder. Uma aluna respondeu que “sim, porque funciona como pressão e ameaça para que a mulher aceite o que o homem fizer”. Durante a exposição das teorias e conceitos, apresentei exemplos do dia a dia a fim de possibilitar o estranhamento e a problematização das práticas cotidianas e recorri, sempre que foi possível, às ideias lançadas por eles(as) durante o encontro.

Após esta etapa, informei que a discussão que faríamos neste encontro teria como ponto de partida a compreensão da socióloga feminista Heleieth Saffioti (1987) e que a opção por esta autora se deu pela possibilidade de dialogar com as perspectivas teóricas utilizadas para a compreensão dos conceitos discutidos na primeira etapa desta sequência didática, de que as raízes da violência de gênero estariam fincadas no patriarcado e nas questões econômicas.

Neste aspecto, a estudiosa pontua que foi destinado um papel secundário à mulher na vida social. Basta lembrarmos que, no início do século XX, por exemplo, a negação do direito à participação política, ao mercado de trabalho e à escolarização ou qualquer outra atividade intelectual eram considerados verdadeiros entraves à função biológica da mulher, que era “a procriação”, a constituição familiar e outras atividades correlatas.

Expliquei-lhes que nesta vertente teórica, nossa sociedade, por manter traços do patriarcado, pressupõe a dominação e a exploração das mulheres por parte dos homens. Por esta razão, a violência entre os gêneros torna-se uma prática autorizada ou pelo menos tolerada socialmente. A exemplo, têm-se os crimes passionais: quando o namorado agride ou mata a namorada por ter sido traído, gera comoção e revoltas em parte da sociedade. No entanto, há um consenso social que busca justificar tal ato na alegação de que ocorreu um desvio ou um rompimento das normas patriarcais que determinam que mulheres não devem trair. Podemos citar os comentários nas redes sociais quando crimes desse tipo ocorrem. São muitos os julgamentos moralizantes que circulam e validam as agressões.

Portanto, a violência seria ao mesmo tempo uma forma de punição pela quebra de normas sociais patriarcais e uma garantia de seu cumprimento, pois se recorre à violência ou à ameaça de violência cada vez que há a subversão ou a tentativa de perturbação da norma.

Para ratificar a explanação, citei o exemplo da sujeição às humilhações e agressões físicas que muitas mulheres sofrem por parte de seus maridos ou companheiros por dependerem financeiramente deles. Neste caso, o homem valida seu poder ameaçando abandoná-las, cobrando que as atividades domésticas sejam cumpridas à risca, “porque a

mulher não trabalha, não faz nada”. Isto nos remete ao entendimento de que as possibilidades de praticar violência funcionam como garantias do cumprimento das relações de poder próprias das ideologias patriarcais.

Outro ponto apresentado ao grupo relacionou-se às questões econômicas compreendidas aqui como mecanismos de hierarquização de mulheres e homens, estruturando formas diversas de desigualdades sociais. Pois durante décadas as mulheres foram valorizadas por serem boas esposas, mães dedicadas e donas de casa exemplares. Enquanto os homens foram reconhecidos através do trabalho como provedores, além de zelar pela moral das mulheres, Saffioti (1987). Neste ínterim, a aluna solicitou a palavra e citou que,

No Brasil, essas ideias estão voltando. A mulher do Bolsonaro foi elogiada por ser “bela, recatada e do lar” e daí em diante, várias pessoas passaram a valorizar mais isso. Aí quem é mulher e não é assim, sofre as críticas. Quem também andou falando coisas assim foi um pastor que eu esqueci o nome, mas ele dizia no culto que as mulheres não deveriam estudar para não atrapalhar o sucesso do marido. Legal que quando eu ouvi deu revolta. Agora, além de raiva, eu entendo porque que ele disse isso: é estratégia pra manter a gente submissa. Meninas, [vamos] estudar!

A estudante refere-se à reportagem da revista *Veja*, veiculada em abril de 2016 em que, na oportunidade, a redação da revista destacou a conduta de Marcela Temer, esposa de Michel Temer, vice-presidente da República à época.

Diante dessa contribuição, perguntei-lhe “que estratégias seriam essas?”, “submissa a quem?”, que contexto significaria “ser submissa?”. A estudante concluiu que: “tia, convencer a gente a ser frágeis e burras para ficar dependendo dos homens. As igrejas fazem lavagem cerebral, tia. E tem um monte de gente que vai na onda. Você acha que um monte de homem não gostou?”. Neste momento, utilizei-me das premissas teóricas de Louro (2014) e Foucault (1989) a fim de fundamentar a discussão, citando que a Igreja, a escola, a justiça e a família são instâncias nas quais se produzem discursos com a finalidade de padronizar comportamentos e fabricar sujeitos. (LOURO, 2014).

A associação entre a discussão e os acontecimentos da vida social nos mostra que houve a catarse, ou seja, a síntese mental da aluna (GASPARIN, 2015) ou o que classificamos na sociologia como sendo a desnaturalização da realidade social.

Continuando as discussões, reafirmei que os debates sobre violência relacionada a gênero são muito amplos, complexos e possuem muitas vertentes teóricas, não sendo possível contemplar todas elas. Contudo, nos ocupáramos em evidenciar o modo como nossa sociedade produz e retrata o agressor e os atos de violência por ele praticados, bem como as

possíveis estratégias de atuação para o enfrentamento deste problema social. Para fundamentar a discussão, lemos a entrevista da Socióloga Fernanda Bestetti de Vasconcellos, professora adjunta do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, extraída do site da UOL intitulado: “ Sem debate franco sobre gênero, mulheres estão fadadas à violência doméstica”<sup>14</sup>. O texto discute a violência contra as mulheres e destaca a importância dos debates para a redução ou o combate efetivo deste problema social.

Estava prevista no plano de aula a exibição da animação: “Minha vida de João”<sup>15</sup>, com o objetivo de relacioná-lo com o texto. O curta animado, que tem duração de 23min, retrata como as relações familiares, pautadas em ideologias patriarcais, produzem masculinidades heteronormativas violentas. Porém, um curto-circuito deixou a escola sem energia por algumas horas, impossibilitando o uso de qualquer equipamento eletroeletrônico. Ficou como sugestão.

A socióloga pontua que os agressores justificam suas atitudes violentas no machismo e reconhece os avanços do poder público, referindo-se à Lei Maria da Penha, mas considera que a solução requer ações mais amplas, embora também reconheça a complexidade disso. Destaca ainda que o espaço da escola se constitui como um lugar importante para a realização de debates e acrescenta que, se forem silenciados ou tratados de forma a manter as relações de dominação já praticadas, estaremos reproduzindo contextos e práticas de violência contra as mulheres e contra grupos que ferem a heteronormatividade.

E sugere a importância de um olhar diferenciado, de uma formação contínua dos profissionais da justiça e dos demais segmentos que atuam no combate e na proteção à mulher em situação de violência. Enquanto discutia o texto, os (as) estudantes ouviam com atenção. Dois alunos ficaram dispersos e algumas vezes sorriam. Quando outros alunos iniciaram os debates acerca do texto, um dos alunos que estava sorrindo se posicionou: “tia, a gente tava rindo aqui porque um dia desses minha vizinha tava brigando com o marido e bateu tanto nele que o coitado foi parar no hospital. Tia, tem mulher que também bate no marido, viu?”.

Mediante suas colocações, afirmei que, comparadas à frequência das agressões perpetradas pelos homens, a violência praticada pelas mulheres é ínfima e inexpressiva, apesar de sua gravidade e assegurei-lhes que existem estudos sendo realizados a respeito

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/54941/sem-debate-franco-sobre-genero-mulheres-estao-fadadas-a-violencia-domestica>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gMatcineJi8>>. Acesso em: 03 ago. 2019 (vídeo completo).

disto, mas que são ainda escassos. A saber, o livro “Cenas e queixas”, da antropóloga Maria Filomena Gregori, escrito em 1992. Ressaltei que essas variações de abordagens reforçam a certeza da complexidade do tema em questão.

Em seguida, expliquei que a violência contra mulheres é histórica e tem por base o modo como as características sexuais são representadas, sendo necessário repensar esse problema social, pois a violência de gênero e as formas diversas de opressão a que estamos expostas se assentam “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2014, p. 26) que produzem relações desiguais de poder e a manutenção delas. Portanto, o que socialmente se elaborou sobre os sexos, os discursos, as verdades científicas, orientou a vida social e promoveu tais contextos.

Encerramos este encontro ouvindo a música *Rosas*, da banda de rap *Atitude feminina*. A música pertence ao meu acervo pessoal, mas pode ser facilmente encontrada no site: <http://www.youtube.com.br>. O recurso utilizado foi uma caixinha de som que funciona à bateria. Alguns alunos relataram já conhecer a música e emocionarem-se com a letra por ser “muito forte e real”. Estava prevista uma breve exposição dos(as) alunos(as) sobre a música, associando as discussões realizadas neste encontro. Contudo, em virtude de o tempo ter se esgotado, não houve a atividade.<sup>16</sup>

O uso de músicas é uma ferramenta didática prevista nas OCNEM e costuma ser eficaz na veiculação de conteúdos trabalhados durante as aulas de Sociologia.

#### 4.1.3.2 8º Encontro – Dinâmica: “O rosto da violência: vamos combater uma abstração?”

	<b>Plano de aula - Dinâmica: “O rosto da violência: vamos combater uma abstração?”</b>
<b>Conteúdo</b>	O sujeito da violência doméstica contra as mulheres
<b>Objetivos específicos da dinâmica</b>	- Problematizar a violência contra as mulheres; - Destacar o papel do agressor, buscando compreender a lógica que autoriza e legitima atos de violência contra as mulheres
<b>Metodologia</b>	- Ler e realizar uma breve discussão do texto do coletivo “Das lutas”, extraído da internet, cujo título é: “Em nossa sociedade, a violência contra mulheres não tem sujeito” - Dividir o grupo em 5 equipes e solicitar a produção de cartazes para a realização de uma campanha na escola em favor da não-violência contra as mulheres. Neles a figura do agressor e o crime de violência devem ser os elementos centrais.
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição das ideias dos(as) estudantes.
<b>Recursos</b>	Papel madeira, papel a4, revistas, cola, tesoura sem ponta, pincéis, texto impresso para leitura do(a) professor(a)

FONTE: A autora (2019).

<sup>16</sup> Segue o link da música: <<https://letrasweb.com.br/atitude-feminina/rosas.html>>.

O tempo desta atividade foi de 50 minutos, tendo se iniciado às 12h00min e se encerrado às 12h50min, e todo o grupo estava presente.

Após a acolhida do grupo, apresentei o tema da dinâmica como extensão das discussões acerca da violência doméstica contra as mulheres. Logo após, escrevi no quadro branco: “O rosto da violência: vamos combater uma abstração?” e indaguei os estudantes sobre o que imaginavam que íamos produzir. Não houve reação de nenhum(a) aluno(a). Então, retomei as imagens que usamos no encontro anterior, destaquei o fato de que o agressor parece ocupar um papel secundário ou invisibilizado nas campanhas sobre a violência contra a mulher e expliquei que a dinâmica teria dois momentos.

No primeiro, faríamos a leitura e uma breve discussão do texto do coletivo “Das lutas”<sup>17</sup>, que extraí da internet, cujo título é: “Em nossa sociedade, a violência contra mulheres não tem sujeito”. E, no segundo momento, o grupo formaria 5 equipes para construir cartazes para uma campanha em favor da não violência contra as mulheres, pondo o agressor em destaque. O material produzido foi fixado nas paredes e murais da escola.

O referido coletivo faz uma reflexão relevante acerca de uma possível tentativa de invisibilização do sujeito que pratica as agressões. Segundo o coletivo, numa análise das campanhas de denúncias à violência contra mulheres, foi possível identificar que a imagem feminina é frequentemente destacada, provocando a exposição da imagem da vítima, destinando às mulheres o centro do problema, implicando na associação da vítima à violência, quando deveria ser o homem o destaque por ser ele, geralmente, o autor das agressões.

O coletivo atribui a tentativa de abstração da figura masculina nas campanhas ao fato de que homens, brancos e heterossexuais ocupam posição privilegiada na esfera econômica, política e profissional. Portanto é compreensível que a mídia e outras instituições de poder atuem para que os agressores não sejam identificados como aqueles causadores da violência e não se tornem a parte que efetivamente deve ser julgada e responsabilizada legalmente.

Dito isto, li algumas frases do tipo: “Uma em cada x mulheres já foi vítima de violência”, “estudo revela que x mulheres morrem por dia no Brasil”, contidas nos cartazes e campanhas contra a violência a fim de ilustrar a maneira como os sujeitos são representados. Em seguida, distribuí revistas para que fizessem cartazes sobre o tema em

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://daslutas.wordpress.com/2014/09/01/em-nossa-sociedade-a-violencia-contra-mulheres-nao-tem-sujeito/>>. Acesso em: 15 ago. 2019

estudo, enfatizando a importância da visibilidade do agressor. Faz-se necessário ressaltar que a crítica feita às campanhas de combate à violência contra a mulher não as invalida, mas chama a atenção para a importância de ações responsáveis no que tange ao problema social aqui discutido.

IMAGEM 15 – DINÂMICA VIOLÊNCIA  
CONTRA AS MULHERES



FONTE: arquivo pessoal

Ao fim da atividade, solicitei que dois estudantes explicassem as ideias neles embutidas. O primeiro aluno a compartilhar as ideias do cartaz<sup>18</sup> citou que:

A figura do homem em tamanho maior que a da mulher é pra poder deixar claro que ele, o homem, é o rosto da violência. Porque eu pesquisei sobre as campanhas em casa e só vi isso nas campanhas dos movimentos sociais. Do governo mesmo, a gente ter que deduzir.

Perguntei ao grupo se havia algum outro elemento no cartaz que chamou a atenção. Uma aluna de outro grupo observou que: “a frase tava muito massa porque sempre retratam as agressões e mortes como números e isso é péssimo por enquanto formos tratadas como números, nunca vão olhar para o problema como uma coisa grave que precisa acabar”.

