



## Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 3, jul./dez. 2017

ISSN. 2317-0352

---

### DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Thaysa Zubek Valente<sup>1</sup>*

*Arthur Leonardo Costa Novo<sup>2</sup>*

#### Resumo

Esse trabalho analisa as concepções de gênero e sexualidade expressadas por estudantes em atividades de um projeto de extensão. O projeto objetivou promover o diálogo sobre esses temas com estudantes de Ensino Médio e Fundamental. Para esta reflexão, escolhemos analisar um grupo de estudantes que participou de cinco encontros organizados a partir das seguintes temáticas: “Gênero e Cotidiano”; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões heteronormativos – a questão da identidade/expressão de gênero”; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual”; “Sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez precoce”. Analisando os discursos que emergiram nesses encontros, observamos que muitos estudantes possuem concepções sobre gênero e diversidade que são heteronormativas, mas há também o movimento de questioná-las. O diálogo se mostrou estratégia fundamental para a efetivação de trocas e reflexões a respeito de vivências dos estudantes e das problemáticas que envolvem desigualdade de gênero e práticas de violência.

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

### DIALOGUES ABOUT GENDER AND SEXUALITYS WHIT BASIC EDUCATION STUDENTS

#### Abstract

This article analyze conceptions about gender and sexuality expressed by students on the activities of an educational extension project. The project was based on dialogues over this themes with High School and Elementary School. For the present reflection, one group of students was chosen; they participated in five meetings, which posed the following themes: "Gender and Daily Life"; "(Im)possible social positions for men, women and individuals that do not correspond to heteronormative patterns – the question of gender identity / expression"; "Gender-based violence – the struggle for respect and the assurance of sexual diversity in its manifestations"; "Sexuality, prevention of STIs and early pregnancy". Analyzing the discourses that emerged on this meetings, we noted that many students have heteronormatives conceptions about gender and sexuality, but there is also a movement to question them. The dialogue was a fundamental strategy to effectuation

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia (UNICENTRO – Irati), mestre em Psicologia (PPGP/UFSC) e Psicóloga do Instituto Federal de Educação do Paraná – Campus Irati. E-mail: thaysavalente@uol.com.br.

<sup>2</sup> Graduado em Comunicação Social–Jornalismo (Faculdade Estácio de Sá/SC), mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFSC) e doutorando em Antropologia Social (PPGAS/UFRN). E-mail: arthurleocn@gmail.com.

of exchanges and reflections about their personal experiences and about problems that involved gender inequality and violent practices.

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

## **Introdução**

Este trabalho analisa as concepções de gênero e de sexualidade mobilizadas por estudantes de Ensino Fundamental e Médio do município de Irati, no interior do Paraná, durante a realização de atividades pedagógicas pautadas pelos seguintes temas: “Gênero e Cotidiano”; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões heteronormativos – a questão da identidade/expressão de gênero”; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual” e “Sexualidade, prevenção a ISTs<sup>3</sup> e gravidez precoce”. Essas atividades foram realizadas no âmbito de um projeto de extensão, vinculado a uma instituição de ensino técnico e profissionalizante, que contou com a participação de duas bolsistas<sup>4</sup> – estudantes do Ensino Médio, aprovadas após um processo de seleção realizado no início do mês de março de 2016.

Para a coleta das informações, adaptamos os instrumentos tradicionais da pesquisa etnográfica, canônicos desde que sistematizados por Bronislaw Malinowski (1976), para “olhar e ouvir” em observação participante as atividades com os estudantes e para “descrever” o que apreendemos em relatórios de atividades inspirados em diários de campo. Assim, buscamos um método qualitativo próximo do que nos ensinam Roberto Cardoso de Oliveira (1998) e Hélio Silva (2009), valorizando a importância de atentar para todos os detalhes durante a interação com o grupo pesquisado na tentativa de construir um conhecimento a partir do que os próprios estudantes traziam para os encontros.

Registramos também todas as atividades em gravações de áudio que capturaram os diálogos e as reações sonoras durante todos os encontros que realizamos. As gravações foram transcritas e os discursos analisados, em um segundo momento, a partir das categorias que suscitaram, tais como “mulher”, “gay”, “violência contra a mulher”, “homossexualidade”, “heterossexualidade”, “homofobia” etc. Procuramos identificar as emergências e deslocamentos dos discursos produzidos

---

<sup>3</sup> Infecções Sexualmente Transmissíveis.

<sup>4</sup> A identidade das bolsistas será preservada a fim de garantir seu anonimato.

a cada encontro, além de problematizar como os estudantes abordaram os temas, considerando quais as práticas e lugares sociais que estas(es) aluna(os) sustentam ou deslocam.

Buscamos pensar, com Linda Nicholson (2000), que as experiências de gênero e sexualidade resultam de normatizações sociais e culturais. Desse modo, os processos de inclusão e exclusão, legitimidade e discriminação dos sujeitos e seus corpos, inscritos (ou engendrados e capturados) dentro de normativas de gênero e sexualidade, resultam de disputas de poder que, por sua vez, se situam historicamente. Tal concepção implica compreender que as relações de gênero e as práticas associadas ao exercício da sexualidade são operadas na economia política do sistema capitalista, como nos mostram autores como Gayle Rubin (1993) e Michel Foucault (1988). Assim, não é coincidência que mulheres tenham o ônus do serviço doméstico e que recebam salários inferiores aos homens, ou que travestis e transexuais tenham enormes dificuldades para conseguir trabalhar fora do mercado da prostituição.

