



“COMO UMA GAROTA”: relato de experiência sobre o processo educativo para o debate de gênero com adolescentes de Florianópolis

Inara Fonseca¹

Rosana de Carvalho Martinelli Freitas²

Stephany Yolanda Ri³

José Carlos Leite⁴

Resumo

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre o processo educativo desenvolvido com um grupo de adolescentes das zonas periféricas de Florianópolis, cujo o objetivo foi promover um espaço de debate para inserção dos conceitos sobre gênero permitindo que a/o adolescente identificasse e problematizasse questões dadas socialmente como naturais. Através de uma metodologia de ensino-aprendizagem vivencial buscou-se: 1) valorizar as realidades das/os adolescentes para que elas conduzissem a um estado de reflexão; 2) construir uma relação dialógica entre as educadoras e o grupo de trabalho. Ao todo, participaram 19 adolescentes, de ambos os gêneros, entre 14 e 17 anos. A experiência permitiu observar a importância de considerar as múltiplas realidades locais para a compreensão da temática e a abertura das/os adolescentes para as questões de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Adolescentes. Processo educativo.

"LIKE A GIRL": case studies on the educational process for promoting the gender debate with adolescents from Florianópolis

Abstract

This work deals with a case studies about the educational process developed with a group of teenagers from the peripheral areas of Florianópolis, whose goal was to promote a discussion space

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

² Professora Visitante no Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (DICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Residente do Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde, na ênfase Saúde da Mulher e da Criança, no Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Tiago – Universidade Federal de Santa Catarina (HU/UFSC).

⁴ Professor Titular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

for integration of gender concepts allowing the teenager to identify and questioning issues given socially as natural. Through a methodology of experiential learning-teaching sought: 1) highlight the realities of teenagers so that they lead to a state of reflection; 2) build a relation between horizontal and dialogic the educators and the working group. In all, 19 teenagers of both sexes, between 14 and 17 years. The experience allowed to observe the importance of considering the multiple local realities to the understanding of the theme and the opening of teenagers for the gender issues.

Keywords: Gender. Adolescents. Educational process.

Introdução

A incorporação do debate de gênero na construção dos saberes ocidentais, deu-se inicialmente no campo universitário norte americano como um avanço para a área dos estudos das mulheres, surgido entre as décadas de 1960 e 1970, no centro do movimento feminista (BOXER, 1982; HEILBORN e SORJ, 1991; LOURO,1996). Joan Scott (1995) explica que, advindo da gramática, gênero começou a ser utilizado academicamente por: 1) aquelas/es que não queriam estudar apenas as mulheres, mas suas relações com os demais gêneros; 2) aquelas/es que defendiam que ao incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades políticas e públicas nas pesquisas, os estudos sobre as mulheres mudariam os paradigmas disciplinares.

Gênero surge, portanto, como um recurso para incluir e apresentar as experiências das mulheres, trazendo assim visibilidade e legitimidade para os estudos das mulheres. A ideia central era deslocar a mulher das notas de rodapé, “onde ela era entendida como um desvio da norma masculina ou como minoria” (GUACIRA, 1996, p. 08), para transformá-la em sujeito-objeto científico. Para além das discussões sobre as mulheres, o conceito passa a compreender os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, isto é, a construção social e relacional dos sujeitos lidos como femininos e masculinos.

De acordo com Heilborn e Sorj (1991), no Brasil, a construção do debate deu-se por caminhos similares ao do norte-americano, tendo a relação entre o movimento feminista e a academia como ponto de apoio (as autoras ressaltam que muitas das ativistas feministas estavam inseridas na Universidade como docentes). Até 1970, estudos sobre a mulher foi a designação mais utilizada para caracterizar as pesquisas que procuravam evidenciar a situação das mulheres, entretanto em 1980 a categoria empírica mulher foi sendo gradualmente substituída pela analítica gênero.

Para além da universidade, no Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleça uma educação inclusiva, a questão de gênero demorou para ser introduzida nas políticas públicas educacionais que ordenam o sistema de educação. De acordo com o Cadernos Secad (2007), até o ano de 2006, a única referência oficial relativa às temáticas de gênero encontrava-se nos cadernos Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo Ministério da Educação em 1998. Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos definiu como uma de suas ações fomentar a inclusão no currículo escolar de temáticas referentes a gênero e a diversidade sexual. Nesse mesmo ano, entidades governamentais lançaram o curso Gênero e Diversidade na Escola destinado a formação de educadoras/es das redes de ensino público como estratégia de reflexão sobre a prática pedagógica, a partir de um viés de gênero, e de combate às discriminações.

