

GÊNERO E SEXUALIDADE EM DEBATE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID – INTERDISCIPLINAR

GENDER AND SEXUALITY IN DEBATE: AN ANALYSIS BASED ON THE EXPERIENCE OF PIBID – INTERDISCIPLINAR

Dênis Fernando Barcelos Ângelo

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
E-mail: denis.angelo81@yahoo.com.br

Franciele Teixeira Berto

Licenciada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
E-mail: francielletb2006@hotmail.com

Iris Celeste Silva Santos

Especialista em Biologia Celular pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
E-mail: irisceleste.bio@gmail.com

André Luiz dos Santos Silva

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
Professor Adjunto na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
E-mail: andrels@feevale.br

Recebido em: 11 de setembro de 2021
Aprovado em: 6 de novembro de 2021
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RPR | a. 19 | n. 1 | p. 39-54 | jan./abr. 2022
DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.2441>

RESUMO

Este artigo apresenta e discute os “pontos de tensão” desencadeados pelos processos pedagógicos do projeto “Precisamos falar sobre gênero e Sexualidade”, desenvolvido por acadêmicos bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Metodologicamente, o material empírico foi produzido a partir de observações participantes que foram registradas em diário de campo. Além disso, documentos pedagógicos (Projeto e Planos de Aula), que subsidiaram a execução do projeto, também foram utilizados. O conjunto dos dados produzidos foi tratado a partir dos procedimentos da “Análise de Conteúdo” propostos por Bardin (2009). Do processo analítico empreendido, foi possível identificar duas categorias, as quais: “A ‘caixa de gênero’ e a necessidade de se refinar as propostas pedagógicas” e “Sobre resistências e a tentativa de manutenção do *status quo*”. Assim, foi possível perceber que as propostas pedagógicas nem sempre estiveram adequadas às demandas dos alunos e às suas vivências no campo de gênero e sexualidade. Por outro lado, o conjunto das aulas permitiu aos alunos e alunas perceberem de outros modos concepções de gênero naturalizadas e pouco problematizadas por eles/as. Além disso, a organização de grupos de meninos que passaram a resistir às propostas pedagógicas também se fez notar, o que demandou ajuste nos procedimentos pedagógicos, bem como maior apropriação dos conceitos que sustentavam a prática. Por fim, pode-se dizer que o projeto foi de extrema importância para a experiência dos acadêmicos/bolsistas Pibidianos, bem como para a comunidade escolar, que em alguma medida se mobilizou em torno da proposta.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. PIBID.

ABSTRACT

This article presents and analyzes the “points of tension” triggered by the pedagogical processes of the project “We need to talk about gender and sexuality”, developed by scholarship students from the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). Methodologically, the empirical material was produced from participant observations that were recorded in a field diary. In addition, pedagogical documents (Project and Lesson Plans), which supported the execution of the project, were also used. The set of data produced was analyzed using the “Content Analysis” procedures proposed by Bardin (2009). From the analytical process undertaken, it was possible to identify two categories, which: “The ‘gender box’ and the need to refine the pedagogical proposals” and “On resistance and the attempt to maintain the status quo”. Thus, it was possible to realize that the pedagogical proposals were not always adequate to the students' demands and to their experiences in the field of gender and sexuality. On the other hand, the set of classes allowed male and female students to perceive in other ways naturalized and not problematized gender concepts. In addition, the organization of groups of boys who began to resist the pedagogical proposals was also noted, which required adjustment in the pedagogical procedures, as well as greater appropriation of the concepts that supported the practice. Finally, it can be said that the project was extremely important for the experience of Pibidian scholars / scholarship holders, as well as for the school community, which to some extent mobilized around the proposal.

Keywords: Gender. Sexuality. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda práticas pedagógicas que tematizaram a diversidade sexual e as relações de gênero, com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual situada na zona norte do município de Porto Alegre. Neste sentido, coloca em questão, os processos pedagógicos empreendidos por acadêmicos bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹), enfatizando o contexto político sobre o qual os exercícios da docência foram gestados. Datado do segundo semestre de 2017, entre o impedimento da continuidade do mandato da presidenta eleita Dilma Rousseff e a eleição de Jair Bolsonaro, o processo pedagógico empreendido esteve situado em um contexto de acirramento do conservadorismo e de influência da esfera religiosa no Estado. Em meio a um processo de recrudescimento da democracia, de crise de reconhecimento político, de frases de efeitos que, ao sabor da violência, prometiam / prometem soluções fáceis a problemas difíceis, problematizar, discutir e analisar a diversidade sexual e as desigualdades de gênero tornou-se necessário para aqueles e aquelas envolvidos com PIBID.