Enquanto instituição central na formação de pessoas para que na vida adulta ocupem diferentes espaços na sociedade, as escolas contribuem fortemente para a manutenção desse sistema de desigualdades. Ainda hoje, as meninas são desencorajadas por seus professores de matemática, física e química a desenvolver habilidades importantes para as profissões de maior prestígio e remuneração, como as engenharias, por exemplo. Crianças que não correspondem aos padrões de gênero são frequentemente discriminadas e hostilizadas por colegas e pelos próprios professores (Cf. Louro, 1997, 2000, 2004; Junqueira, 2012), vítimas do que Berenice Bento (2011a) denuncia como um processo de expulsão escolar contra o qual precisam lutar para conseguir permanecer no sistema educacional.

No entanto, ainda que essas coerções sociais existam sobre estudantes, docentes e comunidade escolar, as escolas também são locais com enorme potência para promover importantes transformações sociais. Possibilitam o encontro de diferentes sujeitos que trazem suas vivências de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religião e classe social para as relações que lá estabelecem. Quando essas diferenças são valorizadas no processo de ensino e aprendizagem, as escolas tornam-se importantes promotoras de transformações sociais, a exemplo do que já fazem enquanto meio de ascensão econômica no Brasil (Vencato, 2014).

Por essa razão, acreditamos, como Mareli Graupe e Regina Bragagnolo (2015), que as escolas são espaços fundamentais para discutir as desigualdades de gênero e outros temas relacionados a opressões em nossa sociedade. São capazes de fomentar as mudanças sociais necessárias, por promover um espaço em que é possível o reconhecimento da existência de várias

formas de viver o gênero e a sexualidade. Somente trabalhando para que todas sejam respeitadas é possível cumprir a função ético-política de acolher a diversidade brasileira, como determinam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros importantes documentos norteadores da educação no país.

### **O projeto e seu desenvolvimento**

Para descrever o projeto de extensão do qual partiram as reflexões desenvolvidas neste trabalho, é importante situarmos a realidade social que caracteriza a cidade de Irati-PR. Irati é uma cidade bastante conservadora no que diz respeito à preservação de tradições morais e religiosas. É habitada por pessoas descendentes de poloneses e ucranianos, em sua maioria, e movida economicamente pelo setor de comércio e prestação de serviços, seguido da indústria e agropecuária. Com uma população de 56.207 habitantes (definidas/os segundo o critério cor-raça: 45.750 brancas/os, 9.501 pardas/os, 634 pretas/os, 209 amarelas/os e 114 indígenas), de acordo com o censo de 2010 do IBGE<sup>5</sup>, conta com um número de mulheres residentes (28.499 pessoas) maior do que de homens (27.708 pessoas), e com a predominância de pessoas de religião católica apostólica romana (47.705) em comparação com as de evangélicas (473) e espíritas (6.834).

Dito isso, o projeto citado foi realizado entre os meses de março e dezembro de 2016. A etapa de preparação das atividades ocorreu mediante estudos teóricos (realizados pela coordenadora do projeto junto com as bolsistas), visitas às escolas indicadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) da Rede Estadual de Ensino do município, e discussão e preparação dos encontros – pela coordenadora e as bolsistas – na escolha dos conteúdos a serem trabalhados e técnicas a serem empregadas.

As escolas escolhidas pelo NRE viviam conflitos por terem alunos que não correspondiam aos padrões normativos de gênero e que manifestavam vivências diversas da sexualidade na escola. O NRE tinha conhecimento sobre o que ocorria nessas unidades e sabia das dificuldades de o corpo docente trabalhar com os temas. Apesar de o próprio núcleo regional identificar esses problemas, a Secretaria Estadual de Educação recusou a nossa proposta sob a alegação de que essas discussões já eram contempladas pelo currículo regular.

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis no link: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411070>.

Foi necessário que reformulássemos nossa proposta inicial para que as atividades ocorressem no contraturno escolar e somente para estudantes que obtivessem autorização dos pais ou responsáveis para participar dos encontros<sup>6</sup>. Eles deveriam se deslocar até a nossa instituição, onde as atividades seriam realizadas. Essa mudança reduziu bastante o número e o perfil do público que tínhamos em mente, pois somente alunas(os) que já se interessavam por essas discussões procuraram participar.

O grupo<sup>7</sup> de onde obtivemos as informações para análise neste trabalho reunia estudantes de séries e idades diferentes (de 13 a 18 anos) de uma escola de região semi-periférica da cidade, que recebe alunas(os) de camadas populares. Os encontros com esse grupo serão descritos com o objetivo de analisar os discursos movimentados pelas atividades que realizamos e pelos diálogos travados entre os pares, observando como esses discursos vêm carregados do modo como as relações, identidades e expressões de gênero são produzidas nas relações sociais.

Todos os encontros foram construídos e estruturados com um caráter dinâmico e participativo, com frequência semanal e uma média de duração de uma hora e meia a duas horas cada. Quanto aos instrumentos utilizados, recorreu-se a materiais audiovisuais, imagens, frases de senso comum, notícias, relatos, leis e projetos de lei, para sensibilização e desencadeamento de debates e reflexões. Procuramos também quebrar a formalidade da relação professor/aluno<sup>8</sup>, tal como estão acostumados em suas vivências escolares, sentando-nos sempre em roda, no chão.

De cada atividade participaram, em média, 15 estudantes, com número aproximadamente igual de meninos e meninas, em sua maioria brancas(os). Uma funcionária da biblioteca do colégio também esteve presente em todos os encontros, pois a diretora pedagógica da instituição decidiu que seria necessária a presença de um responsável da escola. Ela também participou de algumas atividades.

---

<sup>6</sup> Não tivemos conhecimento de casos de estudantes interessadas(os) em participar que tiveram a recusa dos pais ou responsáveis.