IMAGEM 16 – DINÂMICA VIOLÊNCIA  
CONTRA AS MULHERES – GRUPO 3



FONTE: arquivo pessoal

<sup>18</sup> Frase do cartaz da primeira equipe a se apresentar: “Os números da violência têm rosto”; do grupo 2: “Se sentir intimidado não justifica sua agressão! Agressão não prova masculinidade”.

Diante disso, afirmei que o machismo, como um valor do patriarcado, a objetificação das mulheres pela mídia ao transformá-la num produto a ser consumido como as cervejas e os carros, por exemplo, o não-direito ao próprio corpo: a imposição de um padrão de beleza, a discriminação pela gravidez precoce, julgamentos por práticas de aborto, funcionam como mecanismos de banalização e naturalização da violência a que são submetidas muitas mulheres.

Em seguida a minha explanação, solicitei que o grupo de nº 2 explicasse seu cartaz. Um dos membros da equipe pontuou que:

Muitos homens agridem as mulheres por medo delas se destacarem e eles perderem a vez e isso é errado porque homem nenhum tem o direito de impedir a mulher de crescer na vida e ser independente. Fizemos esses cartaz pensando no culto do pastor que o pessoal falou aqui.

Decidi apontar esta equipe para apresentar, pois compreendi a importância de situar a atividade, ainda que brevemente, na discussão da produção da masculinidade violenta, uma vez que este dispositivo da sexualidade fundamenta as relações sociais (FOUCAULT, 2019) e funciona como justificativa da violência entre gêneros. Sobre isto, é importante destacar que, em nossa sociedade, a violência está contida nos processos de socialização masculina. Os homens, desde a infância, são constantemente convocados a ter atitudes violentas. É nas brincadeiras com os demais colegas, nas disputas e agressões que os meninos aprendem e afirmam os jogos de dominação que lhes confere poder e direitos sobre o outro (SCOTT, 1989).

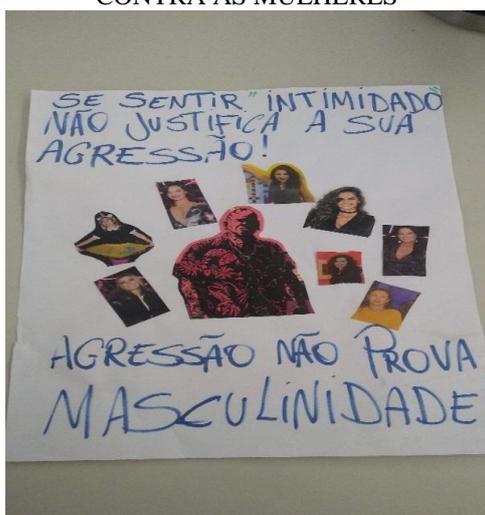
Desta forma, aprendemos desde cedo que para ser homem e para ser mulher os indivíduos precisam cumprir um repertório de ações que legitimam a dominação e os atos de violência contra as mulheres. É esta mesma lógica, apreendida nos processos educacionais, que determina que aqueles que não correspondem ao padrão de masculinidade produzido por uma dada sociedade devem ser submetidos aos mesmos processos de violência a que são submetidas as mulheres. Assim são criadas as condições favoráveis aos atos de violência contra a comunidade LGBT. Esta temática foi debatida nos encontros seguintes.

Concluimos a atividade proposta, produzindo um painel com todos os cartazes e fixamos no corredor da escola para dar visibilidade ao tema discutido. A exposição dos(as) alunos(as) durante as discussões e nas dinâmicas fez parte do processo de avaliação da aprendizagem. Pude constatar que a assimilação e nova elaboração dos conteúdos ocorreu em parte significativa dos presentes. Portanto é importante que o(a) professor(a) esteja

atento(a) aos discursos e se disponibilize a motivá-los a expressar seus entendimentos acerca do que foi discutido ou produzido.

Na finalização desta atividade, não foi possível acompanhar as reações dos demais estudantes da escola diante do painel, devido à chegada dos responsáveis de um aluno do 3º ano para receber o boletim comigo.

IMAGEM 17 – DINÂMICA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES



FONTE: arquivo pessoal – Grupo 2

IMAGEM 18 – DINÂMICA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES



FONTE: arquivo pessoal – Painel

#### 4.1.3.3 9º Encontro – Discutindo abuso sexual

QUADRO 8 – PLANO DE AULA

	<b>Plano de aula – Discussão teórica</b>
<b>Conteúdo</b>	Discutindo abuso sexual
<b>Objetivos específicos</b>	- Identificar e discutir as principais questões relacionadas ao abuso sexual na infância e na adolescência; - Ampliar conhecimentos sobre as formas de enfrentamento deste ato de violência.
<b>Metodologia</b>	- Discutir acerca do tema a partir do vídeo: “Que abuso é esse?”; - Será sugerido à escola agendamento de palestra com profissionais da saúde (psicólogo ou psicóloga) do município e/ou profissionais do Conselho Tutelar na escola.
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição das aprendizagens dos alunos, bem como durante as aulas de Sociologia. Serão considerados para fins de avaliação: apreensão dos conteúdos, sua prática social final <sup>19</sup> . Os mesmos farão a avaliação das metodologias ao final de cada encontro
<b>Recursos</b>	Equipamento <i>Datashow</i> , notebook.

FONTE: A autora (2019).

<sup>19</sup> Diz respeito à nova postura e aos compromissos do (a) aluno (a) acerca do conteúdo em estudo. Compreende às intenções e ações do educando. É possível perceber durante os encontros, durante as aulas de Sociologia e nas diversas situações que ocorrem no âmbito escolar.

Nas atividades contei com a presença de 11 alunos(as). Os(as) 4 estudantes ausentes não foram à escola. O encontro teve início às 12h00min e término às 12h50min. O tema “abuso sexual” pertence ao rol de violências domésticas, uma vez que é geralmente praticado por indivíduos que pertencem aos grupos sociais relacionados à criança ou ao adolescente.

Neste encontro discutimos o que é abuso sexual, seu repertório, consequências na história de vida de quem é vitimado(a) por esta forma de violência e buscamos ampliar os conhecimentos sobre as formas de enfrentamento a esse tipo de violência.

Após acolhida do grupo, apresentei-lhes as atividades propostas, informei que aperfeiçoaríamos nossos conhecimentos sobre o que é abuso sexual, seu repertório, consequências na história de vida de quem é vitimado(a) por esta forma de violência e buscamos ampliar os conhecimentos sobre as formas de enfrentamento a esse tipo de violência.

Em seguida perguntei o que sabiam sobre o tema. Alguns(as) deles(as) afirmaram que é “tocar uma pessoa sem a autorização dela”, “são agressões que marcam uma pessoa sexualmente”, “é tocar o corpo de uma pessoa e geralmente são pessoas de dentro de casa”. Continuei a exploração da prática social do grupo perguntando se conheciam alguma vítima deste tipo de violência. Uma aluna afirmou: “aqui na escola tem casos”, um outro aluno confirmou dizendo que “na minha sala tem um caso”. Mediante as afirmações, perguntei se a coordenação escolar havia sido informada. Os (as) estudantes não souberam informar.

Informei que o tema do “abuso sexual” pertence ao rol de violências domésticas, uma vez que, segundo dados registrados pelo “disque 100” e fornecidos pela Agência Brasil, 70% dos casos registrados em 2019, de um total de 17.093, foram praticados por indivíduos que pertencem aos grupos sociais relacionados à criança ou ao adolescente.

Encerrados os primeiros 5 minutos, convidei o grupo para assistir ao primeiro de três episódios de uma série do Canal Futura<sup>20</sup>, exibidos na semana dos direitos humanos no ano de 2014, intitulado: “Que abuso é esse?”. O primeiro episódio, sob o título: “Desmascarando o abuso”, cuja duração é de 00h07min04seg, discute o que é abuso e como diferenciar pedofilia, estupro, assédio e exploração sexual. Além de apresentar questões legais contempladas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), citar dados estatísticos e refletir o problema do silenciamento como obstáculo na elaboração de políticas públicas eficazes para o seu enfrentamento.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fsUWq800rF4>>. (parte 01).

Durante a exibição do vídeo, os(as) estudantes se mantiveram atentos(as). Concluído o primeiro episódio, abri a plenária e informei ao grupo que tínhamos até 10 minutos para as reflexões. “Um aluno citou que era muito chocante parar para conversar sobre esse assunto, porque mexe com as emoções. Dá raiva de quem faz e pena de quem sofre”, outra colega citou: “é muito comum isso, porque sempre envolve pessoas que conhecemos e, na maior parte das vezes, a vítima é indefesa”. Diante das contribuições, acrescentei que o abuso sexual é um tipo de violência que se estabelece entre um indivíduo situado numa posição de poder em relação à vítima. Seja porque este tem a confiança da família da vítima, seja porque exerce medo e intimidação sobre esta. Neste momento, os(as) estudantes mantiveram-se silenciosos e reflexivos.

Informei-lhes que seria exibida a parte 2: “É só carinho?”. Este vídeo tem duração de 00h06min14seg. Solicitei que assistissem com atenção. Ao final, um aluno se pronunciou:

Tia, eu achei interessante que no vídeo diz que a escola tem que debater isso, mas aqui não se faz isso. Na minha sala tem uma pessoa que sofre abuso do namorado. Ela até já falou para a coordenação, mas pediu que não dissessem nada à mãe dela porque ela toma remédio para depressão.

Informei ao grupo que, por lei, a escola tem a obrigação ética e legal de informar ao Conselho Tutelar ou o Juizado da Infância e da Juventude. É necessário dar algum encaminhamento, pois, do contrário, consequências drásticas podem ocorrer.

A escola, ao ser comunicada da ocorrência deste grave problema deve comunicar aos órgãos competentes. A saber, no ECA, Título II- Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde, Artigo 13, consta: “os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”.

Todavia, algumas problemáticas incorrem. No caso citado, a coordenação escolar informou que

[Ficou] de mãos atadas porque sabem que é dever da escola denunciar ao conselho tutelar, mas também sabem que o conselho é inoperante porque o pessoal disponível é pouco para a grande demanda. Nós mandamos listas e listas de alunos que não vêm pra escola e quando a gente chega lá, o pessoal já se perturba porque sabe que é mais problemas sem solução. A gente fica sem saber o que fazer. E a menina implorou que a gente não fizesse nada porque é só ela e a mãe que é depressiva.

A posição da coordenação nos leva a algumas reflexões: a existência de leis não é o bastante para promover a cidadania aos indivíduos e garantir a dignidade humana e que a escola parece possuir limites de atuação apesar das suas muitas incumbências. Uma estratégia

que pode contribuir para que a escola tenha decisões mais assertivas seria manter um diálogo permanente com as organizações de proteção à criança e ao adolescente, levar informação e assistência aos estudantes.

Após a discussão, exibi a parte III do vídeo – “Perigo no lar”. Neste episódio, os alunos aprenderam mais sobre onde estão localizados os riscos de abuso sexual e como esta prática se realiza. Trouxe a reflexão de que, quando o abuso sexual acontece, geralmente ocorre dentro da família ou com pessoas próximas, dificultando a denúncia aos órgãos competentes. O vídeo também demonstrou que, em muitos casos, o abusador também já foi vítima deste tipo de violência, refletiu sobre a importância de reforçar laços de afetividade familiares e orientou a busca de ajuda psicológica para a criança ou adolescente, vítimas de abuso.

Após a exibição do vídeo, abri espaço para as discussões. Uma aluna acrescentou: “tia, eu achava que abuso sexual era só penetração. Foi bom esclarecer porque agora sei que se eu não autorizar e se me incomodar, devo me afastar e falar para um adulto da minha confiança”. Reforcei as características que compreendem essa violência e expliquei ao grupo que no encontro seguinte faremos uma dinâmica que irá detalhar melhor o repertório de ações do abuso sexual.

Indaguei o que achavam da discussão desta temática na escola. Uma aluna respondeu que “é legal porque a gente não sabe como lidar caso aconteça. Discutindo na escola, a gente aprende pelo menos onde buscar ajuda”, outra aluna acrescentou: “Tia, por mais que a gente se informe, é sempre bom poder receber orientações na escola, porque também a pessoa pode buscar ajuda na própria escola”. Sobre isto, as principais legislações nacionais são enfáticas ao compreender que a superação das múltiplas expressões da violência deve ocorrer não somente *na* escola, como a partir *da* escola.

Por essa razão é que a escola não deve ignorar, ou mesmo limitar, a abordagens desses temas, pois se apresenta, em primeiro lugar, como uma negligência a fatos graves e relevantes que ocorrem com jovens fora da escola, mas que afetam suas aprendizagens. Em segundo lugar, porque se constitui como um desrespeito às leis que regem a educação brasileira e à Constituição Federal. Em terceiro lugar, porque o silenciamento acerca dessa problemática contribui para a manutenção de práticas de violências (LOURO, 2014) contra crianças e adolescentes.

No que tange às questões que atravessam os estudos de gênero, existem muitas polêmicas sobre a quem cabe discuti-las e de que maneira devem ser realizadas as discussões,

pois setores conservadores temem que, ao discutir, a escola esteja estimulando ou expondo os jovens a situações às quais deseja proteger. Porém, sabe-se que, com a ampliação e popularização dos meios de comunicação, os jovens passaram a ter acesso a um universo de informações. Quando indagada sobre os meios pelos quais ela se informava sobre a temática em questão, a aluna respondeu: “sabemos sobre abuso, porque vemos muita coisa na internet, no *Instagram*, no *Youtube*, na Malhação, nas novelas”.

A colocação da aluna reafirma o fato de que os meios de comunicação são uma ferramenta de informação que os defronta com questões as quais a escola é convocada constantemente a silenciar, levando-nos a já conhecida discussão sobre a quem cabe o direito de tratar temas relativos à sexualidade, ao gênero (LOURO, 2014). Essas questões põem a escola numa posição contraditória na qual ora é levada a silenciar, ora a promover o debate.