Apesar das iniciativas, a inclusão do debate permanece um desafio. Com o crescimento de bancadas conservadoras no Congresso Nacional, atualmente temos tramitando sete projetos de lei (PL 193/2016, PL 5487/2016, PL 1859/2015, PL 867/2015, PL 1411/2015, PL 7180/2014, PL 7181/2014) que objetivam eliminar a “ideologia de gênero”⁵ das escolas. O que parece estar em disputa é a manutenção de relações de poder e de hierarquias sociais que têm subalternizado corpos majoritariamente lidos como femininos, através de discursos que invisibilizam as razões sócio-históricas e políticas que geraram as desigualdades entre mulheres e homens. Nessa direção, Guacira Lopes Louro (2004, p. 130) afirma que “as políticas curriculares são (...) alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”.

Entendendo a importância de estender o debate para além das fronteiras acadêmicas e para a população adolescente, as/os pesquisadoras/es do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social e Relações de Gênero (Nusserge) têm agenciado ações com vistas à promoção da equidade de gênero. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência das autoras na condução de uma oficina, intitulada Relações de Gênero, com um grupo de adolescentes moradores dos morros de Florianópolis. A oficina foi parte de um projeto de extensão (PROBOLSAS 2016 – Edital nº 01 /2015)⁶, aprovado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e executado pelo Núcleo em parceria com o Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA).

⁵ Termo utilizado por movimentos contrários a inserção da temática na matriz curricular das instituições de ensino sob acusação de doutrinação do Estado.

⁶ O projeto foi aprovado novamente no início do ano de 2017. Agradecemos a direção e a equipe do Centro Cultural Escrava Anastácia pela abertura, troca e disponibilidade.

O local e a população participante do grupo

As atividades com as/os adolescentes ocorreram semanalmente, entre outubro e novembro de 2016, no período vespertino, no Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA) – uma organização não governamental integrante da rede do Instituto Wilson Groh (IVG). A ONG nasceu em 1998, numa comunidade de origem quilombola do Monte Serrat, localizado no Maciço do Morro da Cruz, região ao mesmo tempo central e periférica de Florianópolis, a partir de reuniões realizadas por mulheres moradoras, preocupadas com o crescimento da violência e do tráfico na região. A ideia inicial era criar atividades, no contra turno escolar, com o objetivo de manter as/os adolescentes longe do narcotráfico.

Atualmente, o CCEA encontra-se na parte continental de Florianópolis e atua nas áreas assistencial, social, cultural e esportiva. A ONG oferece Programas de Ensino e Aprendizagem sequenciais chamados Procurando Caminho, Rito de Passagem e Jovem Aprendiz. O intuito é preparar as/os adolescentes para o mercado de trabalho através do Programa de Aprendizagem (PL 100097/2000).

As cinco oficinas foram realizadas com as/os adolescentes participantes do Rito de Passagem, cuja finalidade é oferecer atividades que introduzam assuntos de relevância social para que posteriormente as/os adolescentes possam tentar uma vaga de jovem aprendiz.

Cada oficina abordou diferentes temáticas relativas a questão de gênero e teve duração de 4h. Cada equipe contava com três pessoas, no nosso caso, três mulheres. No nosso grupo, a faixa etária variava entre 14 e 17 anos. As/os adolescentes provinham dos morros do Horácio, Monte Cristo, da Cruz e Mocotó, e eram majoritariamente negras/os. Todas/os estavam matriculadas/os no ensino médio e a divisão por gênero era praticamente equivalente – totalizando 10 meninas e 9 meninos⁷.

Para este trabalho, nós focaremos apenas na experiência da primeira oficina cujo objetivo era introduzir conceitos sobre gênero, permitindo que a/o adolescente identificasse e problematizasse as relações de gênero dadas socialmente como naturais.

METODOLOGIA

⁷ Temos utilizado a categoria adolescente até o momento, recorreremos aos substantivos meninas e meninos a fim de conseguir evidenciar as distinções de gênero entre o grupo.