De forma mais evidente nos anos que precederam a produção do referido projeto, grupos conservadores se organizaram para resistir a algumas conquistas de pautas defendidas pelos movimentos feministas e LGBT+s que propõem equidade e justiça em torno de gênero e sexualidade. No Brasil, um conjunto de eventos nesse sentido passaram a ser denunciados como retrocesso e ataque aos fundamentos constitucionais que pregam a proteção, equidade, liberdade e liberdade de cátedra. A exemplo disso, destacam-se: o veto, em 2011, do material pedagógico produzido pelo projeto “Escola sem Homofobia” e os do Planos Nacional e Municipal (Porto Alegre) de Educação² que, assim como a Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC), suprimiram os termos gênero e sexualidade de seus documentos (DAL’IGNA; SILVA, 2019).

Neste mesmo sentido, em 2016 passa a tramitar o projeto de lei “Escola sem Partido” que intencionava uma “escola neutra ideologicamente”, coibindo e criminalizando práticas pedagógicas que, entre as quais,

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao Centro Universitário Metodista do Sul – IPA. O texto que se segue é fruto do trabalho pedagógico desenvolvido pelo subprojeto interdisciplinar que articula os cursos de Educação Física, Música e Pedagogia. Institucionalmente, o PIBID/IPA, está vinculado à Coordenadoria de Graduação e não à Pro Reitoria de Extensão, apesar de estabelecer uma ação contínua junto à comunidade, bem como articular-se com o ensino e pesquisa e extensão universitária.

² O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por um período de 10 anos.

³ A Base Nacional Curricular Comum é o documento normativo que define o conjunto de aprendizagens comum para a Educação Básica, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394 de 1996)

destaca-se a chamada “ideologia de gênero”, descrita como uma espécie de “doutrinação que incitaria à homossexualidade”⁴.

Cabe ressaltar que o Brasil figura entre os países que mais ataca, fere e mata sujeitos pertencentes aos grupos LGBT+s⁵ no mundo e que os mapas da violência contra as mulheres indicam que os índices de estupro, agressão e morte de mulheres não pararam de subir, mesmo com a implementação da lei Maria da penha, em 2006 (WASELFISZ, 2015).

Diante do exposto e da compreensão de que a escola deveria se constituir como um espaço do debate, da diversidade e da formação da cidadania realizou-se um projeto pedagógico, vinculado ao PIBID. A intenção da proposta foi problematizar e sensibilizar para as relações de gênero e sexualidade, de modo que fosse possível compreender estes conceitos e articulá-los com o cotidiano dos jovens. As práticas pedagógicas foram realizadas com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual. A turma em questão era composta por aproximadamente 20 adolescentes de, em média, 15 anos de idade e quantidade equiparada de meninos e meninas⁶.

Os debates sobre as Relações de Gênero e Diversidade Sexual foram precedidos por um projeto pedagógico que tematizou métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis (IST), proposta cujas discussões e, especialmente os comentários dos alunos, deram pistas acerca de algumas compreensões sobre como homens e mulheres deveriam ser e se portar. Os posicionamentos de algumas adolescentes sobre a liberdade feminina pareciam entrar em conflito com algumas compreensões conservadoras sobretudo quando a maternidade e a paternidade eram pautas. Além disso, a emergência da discussão sobre a homossexualidade gerou como efeito uma série de piadas, risos e comentários

⁴ O Projeto de Lei do Senado de nº 193, de autoria do então Pastor/Senador Magno Malta (Partido Liberal/Espírito Santo), foi retirado de tramitação pelo próprio autor e arquivado em 11/12/2017 (. Sobre essa proposta, um forte momento nacional denominado “Escola sem Mordaca” foi organizado como modo de resistir às proposições do projeto de lei.

⁵ Segundo pesquisa realizada pela ONG Grupo Gay da Bahia, em reportagem disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/brasil-mais-mata-lgbts-1-cada-19-horas/> .

⁶ Vinculados à proposta curricular do Ensino Médio Politécnico [proposta da Secretaria da Educação do Estado do RS para aproximar os estudantes do mundo do trabalho – gestão 2011 a 2014], esses alunos frequentavam a escola em turno integral e eram provenientes, em sua maioria, das localidades do entorno da escola. Datada de 1947, a Escola compõe um projeto urbanístico que envolvia a construção de um condomínio com um amplo parque destinado à prática de esporte e lazer. Considerado o Condomínio mais antigo do continente, esse projeto foi destinado a abrigar trabalhadores das Indústrias e impulsionado pelo então prefeito de Porto Alegre ao longo da segunda gestão de Getúlio Vargas. Atualmente, a escola, assim como outras tantas da rede estadual de ensino, passa um fenômeno de esvaziamento de seu corpo discente. Longe de abrigar o máximo de alunos que comporta, a escola conta com poucas turmas de poucos alunos, especialmente no turno da tarde, período no qual estudavam os alunos atendidos pelo PIBID.

paralelos entre os alunos. Partindo, portanto, dos indícios deixados por aquela turma do Ensino Médio, produziu-se o projeto pedagógico que deu origem a este texto.