Contudo é necessário citar que este debate na escola provoca inquietações no corpo docente. É comum depoimentos de professores e professoras afirmando não se sentirem aptos(as) a discutir a temática de gênero por não serem de áreas afins e por não se sentirem amparados intelectualmente. Diante disto, incorremos no risco de que as discussões não sejam realizadas com a seriedade que o tema demanda. Uma estratégia válida e que propomos neste projeto são momentos na escola com uma junta de profissionais que possam esclarecer dúvidas, informar, orientar o corpo discente, bem como, formações permanentes com os docentes.

Solicitei aos estudantes que avaliassem o encontro. Uma aluna citou que “foi muito bom porque os vídeos foram bem explicativos e não cansou”, um aluno disse que “achava que abuso era só estupro”, um estudante afirmou que “[iria] conversar com a amiga pra tentar convencer ela a deixar o namorado”. Me coloquei à disposição da aula para conversar.

Encerramos as discussões deste encontro com a sugestão de uma aluna para que no próximo encontro fizéssemos uma pauta de encaminhamentos relacionados ao tema discutido.

#### 4.1.3.4 10º Encontro – Dinâmica: “A escola é o lugar mais seguro, eu acho!”

	<b>Plano de aula – Dinâmica: “A escola é o lugar mais seguro, eu acho!”</b>
<b>Conteúdo</b>	Discutindo abuso sexual
<b>Objetivos específicos da dinâmica</b>	- Identificar e discutir as principais questões relacionadas ao abuso sexual na infância e na adolescência; - Ampliar conhecimentos sobre as formas de enfrentamento deste ato de violência através de um <i>quis</i> .

<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibir e discutir a parte 2 do vídeo: “Que abuso é esse?”;</li> <li>- Exibir e distribuir entre os(as) alunos(as) estrofes da música: “Abuso Sexual”, de autoria da cantora e compositora <i>teen</i>, Manu Silva para refletirmos sobre pontos relevantes;</li> <li>- Realizar <i>quis</i> intitulado: “É papo ou fato?”, adaptada de: Mitos e realidades sobre abuso sexual. In: ABRAPIA. Guia de orientação para professores: Maus tratos contra crianças e adolescentes - proteção e prevenção, envolvendo o grupo e outros estudantes da escola;</li> <li>- Sugerir à escola agendamento de palestra com profissionais da saúde (psicólogo ou psicóloga) do município e/ou profissionais do Conselho Tutelar na escola.</li> </ul>
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição das aprendizagens dos alunos, bem como durante as aulas de Sociologia. Serão considerados para fins de avaliação: apreensão dos conteúdos, sua prática social final
<b>Recursos</b>	Equipamento <i>Datashow</i> , notebook, texto impresso para leitura do (a) professor (a)

No dia deste encontro tivemos a participação de 14 estudantes. Teve duração de 50 minutos. Após acolhida, apresentei as atividades que seriam realizadas. Informei à turma de que seriam exibidos dois episódios do vídeo: “Que abuso é esse?”, seguiríamos para os debates e, por fim, faríamos a dinâmica: “É papo ou fato?”, que trata de desmistificar discursos do senso comum.

Logo após a apresentação das tarefas, solicitei que um estudante fizesse uma exposição do que foi discutido no encontro anterior. Um aluno pediu a palavra:

Eu aprendi que o abuso sexual vai além da penetração. Tocar a pessoa, falar palavrões e, no meu entendimento, mandar vídeo ou *nudes* pra pessoa também pode ser considerado abuso. Eu interpretei assim quando apareceu no vídeo coisa de pornografia. Também aprendi que não dá pra identificar uma pessoa que abusa. Pode ser qualquer pessoa e não é só gente de classes baixas que pode passar por isso e que a escola deve ajudar os jovens que sofrem com isso orientando e denunciando. Por isso é importante debater esse tema. E, tia, já comecei a conversar com a minha colega lá da sala. Falei deixar o cara, ela disse que ia ver como fazer. Eu disse que lhe procurasse.

A explanação do aluno revelou que houve a catarse, uma vez que este foi capaz de reelaborar sua prática social imediata, fazer novas leituras do cotidiano no que tange ao tema estudado e por ser capaz de agir perante uma situação de abuso vivida pela colega de sala, apesar de ser uma atitude inadequada, pois ele também é um adolescente. No entanto, estando melhor informado pode estimular a colega de sala a buscar ajuda de um adulto.

Neste encontro, fizemos uma dinâmica que me permitiu conversar com a aluna vítima de violência e orientar-lhe melhor. Ela relatou-me que conversou com uma professora e recebeu apoio. Agora se sente encorajada para romper com o namorado.

Este é um tema que eventualmente pode pôr o(a) professor(a) em uma seara delicada, pois trata-se de uma violência comum no cotidiano dos(as) alunos(as), que geralmente envolve pessoas próximas da vítima, que mantém laços afetivos com a família. Os debates sempre evocavam situações ocorridas com pessoas próximas e gerava comoção no grupo.

Procurei manter o amplo debate, sempre motivando o grupo a pensar o tema como um problema social recorrente, reconhecido legalmente como crime, mas que precisa ser tratado na prática como tal. Pois nos espaços onde ocorre esse tipo de violência,

O afeto é erotizado, estimulando atitudes danosas que podem levar ao incesto. A autoridade do pai é incontestável e as crianças e adolescentes são tratadas como objeto sexual do poder masculino, o que resulta em uma comunicação fechada, estabelecendo-se um complô do silêncio e de total cumplicidade com a situação.<sup>21</sup>

Durante o planejamento do encontro, assisti ao vídeo completo produzido pelo Canal Futura em parceria com a Fundação Vale. São um total de 8 episódios. Porém selecionei aqueles que mais apresentam dúvidas corriqueiras e esclarecimentos. Neste encontro, por exemplo, exibi os episódios 7 (lobos em pele de cordeiro)<sup>22</sup> e 8 (O caminho da denúncia)<sup>23</sup>, tendo duração de 00h06min17seg e 00h07min14seg, respectivamente. Neste momento, o grupo se manteve atento.

Segui a programação perguntando aos estudantes quais suas percepções acerca dos episódios exibidos. Um aluno citou que chamou sua atenção o fato de que mulheres também abusam sexualmente, ainda que em menor frequência que os homens. Sobre isto, pontuei que as formas de violência se constituem enquanto relações de poder. Portanto, quando mulheres praticam abuso, elas o fazem por estarem em uma situação privilegiada de poder em relação à criança ou ao adolescente ou de insuspeição. Por exemplo: mães que abusam seu(sua) filho(a) não levantam suspeita e exercem controle sobre ele(a), a babá exerce poder e controle sobre a criança. Isto permite que ela o ameace para que não conte, dentre outras situações. Porém, conforme aparece no vídeo, a expressiva maioria de abusos é provocada por homens.

Outro aluno afirmou que “se sentir seguro pra denunciar é importante, porque, como geralmente envolve gente da família, às vezes, a pessoa tem medo de falar e os pais tentam abafar para as pessoas não saberem”. Uma colega acrescentou: “a escola é o lugar mais

---

<sup>21</sup> Publicado por: Lorraine Vilela Campos. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sexualidade/abuso-sexual.htm>>. Acesso em: 02/08/2019

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fsUWq800rF4>>. Acesso em: 02/08/2019 (Episódio 7)

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fsUWq800rF4>>. Acesso em: 02/08/2019 (Episódio 8)

seguro, eu acho!”. Outra aluna complementou: “eu também acho que a escola é o melhor lugar, porque as pessoas que abusam são sempre aquelas que ninguém espera. Aí, não falta gente pra dizer que a pessoa tá aumentando ou fantasiando”. Estes discursos reforçam a importância do debate na escola e do seu fortalecimento junto à família e aos órgãos competentes.

Encerradas as exposições, seguimos para a segunda etapa da atividade. Distribuí estrofes da música: “Abuso sexual”, da cantora *teen* Manu Silva. Acompanhamos o vídeo<sup>24</sup>.

**Abuso sexual**  
**Manu Silva**

Não importa o momento  
 Não importa se é pouca  
 Não importa a largura ou o tamanho da minha roupa  
 Posso andar de vestido  
 De um jeito que ninguém nota  
 Mesmo assim eu vou chamar a atenção de um idiota  
 Que só quer fazer bobagem  
 Que só pensa em sacanagem  
 E não vê que depois disso acabou minha coragem  
 Que eu não vou mais sorrir  
 Que vai vir a depressão  
 Ele só quer se divertir, em mim ele não pensa não

[...]

E ela por dentro já tava se matando  
 Mas como não tinha ninguém foi se automutilando  
 Se cortando, se machucando  
 Todo dia na sua cama, eu sei que ela tá chorando

Ao final, solicitei que aqueles que estivessem de posse da estrofe fizessem uma reflexão. Duas estrofes chamaram mais a atenção do grupo, tanto dos meninos, quanto das meninas. Foram os trechos: “não importa o momento, não importa se é pouca, não importa a largura ou o tamanho da minha roupa, posso andar de vestido de um jeito que ninguém nota, mesmo assim eu vou chamar a atenção de um idiota” e “e ela por dentro já tava se matando, mas como não tinha ninguém foi se automutilando, se cortando, se machucando, todo dia na sua cama, eu sei que ela tá chorando”. Solicitei que um(a) educando discutisse as estrofes, justificando as razões pelas quais foram estas as mais impactantes. Obtive como resposta:

Me chamou a atenção, creio que seja o mesmo com os colegas e as colegas, o fato de que o machismo, resultante de uma herança cultural, como vimos nas primeiras aulas, faz com que as pessoas culpem a mulher por ter sido estuprada ou abusada. Culpam a roupa, culpam por tá no funk ou andando tarde na rua. Isso agrava o

<sup>24</sup> Disponível em: <[www.https://youtube.com/watch?v=DFz289-1cqE](https://youtube.com/watch?v=DFz289-1cqE)>.

problema, porque o homem deixa de ser o culpado e o crime se perde e, assim, entra ano, sai ano, quase nada muda.

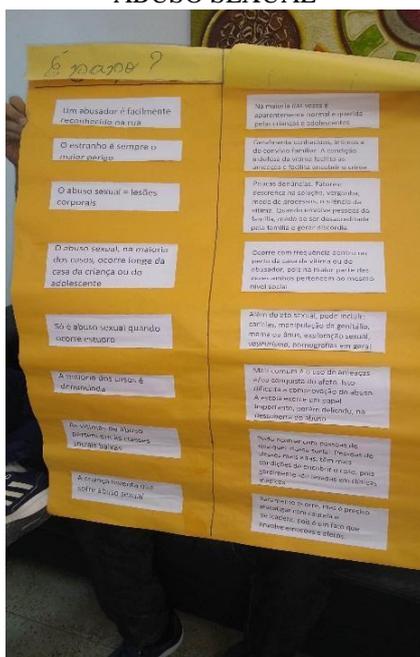
E acrescentou:

As pessoas que se cortam, tia, são pessoas que tentam diminuir uma dor e, como diz na música, a pessoa só quer ser ouvida. Porque o que vimos é que as pessoas costumam duvidar da pessoa porque o agressor, geralmente é gente boa e a vítima é uma criança ou adolescente. Mais um motivo pra gente discutir isso e preparar melhor a galera a se defender e identificar um abuso

Ressaltei que as práticas machistas, como inspiração do patriarcado, também marcam as ações dos funcionários públicos das instituições competentes. Portanto, realizar formação de qualidade com esses profissionais é indispensável para que se crie novas práticas sociais mais justas e que garantam o direito à dignidade humana previsto no artigo 227, da Carta Magna e nas legislações de proteção à criança. Esta etapa durou 20 minutos.

Finalizada, iniciamos a terceira etapa que consiste numa dinâmica na qual, a partir de um quadro contendo discursos do senso comum, os(as) estudantes testaram seus conhecimentos acerca da temática. Depois de realizar a dinâmica com o grupo, fizemos o mesmo procedimento com os demais estudantes. Esta dinâmica movimentou o horário do almoço, pois muitos estudantes ficaram curiosos para saber do que se tratava e outros afirmaram que desejavam se “informar para auxiliar seus amigos e familiares”.

IMAGEM 19 – DINÂMICA ABUSO SEXUAL



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM 20 – DINÂMICA ABUSO SEXUAL



FONTE: arquivo pessoal.

Nos 10 minutos restantes, reuni o grupo de alunos(as) na sala onde ocorreram as atividades e solicitei que avaliassem o encontro. Em geral, todos(as) gostaram e uma aluna citou que “é uma forma legal de aprender, porque informa ao mesmo tempo em que a gente interage uns com os outros”, outro aluno afirmou que “as discussões foram muito legais, que [aprendeu] bastante e [esclareceu] dúvidas sobre o tema”, uma estudante afirmou que “[achou] proveitoso porque muita gente parou para saber o que era e saiu de lá informado ou melhor informado”. Finalizamos o encontro com a proposta de uma palestra ou roda de conversa na escola com profissionais competentes.

#### 4.1.3.4 11º Encontro – Relacionamento abusivo

QUADRO 9 – PLANO DE AULA

<b>Plano de aula – Discussão teórica</b>	
<b>Conteúdo</b>	Relacionamento abusivo
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir relacionamento abusivo;</li> <li>- Aprender a identificar comportamentos que caracterizam um relacionamento abusivo;</li> <li>- Propiciar ao(a) aluno(a) a possibilidade de refletir sobre o tema, através de situações reais do cotidiano e possíveis ações frente à situação.</li> <li>- Informar e orientar os (as) estudantes da escola sobre este tipo de violência e as formas de enfrentá-la.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	Apresentar o fenômeno social do relacionamento abusivo como uma expressão de violência que se pauta nas relações assimétricas de poder próprias do patriarcado. Utilizar os conceitos de Foucault e Saffioti. A temática deve ser discutida por meio de estudos de casos inspirados nas histórias de vida de estudantes, sobre seus relacionamentos afetivos. O grupo deve ser dividido em 2 equipes, cada uma delas terá uma situação a ser analisada e discutida. Em seguida, cada uma das equipes deverá compartilhar seu texto e suas resoluções.
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dos(as) estudantes dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias. Os mesmos farão a avaliação das metodologias ao final de cada encontro.
<b>Recursos</b>	Textos impressos contendo os casos a serem analisados e discutidos.