<sup>7</sup> Devido às mudanças ocorridas no planejamento e realização do projeto, seu local de execução e as escolas participantes, apenas um grupo foi finalizado até o final de outubro, o que acabou determinando a escolha do campo para a análise – também em razão dos prazos de finalização do projeto de extensão e do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola, o GDE/UFSC (produzido a partir do projeto), ambos previstos para dezembro de 2016. Além desse, foram realizados alguns encontros com outros grupos (três, ao todo).

<sup>8</sup> Para tanto, como não se tratava de uma atividade curricular, apesar de envolver aspectos da formação dessas(es) estudantes, e sendo essa atividade realizada em ambiente escolar, mas fora da sala de aula, buscamos quebrar as relações de autoridade e autorização presentes neste contexto, para fazer fluir a fala e o diálogo, respeitando a horizontalidade da relação entre elas(es) e nós, bem como atribuindo importância às experiências de troca.

O foco na promoção de um novo olhar para a formação desses sujeitos e a abertura para a escuta e problematização das questões que envolvem o tema fizeram parte das nossas intervenções, de modo a cruzar opiniões, posições, ideias e valores, e tecer, a partir de relatos pessoais e sobre terceiros, possibilidades de agir de modo mais respeitoso e acolhedor frente às diferenças, de si e dos outros, também no ambiente escolar, afetando-se de modo transformador por elas.

### **Problemas com a heteronormatividade: padrões de beleza e trabalho doméstico**

Para Judith Butler (2003), a heterossexualidade se apresenta como matriz normativa, que opera nas instituições e nas relações sociais, a partir da qual lugares sociais ou territorialidades são produzidos na e para a existência de corpos e sujeitos em função do que se prescreve sobre seus gêneros. Ela considera que o gênero, por não possuir essência nem existência pré-discursiva – assim como o são corpo e sexo –, é um ato. São os estilos corporais que se expressam no corpo, é pela representação corporal repetida estilística e esteticamente no corpo que o gênero se constitui – sendo o efeito do que chama de performatividade<sup>9</sup>. Sobre o sujeito e seu lugar, mediante um conjunto de símbolos e significados definidos por Miriam Grossi (1998) como “assinalamento de sexo”, são depositadas expectativas e esperanças comumente voltadas a um dever-ser. Assim, a continuidade fixada, histórica e culturalmente, por meio de estratégias de saber e poder, entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003), e sustentada pela matriz da heterossexualidade, é recobrada por práticas disciplinadoras: normalizadoras (que categorizam e marginalizam os sujeitos), corretivas e punitivas.

No primeiro encontro, sobre o tema “Gênero e Cotidiano”, utilizamos um varal com vários cartões trazendo frases que as pessoas costumam dizer no cotidiano, expressando hierarquias e desigualdades de gênero de forma naturalizada. As(os) estudantes foram convidadas(os) a escolher os comentários que consideravam menos problemáticos – também para que pudéssemos refletir sobre a naturalização das relações de poder entre os sujeitos e a marcação de gênero – para discutir junto conosco, construindo uma posição a respeito das situações.

---

<sup>9</sup> “Como efeito de uma *performatividade* sutil e politicamente imposta, o gênero é um ‘ato’, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do ‘natural’ que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico” (BUTLER, 2003, p. 198-199; 211), de modo que o sujeito pode subverter, pelo corpo, as repetições pelas quais se define e se mantém a divisão binária dos gêneros: como se sentar, como e o que vestir, como sentir, como se relacionar, etc., como ser (e ser lido/interpretado como) menina/mulher e ser menino/homem; criando, assim, novos estilos – não-normativos.

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

Sempre as pessoas pensam que têm que ser em prol de alguém. Tipo, por que você não pode sair de casa do jeito que você se sentir bem? Por que tem que ser pra alguém e não pra você mesma? (...) Por que sempre tem que arranjar alguém?! Como se a principal questão fosse você arranjar um namorado, ou ficar bonita para a sociedade, pra se sentir bem.

A aluna refletiu criticamente sobre como as mulheres são disciplinadas pelos olhares dos homens e pela moral social vigente, observando como o cuidado com a beleza está sempre direcionado a atender às expectativas de outras pessoas. Ela demonstra reconhecer a existência de uma coerção social que faz com que mulheres sintam que devem corresponder às normas sociais de beleza e de ter um namorado como prerrogativa para se sentir bem.

Sobre o lugar do corpo e da beleza feminina, Michelle Perrot (2003) escreve que “a mulher é o espetáculo do homem”, considerando que “A própria beleza constitui um capital simbólico a ser barganhado no casamento ou no galanteio” (p. 14). A autora reflete sobre o corpo silenciado das mulheres que não só foi e é alvo de especulação e fonte de saber para disciplinas científicas, e exibido como objeto de prazer<sup>10</sup> para os homens, mas é, por essas vias, alvo de controle e manipulação.

A discussão iniciada no primeiro momento do encontro deu o tom para toda a atividade, permitindo que observássemos a percepção das meninas sobre como o modo como o machismo, o sistema de opressão que caracteriza as relações de poder entre homens e mulheres estabelece condições desiguais entre homens e mulheres. A concepção de que existem pressões sociais sobre as mulheres que servem aos interesses “da sociedade” e que são muito difíceis de cumprir, sobrecarregando-as, evidenciou-se em diversos discursos.