O trabalho com os educandos foi dividido em quatro etapas, sendo elas: 1) Escuta do entendimento dos alunos sobre sexo, gênero e sexualidade, reconstruindo junto com eles os conceitos com base na bibliografia previamente estudada pelos acadêmicos bolsistas⁷; 2) reelaboração dos conceitos discutidos por meio da dinâmica “Caixa de Gênero” que colocou em evidência expectativas de gênero historicamente relacionadas aos sexos feminino e masculino, problematizando tais representações; 3) debate a partir de algumas reportagens referentes aos conceitos abordados em aula, apresentando as suas reflexões ao grande grupo; 4) momento avaliativo, quando os alunos tiveram que evidenciar, por meio de uma pesquisa, os atravessamentos de gênero nos esportes ou artes. Ao longo das intervenções, foram nítidos alguns desconfortos e movimentos contrários à legitimidade e necessidade de tais discussões, processo que demandou retorno aos fundamentos conceituais que sustentavam o projeto para, então, problematizar as estratégias pedagógicas produzidas.

Este artigo se propõe, portanto, a apresentar e discutir os “pontos de tensão” desencadeados pelos processos pedagógicos do projeto “Precisamos falar sobre gênero e Sexualidade”, bem como indicar alguns de seus efeitos.

2 METODOLOGIA

Este texto se configura em uma análise de experiência que tem por característica a maneira particular que o indivíduo reage frente aos fatos, aos elementos culturais e, no caso específico deste estudo, ao exercício da prática docente (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Como estratégias de coleta de dados, utilizou-se a observação participante⁸, cujo registro se deu em Diário de Campo, bem como pesquisa documental a partir de documentos referentes aos planos e aos materiais didáticos utilizados nas aulas. O Diário de Campo foi produzido considerando tanto a

⁷ O projeto partiu de um processo de apropriação teórica por parte dos professores/bolsistas, além de busca por material didático que pudesse subsidiar as intervenções. Tal preparação foi orientada pelos professores, Coordenador e Supervisor do Subprojeto Interdisciplinar e aconteceu nos meses anteriores às primeiras intervenções.

⁸ A observação participante caracteriza-se pela participação do pesquisador nas ações da comunidade, gerando uma aproximação e quase incorporação ao grupo (MARCONI; LAKATOS, 2010). De acordo com Valadares (2007, p. 154) “a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado.”

intervenção docente quanto os efeitos percebidos nos alunos. Tal processo foi efetuado a cada dia de aula após as práticas, de modo colaborativo entre os acadêmicos bolsistas e a professora supervisora.

Os dados foram tratados de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo, que, de acordo com [Bardin \(2009\)](#), trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Entende-se, entretanto, que, apesar da Análise de Conteúdo emergir de uma perspectiva altamente estruturante, com intenções de cientificidade e objetividade, esta perspectiva de análise também concebe questões subjetivas, como as figuras de linguagem, as entrelinhas e as reticências. Para as análises que seguem, o material empírico foi explorado em três etapas: 1) fase pré-análise textual e temática, momento em que foi realizada uma primeira aproximação, via leitura exploratória do conjunto o material eleito para análise. Nesse processo foi produzida uma primeira possibilidade de organização dos dados em categorias; 2) fase da exploração do material em profundidade, que constituiu-se na construção das operações de classificação das informações em categorias e, por fim; 3) fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, onde trata-se de captar os conteúdos no material empírico, levando em conta as diferentes dimensões contextuais e identificando a constituição de sentidos ([DIEDER et al., 2016](#)).