As oficinas realizadas dentro do CCEA deveriam corresponder ao Projeto Político Pedagógico (2013) institucional, o qual estabelece uma metodologia baseada na aprendizagem vivencial e na desconstrução das subalternidades. O Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), concebido por David Kolb (1984), institui que conhecimento e transformação se dão através da experiência concreta. Sendo que, de acordo com Aranha (2008), o ciclo de aprendizagem só se completa quando passamos por cinco fases: vivência (realização da atividade); relato (expressão e compartilhamento das reações e sentimentos); processamento (análise do desempenho, discussão dos padrões); generalizações (comparação e inferências com situações reais); aplicação (compromisso pessoal com as mudanças, planejamento de comportamentos mais eficazes e da utilização dos novos conceitos no cotidiano).

Quanto a desconstrução das subalternidades, a partir do Projeto Político Pedagógico do Centro Cultural Escrava Anastácia - o qual explica que a instituição entende esse processo como a transformação das relações de subalternidade em reciprocidade - podemos inferir que a metodologia de aprendizagem vivencial se adequa a essa proposta. Dialogando com Spivak (2013) compreendemos o sujeito subalterno como aquele que, advindo de extratos sociais excluídos do mercado, da representação política e legal, possui seu discurso silenciado tendo sua história invisibilizada. Assim, um planejamento que tem como critério intervenções educacionais que se proponham a desconstrução da subalternidade deve ser vigilante na criação de práticas que permitam a construção do conhecimento a partir, justamente, das experiências do grupo envolvido. Trata-se aqui de não apenas ouvir o Outro relegando-o para o plano secundário, mas que ela ou ele tenha sua voz constituinte e construtora do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a primeira etapa de cada oficina destinava-se a construção coletiva de vivências, pela equipe, a fim de criar dinâmicas que: 1) possibilitassem um momento reflexivo; 2) permitissem que a/o adolescente tornasse sua realidade visível. Em última instância, o objetivo dessa metodologia de ensino-aprendizagem era criar a oportunidade para que a/o adolescente refletisse sobre a experiência vivida, e – a partir de suas subjetividades – decidir realizar ou não transformações.

A oficina foi dividida em dois momentos vivenciais: apresentação da equipe e das/os adolescentes e exposição do vídeo clipe da música Baile de Favela. Cada momento, possuía em si dinâmicas que deveriam conduzir a reflexão. Vale ressaltar que nas reuniões de construção coletiva, a equipe elencava uma série de dinâmicas e montava um pré-roteiro menos com intuito de cumprilo “à risca” e mais como possibilidades de aplicação caso as/os adolescentes se recusassem a executar

alguma atividade. A flexibilidade na condução das oficinas sempre foi apontada como necessária, embora tivéssemos objetivos a alcançar nossa atuação com o grupo dependia muito da receptividade das/os adolescentes.

Assim que chegamos no CCEA, fomos conduzidas para sala de aula onde a oficina ocorreria. Grande parte das/os adolescentes já estavam sentadas/os nos aguardando. Como no início de 2016 oferecemos algumas atividades na instituição, duas de nós já haviam ministrado uma oficina sendo reconhecidas pela turma como professoras, embora em nenhum momento tivéssemos nos autointitulado dessa maneira. Enquanto montávamos o equipamento de audiovisual, as/os adolescentes conversavam entre si. Naquele dia, estavam especialmente agitadas/os, pois três meninas iriam para a primeira entrevista de emprego.

Com o objetivo de proporcionar a fase da vivência, iniciamos a oficina pedindo para que formássemos uma roda, depois nos apresentamos (nomes, idades, integrantes do Nusserge) e informamos que iríamos estar ali com elas/es durante todo o segundo semestre. Em seguida, pedimos que se apresentassem da seguinte maneira: nome, idade, lugar onde mora, quanto tempo está no programa, como gosta de ser chamada/o e se havia alguma coisa que fazia ou deixava de fazer por ser menina/menino. Essas repostas deveriam ser escritas primeiramente numa folha sulfite e depois lidas. Optamos pela escrita no primeiro momento para que as/os adolescentes tivessem um tempo para pensarem sobre os limites de suas próprias trajetórias. Cada adolescente teve até 15 minutos para registro. Em seguida, seguimos para a etapa do relato. Desejávamos que as/os próprias/os adolescentes, através de suas falas, enxergassem as diferentes realidades entre meninas e meninos para que pudéssemos começar a introduzir o conceito de gênero.