Fonte: A autora (2019).

Neste encontro, estiveram presentes 14 estudantes. As atividades tiveram início às 12h00min e se encerram às 12h50min.

Após acolhida do grupo, apresentei o tema e o roteiro das atividades. Informei-lhes que, conforme sugestões, o tema deste encontro e do seguinte seria “relacionamento abusivo”. Os(as) alunos(as) se mostraram ansiosos(as) e curiosos(as). Então, expliquei que faríamos um estudo de casos neste encontro e que no próximo faríamos um *não* com elementos que marcam um relacionamento abusivo para que os demais estudantes que estão se relacionando amorosamente possam analisar e refletir sobre seus relacionamentos.

Depois de apresentar a pauta, um aluno perguntou: “por que não começamos os encontros mais cedo pra aproveitar melhor as discussões e as dinâmicas? É tão bom esses assuntos, tia. Fora que as dinâmicas são bem legais, a gente aprende”. Insisti em perguntar de que forma ele aprendia com as dinâmicas. Logo ele respondeu: “tia, as dinâmicas são divertidas e colocam a gente pra pensar. A gente estuda um tema e, na dinâmica, a gente consegue aplicar o que aprendeu”. Uma aluna acrescentou: “é, tia, as dinâmicas nos ajudam a ver a realidade que a teoria analisa”. Respondi-lhes que o horário cumpre o que foi autorizado pela coordenação e que um dos objetivos das dinâmicas é, de fato, complementar as discussões feitas em grupo.

Estas colocações reforçam a validade e a eficácia do uso de dinâmicas como recursos para instrumentalização dos conteúdos. Apesar de requererem do(a) professor(a) um certo grau de dedicação e tempo, as dinâmicas promovem aulas mais criativas e prazerosas e podem ser utilizadas como ferramentas de avaliação da aprendizagem, como é o caso desta sequência de aulas.

Encerradas as exposições iniciais, apresentei ao grupo a abordagem que defende a violência como um fato social que tem muitas tipificações. O relacionamento abusivo seria uma dessas muitas formas de violência, por afetar negativamente a saúde física e psicológica de quem a experiencia. Neste momento, uma aluna pediu a palavra e citou:

Tem gente que pira. Uma amiga da minha mãe tem depressão até hoje, porque o marido dela vivia dizendo que ela tinha o útero seco. Eles se separaram, mas a coitada nunca mais teve saúde, não trabalha e vive da aposentadoria da mãe dela. Ela deve ter uns 40 anos de idade.

Diante de seu posicionamento, acrescentei que qualquer expressão de violência sofrida por alguém representa uma ameaça a sua realização pessoal, ao seu bem estar (MINAYO, 2009). Indaguei ao grupo o que eles sabiam sobre relacionamento abusivo. Dentre as colocações, constaram: “é um tipo de agressão psicológica onde a pessoa usa o psicológico da outra pra afetar ela”, “é uma violência psicológica”, “é uma violência psicológica e a outra pessoa não percebe que tá sendo, porque confunde com amor”, “é uma maneira de controlar a pessoa. Tem gente que proíbe as amizades, as roupas curtas. Isso geralmente é homem que faz”. Utilizei as contribuições para acrescentar que esse tipo de agressão é uma violência de natureza psicológica que acarreta impactos na saúde mental do indivíduo.

Segundo Minayo (2009), há no senso comum o entendimento de que o relacionamento abusivo está relacionado à agressão física. Porém, a violência ou coerção

física podem ocorrer ou não e seriam o fim último da violência propriamente dita. De fato, o relacionamento abusivo se realiza na pressão psicológica, na violência emocional. Ainda problematizando as colocações feitas, perguntei ao grupo se essa forma de violência estaria limitada somente às relações amorosas. Os(as) estudantes afirmaram que não. Uma aluna acrescentou: “tia, acho que não. Quando os pais da gente dizem o tempo todo que a gente não é capaz de passar no vestibular para um curso concorrido, isso é violência também”. Outro aluno citou: “acho que ocorre em vários tipos de relacionamentos, mas eu acho que o mais frequente é em namoro, casamento, essas coisas”.

Esclareci ao grupo que quando falamos de violência é importante lembrarmos que ela se estabelece numa relação de poder e possui muitos desdobramentos, podendo ser: física, sexual, psicológica. Portanto, se toda relação humana é orientada por uma relação de poder (FOUCAULT, 1989), este problema não permeia somente os relacionamentos amorosos, mas todas as relações. Minayo (2009) destaca que existem grupos mais vulneráveis e considera, nesses termos, os idosos, as crianças, as mulheres e as pessoas com deficiência. Todavia, nos restringiremos a problematizar as relações amorosas vivenciadas pelos(as) estudantes, por ter sido sugerido pelo grupo por haver, segundo seus relatos, muitos casos deste tipo de violência na escola.

Nessa perspectiva, nas relações abusivas o poder está no centro da questão e revela a desigualdade entre o abusador e o sujeito abusado. Porém, como as relações de poder são dinâmicas, a configuração desta relação desigual de poder sofre alterações na medida em que há uma tomada de consciência da situação por parte daquele que está em posição de submissão. Por essa razão é que os debates sobre esse problema, os acompanhamentos psicológicos, as terapias, são tão importantes, pois contribuem para produzir no sujeito abusado as condições mínimas necessárias para o seu desligamento desse relacionamento.

Finalizadas as reflexões iniciais, expliquei ao grupo que formaríamos duas equipes com 7 componentes cada uma para analisarmos os estudos de casos elaborados com base em situações reais. Para esta atividade, utilizei relatos de estudantes, utilizei nomes fictícios e adaptei as histórias. Sugeri que os(as) alunos(as) formassem os grupos e em seguida, distribuí os textos. Em função do tempo escasso, elaborei textos pequenos, de fácil resolução. Para esta etapa, destinei 15 minutos. Seguem os casos propostos:

- Caso 1

Janaína e Pedro são um casal de namorados, de 16 anos e 17 anos de idade, respectivamente. Iniciaram um namoro há oito meses. Pedro, que estuda em outra escola, no turno da tarde, tem o costume de acompanhar a namorada da escola para casa diariamente. Ele possui uma rotina voltada para as necessidades de Janaína: está sempre preocupado com ela, manda mensagens constantemente para saber como ela está, o que está fazendo, se já se alimentou. A garota alertou o namorado algumas vezes de que precisava de espaço e que ele deveria cuidar mais de si mesmo, fazer algo para si. Não obteve mudanças nas atitudes dele. Certa vez, sentindo-se sufocada, Janaína pediu “um tempo”. Desesperado, Pedro ameaçou suicidar-se. A menina, por medo e culpa, por achar que não estava valorizando o amor de Pedro, manteve-se no relacionamento que se agravou cada dia mais. Ele passou a controlar suas roupas, suas amizades e a investigar sua rede social. Janaína mergulhou numa tristeza profunda por não conseguir terminar o relacionamento. Desta forma, namoraram por longos meses. O que você faria se fosse a Janaína ou se a conhecesse?

- Caso 2

Cristina, 18 anos e Luiza, 23 anos de idade, namoram há dois anos. O sonho de Cristina é cursar a faculdade de Direito, dedicava-se muito aos estudos e fazia cursinho pré-vestibular pago pela namorada, que possui renda. Luíza era apaixonada, carinhosa, atenciosa, sugeriu que Cristina fosse morar com ela. Porém, a garota não se sentia bem para assumir um grau tão alto de responsabilidade. Mesmo tendo conversado com Luiza sobre seus medos, Cristina não se sentiu segura para viver essa nova vida e negou o pedido. Desde então, as duas passaram a brigar constantemente e Luíza passou a agredi-la moralmente, a fazer críticas, colocá-la pra baixo, a chantageá-la e ameaçar não mais custear seus estudos, ao mesmo tempo em que afirmava constantemente que “a amava”, provocando em Cristina muita tristeza, desequilíbrio emocional e psicológico, afetando negativamente os seus planos de felicidade. Ela passou a ter problemas de gastrite provocados pela ansiedade. Se você fosse Cristina ou conhecesse alguém nesta situação, o que faria?

Durante a atividade, observei os grupos discutindo os casos propostos. Pude constatar a eficácia deste tipo de metodologia por propiciar nos(as) alunos(as) o compartilhamento e o confronto de ideias, trocas de experiências, abertura para ouvir

posicionamentos contrários e a problematização dos seus próprios discursos. Este recurso funciona positivamente para enriquecer a aula (OCNEM, 2006) e como instrumento para pensar fatos da realidade social imediata, uma vez que se baseia em situações reais vividas no cotidiano.

Ressalte-se ainda que utilizei narrativas de estudantes e suas linguagens, objetivando valorizar suas vivências e tentar promover nos(as) educandos(as) a empatia e o respeito pela história de vida do outro. O conhecimento desses contextos de vida foi possível devido à relação de proximidade que estabeleci com os(as) estudantes durante minha experiência na docência. A opção por esta postura profissional se apresenta como um ponto de partida favorável à atividade docente, na construção de aprendizagens significativas, pois possibilita a elaboração de estratégias metodológicas que aliem os conteúdos teóricos às realidades em que estão inseridos(as) os(as) alunos(as) e colabora para que o(a) aprendiz se posicione mais assertivamente frente às questões que enfrenta em seus espaços sociais, ampliando as possibilidades de transformações de sua prática social imediata (GASPARIN, 2015).

Passado o tempo previsto para a realização da atividade, solicitei ao grupo encarregado de discutir o caso 1 que iniciasse a leitura do texto para a turma e a apresentação das estratégias pensadas pela equipe. Neste grupo, haviam 4 meninos e 3 meninas. A equipe definiu que um aluno faria a leitura do texto para os demais grupos conhecerem o caso em questão e uma aluna apresentaria as estratégias pensadas. Durante sua apresentação, os membros da equipe também se posicionaram. Neste momento, a aluna citou que

Achamos que a Janaína deveria compartilhar a situação com uma pessoa mais experiente, para pedir conselho e ser forte e terminar o namoro, porque o que o namorado tava fazendo era chantagem emocional para pressionar ela. Tia, uma coisa que a gente faz muito é deixar de pensar na gente e colocar o outro em primeiro lugar

Após a exposição, indaguei-lhes se perceberam haver uma relação de poder operando a interação entre o casal. Uma aluna citou que “sim” e completou: “Pedro conseguiu manipular a namorada através de ameaças de suicídio. A menina deve ter ficado com medo de levar a culpa e o peso disso”. Continuei a problematização do texto através das colocações do grupo, questionando que, para Janaína tomar tais atitudes propostas pelo grupo, seria necessário que ela tivesse percebido a violência a que estava sendo submetida pelo namorado e solicitei que apontassem se esta descoberta ocorreu e, se sim, em qual momento isso teria ocorrido.

Diante da provocação, o grupo voltou-se novamente ao texto e destacou que “houve a percepção da violência quando a menina se sentiu sufocada e pediu um tempo, quando se viu tendo que ficar com ele pra ele não se matar”. Pontuei que, conforme vimos, as relações humanas são relações de poder e que, no caso dos relacionamentos abusivos, o controle que um indivíduo exerce sobre o outro é a expressão da violência (BARRETO, 2018).

Expliquei-lhes que, no cenário brasileiro, as discussões sobre essa forma de violência são bastante recentes. Segundo consta, a primeira tese sobre esse problema social foi publicada em 2005 e, apesar dos estudos terem sido contínuos, pouco se falou a respeito. Os trabalhos sobre este tema seguiam a linha norte americana e se firmavam na análise do comportamento.

Considerando os estudos realizados entre 2014 e 2015, aqui no Brasil, pela Psicóloga Raquel Silva Barretto (2018), os relacionamentos abusivos deveriam ser analisados sob a perspectiva do processo de objetificação do outro e dos jogos de poder do abusador sobre o abusado, o controle sobre o corpo e a mente, as disputas por espaços, limites e fronteiras. Como ocorre, por exemplo, nos casos em que o indivíduo sufoca o outro, impede amizades, proíbe de sair com os amigos, tal como ocorreu nesse estudo de caso. Após a explanação, um aluno do outro grupo indagou se a violência, nesse tipo de relacionamento, seria “a manipulação de uma pessoa sobre a outra”. Diante da minha confirmação, seguimos para a exposição do estudo de caso de número 2.

O grupo 2 seguiu a mesma forma de apresentação do primeiro grupo. Composto de 5 meninos e 2 meninas, uma das alunas apresentou o texto aos demais e outra colega expôs os encaminhamentos dados ao caso pela equipe. É importante ressaltar que não havíamos combinado como seria esse momento. Percebi que deixá-los(as) livres foi uma experiência importante, pois lhes permitiu autonomia na execução da tarefa dada.

Após a leitura do caso, uma das alunas iniciou a explanação das ideias propostas pela equipe, afirmando que o grupo considerava que “Cristina não deveria aceitar a pressão de Luíza e deveria deixar ela de uma vez. Ela poderia passar no vestibular sem cursinho e não deveria se obrigar a morar junto para agradar ninguém”. Neste instante, um aluno da outra equipe perguntou se “relacionamento abusivo não era praticado somente por homens: pais, irmãos, namorados, esposos e nos relacionamentos hétero”.

Esclareci que os relacionamentos abusivos são formas de violência de gênero assentadas nas ideologias patriarcais, pressupondo que ocorre a dominação-exploração da mulher pelo homem. Todavia este tipo de violência pode ser perpetrado por agressores de

ambos os sexos e nos mais variados tipos de relacionamentos. Pois, conforme já foi discutido, a violência de qualquer natureza é a garantia do exercício e da manutenção do poder.

Entretanto, quando uma mulher pratica a violência, ela o faz em nome dos valores patriarcais. Ou seja, por estar, de alguma maneira, em posição privilegiada na relação, diante da desobediência de suas vontades. Ela usa esse recurso como forma de punição pela quebra da ordem (SAFFIOTI, 1987). Todavia, o número de mulheres que descrevem a companheira como abusadora é menor do que o número de mulheres vitimadas por comportamentos violentos de seus namorados ou companheiros (BARRETTO, 2018).