O processo de pesquisar a própria prática docente significou problematizar e desnaturalizar o cotidiano escolar e das relações estabelecidas com os alunos. Demandou posicionamento crítico diante da escola e das escolhas pedagógicas adotadas pelos próprios professores. O processo de escrita deste texto parece ter potencializado esse processo, ao requerer uma avaliação/análise sistemática das práticas pedagógicas e de seus autores, indo em direção ao que propõe Paulo Freire: o ato de ensinar não pode se distanciar do ato de pesquisar, indagar, e para isso é necessária uma constante "curiosidade epistemológica" ([FREIRE, 1996](#)).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Gênero, enquanto uma categoria analítica, constitui-se como uma ferramenta teórica cujos fundamentos evidenciam os campos de luta e disputas que produzem redes de significação sobre, por exemplo, o que é adequado, desejável, questionável, repreensível e impensável a homens e mulheres em cada cultura e em cada momento histórico. Adicionalmente, gênero pode ser compreendido, ainda, como "um organizador do social e da cultura" ([MEYER et al., 2014, p. 898](#)), cujos sentidos e agenciamentos se modificam ao longo do tempo e em cada contexto social, o que refuta as teses essencialistas e trans-históricas utilizadas para explicar as desigualdades produzidas pelas relações sociais ([SCOTT, 1995](#); [GOULD, 1999](#); [LAQUEAR, 2001](#)). Para importantes teóricas, dentre as quais [Nicholson \(2000\)](#), [Butler](#)

(2001) e Scott (1995), gênero produz as condições para a inteligibilidade do sexo e de outras tantas marcas corporais associadas ao binarismo “masculino” / “feminino”. Deste modo, seria o próprio gênero que produziria o sexo como algo compreensível e não o contrário.

Gênero, portanto, atua produzindo e reforçando valores, estruturando interesses políticos, desigualdades de diversas ordens, restringindo acessos a lugares e práticas, gerando privilégios a uns em detrimento de outros. Nesse processo que produz classifica e hierarquiza sujeitos, são geradas expectativas que acionam sistemas de vigília, incentivos e coibições acerca dos corpos, seus modos de ser e se portar, processos que informam e (re)estabelecem o que é desejável, inconveniente ou perigoso em termos de identidade de gênero (MEYER, 2004). Assim, diferentes pedagogias investem em determinadas formas de produção e naturalização de masculinidades e feminilidades, reificando a normalidade e estabelecendo seus gradientes que estratificam sujeitos e condutas como mais ou menos excêntricas.

Esse processo que incide sobre os corpos e os gêneros, também tomam a sexualidade como conduta que deve ser regulada. Produzida na sociedade e na cultura, a sexualidade diz respeito aos desejos, aos prazeres e às sensações de eróticas que são nomeadas, classificadas e hierarquizadas nas especificidades de cada momento histórico e de cada contexto social (LOURO, 2001). Produzidas por diferentes discursos, a “verdade” da sexualidade “normal” tem sido relacionadas à natureza dos corpos, cuja matriz seria capaz de produzir uma noção de natureza ou instinto sexual associados à reprodução sexuada (ROHDEN; CARRARA, 2008). Nessa norma que estabelece relação unívoca entre sexo, gênero e sexualidade, os desvios à essa linearidade são tomados como dissidência ou abjeção, modos efeitos de um mecanismo que hierarquiza, exclui e produz sanções.

Se, por um lado, sobre as diferentes possibilidades de vivência da sexualidade incidem mecanismo de regulação e sanções normalizadoras, por outros a dissonância de suas práticas tem o potencial de desestabilizar a pretensa normalidade/verdade/natureza sobre os corpos seus desejos e prazeres (POCAHY, 2012), uma via possível para colocar sob suspeita processos que instituem sofrimentos, exclusões e violências vividas por aqueles e aquelas que ousam desobedecer a heteronorma.

Partindo dessas premissas, toma-se ainda a escola como um espaço privilegiado para construir uma educação para a diversidade, local capaz de dar visibilidade aos corpos que constituem este espaço e que têm sido negados historicamente. Para [Louro \(2000\)](#), os conceitos de identidade sexual e de gênero são instigantes e produtivos, pois possibilitam o aparecimento dos corpos tão escondidos na educação e na escola. Por essa razão, faz-se necessário repensar as práticas construídas no cotidiano escolar,

apropriando-se de uma gama de autores que vêm produzindo discussões que podem contribuir para essa problematização no âmbito da educação e da escola.