A funcionária da biblioteca que acompanhava o grupo de estudantes trouxe questionamentos sobre as dificuldades de ser mãe, esposa e trabalhadora. Ela escolheu a frase “Hoje ajudei minha irmã/mãe/esposa na casa” e compartilhou seus conflitos:

[...] eu me sinto sobrecarregada de atividades em casa. [...] então, eu preciso ser filha, porque eu tenho uma mãe, eu preciso ser esposa, amante, eu preciso ser profissional... [...] por que ele tem que me “ajudar”, o meu esposo? [...] É coisa de mãe, mas eu me sinto sufocada. Eu gostaria que não fosse assim.

Nesse desabafo, contou para o grupo como as responsabilidades com o cuidado da casa e da família, que se somam às exigências de ser desejável para o marido e de trabalhar também fora de

---

<sup>10</sup> O corpo que, silenciado, ocupa o espaço público e privado, é exibido e inibido...uma vez que a mulher que tem valor na sociedade ainda é, pelo olhar moralizador, a recatada, discreta, que exhibe sua beleza e vivencia sua sexualidade sem extravagâncias – o corpo silencioso/silenciado.

casa, fazem com que ela se sinta “sufocada”. Reconhecendo essas atribuições como “coisa de mãe” na forma como as relações conjugais se organizam, ela lamenta que a divisão das tarefas seja tão desigual.

Quando dialogamos sobre como meninas e meninos são disciplinados para assumir funções sociais diferentes desde muito cedo, uma aluna refletiu conosco sobre a sua criação, identificando que desde a infância a avó se empenhava em ensiná-la a “ser dona de casa”.

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

Os depoimentos analisados trazem como principais questionamentos das meninas à heteronormatividade e as práticas de opressão e submissão dos corpos e subjetividades das mulheres, ancoradas em um sistema machista, que organiza as relações de gênero: a exigência de atender a um padrão de beleza para atrair o interesse masculino, a pressão de ter um namorado ou marido para receberem aprovação social e a desigualdade de divisão das tarefas domésticas.

A representação naturalizada e assumida na educação das meninas, bem como assumida por algumas mulheres como um dever-ser mulher-mãe e, portanto, por ser mulher, ocupar o espaço privado e as funções de uma dona de casa, dando conta dos cuidados domésticos, foi e é criticada, debatida e confrontada no contexto de luta de muitas mulheres, dos movimentos feministas, que colocam em xeque a “definição biológica da mulher”, a “maternidade obrigatória” e a “mistificação da esfera privada do lar”, tal como cita Margareth Rago (s/d): lutando “(...) para que outras formas de invenção de si se tornem possíveis para as próprias mulheres” (s/d, s/p).

As estudantes compartilharam uma insatisfação com o excesso de responsabilidades que avaliavam ser atribuídas às mulheres e uma percepção crítica dessa forma de organizar as relações com os homens. Observamos também que elas reconheceram que essas diferenças se desenvolvem desde a infância e que são difíceis de transformar, pois são constantemente pressionadas para esses comportamentos nas diferentes relações sociais em que estão implicadas ao longo da vida.

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

machismo e pra elas é ‘de boa’, e até gostam, às vezes”<sup>11</sup>; e “Tem umas que sentem prazer em fazer essa função [dos cuidados domésticos e dona do lar]”.

A posituação do machismo, nas duas últimas falas, contrasta e é confrontada com a posição das meninas a respeito, quando abordamos a função social das brincadeiras consideradas “de meninos” e “de meninas”, que desde cedo circunscrevem lugares, modos de conduta e modos de enfrentamento de situações de vida bem particulares<sup>12</sup>:

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

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

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

A temática da homossexualidade emergiu neste primeiro encontro quando uma aluna escolheu um cartão com a frase: “Um viadinho brasileiro foi espancado, aí é que está o erro, ele deveria ter sido é morto, acabe com a AIDS, mate um gay” (retirada de um perfil homofóbico do *Twitter*: @HomofobiaSIM). O cartão remetia ao estigma da AIDS como “peste gay” que data da década de 1980 (Facchini, 2003), concepção que contemporaneamente ainda legitima discriminações, como o impedimento de que pessoas que se identificam como homossexuais doem sangue em hemocentros.

A estudante questionou a responsabilização de homens gays pela disseminação do vírus HIV e outra colega avançou nesta problematização, argumentando que pessoas heterossexuais também se contagiam, mas que existe o estigma de que homossexuais “se envolvem com todo mundo” e, por isso, estão mais vulneráveis.

---

<sup>11</sup> Uma menina diz algo parecido, em outro momento: “As mulheres também têm que respeitar as outras. (...) Uma mulher que aceita ser submissa do homem”.

<sup>12</sup> As diferenças com que meninos e meninas aprendem a (ou são incentivadas/os ou privadas/os de) lidar com os sentimentos, emoções e situações: de risco e adversidades, de cuidado, no contato sensível com o outro e suas necessidades e no contato sensível consigo mesmo, etc. A diferença com que meninos e meninas podem/devem ocupar espaços públicos e privados; e como as brincadeiras limitam a ocupação desses espaços: com maior liberdade e expansão, de um lado, e com maior restrição e limitação, de outro – como o são, por exemplo, as brincadeiras de correr, chutar bola, e brincar de casinha ou de boneca, respectivamente. As brincadeiras de meninos envolvem riscos, de cair, se machucar... envolvem coragem, de se equilibrar (em cima de um skate, por exemplo), de estar numa situação adversa (trombar com o colega no futebol, subir numa árvore); e as brincadeiras de menina envolvem a docilidade, a delicadeza das ações... os brinquedinhos de louça que podem quebrar, a boneca que pode cair do colo – no imaginário da criança. Ver: Ribeiro (2006).