A primeira fala foi de um menino negro, de 16 anos. Após sua autoapresentação, ele afirmou que não lavava louça em casa, pois a mãe não deixava, já que ele possuía uma irmã para fazer “essas coisas”. Os relatos dos meninos se dividiram basicamente em dois tipos: contando que não arrumavam a casa e que tinham ampla liberdade para sair à noite. Apenas dois meninos eram obrigados a colaborar com os afazeres domésticos, os mesmos também não podiam sair à noite para “baladas”. Além disso, um narrou que queria aprender a cantar e a dançar, porém só conseguiu depois de “mais velho” já que a mãe dizia que isso não era coisa de homem. Para as meninas, os relatos se dividiram em não saírem de casa desacompanhadas, principalmente à noite, e serem obrigadas a colaborar nos afazeres domésticos.

Na tentativa de iniciar o processamento, ou seja, a análise dos dados obtidos, questionamos primeiramente quais as razões para as meninas não poderem sair à noite, enquanto a maioria dos

meninos podiam. As respostas começaram pelas próprias meninas que alegavam não ser seguro para elas andarem à noite sozinhas por serem adolescentes e que aquela situação, na verdade, era a mesma para meninas e meninos. Os meninos fizeram coro com as meninas, principalmente os dois que não tinham autorização para sair. Como buscávamos que elas/es mesmas/os conseguissem enxergar as diferenças entre os gêneros, seguimos para nossa segunda constatação: por que as meninas faziam mais tarefas domésticas que os meninos? Com as respostas, nos pareceu que a pergunta foi mal formulada. Apesar da óbvia divisão sexual do trabalho em suas falas, os dois meninos que colaboravam em casa argumentaram que a afirmativa estava errada, já que eles lavavam a louça, arrumavam o quarto e um outro também cuidava do irmão mais novo. Ou seja, alguns meninos colaboram com os afazeres domésticos.

A equipe, então, em conjunto com as/os adolescentes levantou a frequência com que as mesmas situações apareceram para as meninas e para os meninos, a fim de evidenciar as diferenças de tratamento entre os gêneros independente das realidades diversas. Enquanto montávamos um grande burburinho de comentários sobre o assunto tomava conta da sala. Após a tabela desenhada no quadro branco, as/os adolescentes puderem visualizar em número as diferenças. Assim que pedimos que olhassem com atenção a tabela desenhada, um silêncio tomou conta do local. De dez meninas, todas colaboravam em casa e quatro podiam sair à noite sozinhas. De nove meninos, dois colaboravam em casa e sete podiam sair à noite sozinhos. Ressaltamos que o desenho da tabela foi um recurso criado na hora, frente a dificuldade da análise. Posteriormente, refletindo sobre a oficina, concluímos que essa etapa poderia se enquadrar na generalização.

Fizemos os mesmos questionamentos novamente: 1) Quais as razões para as meninas não poderem sair à noite, enquanto a maioria dos meninos podiam? 2) Por que as meninas faziam mais tarefas domésticas que os meninos? O silêncio permaneceu. Perguntamos para um dos meninos que tinha respondido que não avisava a mãe antes de sair, a idade que ele foi para a primeira balada. Ele respondeu 14. Algumas meninas se remexeram na cadeira, mas ainda não falaram nada. O silêncio foi rompido por um outro menino também de 16 anos e negro: “Eu acho que é por causa do machismo, tem muito disso de homem pode isso e mulher pode aquilo. Eu sempre sonhei em ser cantor, só pude ir lá para a escolinha com 12 anos quando eu andava sozinho já. Antes ninguém me levava, porque queriam que jogasse bola. Eu jogo bola e agora sou rapper também. Não tem nada a ver isso de não poder cantar e dançar porque é homem”. A partir dessa fala, todas as subsequentes, das meninas e dos meninos, vieram evidenciando o machismo. Como nós, a equipe, também não fomos com uma resposta pronta para as perguntas, aproveitamos para lançar

questionamentos sobre o machismo na sociedade, a partir do que a turma trazia, e evidenciar como se dá o machismo nas relações de gênero. Trabalhando, assim, na tentativa de uma construção coletiva do conhecimento e dando continuidade ao processo da generalização.

Para finalizar a primeira parte, optamos por projetar a campanha publicitária intitulada Como uma garota, de uma marca de absorventes famosa. A propaganda pedia que jovens e crianças, de ambos os sexos, fizessem ações (correr, lutar, arremessar) como uma garota. Imaginávamos que o vídeo ofereceria elementos para que pudéssemos conceituar gênero. Nosso intuito era finalizar o primeiro bloco (após haveria um intervalo) com o conceito compreendido para, a partir dele, pensarmos juntamente com as/os adolescentes as possibilidades de um agir mais respeitoso no cotidiano. Assim, fecharíamos o ciclo de aprendizagem vivencial com a aplicação.