4 DISCUSSÃO

4.1 A “CAIXA DE GÊNERO” E A NECESSIDADE DE SE REFINAR AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Uma das atividades realizadas foi a dinâmica chamada “Caixa de Gênero”, que fez uso de duas caixas, uma para cada sexo, além de tarjetas com características que evidenciavam expectativas de gênero historicamente associadas a homens e a mulheres. Cada aluno e aluna, portanto, deveria escolher uma tarjeta e colocá-la na caixa correspondente ao sexo associado a aquela característica. O objetivo inicial da atividade foi problematizar os papéis e características historicamente atribuídas ao sexo masculino e ao sexo feminino, a fim de fomentar o debate sobre os limites impostos à vivência das masculinidades e feminilidades. Alguns exemplos de características impressas nas tarjetas foram: “brincar de carrinho”, “usar cor-de-rosa”, “realizar os afazeres domésticos”, “gostar de ler”, etc. Esta proposta pedagógica estava apoiada no debate acumulado no campo dos estudos de gênero que há tempos tem sinalizado processos a partir dos quais mulheres e homens têm sido produzidos nas sociedades ocidentais (DEL PRIORI, 1997; SCHPUN, 2004). Por meio do “gênero” homens e mulheres têm se constituído como sujeitos em meio às normas regulatórias do sexo, aparato que incentiva determinadas práticas consideradas adequadas e desejáveis e constringe outras tantas associadas à abjeção (BUTLER, 2001). Além disso, no campo de estudos sobre o trabalho, importantes pesquisadoras têm apontado que apesar do trabalho assalariado se constituir como uma realidade para muitas mulheres, o cuidado com os filhos e com a casa continua sendo de responsabilidade delas (MELO; CASTILHO, 2009).

Ao longo da atividade, entretanto, parte da turma se mostrou intensamente incomodada ao ser orientada a realizar aquilo que constava na tarjeta. Alguns alunos ficaram agitados e questionaram muito, afirmando não existirem essas determinações de “meninos usam azul e meninas usam rosa” ou “meninas limpam a casa e meninos não.” Porém, ao serem conduzidos a refletirem sobre como essas questões se davam em gerações anteriores à sua, concordaram que havia diferenças. Na fala dos alunos, os professores que estavam conduzindo a atividade (média de 25 anos) pertenciam a uma outra geração, cujas vivências teriam sido marcadas por interdições baseadas em gênero. Para os alunos, que se reconheciam como mais jovens, tais discussões seriam desnecessárias, uma vez que as questões em pauta já teriam sido superadas.

Percebe-se que a atividade “Caixa de Gênero” pode adquirir diferentes dimensões, de acordo com o público ao qual é proposta. No caso desses alunos, talvez uma breve introdução pudesse ter sido realizada, provocando-os a refletir sobre como esses padrões estiveram arraigados em outros momentos de nossa sociedade. Em vista disso, e à medida que os adolescentes sugeriam que em suas vivências cotidianas questões como as suscitadas já não faziam mais sentido, os pibidianos passaram a conduzir as problematizações sobre gênero de outros modos⁹.

Embora a atividade não tenha sido a mais adequada, ela mostrou que os alunos não haviam rompido com as desigualdades de gênero, como haviam sugerido. Apesar de terem clareza de que meninos podem usar cor-de-rosa e meninas podem brincar de carrinho, algumas fronteiras, entretanto, revelaram-se limitadas às práticas adequadas aos homens e às mulheres. A exemplo disso, a turma entendia que as mulheres, de modo geral, são mais suscetíveis à violência, dificultando assim práticas como: sair à noite desacompanhadas e vestirem-se como bem entenderem. De modo semelhante, os alunos e as alunas, em um dos encontros, estranharam o fato de um dos Pibidianos estar usando uma “tiara”, acessório comumente utilizado por mulheres para fixarem os cabelos.

Entre as idas e vindas desta proposta pedagógica, que iniciou com alguns problemas didáticos e metodológicos, a intervenção da “caixa de gênero” acabou servindo ao propósito que se destinava. De modo geral, das compreensões iniciais sobre as representações clássicas de gênero, o debate ganhou outra dimensão pela condução dos Pibidianos, que, ao perceberem a necessidade de ajustes, alteraram a condução da aula. Como professores (em formação) atentos às suas práticas, observaram e analisaram a escola e seus alunos e alunas e propuseram ajustes às suas propostas, tal qual orienta Andrade (2018).

Ao longo dos encontros, aquilo que se entendia como ponto pacífico acabou tornando-se em debates acalorados, indicando para os próprios alunos que o pensamento de vanguarda, que muitos supunham ter, precisava mais elementos e mais problematizações. As aulas também permitiram desacomodar alguns (pré)conceitos tomados como verdades e colocar sob suspeição os modos como aqueles meninos e meninas se viam na relação com o outro. Entre discussões e algumas brigas, as piadas, os risos e os silêncios permitiram pensar que esses sujeitos foram atravessados pela discussão do projeto.