Também tem essa de... que hétero se envolve menos... que os homossexuais se envolvem com todo mundo, por isso têm mais doenças... [...] E... é transmitido do mesmo jeito... não importa se é homossexual ou hétero. (Menina)

Uma terceira estudante avaliou que há uma culpabilização dos gays pela AIDS, identificando que “a culpa” é uma forma de punir alguém por ser diferente.

É como se voltasse a culpa de algo ruim à pessoa, só porque ela é o que é. [...] Não é só porque a pessoa é do jeito que é que algo ruim vai ter. (Menina)

Nessa consideração também está implícita a ideia de que a homossexualidade é algo que algumas pessoas simplesmente são, entendimento que ilustra como a noção de homossexual como um tipo específico de pessoa elaborada pela medicina moderna (Foucault, 1988) segue explicando essas experiências no imaginário contemporâneo: “a pessoa é o que é”, “é do jeito que é”.

O entendimento de que a homossexualidade é uma característica inata apareceu novamente quando falamos sobre as representações de casais homossexuais na mídia, problematizando a ideia de que estas seriam influências para as pessoas. Uma estudante discordou, convicta:

Não é porque você vê relação entre dois homens ou entre duas mulheres que você vai mudar sua orientação sexual. [...] Você nasce desse jeito. (Menina)

Além de utilizar o conceito de “orientação sexual”, ela foi a primeira estudante que falou sobre relacionamentos entre mulheres. As demais utilizavam a categoria “gay” e traziam para a discussão apenas comentários sobre relacionamentos entre homens. A categoria “lésbica” não foi mencionada em nenhum momento nesta atividade.

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

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

Concluimos o encontro com reflexões sobre como as diferenças de gênero – e a sua estrutura heteronormativa – estão presentes na construção da subjetividade, e, portanto, das relações e dos projetos de vida que estabelecemos, frequentemente naturalizando esses processos.

## **Relacionando diferenças de gênero e liberdade**

Para debater o tema “Lugares (im)possíveis...”, os estudantes responderam, em uma folha de papel, às seguintes perguntas: “O que você já deixou de fazer por ser mulher/homem?” e “O que você sente que deve fazer por ser homem/mulher?”. Feito isso, as respostas foram colocadas dentro de bexigas, estas depois enchidas de ar. Ao som de uma música, as bexigas foram trocadas e depois estouradas. Ao estourá-las, cada participante leu as respostas da(o) colega, abrindo um momento para comentários, problematizações e debates a partir dessas respostas.

Novamente, as meninas participaram mais ativamente que os meninos. Eles estavam dispersos, rindo e cochichando sobre assuntos paralelos. O assunto pareceu provocar mais constatações inquietantes entre elas do que entre eles. Enquanto os meninos comentavam que, por ser homens, não podiam ter bicicletas cor de rosa ou usar roupas dessa cor, as meninas constatavam já ter deixado de sair de casa devido às tarefas domésticas e também impedidas de assistir futebol na televisão porque deveriam ajudar na cozinha.

Seus comentários demonstravam que reconheciam claramente uma divisão de gênero que delimitava seus espaços legítimos de atuação. Entretanto, ao responder o que se sentiam obrigados a fazer por serem homem ou mulher, tanto os meninos como as meninas argumentaram que as pressões sociais devem ser ignoradas: “Devo me importar com a minha opinião e não com a dos outros”; “Fazer o que quero”; “Ter voz, ter liberdade de pensar e agir como quiser, vestir roupas que gostar, gostar do que quiser” etc.

O discurso sobre a liberdade de escolha contrasta com as respostas anteriores, como o seguinte relato de uma aluna:

[...] eu tinha a vontade de cortar meu cabelo bem curtinho [...] só que o meu pai é muito machista [...] e ele não aceitava, de jeito nenhum. E eu fiquei muito chateada com isso, por não eu poder cortar o meu cabelo do jeito que quisesse. Meu pai me falava que isso não era coisa de menina, isso era coisa de piá [...] se eu cortasse, ele não ia aceitar nunca.  
(Menina)

Há aqui um reconhecimento de que sua vontade de ter cabelo curto não pode se concretizar porque o pai não permitiu, e não autorizou por considerar que uma menina deve ter o cabelo comprido. Procuramos provocar um debate sobre o controle social do corpo feminino para fazer o grupo refletir sobre a ideia de liberdade que defenderam antes. As meninas identificaram que deixam de querer fazer certas coisas porque são repreendidas em casa ou na rua, e trouxeram a questão do assédio dos homens como uma preocupação frequente.

Do lado da minha casa tem um bar; a minha casa fica atrás. Tipo, a gente não pode usar calção porque vai se mostrar pros homens que passam ali. [...] Eu tinha que ir trocar de roupa porque me olhavam diferente. (Menina)

[...] Quando a gente sai de calção, as pessoas já ficam com uns comentários: “Ai, biscatinha”. (Menina)

Dentro de uma perspectiva foucaultiana, que situa masculinidade e feminilidade como produções discursivas capazes de incidir sobre os corpos e subjetividades dos sujeitos, de modo a discipliná-los a um modo de ser normativo, entende-se que as condutas dos sujeitos são modeladas e reguladas de forma substancialmente cis-hetero-normativa<sup>13</sup>, reforçando as normas da heterossexualidade sob diferentes formas para meninos e meninas (LOURO, 1997). De tal modo que algumas condutas – e intervenções sobre os corpos ou expressões do corpo e da sexualidade – são consideradas inadequadas e rechaçadas, sendo pouco femininas ou masculinas, para meninas e meninos, respectivamente.