Ao final da propaganda, questionamos o que as/os adolescentes tinham achado. O mesmo menino que havia começado a fala da autoapresentação respondeu primeiro: “Esse vídeo aí, na verdade, não tá mostrando como uma garota faz, porque não tem nada a ver. Ele está mostrando como um bicha faz”. Ficamos surpresas, pois não esperávamos a assertiva. Pedimos para que ele nos explicasse melhor. “Sim, porque quem faz essas coisas, correr desse jeitinho aí cheio de frescura são os bichas”. Um alvoroço tomou conta da turma. Algumas pessoas riam, outras diziam que ele estava falando “uma coisa nada a ver” e ainda havia aquelas que afirmavam que “realmente é isso mesmo, porque os bichas querem ser mulheres”. Nosso planejamento inicial se limitava a explicar sobre gênero, evidenciando como se constrói socialmente os papéis e as relações entre homens e mulheres. Diversidade sexual seria tema de outra oficina, entretanto, frente ao acontecimento sentimos urgência em explicar a diferença entre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual.

Mesmo sem termos conseguido executar a aplicação conforme cronograma inicial, acreditamos que esse tenha sido um dos momentos mais ricos da oficina Relações de Gênero. Toda a turma ficou quieta, com olhos atentos para o quadro enquanto explicávamos. Alguns anotando as diferenças em folhas de papel sulfite. Além disso, as piadas sobre pessoas homoafetivas se encerraram. Ainda que possa ser momentâneo, na prática a aplicação surgiu.

Após o intervalo, uma dinâmica de grupo foi realizada. O vídeo clipe Baile de Favela foi apresentado. Os grupos receberam a orientação que discutissem sobre a letra e a produção audiovisual, localizassem que símbolos representavam as mulheres e os homens e explicassem se sentiam-se ou não representadas/os pela música/clipe. A atividade também obteve ampla participação. No momento da explanação dos grupos, as/os adolescentes trouxeram os diferentes símbolos localizados, em comum todas/os narraram a não identificação com a música e o clipe. A

maioria das/dos adolescentes já havia frequentado bailes *funk* em Florianópolis e explicaram que esses espaços eram mais para diversão pessoal do que para ostentação ou ofensa às mulheres.

Como fruto do debate, solicitamos que os grupos produzissem uma paródia da música a qual narrasse a realidade delas/es. A ideia aqui era retomar a fase da “aplicação”, na qual as/os adolescentes pudessem produzir textos, através da linguagem da música, que relatassem ao mesmo tempo a realidade delas/es e que evidenciassem o conhecimento aprendido já que as paródias, mesmo sendo construídas coletivamente, revelariam a opinião das/os adolescentes. Caso necessário, após o momento da apresentação, poderíamos conduzir novamente para um processo de reflexão. Como as paródias produzidas tratavam essencialmente do cotidiano delas/es no Centro Cultural Escrava Anastácia (falavam da hora da merenda, com o “pão com mortadela”, das amizades, da condução do ônibus e até mesmo elogiavam algumas funcionárias da instituição por serem “legais”) optamos por parabeniza-las/os pela criatividade e encerrar pedindo que as/os adolescentes avaliassem a oficina e dessem sugestões para as próximas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das oficinas com as/os adolescentes do Centro Cultural Escrava Anastácia nos mostrou que trabalhar a partir do ciclo de aprendizagem vivencial, ou seja, das experiências e do diálogo, como método de ação, possibilita construir um espaço rico de discussões horizontais. Sendo uma metodologia que passa pela reflexão crítica e internalização do que é vivido, nos é claro que, para além do conteúdo programático, só é possível a construção do conhecimento se formos aprofundando o debate a partir do que as/os adolescentes estavam preparadas/os e/ou dispostas a trabalhar, como o tema da diversidade sexual. Outra questão latente sobre o ciclo de aprendizagem vivencial, embora ele se proponha linear - através das cinco etapas - na prática elas vão se imbricando. Ora sendo necessário retornar ao ponto de reflexão, ora avançar. Partindo de uma concepção freiriana (1975), agir a partir do inédito-viável foi fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que a construção do conhecimento é agenciada por dimensões do poder ou, nos apropriando do debate decolonial, por colonialidade do saber.

A noção de colonialidade do poder, conceito criado por Quijano (1989), é amplamente utilizada pelos autores decoloniais para denunciar a persistência de estratégias de dominação coloniais após o fim do processo de colonização dos países da América Latina. Mignolo (2010, p. 12) aponta que a matriz colonial do poder “é uma estrutura de níveis entrelaçados”, assim há

colonialidade em vários níveis, incluindo nos saberes – dimensão relacionada à filosofia e ao conhecimento.