⁹ O processo foi conduzido a partir de reflexões e problematizações nas reuniões de planejamento que tomaram como referencial o texto de Rohden e Carrara (2008). Andrade (2018) e Friederichs (2018), apesar de não terem subsidiado a discussão naquele momento, apresentam em seus textos interessantes reflexões sobre a prática docente no sentido do que foi desenvolvido na nossa experiência com o PIBID.

4.2 SOBRE RESISTÊNCIAS E A TENTATIVA DE MANUTENÇÃO DO *STATUS QUO*

Na turma em que o projeto foi posto em execução, percebeu-se a formação de dois diferentes grupos: um grupo maior, composto em grande parte por meninas, que se apresentou interessado, participativo e conhecedor de alguns aspectos relacionados à temática; outro menor, formado exclusivamente por meninos, que se destacavam por se expressarem de forma bastante contundente e resistente à proposta. De modo geral, este segundo grupo afirmava ser desnecessária a discussão da temática, enfatizando que não havia diferenças entre mulheres e homens. Em uma das passagens um aluno afirma: “Ah, Sor, hoje somos todos iguais. Não temos diferenças. A lei é para todos. Se as mulheres não ocupam lugar de presidente em uma empresa é porque elas não querem” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Percebe-se que esses meninos, que falavam abertamente suas opiniões, tentavam direcionar as argumentações, bem como colocar empecilhos ao exercício de fala dos demais colegas, numa tentativa de dificultar que outras opiniões fossem expressas. Os espaços que esses adolescentes ocupavam, aparentemente, colocavam-nos em um lugar de hegemonia masculina dominante, pois traziam consigo fortes marcadores de masculinidade, entre eles, aqueles associados à liderança e à monopolização da fala. Ao fazer uso de estratégias como “mansplaining” e “maninterrupting”¹⁰, o exercício de suas masculinidades, naquele espaço, acionava um tipo de “machismo discursivo”, restringindo a possibilidade dos outros meninos e meninas a se expressarem, a se oporem e a viverem, de outros modos, suas masculinidades e feminilidades (BARROS, 2021).

Ao longo das aulas, esse tipo de postura resistente indicou que, para o grupo formado exclusivamente por garotos, a reflexão sobre outras possibilidades de vivência das masculinidades e do exercício de poder, por parte das mulheres, possivelmente tenha colocado sobre suspeita os privilégios das identidades de gênero heterocentradas, dificultando, em alguma medida, o debate. No contexto específico desse grupo, os adolescentes em questão demonstraram se aproximar das masculinidades hegemônicas, “forma mais honrada de ser um homem, que exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

¹⁰ Tanto o “mansplaining” quanto o “maninterrupting” são formas de domínio do discurso por parte dos homens (BARROS, 2021). O “maninterrupting” trata-se da interrupção reiterada quando uma mulher sistematiza seus pontos de vista, produzindo como efeito a coibição e dificultando que elas concluam seus argumentos. O “mansplaining” “consiste em uma fala didática direcionada à mulher, como se ela não fosse capaz de compreender ou executar determinada tarefa, justamente por ser mulher” (STOKER; DALMASO, p. 684).

Apropriados dos mecanismos das masculinidades privilegiadas na sociedade contemporânea, esse grupo demonstrou desenvolver estratégias de resistência ao debate, seja por meio das interrupções, falas que o desqualificam, assim como pelas posturas e gestos corporais (BARROS, 2021; STOKER; DALMASO, 2016). A exemplo, em uma das atividades desenvolvidas, esses alunos se congregaram; atitude que demonstrou certa cumplicidade e concordância de ideias. Formado unicamente por meninos, o grupo manteve-se afastado das meninas e dos outros garotos, cujas identidades de gênero não correspondiam ao modelo hegemônico. Mesmo sem anunciar verbalmente o posicionamento contrário ao que estava sendo discutido, os braços cruzados e os movimentos de balançar a cabeça negativamente indicavam seu descontentamento e colocavam sob suspeita a discussão que se tentava construir. Além disso, não raras vezes, os cochichos e as risadas eram utilizados por eles, quando as meninas se pronunciavam¹¹.

Por meio de estratégias que, aparentemente, objetivavam desqualificar os argumentos que denunciavam a condição das mulheres e das masculinidades não heterocentradas, o grupo de garotos colocava em operação alguns mecanismos de manutenção das representações tradicionais, numa tentativa de manter os privilégios daqueles que performatizam as identidades hegemônicas de gênero¹².