A discussão sobre como as mulheres têm menos liberdade trouxe novamente a questão da desigualdade da divisão de tarefas doméstica, iniciada no primeiro encontro. Essa parece ser uma preocupação importante para elas. Os relatos evidenciaram que estão conscientes de que há uma assimetria de responsabilidades e que estão incomodadas com essa estrutura, ainda que estejam desacreditadas de que podem transformá-la. A percepção de que há um controle sistemático da família e dos homens sobre suas escolhas foi uma constante nos relatos que compartilharam neste encontro.

### **Violência contra a mulher e homo-lesbo-transfobias**

Nesta atividade – do terceiro encontro – separamos os participantes em grupos e distribuímos casos de violência contra as mulheres, homofobia e transfobia retratados em reportagens de jornais. Dentro de cada grupo, metade das(os) participantes deveria argumentar a favor da situação recebida e a outra metade contra. O fariam de acordo com as suas ideias ou opiniões que já haviam escutado sobre o assunto, em concordância com a posição contrária ou a

---

<sup>13</sup> A norma da heterossexualidade se pauta na essencialização da feminilidade e da masculinidade e no regime binário de sexualidade, vinculados à determinação biológica dos corpos, e produz “identidades mutuamente excludentes e cerceadoras das possibilidades de derivação passível de apropriação pessoal, social, cultural e histórica do feminino e do masculino, por pessoas de ambos os sexos” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 310).

favor da situação. Os argumentos foram apresentados ao grupo e, ao final de cada apresentação, outros puderam manifestar também os seus posicionamentos.

O grupo que ficou com casos de homofobia trouxe reflexões sobre a defesa dos direitos das pessoas LGBTQs, apontando que as diferenças não deveriam ser usadas como meio de legitimação de práticas de violência ou exclusão. Entretanto, observaram em seus relatos pessoais que esse tipo de prática é recorrente em diversas instituições, citando principalmente situações que ocorreram em suas famílias.

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

O ex-namorado da minha irmã, ele era um tanto preconceituoso...se a gente mexia no assunto: homossexualidade, negros...qualquer coisa, sabe?! Ele dizia que esse tipo de gente não deveria existir; ele era muito contra. (Menina)

As mães não aceitam também e falam que é só um cara pegar que ela [menina/mulher lésbica] vai gostar [...] Você tem que virar mulher, porque você foi feita assim, você tem que ter filhos...mas ela não quer aquilo. (Menino)

Sobre as reportagens que versavam sobre a violência contra as mulheres, o grupo fez a seguinte reflexão:

[...] geralmente, a violência acontece na casa ou no casamento [...] a mulher quer ter mais direitos, quer trabalhar, quer ter estudo...e o marido prende ela dentro da casa, porque ela não pode fazer, porque ela é mulher. [...] Geralmente, a mulher não tem coragem de denunciar o marido porque tem medo do que vai acontecer com o marido... ah, ele vai ser preso, e, conseqüentemente, “Eu tenho filhos e não vou poder criar”, aí ela fica presa naqueles pensamentos dela “Ah, eu vou denunciar, ou então, eu vou aguentar”... Então, acontece a morte. (Menino)

Esse discurso caracteriza a violência de gênero como violência física praticada na relação conjugal. A descrição detalhada do estudante sobre o ciclo da violência doméstica demonstra como esse conhecimento se popularizou com a Lei Maria da Penha e as campanhas de combate à violência contra as mulheres que foram empreendidas pelo Governo Federal nos governos de Lula e Dilma Rousseff.

Se ao tratar da violência doméstica as opiniões qualificavam as mulheres como vítimas do machismo, quando discutimos a violência sexual e o assédio que ocorre em espaços públicos, a maioria do grupo defendeu a ideia de que uma mulher deve “se dar o respeito” para que não seja violentada. Algumas(ns) alunas(os) criticaram esse posicionamento, como o seguinte argumento de um menino:

Dependendo de como a mulher está se vestindo, já pensam que ela é prostituta... ou o marido bate na mulher porque ela está de roupa curta, sendo que ele pode fazer tudo e ela não pode fazer nada. [...] Dependendo da roupa, as pessoas pensam “Ah, vou

aproveitar'. [...] Eu acho que a pessoa tem o direito de escolher como ela quer se vestir, como ela quer se portar, então, não ia mudar nada, eu acho...podia estar com uma roupa bem largada, ou uma bem apertada, não ia mudar nada.

Um grupo formado exclusivamente por meninos que ficou responsável por discutir o tema da transfobia, a violência física e simbólica praticada contra homens e mulheres transexuais e travestis, recusou-se a participar da atividade. Houve grande resistência à temática. Esse grupo não se dispôs a ler as reportagens que receberam, conversando sobre assuntos paralelos durante a realização do encontro, fazendo piadas machistas sobre o conteúdo que receberam e outras brincadeiras aleatórias, numa relação de distanciamento e falta de implicação no debate sobre essa realidade.

Esse fato demonstra o modo como meninos constroem sua masculinidade a partir da marcação normativa do gênero, distanciando-se de tudo o que é considerado feminino, até mesmo com repulsa e violência. A heterossexualidade obrigatória<sup>14</sup> opera pela exclusão ou obnubilação daquilo que há de feminino no homem e de masculino na mulher, provocando o distanciamento (“divisão rígida de personalidade”) das características que os aproximam (Rubin, 1993). Além disso,

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

O comportamento dos alunos foi muito diferente de quando tratamos da violência contra as mulheres e mesmo a discussão sobre homofobia, temas sobre os quais todos tinham muitas opiniões para compartilhar. Essa atitude revela não apenas a banalização da violência contra transexuais e travestis e a falta de empatia por suas vivências, mas o quanto o tema é tabu para os estudantes a ponto de se recusarem a conversar sobre o assunto. Sobre isso, podemos compreender que a violência normativa se impõe no modo como os espaços e as relações estão organizadas, dentro de uma estrutura heteronormativa, fazendo com que a vida das pessoas que fogem à norma não seja possível ou não possa ser efetivamente vivida. Vidas sem valor, vidas não vivíveis, vidas que não cabem dentro do sistema heteronormativo de representações, de trânsitos, de territorialidades possíveis a corpos e subjetividades (TONELI; AMARAL, 2011).