Continuei a discussão afirmando que, no caso proposto, Luíza utilizou-se de um elemento importante para a namorada: o cursinho que poderia auxiliá-la a passar no vestibular e realizar o sonho de cursar Direito. Portanto, as ameaças no campo financeiro se constituem como uma das formas de poder e controle que um indivíduo exerce sobre o outro e funciona como um elemento que dificulta a vítima romper a relação.

Desta forma, as questões financeiras, a dificuldade dos sujeitos perceberem que estão numa relação abusiva devido ao uso de jogos de manipulação da mente e à naturalização de alguns comportamentos abusivos e violentos, a romantização de algumas atitudes, como por exemplo, tratar o ciúme como manifestação de amor, a culpabilização da vítima pela agressividade do (a) companheiro(a), a promessa de mudança de atitude por parte do abusador, são razões que dificultam seu desligamento dessa relação.

Somando-se a isso, têm-se questões de ordem prática: quando a vítima é mulher e decide buscar ajuda nos órgãos competentes, pensa nos entraves legais, chegando a desacreditar numa solução. Apesar dos avanços em termos de políticas para coibir a violência contra a mulher, estudos mostram que nem todos os profissionais atuantes em órgãos de defesa da mulher estão preparados, o capital financeiro e humano é precário, parece haver desarticulação entre os órgãos e a proteção efetiva da mulher nem sempre é garantida em caso de denúncia (BARRETO, 2018). Note-se que as dificuldades para efetuar o desligamento desses relacionamentos se assemelham ao repertório que marca a violência contra a mulher.

Essas práticas de violência são oriundas das sociedades patriarcais, cuja mentalidade de dominação masculina se dá de forma naturalizada, sem a necessidade de autorização. O homem, situado na maioria dos casos em relações heterossexuais, tem, por assim dizer, autoridade sobre a mulher. Os relacionamentos contemporâneos ainda conservam resquícios dessa lógica social. Sobre isto, Safiotti cita que:

Os homens estão, permanentemente, autorizados a realizar seu projeto de dominação-exploração das mulheres, mesmo que, para isto, precisem utilizar-se de sua força física. Pode-se considerar este fato como uma contradição entre a permissão para a prática privada da justiça e a consideração de qualquer tipo de violência como crime. (SAFIOTTI, 2001).

Logo, se há um “passe-livre” para que os homens dominem e explorem as mulheres, no caso do abuso, a dinâmica é outra: parece haver o consentimento. Cada indivíduo sabe seus limites dentro da relação, o que é capaz de permitir. No entanto a naturalização de determinados comportamentos e valores contribui para que tais limites se percam.

Encerrei a exposição recapitulando os sinais iniciais de um relacionamento abusivo, as dificuldades de enfrentamento e reforçando que a violência, de qualquer natureza, traz prejuízos à vida do indivíduo que se encontra nesse ciclo. Reafirmei a importância do desligamento desse elo com o abusador, indicando como estratégia inicial que a vítima busque auxílio em pessoas confiáveis, formando uma rede de apoio através da qual ela possa unir forças para enfrentar o medo do agressor, a vergonha por ser vítima e o isolamento. Que busque serviços psicoterapêuticos, pois os impactos emocionais e psicológicos são intensos e denuncie aos órgãos competentes, apesar dos problemas, pois o silenciamento alimenta a violência (BARRETO, 2018).

Nos minutos finais, solicitei que dois estudantes avaliassem o encontro. De forma geral, ambos consideraram positivo, pois “além de aprender mais sobre abuso, estudar casos ajuda a enxergar coisas que ficam ocultas.” Um terceiro aluno pediu a palavra e acrescentou que: “o ideal era que houvesse mais tempo para fazer algo com toda a escola”. Informei que no encontro seguinte faríamos uma dinâmica envolvendo os(as) demais alunos(as).

#### 4.1.3.5 12º Encontro – Dinâmica: “Relacionamento abusivo: ligue o alerta!”

	<b>Plano de aula – Dinâmica: “Relacionamento abusivo: ligue o alerta!”</b>
<b>Conteúdo</b>	Relacionamento abusivo
<b>Objetivos específicos da dinâmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a identificar comportamentos que caracterizam um relacionamento abusivo;</li> <li>- Propiciar ao(a) aluno(a) a possibilidade de refletir sobre os arranjos afetivos que estão construindo na fase da adolescência</li> <li>- Informar e orientar os (as) estudantes da escola sobre este tipo de violência e as formas de enfrentá-la.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	Para esta dinâmica, o grupo, sob a orientação do(a) professor(a), deve confeccionar um painel, que chamamos aqui de “farol de alerta”, contendo elementos que marcam um relacionamento como abusivo e possíveis estratégias de como proceder. Tais informações devem se basear nas discussões realizadas no encontro anterior. Os níveis de alerta para a violência em questão devem seguir o itinerário: se o(a) participante identificar duas atitudes, deve receber o sinal de alerta amarelo, se identificar três ou mais atitudes, deve receber o sinal

	de alerta vermelho e um envelope com as orientações e a mensagem para o fortalecimento da rede de apoio
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dos(as) estudantes dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias. Os mesmos farão a avaliação das metodologias ao final de cada encontro.
<b>Recursos</b>	Papel madeira, targetas, cola, tesoura sem ponta, pincéis, envelopes coloridos, E.V.A. para confecção do “sinal de alerta”.

Fonte: A autora (2019).

Neste encontro estavam presentes 10 estudantes e seguiu o horário de 12h00min às 12h50min. Após acolhida do grupo, iniciei a explicação da atividade proposta realizando a seguinte orientação: na primeira etapa, o grupo deveria elencar alguns sinais que caracterizavam um relacionamento abusivo, tomando como base as discussões do último encontro, enquanto fui listando no cartaz. Optei por essa estratégia a fim de aproveitar melhor o tempo disponível. Em seguida, foram instruídos a indicar orientações e frases de apoio a serem depositadas em envelopes. Para esta primeira etapa, disponibilizei 15 minutos. Os(as) estudantes reclamaram do pouco tempo, mas logo compreenderam que seria necessário regular esta etapa, pois teríamos que realizar a dinâmica com os estudantes da escola, o que demandaria tempo.

Passados os minutos estabelecidos, expliquei os comandos da dinâmica. O grupo deveria caminhar pela escola com o cartaz e convidar alunos e alunas, de preferência que estivessem num namoro, “fica”, “amizade colorida” ou outra forma de relacionamento amoroso, para participar da dinâmica. Os níveis de alerta para a violência em questão seguiriam o itinerário: se o(a) participante identificasse duas atitudes, receberia o sinal de alerta amarelo, se identificasse três ou mais atitudes, receberia o sinal de alerta vermelho, um envelope com as orientações e a mensagem para o fortalecimento da rede de apoio. Para a confecção dos sinais, utilizamos E.V.A. amarelo e vermelho. Concluída a segunda etapa, realizamos a dinâmica.

Os(as) estudantes pareciam curiosos ao ver o grupo de alunos com o cartaz e agitaram o intervalo do almoço na tentativa de participarem da atividade. À medida em que o grupo ia interagindo com os demais estudantes, outros se aproximavam para participar da dinâmica. O grupo foi apresentando a atividade e pontuando os sinais de abuso para cada casal ou aluno(a) que participava da brincadeira. Na oportunidade, observei que estavam muito seguros das informações e repassavam orientações as quais haviam aprendido nos

encontros. Além de perceber através de suas expressões corporais e entonação da voz, delicadeza no tratamento da questão. Alguns estudantes agradeceram os esclarecimentos e sugeriram ao grupo que realizassem mais atividades do tipo.

Finalizada esta etapa, reuni os(as) estudantes e solicitei que compartilhassem suas experiências e avaliassem os encontros. Posicionamentos do tipo: “além da gente aprender, tia, ajudamos pessoas que nós sabemos que passam por esse problema, mas têm vergonha de falar ou não têm a quem recorrer”, foram frequentes. Uma estudante pontuou que “de todas, essa foi a melhor dinâmica, porque viu que casais que praticam e sofrem abusos ficaram mexidos e isso pode ser que faça eles repensarem suas ações”, outra aluna afirmou que “no início senti medo de provocar brigas entre os casais, mas quando começaram a falar com tanto carinho, senti que a gente ia ajudar”. Vale ressaltar que as atividades que envolvem o campo das emoções, dos afetos, exigem do(a) professor(a) de Sociologia algumas competências às quais este(a) não possui, pois pertencem a outros campos científicos, como da Psicologia, por exemplo. A estratégia aqui por mim utilizada foi limitar-me a abordagens sociológicas do problema social em questão. Entretanto, em havendo necessidade e possibilidade, os casos devem ser encaminhados aos profissionais competentes.

As colocações dos estudantes se apresentaram como um ponto positivo, pois o grupo apropriou-se dos conteúdos de forma que lhes possibilitou partilhar suas aprendizagens com os demais colegas da escola. É importante reforçar que a avaliação da aprendizagem é um processo no qual se pode observar ao longo das colocações e atitudes dos(as) estudantes nos muitos espaços escolares (ZABALA, 1998).

IMAGEM 22 – DINÂMICA  
RELACIONAMENTO ABUSIVO



FONTE: arquivo pessoal

IMAGEM 23 – DINÂMICA  
RELACIONAMENTO ABUSIVO



FONTE: arquivo pessoal

## 4.1.3.6 13º Encontro – Homofobia na escola

QUADRO 10 – PLANO DE AULA

<b>Plano de aula – Discussão teórica</b>	
<b>Conteúdo</b>	Homofobia na escola
<b>Objetivos específicos</b>	- Reconhecer e refletir sobre a diversidade humana; - Compreender as raízes da homofobia; - Debater preconceitos associados à orientação sexual na escola;
<b>Metodologia</b>	- Discutir a temática em questão a partir do resgate dos conceitos de <i>heteronormatividade e papéis sociais</i> ; - Identificar, através de seus relatos, casos reais de violência homofóbica na escola, na família, entre os amigos e na mídia, desnaturalizando os contextos sociais, a fim de conscientizá-los para uma outra prática social final; - Analisar gráficos sobre a violência contra LGBT's no Brasil e no Estado do Ceará
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias durante os encontros e demais espaços escolares.
<b>Recursos</b>	Equipamento <i>Datashow</i> , notebook, texto impresso para cada membro do grupo

FONTE: A autora (2019).

Neste encontro, contamos com a presença de 14 participantes. As atividades tiveram início às 12h00min e encerraram-se às 12h50min. Após acolhida do grupo, apresentei o tema e iniciei as discussões informando ao grupo que para os debates propostos retomáramos os estudos sobre papéis sociais de gênero e sua relação com práticas de violência relacionadas à sexualidade.

Perguntei-lhes o que lembravam sobre essa temática. Os(as) estudantes afirmaram que “está relacionado à maneira como as pessoas são educadas para agir de acordo com o sexo biológico”. Diante disto, acrescentei que uma dada sociedade elabora maneiras de agir, pensar e sentir e cria expectativas de que os indivíduos correspondam ao padrão reconhecido como ideal, normal. Para garantir que o empreendimento tenha os resultados esperados, essa sociedade produz um conjunto de dispositivos, que são: normas, regras, discursos, que funcionarão como um molde dos comportamentos, sentimentos, desejos e afetos desses indivíduos (FOUCAULT, 2019).

Informei ao grupo que as discussões estarão voltadas à violência homofóbica contra lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais. Pois, apesar de haver outras expressões da sexualidade, não daríamos conta de refletir sobre a violência que atinge todas elas, em função do tempo disponível e pela dificuldade de acesso aos trabalhos sobre tal problema social. Além disso, como o tema geral é “homofobia na escola”, ficaremos restritos a pensar o problema enfrentado pelos grupos que transitam em nossa escola.

Apresentei ao grupo o conceito de “homofobia” extraído da cartilha do Ministério da Saúde. É válido reiterar que a linguagem textual utilizada no ensino médio precisa

considerar os níveis de compreensão dos(as) educandos(as), sendo necessário dizer que não pode ser tão baixa a ponto de precarizar as teorias, nem tão elevada que não permita o entendimento e a assimilação dos conteúdos pelos(as) estudantes (ZABALA, 1998). Para tanto, como fontes de pesquisa, o(a) professor(a) pode recorrer a revistas eletrônicas, vídeos, reportagens de revistas, manuais, cartilhas, além do livro didático (OCNEM, 2006).

Segundo a fonte citada, homofobia seria “um termo utilizado para identificar o ódio, a aversão, a discriminação e sobretudo a violência em relação aos homossexuais. Em sentido amplo, engloba *gays*, lésbicas, travestis e transexuais”<sup>25</sup>. Após a leitura do conceito, solicitei que um(a) aluno(a) explicasse com suas palavras o que entendeu sobre o conceito. Recebi como explicação de um aluno que seria “um tipo de violência que surge pela não aceitação do outro que é diferente do padrão”. Indaguei ao que ele se referia como “padrão”, ele respondeu: “o padrão hétero”. Tendo suas colocações complementadas por uma aluna: “tia, além de hétero, branco e que trabalha. Esse é o padrão. Já ficou claro que as formas de violência contra qualquer pessoa parte[sic.] desse modelo”.

Com base nas explanações, acrescentei que a homofobia é um tipo de violência que tem origem na heteronormatividade. O termo designa como “normal” o padrão de comportamento de um indivíduo que se sente atraído afetiva e sexualmente por outro indivíduo do sexo oposto. Este modelo de sexualidade é construído socialmente a partir de valores culturais compreendidos como moralmente normais, tornando-se o padrão a ser seguido por homens e mulheres (SILVA *et al*, 2016). Portanto homens e mulheres que não se comportam conforme os padrões de normalidade não amam e não desejam pessoas do sexo oposto são combatidas com violência.

Além disso, refletindo juntamente com o grupo sobre as colocações da aluna, pontuei que outros elementos intensificam a violência homofóbica. Destaquei como fundamental a percepção da aluna ao pontuar os marcadores sociais “branco” (da cor da pele) e “ter trabalho” (classe social/poder aquisitivo). De fato, as práticas homofóbicas a que são submetidos (as) LGBT’s pardos ou negros e de classes sociais baixas, têm o agravante da discriminação racial e de classe. Diante da reflexão, a aluna em questão acrescentou: “tia, pesquisando sobre esse tema semana passada, vi uns vídeos no *Youtube* de uma menina falando exatamente isso. Ela deu até o depoimento dela, de que ela sofreu discriminação porque além de ser lésbica, era negra”.