Apesar de, majoritariamente, as resistências às problematizações das tradicionais representações de gênero partirem desse grupo de meninos, uma aluna chamou a atenção. Reconhecida pelos colegas de turma como uma liderança, a adolescente em questão é enfática ao se manifestar. Sua postura subverte os modelos de feminilidade ligados à passividade e ao não embate e, em diversos momentos, bateu de frente com as propostas dos colegas mais conservadores. Atenta a algumas das questões sociais que envolvem as mulheres, essa aluna, ao longo das aulas, foi se constituindo como uma adolescente que evidencia problemas advindos das desigualdades de gênero.

Embora seus apontamentos sejam contrários às normas de gênero vigentes, a própria aluna, em outros momentos, reforçava representações que condicionam as mulheres à inferioridade. De acordo com a própria aluna: “Ah, convenhamos, mulher no volante é perigo constante” (D.C. 2017)¹³. Ao verbalizar seu posicionamento, a aluna exterioriza que sua “natureza feminina” concede maior legitimidade

¹¹ Sobre o riso e o deboche como mecanismos reguladores das condutas indicamos: Sales e Paraíso (2013), Silva *et al.* (2021).

¹² Apesar de se tratar de um contexto muito distinto, as análises empreendidas aqui foram baseadas nos textos de Barros (2021). Ao o que chama de “machismo discursivo”, Barros (2021) coloca em evidência mecanismos que coíbem e desqualificam mulheres parlamentares com intuito da manutenção do *status quo*.

¹³ Em outra passagem, a mesma aluna afirma não se opor às demonstrações de afeto entre duas meninas, porém considera inaceitável e repugnante dois garotos se beijando publicamente. À medida em que tais apontamentos foram feitos, os mediadores perceberam que outros alunos, de modo semelhante, achavam inconcebível manifestações homoafetivas, o que colocava em evidência a importância da performance de gênero para os meninos (SILVA; GOMES, 2013).

para falar daquilo que supostamente é “próprio das mulheres”. A opinião da estudante, acerca de uma inabilidade das mulheres em conduzir automóveis, reproduz representações tradicionais de gênero que inferiorizam o gênero feminino. Ideias que foram prontamente postas sob suspeita mediante o seguinte questionamento: “então todas as mulheres dirigem mal e todos os homens dirigem bem?” (D.C., 2017).

Ao passo que os alunos respondiam às perguntas, refutando os argumentos essencialistas da colega, os mediadores trouxeram outros argumentos: o lar e a esfera privada como lugar historicamente destinado às mulheres e os movimentos de resistência da sociedade em geral quando as mulheres “ousam” acessar os espaços públicos e exercerem funções destinadas especificamente aos homens (RAGO, 1997).

Em que pesem os retornos dos bolsistas/acadêmicos (pibidianos) às resistências apresentadas pelos alunos, tentando problematizá-las por meio de outras vias e com outros argumentos, alguns dos adolescentes foram se tornando, a cada intervenção, mais refratários ao debate. Nesse processo, entretanto, as meninas, de modo geral, e os meninos não pertencentes ao grupo das masculinidades hegemônicas, envolveram-se, ainda que com certo constrangimento, nas atividades, refletindo sobre as questões que, não raras vezes, foram sinalizadas como comuns e que afetavam aquela parcela da turma que era maioria numérica, mas que politicamente não demonstrava se sentir assim.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: OS EFEITOS DO PROJETO “PRECISAMOS FALAR SOBRE GÊNERO” E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

A escola tem um papel fundamental para combater as injustiças de gênero desde a educação infantil até o ensino superior. Porém, historicamente, ela tem contribuído para a reprodução de valores sexistas, machistas e patriarcais, ou, por vezes, simplesmente negando os corpos que dela fazem parte (SOUZA, 2009).

Com efeito, reforça-se a necessidade de se refletir e compreender tais questões no ambiente escolar, para que diminuam as desigualdades e as violências identificadas em função desses fatores. É essencial garantir a continuidade deste debate, que ainda é muito incipiente e que já apresenta, por parte de setores conservadores, a tentativa de impedir que se trabalhe esta temática na escola, gerando diversas polêmicas em torno da questão.

A atividade mediada pelo PIBID – Interdisciplinar e as iniciativas por parte de professores e estudantes que se mobilizam em torno do projeto “Precisamos falar sobre Gênero” foram de extrema importância para a experiência dos acadêmicos/bolsistas Pibidianos, bem como para as aprendizagens oportunizadas ao longo do projeto. Apesar das análises deste texto centrarem-se nos pontos de tensão, elementos

mais furtivos no processo de avaliação da prática pedagógica do PIBID, o projeto em questão gerou interessantes efeitos na escola envolvida.