---

<sup>14</sup> A construção do desejo heterossexual como obrigatório e hegemônico em nossa sociedade opera pelo que Gayle Rubin (1993) denomina heterossexualidade compulsória ou obrigatória.

## **ISTs, gravidez indesejada e aborto**

No penúltimo encontro, fixamos em cada canto da sala uma folha de cartolina com as seguintes respostas: “Concordo”, “Discordo” e “Não Sei”. Os participantes, ao ouvir os enunciados lidos, escolheram em qual lado se posicionar, como melhor refletia sua opinião. A escolha foi argumentada pelos participantes, de forma a ajudar as pessoas que se colocaram junto ao “Não Sei” a formarem a sua opinião, ou aquelas que estavam no grupo contrário a mudarem de opinião e de posição.

A primeira afirmação lida, com a qual a maioria da turma discordou, foi: “Se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor”.

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

Porque eu vou casar pura [...] que eu não vou aprontar antes da lua de mel; o que eu aprendi com a minha vó (Menina)

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

Denota-se que os elementos que surgiram das reflexões sobre a afirmativa foram: a autonomia da mulher (em não estar submetida aos desejos do parceiro, e, com ele, a práticas sexuais não consentidas), a separação entre sexo e amor como aspectos de um relacionamento que não precisam coexistir necessariamente, e a virgindade como prova do valor de uma mulher.

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

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

Na terceira afirmação, “Não deixo que a minha namorada use decotes grandes ou saias curtas, para protegê-la dos olhares dos outros”, a maioria optou pelo “discordo” e outros pelo “não sei”. Houve divergências de posicionamentos entre meninas e meninos. Eles assoviavam e riam, agitados.

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

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

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

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

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

As formas como os estudantes expuseram seu entendimento sobre “o que é ser lésbica ou gay” variaram entre explicações de determinismo biológico e de patologização da homossexualidade e da transexualidade<sup>15</sup>:

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

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

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

Uma menina discordou da colega e as duas travaram um pequeno diálogo:

– Mas isso daí não é doença, né!?

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

– Eu continuo achando que não é doença.

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

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

---

<sup>15</sup> É preciso ressaltar que a homossexualidade já não é mais considerada patologia para a OMS desde 1990, quando foi publicada a última versão do Código Internacional de Doenças (CID-10), na qual o termo “homossexualismo” foi excluído. Porém, a transexualidade ainda é efetivamente considerada uma patologia, constando como “transtorno de identidade de gênero” no CID-10 e servindo, inclusive nos laudos que fazem parte dos trâmites de autorização das cirurgias de transgenitalização realizadas pelo SUS. A grande luta dos movimentos trans hoje é justamente a despatologização; luta que também sendo travada pelas(os) profissionais da Psicologia, por meio da representação do Conselho Federal de Psicologia, mantendo uma postura ética (respaldada pelo Código de Ética Profissional) que não coaduna com a legitimação dessa classificação diagnóstica.

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

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

Tem gente que tem preconceito com adoção por homossexuais, porque acham que eles vão influenciar a criança [...] Eu acho errado esse pensamento, porque não vão fazer mal pra criança. Porque, se foi hétero que abandonou a criança, eles só vão dar amor. (Menina)

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

Nesse encontro, também foi abordado o tema do aborto e as questões de direitos reprodutivos. Ideias conflitantes foram expostas sobre o assunto:

No caso de uma gravidez indesejada, eu acho que eu sou a favor da legalização do aborto. Eu acho que é até 12 semanas de gestação, né?! [...] É porque, muitas vezes, a mulher acaba não tendo esse apoio, do marido, da família... (Menina)

Eu não sou. Porque, assim, tem hoje... orfanato, tem essas coisas... [...] Eu já penso assim... se ela não tem apoio, ela espera a gravidez, ganha neném e dá pra adoção. (Menina)

O debate evidenciou a percepção de que a gravidez é responsabilidade da mulher e o entendimento de que o homem pode não assumir a paternidade e se retirar da relação. As reflexões sobre gravidez indesejada e aborto abriram brechas para que tecêssemos alguns comentários sobre o aborto clandestino como um problema de saúde pública. Discutimos também o mito do amor materno e as dificuldades que a maternidade traz para a vida das mulheres.

Finalizamos esse encontro com alguns vídeos explicativos sobre algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs e sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS e seu estigma. Explicamos os meios de transmissão, os principais sintomas e os modos de tratamento. Também apresentamos relatos de vida de pessoas vivendo com HIV/AIDS<sup>16</sup>. Comentamos sobre o

---

<sup>16</sup> Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

teste rápido disponível em todas as Unidades Básicas de Saúde e da campanha do Ministério da Saúde, por meio da realização deste teste, da promoção do diagnóstico precoce desta doença e também da Sífilis e Hepatites B e C. Ainda pudemos, ao final, tratar brevemente da Lei n. 12.845 de 1º de agosto de 2013, que dispõe sobre o atendimento obrigatório a vítimas de violência sexual pelos hospitais.