---

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: diversidades sexuais**. Saúde e prevenção nas escolas, v. 8. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

Continuei explicando que o enfoque da interseccionalidade concebe as diferenças de gênero, raça, classe e orientação sexual, de forma integrada. As desigualdades sociais se somam e reforçam os processos de exclusão e violência. Desta maneira, LGBT's que agregam estereótipos excludentes, vivenciam contextos de violência bem mais intensos (SILVA *et al*, 2016).

Sobre as observações da estudante, pode-se avaliar como positivas no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, pois ao analisar e sintetizar os saberes apreendidos nos encontros, ao buscar um maior aprofundamento do tema em outras fontes e realizar a leitura do cotidiano, agora afetada pelos conceitos científicos, a aluna realizou a catarse. Ou seja, ela apropriou-se dos conteúdos científicos e reorganizou suas visões de mundo. Isto também revela que os métodos de trabalho utilizados nos processos de mediação pedagógica foram eficazes ao que se objetivou alcançar (GASPARIN, 2015).

Devido ao tempo escasso, não pudemos nos delongar nas discussões. Porém, procurei, por meio das atividades planejadas, discutir melhor os conceitos. Solicitei ao grupo que relatasse casos de homofobia na escola, caso houvesse e quem os praticava. Informei que ao fim de cada exposição faríamos imediatamente a reflexão para aproveitarmos melhor o tempo. Disponibilizei 15 minutos para esta etapa do encontro. Fiz anotações durante a exposição dos(as) estudantes objetivando facilitar sua problematização.

Foram recorrentes os relatos de homofobia nos diversos ambientes da escola, tendo sido praticado por pessoas dos diversos setores. Os casos que mais se repetiram foram: discriminação quando do uso do banheiro. Um aluno afirmou ter sofrido homofobia várias vezes nesse ambiente e acrescentou que “sabe que o que mais incomoda é o fato de usar batom, maquiagem e brincos. Porque tem um monte de *gay* que usa o banheiro masculino, mas só implicam com quem se mostra *gay*”. Ao final de sua explanação, perguntei-lhe o porquê de ele pensar dessa maneira. Ele respondeu:

Tia, os homens *hétero* têm maior medo de se perceberem desejando a gente. Eu acho que a gente é uma ameaça. É como a gente já discuti num dos encontros: eles aprendem que o certo é gostar de mulher e vão anulando os desejos e os afetos pra agradar a sociedade. Então eles precisam manter isso a qualquer custo. Se precisar matar, até matam. Na verdade, é o que fazem, né?

Partimos para a problematização dos discursos do aluno retomando os debates sobre masculinidades e feminilidades realizados nesta sequência didática. Tomamos como ponto de partida as contribuições teóricas de Judith Butler (2003), mas também recorreremos a outros estudiosos. Expliquei ao grupo que seu argumento é de que, em outras palavras, nossas

expressões de gênero, as maneiras como nos construímos, como nos percebemos, o modo como nos posicionamos no mundo, como nos mostramos para as outras pessoas, não é um condicionante natural, biológico.

E esta percepção que ultrapassa ou parece não reconhecer o lugar pré-definido pela sociedade, do homem e da mulher, incomoda, perturba e constrange os indivíduos que estão conformados, encaixados no modelo padrão masculino e feminino. Portanto, existem muitos modos de existir no mundo, muitas maneiras de se relacionar com o corpo, daí a importância de se valorizar as muitas formas de masculino e feminino.

Ao fim da explanação, solicitei que um membro do grupo explicasse o que eu falei em forma de exemplo. O objetivo era que isto me permitisse avaliar a atividade mental dos(as) estudantes e a eficácia do método utilizado, para prosseguir com a explicação. Isto porque a vertente teórica utilizada é bastante complexa. Neste momento surgiu o segundo relato:

Tia, não sei se entendi certo, mas, por exemplo, aqui na escola, algumas pessoas já me perguntaram se eu era lésbica porque não faço o estilo “princesinha da Disney”. Meu estilo é pouco feminino, é casual, gosto de ficar à vontade e alguns acessórios me incomodam. Então, como não cumprio esse padrão de menininha, sou julgada. Aí, de vez em quando tenho que ficar me explicando, dizendo que gosto de homens. Isso é tão chato! Como a senhora disse: se a gente valorizasse mais e ensinasse as pessoas a entender e respeitar que as pessoas são diferentes nos gostos e no jeito de viver, nenhuma violência dessa aconteceria.

Compreendendo que a aluna assimilou a explicação e tendo no pouco tempo um problema a ser encarado, segui com as argumentações elencando elementos que se repetiram nos dois relatos: o incômodo provocado pelo uso explícito de adereços que o qualificam como mulher e o estilo “pouco feminino” de acordo com a heteronormatividade e o medo da “perda da masculinidade” revelado na possibilidade de desejar alguém do mesmo sexo.

No primeiro elemento, destaquei que a experiência visível da homossexualidade e a suspeita desta experiência, no caso do depoimento da aluna, são condutas que ferem as expectativas dos papéis sociais de gênero. As sexualidades lésbica e *gay* seriam toleráveis se permanecessem disfarçadas, silenciadas, pois poderiam ser tratadas como inexistentes na escola (BORILLO, 2009). Para esclarecer melhor a exposição, citei discursos do tipo: “ele é *gay*, mas não tem quem diga porque é discreto, se comporta como homem”. Isto se constitui como um grande obstáculo no enfrentamento à homofobia, pois como é possível garantir o respeito à livre expressão da orientação sexual, agregando valor de “boa conduta” àqueles que permanecerem invisíveis?

O outro elemento problematizado funda-se no reforço da norma como forma de proteger a masculinidade legítima, compreendida assim por ser considerada padrão. Para Butler, o reforço das normas, as formalidades, as convenções sociais, produzem uma associação lógica entre o sexo de nascença (vagina ou pênis), o gênero (comportamentos masculino e feminino) e os desejos e afetos (os interesses e atração de um indivíduo por outro). Utilizei a mesma estratégia. Pedi que um(a) dos(as) estudantes explicasse a explanação por meio de exemplos.

O grupo permaneceu pensativo e não houve participação. Então compreendi que a teoria não havia sido compreendida. Retomei exemplificando: na educação infantil, são realizadas filas próprias para meninas e próprias para meninos. Esta separação se traduz como uma maneira de demarcar o lugar de cada um a partir da perspectiva do sexo biológico. Assim, desde criança o indivíduo aprende que existem espaços sociais específicos para homem e para mulher.

Diante disto, insisti: aqui na escola quais práticas promovem o reforço da norma em relação às identidades de gênero e à sexualidade? Silenciosos, o aluno vítima de homofobia no banheiro citou:

A indicação do uso do banheiro. Logo bem na porta tem um bonequinho e uma bonequinha. Ou seja, o meu lugar é no banheiro masculino porque tenho pênis. Não importa se me sinto agredido no banheiro masculino. O que importa é a norma.

Imediatamente outro aluno se posicionou:

Tia, acho que a expulsão das alunas que foram pegas namorando pode ser considerada também, porque serve de exemplo pros outros. É tipo: a norma é não namorar, mas só foi expulsa até agora, por esse motivo, uma menina, que é lésbica. Então o medo de ser expulso faz os alunos não namorem, principalmente se for do mesmo sexo.

Mediante os relatos, esclareci a teoria afirmando que, segundo a estudiosa, o reforço permanente das normas, os marcadores sexuais da diferença, no caso, os símbolos nas portas dos banheiros, a vigilância e as punições dos “comportamentos indesejados” funcionam como dispositivos que garantem e reproduzem as ideologias heteronormativas.

As formas de proibição das manifestações públicas de afeto que podem sinalizar práticas homossexuais na escola são violências institucionais, uma vez que gestores e educadores justificam tais medidas às expressões homoafetivas como sendo aplicáveis igualmente a todos(as) os(as) alunos(as). Porém, ficou evidente nos depoimentos dos(as) estudantes que algumas interações afetivas são mais bem aceitas do que outras. Sobre isso, a

socióloga Berenice Bento (2008) evidencia que as formas diversas de repressão operam para destruir as possibilidades de se compreender as variações de gênero como uma vivência possível. Essa visão nos permite pensar que tanto mulheres quanto homens correm o risco de serem hostilizados nos espaços sociais por diversos sujeitos, caso descumpram algum tipo de exigência social tida como normal.

Para finalizar, fiz duas provocações ao grupo de estudantes: se estas medidas opressivas são tão massacrantes, por que é tão difícil abrimos mão delas? Nenhum(a) estudante soube responder. Então concluí que se dava pelo fato de sermos educados socialmente para assimilar e reproduzir, por meio dos processos de socialização, as normas pelas quais nos tornamos seres sociais, sociáveis, socializados. Portanto não desejamos que nossos familiares, amigos, sejam tomados como “anormais”.

Segundo: quais saídas o grupo sugere para enfrentar a homofobia na escola? Prontamente uma aluna respondeu: “faria um banheiro específico para LGBT”. Um outro aluno confrontou: “isso ia reforçar o preconceito. Porque ia ficar parecendo que eram doentes ou estranhos”. Como não havia mais tempo, encerrei o debate afirmando que o que parece “reconhecimento das diferenças” num primeiro momento, a médio prazo se transforma em discriminação porque segrega populações específicas e reforça as diferenças. A saída seria a afirmação da diferença, a defesa das masculinidades e das feminilidades positivas, o reconhecimento da diversidade, como caminhos para a promoção da empatia e da solidariedade social.

Após esta exposição, encerrei o encontro. Estava previsto análise de gráficos da violência homofóbica. Porém, em virtude do tempo, não foi possível a realização completa do plano. A avaliação dos alunos sobre os debates e as metodologias empregadas foi realizada no encontro seguinte.

#### 4.1.3.7 14º Encontro – Dinâmica: “Parou! Parem por aí”

	<b>Plano de aula – Dinâmica: “Parou! Parem por aí”</b>
<b>Conteúdo</b>	Homofobia na escola
<b>Objetivos específicos da dinâmica</b>	- Reconhecer e refletir sobre a diversidade humana; - Compreender as raízes da homofobia; - Debater preconceitos associados à orientação sexual na escola;
<b>Metodologia</b>	- Realizar a dinâmica: “posso ouvir!”. Esta dinâmica consiste em ouvir relatos dos(as) alunos e alunas do grupo que vivenciaram situações de homofobia na escola. - Através da leitura e discussão do texto “No país de Blowmink”, o grupo deve recriar o final da história, indicando possíveis caminhos para mudar a realidade do país citado no texto.

<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias durante os encontros e demais espaços escolares.
<b>Recursos</b>	Texto impresso para cada membro do grupo

FONTE: A autora (2019).

Neste encontro, contamos com a presença de 14 participantes. A atividade teve início às 12h00min e se encerrou às 12h50min. Após acolhida do grupo, apresentei a atividade proposta. Distribuí o texto: “No país de Blowmink”<sup>26</sup> e solicitei que os (as) estudantes realizassem uma leitura individual, silenciosa a fim de conhecerem o texto.

Após 5 minutos, orientei os estudantes que elaborassem um pequeno teatro, como se o país fosse a escola, os(as) personagens representassem os(as) estudantes, recriassem a história e o desfecho pensando em outros possíveis finais. Para a elaboração da apresentação, delimito um tempo de 15 minutos. Alguns estudantes reclamaram do pouco tempo, mas expliquei que seria uma apresentação curta, na qual seriam avaliadas as habilidades do grupo em transformar o contexto de violência em espaços de reconhecimento da diversidade.

O texto retrata a história de dois adolescentes heterossexuais que se apaixonam e são flagrados namorando. O problema é que o país onde vivem só permite os relacionamentos entre casais do mesmo sexo. Mesmo assim, o casal decide enfrentar o preconceito da sociedade, da família e dos colegas da escola. Acometidos por um final triste, cada um(a) dos(as) personagens segue caminhos diferentes. Vale ressaltar que, na história, a norma se inverte. Por isso, o grupo usa o termo “heterofobia”. Portanto na finalização da atividade enfatizamos que a discriminação praticada está voltada para aqueles que não se encaixam no padrão heteronormativo.

O grupo decidiu que 3 integrantes ficariam responsáveis pela direção da peça e 6 atuariam. Alguns estudantes disseram não se sentirem bem com peça teatral e outros afirmaram timidez. É importante compreender que alguns estudantes se identificam mais com esse tipo de metodologia, outros(as) não. Dessa forma, não foi possível avaliar 5 estudantes por meio da atividade proposta.

<sup>26</sup> Disponível em: <

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_bio\\_pdp\\_carlos\\_eduardo\\_godoi\\_lino.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_bio_pdp_carlos_eduardo_godoi_lino.pdf)>. Acesso em: 03/09/2019

IMAGEM 24 – ENSAIO



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM 25 – PEÇA



Foto: arquivo pessoal.

Roteiro da peça recriado pelo grupo:

A escola é um espaço onde são permitidos apenas relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, sendo combatidos com exílio (expulsão) àqueles que infringirem a norma social estabelecida. Claudio e Ana, colegas de sala, se aproximam devido passarem a maior parte do dia interagindo na escola. Com o passar dos dias, a ligação dos dois ficou mais forte e se apaixonaram. Claudio, que é *rapper* e fez fama na escola através de sua arte, decidiu fazer uma declaração de amor para Ana na escola, mesmo sabendo dos riscos, caso fossem descobertos.

Acobertados pelos amigos, o menino declarou seu amor à namorada através de uma poesia. Sua atitude gerou muita comoção entre os demais membros da escola, chamando a atenção dos governantes (professores e gestores escolares). Como punição, seus pais foram chamados à escola para serem humilhados diante de toda a população, pois seus filhos estariam rompendo com as normas da constituição familiar. No país, as crianças nasciam por fertilização *in vitro* e, nesse caso, os dois não procriariam. Depois disso, seriam exilados da cidade. Diante da medida disciplinar, o estudante se posicionou fazendo uso de uma rima improvisada para chamar a atenção para o fato de que toda forma de amar é uma maneira de existir e resistir.