1. Em decorrência das movimentações do PIBID, acerca dos debates de Gênero e Sexualidade, o tema se tornou pauta da formação continuada de professores. Assim, o professor Coordenador do PIBID – Interdisciplinar foi convidado a discutir com os docentes os fundamentos das Relações de Gênero. Cabe ressaltar aqui que posturas de resistência por parte de alguns professores, também se fez notar.
2. Alguns grupos de meninas se sentiram mais autorizadas a problematizar e a oporem-se aos ditames tradicionais de gênero. Esse processo pode ser considerado um dos efeitos as discussões do projeto, segundo a fala da Supervisora do PIBID na escola em questão.

Longe de se constituir uma unanimidade entre os professores presentes na formação continuada ou de atingir a todos os alunos envolvidos com o projeto, o PIBID Interdisciplinar parece ter alcançado seu objetivo ao mobilizar a escola, ao colocar em prática a docência e ao avaliar de forma radical seus efeitos.

O Programa de Iniciação à Docência tem possibilitado a implementação de novas práticas na educação básica em sua relação com estudantes do ensino superior, além de contribuir para a sua formação, mediante intervenções no espaço escolar com outros olhares e novas perspectivas. É uma possibilidade de qualificação da formação de professores, que coloca os graduandos em contato com a escola, propiciando espaços de planejamento e avaliação de atividades, fazendo com que estes, desde o início, incidam nas políticas da educação básica e na elaboração de novos currículos pautados por questões da realidade dos educandos e educandas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. Professor/a pesquisador/a: problematizando Gênero e Sexualidade na Escola. In: SILVEIRA, Catharina; FRIEDERICHS, Marta; SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri (Orgs.).

Educação em gênero e diversidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 178 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, Antonio Teixeira de; BUSANELLO, Elisabete. Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 27, n. 2, 2019.

Epub 18 Jun 2019, e53771. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n253771>. Acesso em: 7 set. 2021.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, p.151-172.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, janeiro-abril/2013, p. 241-282. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/24328045?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 24 abr. 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, André Luiz dos Santos. Apresentação - Gênero, sexualidade e educação: a pesquisa como resistência e possibilidade para o enfrentamento dos discursos reacionários contemporâneos. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 02-04, maio, 2019. ISSN 2448-1939. Doi: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1940>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1940/2399>. Acesso em: 19 dez. 2020.

DEL PRIORE, Mary (org.). BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997, 678 p.

DIEDER, J. *et al.* O fracasso da seleção brasileira/2014 retratado pela Folha de S. Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, p. 1177-1194, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65087>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDERICHS, Marta. Cenas que dizem de relações de gênero, corpo e Sexualidade. In: SILVEIRA, Catharina; FRIEDERICHS, Marta; SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri (Orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 178 p.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MELO, Hildete Pereira de; CASTILHO, Marta. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? **Revista de Economia Contemporânea** [online], v. 13, n. 1, 2009, pp. 135-158. Epub 10 Jul 2009. ISSN 1980-5527. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-98482009000100006>. Acesso em: 7 set. 2021.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 2001.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>. Acesso em: 03 mar. 2018.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-34.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

MEYER, Dagmar E. KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria C; ALVARENGA, Luiz F. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3. 2014.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 09-41, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

POCAHY, Fernando. Vem meu menino, deixa eu causar inveja: ressignificações de si nas transas do sexo tarifado. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 122-154, 2012.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ROHDEN, F.; CARRARA, S. O percurso da experiência Gênero e Diversidade na escola. *In*: RODHEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on-line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008. p. 9-27.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 38, n. 2, 603-625, 2013. Doi: <https://10.1590/S2175-62362013000200015>.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf. Acesso em: 03 mar. 2018.

SCHPUN, Mônica Raisa (org.). **Masculinidades**. São Paulo; Santa Cruz do Sul: Boitempo Editorial; Edunisc, 2004. 238 p.

STOCKER, Pâmela Caroline; DALMASO, Silvana Copetti. Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 24, n. 3, 2016, pp. 679-690. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p679>. Acesso em: 7 set. 2021.

SILVA, A. L. dos S.; DIEDER, J. A.; DULLIUS, R. G.; SANFELICE, G. R. "Isso é Cris Ronaldo": Representações de masculinidade na Copa do Mundo do Jornal Folha de São Paulo. **Educación Física Y Ciencia**, 23(1), 2021. <https://doi.org/10.24215/23142561e163>.

SILVA, P.; GOMES, P. B. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SOUZA, C. M. **Relações de gênero e Educação Física: "visão de jogo" e beleza**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2009.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a12v2263.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Curadoria Enap. Disponível em: <https://exposicao.enap.gov.br/items/show/225>. Acesso em: 6 dez. 2020.