O último encontro foi realizado com uma proposta de encerramento do projeto por meio de uma oficina de cartazes. Os temas dos encontros anteriores foram brevemente retomados e os estudantes convidados a utilizarem de recortes, colagens, frases e composição de frases/palavras recortadas de revistas para se manifestarem livremente sobre qualquer um dos assuntos. Os cartazes contemplaram os seguintes temas: a desconstrução de tabus provocada pela diversidade de gênero ou a desestabilização dos padrões normativos de gênero (sua expressão e construção identitária); a desigualdade presente nas relações de gênero e também gerada por outras marcações sociais (como a de raça-etnia); e a violência contra as mulheres, a erotização e objetificação<sup>17</sup> do corpo feminino.

Notamos, na composição dos cartazes, que os estudantes trouxeram conteúdos complementares: a crítica ao lugar social ocupado pela mulher na sociedade heteronormativa, as violências contra as mulheres e o respeito à diversidade. Essas questões fizeram parte dos diálogos travados nos encontros anteriores e refletem as problemáticas diante das quais mais se implicam ou se sensibilizam.

### **Considerações finais**

As escolas são frequentemente descritas como instituições reprodutoras da heteronormatividade, corrigindo e reprimindo o comportamento de todos que lá circulam por uma variedade de mecanismos disciplinadores (Cf. Louro, 1997, 2000, 2004; Bento, 2011a, Junqueira, 2012). Mas esses também são espaços de resistência, onde a norma é diariamente questionada pelas condutas, corpos, pensamentos e sentimentos de alunos, professores e funcionários que fogem aos

---

<sup>17</sup> Como apontam Schaun e Schwartz (2008), o uso do corpo da mulher como ‘objeto erótico’ no Brasil data da colonização (e até hoje os corpos das mulheres são colonizados), mediante a qual as mulheres indígenas, devido ao hábito da nudez, eram culpabilizadas pelas violências sexuais sofridas e as mulheres negras, não só “amas de leite” que foram, obrigadas a servirem aos seus senhores como “amas de cama”. “Uma das principais funções das mulheres negras era a de gerar filhos para aumentar a mão de obra nos campos e fazer a iniciação sexual dos filhos do patrão, construindo o imaginário social preconceituoso de mulheres negras sexualmente mais liberais ou vulgares” (idem, s/n).

padrões instituídos. Quando o diálogo sobre gênero e sexualidade ocorre em sala de aula, ou em outros espaços da escola, a reflexão sobre essas diferenças potencializa-se como um instrumento importante para a formação de consciência crítica sobre as desigualdades sociais.

É fundamental reconhecer que inserir as discussões sobre gênero e sexualidades no espaço escolar sempre será um desafio. Tratar desses temas exige buscar estratégias para fazer o diálogo acontecer, como as que procuramos desenvolver durante esse projeto de extensão. Identificamos que atividades que provocam o diálogo e permitem o debate de ideias e o compartilhamento de experiências entre as(os) alunas(os) são ótimas estratégias, pois é interagindo entre si que eles percebem como as vivências que julgavam individuais são, na verdade, sociais.

Os estudantes demonstraram identificar as formas pelas quais as normas de gênero situam homens e mulheres em posições sociais distintas e fundamentam desigualdades, criticando essas estruturas, ainda que considerem muito difícil modificá-las. Observamos que as(os) alunas(os) conheciam os principais debates sobre problemas sociais como as violências contra as mulheres e o preconceito contra homossexuais, que receberam atenção do poder público na última década.

Acreditamos que as trocas sobre esses temas, realizadas, sobretudo, no espaço escolar, podem ampliar a consciência crítica e reverberar em outras relações dos estudantes fora da escola, dando espaço à reinvenção das relações de gênero desde um lugar que privilegie configurações mais justas, equânimes e respeitosas.

Para que essas transformações sejam possíveis desde a educação básica, é necessário que os profissionais licenciados para atuar como educadores tenham uma formação consistente em gênero e sexualidades, qualificando seu trabalho dentro de uma perspectiva crítica e consciente de que as diferenças que constituem os sujeitos têm sido utilizadas para sustentar relações desiguais em nossa sociedade. Há urgência em incluir esses temas no currículo dos cursos de formação de professores e nas diretrizes curriculares nacionais.

A exclusão das metas educacionais voltadas à erradicação da desigualdade de gênero no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 e propostas como o projeto de lei do senado n. 193/2016, que tolhe a autonomia dos professores em sala de aula atendendo ao movimento Escola sem Partido, cujos apoiadores vêm perseguindo professores que discutem gênero e sexualidade nas escolas, e também outros profissionais que assumem a responsabilidade diante da inclusão desses temas nesse espaço (marcadamente heteronormativo, conforme descrito), não podem ser vistas de outro modo que não como ações interessadas na manutenção das estruturas de poder que operam sobre a vida das pessoas, perpetuando o machismo, as violências contra as mulheres e a homo-lesbo-transfobia.

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA |278  
Thaysa Zubek Valente | Arthur Leonardo Costa Novo

## Referências

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

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

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

BUTLER, J. *Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

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

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

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

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

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

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard. (Org.). *Discursos fora de ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2008, v.8, n.16, p. 307-324. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2008000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 de junho de 2017.

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

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

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

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

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

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

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

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

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

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

SILVA, H. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, dez. 2009.

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

VENCATO, A. P. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, R; LEITE JÚNIOR, J. (Orgs.). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

**COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO**

VALENTE, Thaysa Zubek; NOVO, Arthur Leonardo Costa. Diálogos sobre gênero e sexualidades com estudantes da educação básica. *Revista Café com Sociologia*. v.6, n.3, p. 260-281, 2017.

*Recebido em: 05 de mar. 2017*

*Aceito em: 10 de fev. 2018*