- Os(as) personagens:

Um menino e uma menina eram os atores principais: Claudio e Ana

Uma aluna era mãe de Ana e não tinha esposa.

Duas estudantes eram as mães de Cláudio

Um aluno fez o papel do governo.

- O *rapper*:

O estudante do grupo que é *rapper* preferiu atuar nos bastidores, dublando o personagem Claudio. O aluno que o interpretou afirmou que “não tinha habilidades para

cantar, mas era bom em peça”. A letra foi criada por uma das alunas e o estudante *rapper* musicalizou.

- O desfecho:

A solução encontrada pelo grupo para solucionar a heterofobia (termo que o grupo usou, para fazer alusão à homofobia) foi o uso da arte como forma de sensibilização para a importância da empatia no processo de reconhecimento e valorização da diversidade. Diante da rima, o governo, bem como os indivíduos da escola, repensou suas práticas e foi revendo seus discursos de verdade e suas práticas culturais.

- A rima:

Parou! Parem por aí  
 Isso que vocês acham engraçado ver um casal heteroafetivo  
 Por outro “normal” ser humilhado

Pra mim chega  
 Meu Deus, que vergonha a minha  
 Coitada sim,  
 Coitada da criancinha

Agora me digam, sim por favor me digam  
 Pra vocês o que é amor  
 E por que não heteroafetivo?

Já sei, já sei  
 Pra vocês o que é perfeição  
 É dois iguais  
 Mas casal de outro sexo não

Por que? Qual o problema em ser?  
 O que é família pra você?  
 Vai muito além de sexo, de reprodução  
 É amor, carinho, responsabilidade, atenção

Isso que é família não é?  
 Não dois filhos, dois homens ou duas *mulher*  
 Se faz família com quem a gente quiser  
 Nem ouse falar que é errado  
 Errado é matar e roubar, tá ligado?

Sua falta de empatia é totalmente sem nexo  
 Diante dessa sua ignorância estou perplexo  
 Amor não é tão complexo  
 Você não precisa entender, você não precisa aceitar  
 Você só precisa respeitar os outros jeitos de amar.

Ao final da apresentação, reuni o grupo e perguntei como se sentiram estando no lugar de cada personagem e como chegaram a esse desfecho.

Os(as) estudantes que fizeram o casal de namorados afirmaram que já conheciam bem o sentimento da discriminação na escola, pois são homossexuais. E afirmaram que é na escola onde sofrem mais discriminação. Então adverti-os de que a escola é uma instituição de poder que tem o privilégio da imposição autorizada da norma vigente: a vivência da heterossexualidade. Como alternativa à violência, os estudantes afirmaram ter optado pela arte, pois “é uma ferramenta que a maioria gosta. Então seria mais fácil serem ouvidos”. Isto revela que espaços de voz na escola são importantes para a construção e vivência da cidadania.

Essas colocações nos permitem concluir que a proibição do direito de expressão do envolvimento afetivo na escola e a vigilância constante se apresenta como uma violação dos direitos humanos, dos direitos de existir.

Nos 10 minutos finais, solicitei que um aluno ou uma aluna avaliasse os dois encontros. Um dos alunos que participou da peça colocou que “o tema é muito importante e necessário de ser discutido na escola, pois muita gente sofre violência em casa e não deveria acontecer na escola”. Apontou que a forma como a temática foi discutida e o uso de peça “além de ajudar a prender de forma lúdica, nos ajuda a trabalhar em equipe e a respeitar os limites dos colegas. Teve gente que não participou e faz parte”.

Segundo as Orientações Nacionais Curriculares de Sociologia (2006), a atividade interdisciplinar favorece a formulação de saberes mais abrangentes e o desenvolvimento de habilidades que vão para além da apreensão dos conteúdos teóricos. Envolvendo a criatividade, a capacidade de raciocínio, agilidade na resolução de conflitos, trabalho em equipe e respeito aos limites de cada um. Encerramos o encontro com uma salva de palmas para todos(as) os(as) envolvidos(as) na peça.

#### 4.1.3.8 15º Encontro – “Afetividades, masculinidade e feminilidades”

QUADRO 11 – PLANO DE AULA

<b>Plano de aula – Discussão teórica</b>	
<b>Conteúdo</b>	Afetividades
<b>Objetivos específicos</b>	- Desconstruir a associação entre afetos e reprodução; - Compreender que há muitas possibilidades de afetos; - Construir uma ambiência de respeito e reconhecimento da diversidade na escola; - Reconhecer e respeitar as afetividades homossexuais

<b>Metodologia</b>	<p>- O grupo será motivado através de uma dinâmica com fotografias a pensar as afetividades e sua relação com a procriação. Após a análise das imagens, cada um(a) dos(as) estudantes deve escolher uma gravura e elaborar uma história com base em sua própria leitura. Em seguida, o os(as) alunos(as) deverão compartilhar sua produção a fim de problematizarmos suas visões de mundo acerca do tema. Para a terceira etapa desta atividade, solicitar aos(as) estudantes que fotografem situações de seu cotidiano que expressem os aprendizados construídos neste encontro;</p> <p>- O grupo de alunos(as) distribuirá balões com mensagens de afeto que contemplem: respeito, empatia, amizade, motivação, responsabilidade, liberdade, entre os estudantes da escola</p>
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias.
<b>Recursos</b>	Gravuras impressas, folha de papel A4, lápis, balões, tarjetas, caixinha de som e <i>pendrive</i> com músicas.

FONTE: A autora (2019).

Neste encontro, contamos com a presença de 11 estudantes. As atividades deram início às 12h00min e se encerraram às 12h50min.

Após acolhida, apresentei o tema ao grupo. Alguns estudantes ficaram eufóricos e uma delas se manifestou: “oh, tia, significa que será nosso último encontro. Que pena! Sentirei saudade, porque já estava acostumada a vir pra cá, conversar, aprender e interagir. Fiz amizades novas com o grupo. Muito bom!”. Este depoimento revela que as metodologias escolhidas para dar corpo a esta sequência didática propiciaram aprendizagens para além dos conteúdos propostos, estimularam habilidades e produziram sociabilidades positivas. O termo “encontro” como alternativa à “oficina” ou “aula”, traduz a tentativa de construir contextos de ensino-aprendizagem afetuosos os quais possibilitassem pensar o indivíduo considerando suas muitas possibilidades de *estar* no mundo, suas muitas humanidades.

Em seguida, expliquei a todos(as) que, diferentemente dos outros encontros, nós faríamos inicialmente uma dinâmica e no momento seguinte, as discussões. A atividade proposta, adaptada do projeto *Saúde e prevenção nas escolas*<sup>27</sup>, do Ministério da Saúde, foi dividida em duas etapas: na primeira apresentei três imagens impressas retiradas de *sites* da *internet*.

As imagens expressavam sutilmente a ideia de relacionamentos afetivos, mas sem revelar claramente a existência de casais. Os objetivos desta dinâmica consistiram em possibilitar reflexões e discussões sobre afetividades e sua relação com as masculinidades e feminilidades, em evidenciar as muitas possibilidades de manifestação de afetos, sem

<sup>27</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: diversidades sexuais. Saúde e prevenção nas escolas**, v. 8. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

necessariamente vinculá-los à reprodução e apresentar as afetividades homossexuais como manifestações positivas da existência humana.

Solicitei que o grupo escolhesse uma das imagens, sem indicá-la a princípio, contemplasse sem fazer comentários e escrevesse sobre ela, relatando o que viam, suas significações subjetivas, que tipo de história a imagem representava para cada um(a). Os(as) alunos(as) se mantiveram atentos às imagens e escrevendo suas percepções. Após 15 minutos, solicitei que um menino e uma menina compartilhassem suas produções. Enquanto isso, permaneci anotando os comentários sobre as fotos. Seguem as imagens propostas:

#### IMAGEM 26 – AFETIVIDADES



FONTE:  
<eusemfronteiras.com.br/significado-sonhar-alguem-chorando/>.



FONTE:  
<http://santuariodasrosasdesant arita.blogspot.com/2011/07/ao-nde-e-que-vamos-chegar-pai-e-filho.html>.



FONTE:  
<https://coisasqsei.wordpress.com/2011/05/23/beijo-na-testa/>.

Encerrado o tempo previsto, solicitei que a aluna indicasse que tipo de relação as imagens representavam. Sua compreensão se limitou a destacar os relacionamentos afetivos como manifestação amorosa entre casais homoafetivos e heteroafetivos, pois “[sentiu] que havia entre os casais muita cumplicidade”. Quando indagada sobre os supostos sinais de cumplicidade que aparecem nas imagens, a aluna destacou as expressões corporais: “na imagem A, a cabeça inclinada sobre o ombro, na figura B, a mão na cintura revelou um certo grau de intimidade e na imagem C, a moça está de olhos fechados como se recebesse com carinho o beijo do carinha”.

Solicitei que a aluna indicasse a imagem escolhida e compartilhasse sua história. A figura escolhida foi a C. Ela iniciou sua apresentação explicando a escolha:

Gente, escolhi a 3, porque estou solteira há pouco tempo e a razão foi porque meu ex-namorado ficou com ciúmes de mim com um amigo meu. Na cabeça dele, a gente não é só amigo, porque parece que não pode haver amizade entre um homem e uma mulher. Isso é machismo. Então a imagem representa pra mim tanto o afeto de amizade entre um homem e uma mulher, como também meu desejo de que meu namorado pensasse diferente e viesse atrás de mim e me abraçasse assim.

Sem mais interferências para não direcionar a exposição do aluno, solicitei que ele se posicionasse sobre o tipo de afeto que vê nas imagens e em seguida compartilhasse sua história. Ele também teve uma percepção semelhante à da aluna. Para ele, as figuras representaram relacionamentos amorosos entre casais e sua orientação também se restringiu à compreensão de que determinados afetos são expressados apenas com a intensão de se namorar ou casar e afirmou: “tia, espero que um dia as pessoas possam andar abraçadas e amar as outras sem se preocupar com o preconceito e a discriminação porque são *gays*, lésbicas ou qualquer coisa e formar suas famílias”.

Após a exposição, deixei à vontade para que outros(as) estudantes participassem. Percepções mais abrangentes surgiram. Tais como: “vejo uma amizade entre os casais”, “acho que tem amor de amigo na foto 3”, “vi amor entre dois irmãos na foto. Perdi meu irmão e a foto me lembrou ele”. Diante das contribuições do grupo destaquei que existem muitas possibilidades de afetos entre os seres humanos, mas que somos condicionados pelos valores heteronormativos e patriarcais a reconhecer os afetos, sobretudo pelo ponto de vista dos interesses sexuais.

Ao pensarmos as relações entre o indivíduos sob esta perspectiva, reforçamos os discursos de violência que se sustentam na ideia de que são legítimas apenas as relações entre casais de sexo oposto, pois a procriação seria o objetivo principal do relacionamento e, conseqüentemente, não só invalidamos as relações homoafetivas por não cumprirem a tarefa “natural da procriação”, como restringimos suas manifestações aos desejos sexuais, como se não fosse possível a vivência de sentimentos entre casais não heterossexuais.

Estas maneiras de compreender as vivências da afetividade e da sexualidade humana são resultantes dos processos históricos de produção de valores morais das diversas culturas, não sendo, portanto, naturais. Por isso mesmo elas devem ser questionadas e desconstruídas a fim de que os indivíduos possam experienciar uma existência pautada no respeito, na autovalorização e na responsabilidade para com o outro e o direito do outro de existir.

No segundo momento, solicitei que os(as) alunos(as) produzissem mensagens de afetos, encorajamento, empatia, reconhecimento e respeito à diversidade e depositassem em balões a serem distribuídos entre os(as) outros alunos(as) da escola. Enquanto o grupo realizava a dinâmica, exibi canções que retratavam afetos para estimular a criatividade.

O objetivo desta atividade consistiu em chamar a atenção dos(as) demais estudantes da escola para o reconhecimento das diferentes formas de afeto e de convivência coletiva.

IMAGEM 27 – AFETIVIDADES NA ESCOLA



FONTE: arquivo pessoal

IMAGEM 28 – AFETIVIDADES NA ESCOLA



FONTE: arquivo pessoal

Finalizada esta etapa, reuni os alunos e realizei a avaliação do encontro. O grupo afirmou ter sido muito interessante, “porque quando a gente pensa em relacionamento, só vem amoroso e, na verdade, têm muitas formas de relacionamento e de afetos”. Uma aluna complementou que “[ela] e o gato mantêm uma relação de afeto e, se todo mundo amasse os animais, se humanizariam e entenderiam que toda forma de amar é boa”. Por fim, um aluno citou que “foi legal sair distribuindo os balões porque assim as pessoas se tocam que existem várias formas de manifestar afeto”.

#### 4.1.3.9 16º Encontro – Dinâmica: “A medida de amar é amar sem medida”

<b>Plano de aula – Dinâmica: “A medida de amar é amar sem medida”</b>	
<b>Conteúdo</b>	Afetividades
<b>Objetivos específicos da dinâmica</b>	- Compreender que há muitas possibilidades de afetos; - Construir uma ambiência de respeito e reconhecimento da diversidade na escola; - Reconhecer e respeitar as afetividades homossexuais
<b>Metodologia</b>	- 1ª etapa: solicitar que os(as) estudantes fotografem com o próprio equipamento celular situações de afeto em seu cotidiano e solicitar durante este encontro que eles(as) expressem suas impressões acerca das fotografias;  - 2ª etapa: confeccionar um varal e fazer uma exposição na escola das fotografias por eles(as) produzidas.
<b>Avaliação: pontos a serem considerados</b>	A avaliação dar-se-á durante todo o encontro através da participação e exposição de suas ideias.
<b>Recursos</b>	Fotografias impressas, barbante, cartolina dupla face, tesouras, colas

FONTE: A autora (2019).