Ao rompermos com a metodologia hegemônica de ensino, calcada numa relação vertical, e atuarmos a partir de um processo dialógico – numa relação de reciprocidade – que considera as múltiplas realidades das/os adolescentes tivemos mais efetividade na compreensão dos conceitos apresentados. Sabemos que atuávamos num espaço privilegiado, no qual o próprio Projeto Político Pedagógico da instituição objetiva a desconstrução das subalternidades nos concedendo, portanto, mais liberdade do que se estivéssemos em instituições tradicionais muitas vezes cerceadas por políticas públicas disputadas pelo pensamento conservador. Outro ponto importante de nossas reflexões, sendo as instituições escolares historicamente formadoras e reprodutoras de assimetrias sociais, ocupar espaços de formação para crianças, adolescentes e jovens (para além dos estatais) parece ser uma boa tática enquanto permanecemos em busca da implementação e efetivação de políticas públicas educacionais com um viés de gênero.

Destacamos também que se houve uma dificuldade inicial, pelas/os adolescentes, de perceberem a construção dos papéis de gênero, na mesma medida existiu uma facilidade e abertura para se apropriarem das temáticas desenvolvidas, tendo sido possível identificar o começo de um processo de questionamento não só dos papéis de gênero, como também da diversidade sexual.

Heilborn et al. (2005, p. 22) aponta que é, geralmente, na adolescência que se inicia o exercício da sexualidade e que os comportamentos sexuais e reprodutivos “só adquirem sentido pleno à luz da construção e das representações de gênero”. A afirmação da autora adquire real sentido quando a aplicamos nas falas do grupo sobre os homens homossexuais quererem ser mulheres, ainda que o nosso intuito fosse questionar a representação social das mulheres. Bem como a posterior atenção, com algumas anotações, quando foram apresentadas conceitualmente identidade de gênero e diversidade sexual. É impossível mensurar para nós o alcance daquele breve momento, mas nos deixou claro que a compreensão das questões de gênero ainda na adolescência é fundamental não só para promoção da equidade, mas também para (des)construção do que a/o adolescente é ou do que poder vir a ser.

A antropóloga também chama a atenção para o fato que, sendo a classificação etária também construção social, ou seja, não uma “dimensão meramente natural e tampouco universal”, a adolescência é experimentada com particularidades fundamentais a partir dos diferentes marcadores sociais: gênero, classe, raça/etnia. Não conseguimos evidenciar na oficina que as questões de gênero entre as/os adolescentes, de alguns morros de Florianópolis, se dão diferentes das de regiões centrais.

O que podemos apontar de diferença é a necessidade mais ligeira de inserção na vida adulta através do trabalho, vale ressaltar que o propósito central dos programas do CCEA é promover que a/o adolescente consiga uma vaga como Jovem Aprendiz. Diferente da tendência de prolongamento da juventude da classe média, há um sentido de urgência em ser produtivo economicamente. Interessante, para nós, é a compreensão da ONG de que para conquistar um emprego é necessário o entendimento sobre as questões de gênero – motivo o qual o Nussserge foi convidado para promoção das oficinas.

Finalmente, nos é claro que a incorporação do debate de gênero para além da academia ainda é algo a ser consolidado e de extrema necessidade. Em tempos de crescimento do pensamento conservador, precisamos pensar em estratégias de inserção e, mais, modelos metodológicos que permitam uma relação de ensino-aprendizado dialógica e recíproca para que além da equidade de gênero, possamos promover também uma descolonização dos saberes.

Referências bibliográficas

ANASTÁCIA, Centro Cultural Escrava. *Projeto Político Pedagógico*. Nova edição – abril, 2013.

ARANHA, A. V. S. *Andragogia: avanço pedagógico ou “pedagogia de resultados” na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores?* Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1873927705492.doc>. Acesso em 01/08/2008.

BOXER, Marilyn, J. For and About Women: the theory and practice of women’s studies in the United State, In KEOHANE, N. O.; ROSALDO, M. Z e GELPI, B., *Feminist Theory. A critique of ideology*. The University of Chicago Press, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos Secad 4 - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, DF, 2007.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

KOLB, David. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 13-45, 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832002000100002>. Acesso em 20 jan. 2017.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil, in: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (orgs). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

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

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: fev./abr. de 2017