Neste encontro, contamos com a presença de 11 estudantes. As atividades se deram em dois momentos: no primeiro, ocorreram entre 12h00min e 12h50min. No segundo, entre 14h40min e 15h00min

O grupo teve o prazo de uma semana para fazer as fotografias e trazê-las impressas. O formato dessa atividade se deu em duas etapas, pois parte dela exigiu organização prévia

de um varal de fotografias. A primeira parte consistiu na produção das fotografias em outros lugares fora da escola, pois não é permitido uso de celular.

No segundo momento, durante o intervalo do lanche da tarde, o grupo produziu um varal de fotos que foi montado nas árvores do refeitório, ficando exposto por três dias. A escolha do local por parte do grupo se deu por ser um dos espaços de sociabilidade no qual os(as) estudantes se reúnem e permanecem por mais tempo nos intervalos. Esta atividade objetivou provocar os(as) estudantes da escola a pensar sobre as possibilidades de afetividade que um indivíduo pode experimentar a partir de fotografias que retratavam pessoas comuns em suas relações cotidianas.

A exposição das fotografias nas árvores do refeitório despertou curiosidades nos estudantes e também muitas trocas de saberes e experiências. Fiquei observando os processos de interação que se deram e percebi que o alunado foi contagiado pelo clima de carinho, amizade e felicidade das imagens retratadas nas fotos. Quando indaguei uma estudante sobre as mensagens que ela captou das fotografias, ela respondeu: “vi que tem muito amor envolvido nas fotos e amor de diversas maneiras. A gente *tava* precisando, essa semana só deu suicídio nessa escola”. A aluna se referiu à campanha “Setembro amarelo”, contra o suicídio.

Para encerrar as atividades do projeto fizemos um encerramento onde, na oportunidade, trocamos mais aprendizagens e afetos. Foi um momento marcante em que pude concluir a importância dos vínculos afetivos e da construção de um espaço de escuta.

IMAGEM 29 – AFETIVIDADES



FONTE: arquivo pessoal

IMAGEM 30 – AFETIVIDADES



FONTE: arquivo pessoal

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma sequência didática, seguida de dinâmicas, que funcionou como uma possibilidade de intervenção pedagógica a partir das discussões sociológicas relacionadas às questões de gênero e sexualidades.

É importante elencar alguns pontos que devem ser considerados por quem nele se inspirar. O primeiro deles consiste na opção pela realização de pesquisa exploratória como forma de conhecer melhor a prática social dos(as) estudantes. Esta técnica, que é uma ferramenta de pesquisa da produção científica, neste caso, ao mesmo tempo em que foi parte da intervenção pedagógica, já que, movimentou e desestabilizou o contexto escolar, possibilitou espaços de voz, gerou interesse pelo projeto, incluiu os estudantes no processo de elaboração das atividades, permitiu-me vislumbrar as possíveis temáticas e os caminhos a serem trilhados para viabilizar as discussões. Além de permitir uma reflexão sobre sua eficácia metodológica como ponto de partida à construção do currículo oculto.

O segundo ponto liga-se à disposição do(a) professor(a) em rever suas práticas de ensino. Pois os processos metodológicos utilizados nesta intervenção pedagógica envolveram os(as) estudantes nas fases de sua elaboração, execução e avaliação (GASPARIN, 2015) e exigiram disposição para um planejamento e avaliação permanentes dos processos educacionais, pois são partes integradas e inseparáveis da ação docente, já que as ações em sala de aula são intencionais e objetivadas (ZABALA, 1998).

Outra questão que levanto aqui é a evidência de que os debates na escola sobre a temática que motivou esta intervenção pedagógica se constituíram como um inconveniente a ser suportado por parte significativa do grupo de professores(as) e gestores. Durante a realização deste projeto de intervenção pedagógica, experienciei dificuldades e entraves comuns àqueles(as) que enveredam por esses caminhos. Em alguns momentos parecia que minha atuação na escola era clandestina e inapropriada. Em outros, parecia uma “ação importante e urgente”.

No entanto, as dificuldades e entraves que vivenciei são conhecidos por todos(as) aqueles(as) que estudam as questões de gênero. É importante citar que a escola é

Um campo extremamente diversificado, constituído por docentes, que se distinguem sob múltiplos aspectos: gênero, raça, idade, classe, religião, etnia, sexualidade, formação escolar... Nada mais enganoso do que discutir proposições por uma prática educativa não sexista como se estas, tivessem que se preocupar, exclusivamente, com a conquista de adeptos fora da escola.

Portanto sugiro que o docente de Sociologia que optar por discutir gênero na escola se disponha ao enfrentamento exaustivo de atitudes e discursos produzidos nos diversos segmentos da instituição. Nesta minha experiência, busquei o aperfeiçoamento de minhas práticas de sala de aula, dos meus conhecimentos sobre a temática e o fortalecimento da parceria com os(as) estudantes. Não ousaria afirmar que consegui promover uma ambiência adequada para tais debates. Porém a persistência nas ações contribuiu para a inclusão da temática do gênero, das sexualidades e da diversidade na pauta das atividades interdisciplinares da escola.

Isto se apresentou como um grande passo, ao mesmo tempo em que me pareceu uma conquista controversa. Pois, se num dado momento a discussão da temática foi quase proibida na escola, em outro passou a ser obrigatória, pois a coordenação escolar criou uma avaliação intitulada: “trabalho interdisciplinar”, na qual a temática de gênero é discutida numa perspectiva sociológica e não apenas biológica, como é de praxe ocorrer. No entanto, a decisão pela inclusão não foi dialogada em conjunto com o corpo docente, gerando inquietações e dificuldades em lidar com os temas propostos, pois lhes “faltava preparo teórico e habilidades para lidar com o tema”, conforme citaram alguns professores. Além disso, conforme pude constatar nas colocações e expressões de parte dos (as) professores, tais debates parecem não ter relevância ou devam ficar confinados num campo teórico específico: o biológico. Neste caso, como medida mais abrangente, proponho que sejam realizadas formações permanentes sobre as questões que envolvem o tema do gênero.

Diante do que ocorreu na escola, coloquei-me à disposição do grupo docente e sugeri alguns temas que atravessam as questões de gênero e sexualidades, indiquei leituras e *sites* que oferecem informações que pudessem enriquecer os conhecimentos prévios de ambos, docentes e discentes. Talvez eu devesse ter sugerido que os subtemas fossem construídos em parceria com alunos(as) a partir de seus interesses. Contudo foi preciso delicadeza para compreender que, por ser uma estratégia nova de ensino-aprendizagem para a maioria dos(as) professores(as), seria necessário um tempo razoável para sua adaptação (GASPARIN, 2015).

Portanto reitero que a sequência didática aqui sugerida, apesar de possível, deve ser analisada, considerando tanto aquilo que deve ser seguido, quanto evitado e adaptada às condições postas de maneira que cada professor e cada professora possa “construir roteiros para sua prática em cada escola” (BRASIL, 2008, p. 132).

Outro ponto diz respeito à quantidade de alunos(as) envolvidos no projeto e aos processos de avaliação. Com um número reduzido de estudantes, o processo de ensino-aprendizagem, bem como sua avaliação, foram mais eficazes, pois pude acompanhar com maior qualidade o desenvolvimento dos(as) estudantes durante os debates e atividades propostas. Todavia, é possível avaliar as aprendizagens de um grupo, uma vez que são amplas as possibilidades que cada membro tem de desenvolver habilidades e construir saberes através da troca de conhecimento que sejam eficazes na transformação de sua realidade social mais imediata (ZABALA, 1998; GASPARIN, 2015).

Além do mais, vale ressaltar que entender a aprendizagem como um processo subjetivo, contínuo e não linear contribuiu para reconhecer que se deve considerá-la como atitude pessoal, possível, antes de tudo, porque o(a) estudante desejou aprender. Do contrário, metodologia alguma seria eficaz. Contínua, pois se dá antes, durante e depois das aulas, dos encontros, das dinâmicas, das oficinas. E não linear por haver conteúdos mais interessantes do que outros para o(a) aprendente ou maneiras mais ou menos atraentes de trabalhá-los (ZABALA, 1998). O ritmo e a intensidade com que dar-se-á a catarse de um determinado conteúdo oscila (GASPARIN, 2015).

Para finalizar ou, quem sabe, provocar mais inquietações e angústias, neste trabalho de intervenção pedagógica ficaram evidentes os prejuízos de se ter somente uma aula de Sociologia por semana. Mesmo tendo sido criado um tempo de aula extra, já que os encontros se davam em cinquenta minutos durante o intervalo do almoço, algumas atividades propostas não foram realizadas a contento, ainda que tenham sido minuciosamente planejadas. Esse fato expõe os desafios que nós professores e professoras da disciplina encaramos diariamente por termos apenas uma aula semanal de cinquenta minutos.

Isto nos convoca, enquanto docentes de Sociologia, a mais uma tarefa desafiadora: ainda que em contexto político desfavorável, ou exatamente por ser este o contexto, devemos nos mobilizar politicamente para legitimar efetivamente o lugar da disciplina de Sociologia nos espaços oficiais de educação. As contribuições do PIBID e a implantação do mestrado profissional, por exemplo, são, sem dúvida, de grande relevância. O desafio está, talvez, na valorização e na garantia de sua manutenção.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

ABRAPIA. Mitos e realidades sobre abuso sexual. *In*:\_\_\_\_\_. **Guia de orientação para professores: maus tratos contra crianças e adolescentes – proteção e prevenção**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, Autores & Agentes Associados, 1992.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.).**Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

BARRETTO, Raquel Silva. Relacionamentos abusivos: uma discussão dos entraves ao ponto final. **Gênero**, Niterói, v.18, n. 2, p. 142 -154, 2018.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BORILLO, Daniel. Homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia e educação**. Brasília: Letras Livres e Editora da UNB, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde, Programa Nacional de DST/Aids. **Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação “saúde e prevenção nas escolas”**. Série manuais nº 76. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: diversidades sexuais. Saúde e prevenção nas escolas**, v. 8. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

\_\_\_\_\_. IBGE. História. Massapê Ceará – CE. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/massape/historico>>. Acesso em: 04/09/2019.

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

CARVALHO, Tremal Naik Soares; CARVALHO, Francisco Evilásio Araújo. **História de Massapê 1898-2018: em comemoração aos 120 anos de Massapê**. Fortaleza. 1ª ed. Evolução editora, 2018.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, Comissão da Infância e Adolescência Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. **Cartilha prevenindo a violência sexual contra crianças e adolescentes**.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Ceará, Secretaria do planejamento e gestão – SEPLAG, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. Informações Sobre Massapê. Fortaleza-CE, 2008.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 01 maio 2019.

DUQUE, Tiago. Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência, São Carlos: UFSCar, 2009. 163f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder** (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2019

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

HEILBORN, Maria Luiza. De que gênero estamos falando? In: **Sexualidade, Gênero e Sociedade**, ano 1, nº 2, CEPESC/IMS/UERJ, 1994.

\_\_\_\_\_. Fronteiras simbólicas: gênero e sexualidade. **Cadernos Cepia nº 5**. Gráfica JB, Rio de Janeiro, dezembro de 2002, p. 73-92.

JESUS, Beto de *et al.* **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: CORSA/ECOS, 2008.

JUNQUEIRA, Marili Peres; PIMENTA, Rosângela Duarte. O PIBID e a formação docente em ciências sociais: permanência das possibilidades frente às novas diretrizes do programa. In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mario Bispo dos (orgs.). **Rumos da Sociologia na educação básica**: ENASEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, A. G. B.; NASCIMENTO, E. S. A formação docente como desafio. In: MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Erminio de Sousa. (Org.). **Iniciação à docência**: concepções e práticas no PIBID/UVA. 1ª ed. Fortaleza: Expressão gráfica, 2013.

MARTINS, Ana Paula. Em nossa sociedade, a violência contra mulheres não tem sujeito. *Das Lutas*. 2014. Disponível em: <<https://daslutas.wordpress.com/2014/09/01/em-nossa-sociedade-a-violencia-contra-mulheres-nao-tem-sujeito/>>. Acesso em: 02/08/2019

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violências: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. *In*: NJAINE, K. et al (org.). **Impactos da violência na saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 21-42.

MORAES, Larissa Messias. Desafios e propostas da sociologia no Ensino Médio à luz da didática para a pedagogia histórico-crítica de João Luiz Gasparin. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4. 2011. Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/sociologia/co/361-786-1-SM.pdf>>. Acesso em: 03/01/2020

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

OBSERVATÓRIO da mulher contra a violência. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Todas as artes: arte para o ensino médio**. Volume único. André Vilela. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2016.

REZENDE, M. J.; NUNES, N. O ensino de educação moral e cívica durante a ditadura militar. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, nº 1, p. 179-183, abril 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2005000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03/01/2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987

\_\_\_\_\_. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 16, Dossiê: feminismo em questão, questões do feminismo. Campinas, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007>>. Acesso em: 08/08/1019

SANTOS, João Vitor. Sem debate franco sobre gênero, mulheres estão fadadas à violência doméstica. *Diálogos do Sul. Opera Mundi*. UOL. 2019. Disponível em: <<https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/54941/sem-debate-franco-sobre-genero-mulheres-estao-fadadas-a-violencia-domestica>>. Acesso: 03/09/2019

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1989.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Araceli Gomes da. **Do engenho Massangana ao porto de Suape: a realidade local como temas para aulas de Sociologia no ensino médio de Pernambuco**. 2015. 122 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) –Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, nº esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In:* \_\_\_\_\_. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VILELA, Pedro Rafael. Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa: campanha nacional de conscientização é realizada no mês de maio. Agência Brasil. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>>. Acesso em: 04/08/2019

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana** [online]. 2002, v. 8, nº 1, p.113-148. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05/06/2019

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS – Fotos da escola (área interna)

IMAGEM A1 – LABORATÓRIO DE LÍNGUAS



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM A2 – REFEITÓRIO E JARDIM



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM A3 – AUDITÓRIO



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM A4 – BIBLIOTECA



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM A5 – VISTA DO 1º ANDAR



FONTE: arquivo pessoal.

IMAGEM A6 – LABORATÓRIO DE BIOLOGIA



FONTE: arquivo pessoal.