

GÊNERO, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO
PARA O ENSINO MÉDIO**

Luísa Bonetti Scirea



GÊNERO, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

UMA PROPOSTA DE TRABALHO
DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO



UFSC

Copyright © 2015 Luísa Bonetti Scirea

Capa
Tiago Roberto da Silva

Edição e editoração eletrônica
Carmen Garcez

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

S419g	Scirea, Luísa Bonetti Gênero, Educação e Sociologia: uma proposta de trabalho didático para o ensino médio / Luísa Bonetti Scirea. – Florianópolis : Em Debate / UFSC, 2015. 118 p.: il. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-68267-14-1 1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Representações sociais. 3. Identidade de gênero na educação. I. Título. CDU: 316:37
-------	--

Todos os direitos reservados a
Editoria Em Debate
Campus Universitário da UFSC – Trindade
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Bloco anexo, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046
Florianópolis – SC
www.editoriaemdebate.ufsc.br / www.lastro.ufsc.br

*O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos
do acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC.*

LUÍSA BONETTI SCIREA

GÊNERO, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

UMA PROPOSTA DE TRABALHO
DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO



UFSC

Florianópolis

2015

Dedico este trabalho à pessoa que
primeiro me ensinou a problematizar
as questões de gênero: minha mãe, amiga
e companheira de luta, Viviani Bonetti.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas orientadoras Maria Soledad Etcheverry Orchard e Regina Ingrid Bragagnolo pela leitura atenta, sugestões e orientações realizadas, sem as quais este trabalho não seria possível. Aos/às professores/as e colegas do curso de Ciências Sociais, pelos anos de aprendizado, desafios e pelas transformações e amadurecimento que promoveram em mim. Aos meus primeiros e primeiras estudantes, pela paciência e carinho que tiveram comigo e por me ensinarem e motivarem a ser professora.

À Zeca, minha eterna chefe, e Tânia, que me acolheram em um momento difícil e me ensinaram muito. À Sé, pelos cafezinhos e conversas que fizeram os anos de graduação mais divertidos. À tia Carla, que mora tão longe, mas que de muitas formas está tão perto, agradeço pela tradução do meu trabalho e por todo o apoio. À Diane, pela ideia do TCL e pela amizade ao longo desses anos na UFSC. Ao Romulo, pela tradução do trabalho e pelo companheirismo “marital” de sempre. Ao Rari, por uma indicação tão feliz de orientação e pelo privilégio de ter sua amizade e de aprender tanto com ele. Ao Paulão, por todo empoderamento promovido através da sua amizade e por ser um exemplo lindo de um “outro” possível. À Candy, Nat, Carol, Fer, Milk, Vini, Natália, Lari, Isabel, Grilo, Bruna, Vitor e muitos outros amigos e amigas que me instigam e ensinam tanto e que fazem da vida uma viagem mais leve e alegre.

Ao meu pai, por corrigir e criticar meus trabalhos, por estar por perto e por todo amor e apoio que tem me dado. Às minhas muitas tias e aos muitos tios, à minha querida avó e à minha enorme família, agradeço por toda a consideração e carinho. Ao meu e à minha fisioterapeuta preferido/a, Ju e Nico, por todos atendimentos realizados e pelo carinho de sempre; à Ju por ter sido uma companheira em dife-

rentes momentos e por me desafiar a ser alguém melhor. Às minhas irmãs e ao Gil por estarem comigo em alguns dos momentos mais felizes da minha vida e por também termos passado juntos por alguns dos momentos mais difíceis. À minha mãe, por tudo que me ensinou; pela amizade e companheirismo; pelo amor e coragem sem fim que demonstrou e que inspirou em mim.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Metodologia	22
2. OS ESTUDOS DE GÊNERO E A PRÁTICA DOCENTE DE ESTÁGIO.....	27
2.1 Gênero, sexualidade e violência	27
2.2 A proposta de ensino inicial	34
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GÊNERO E SEXUALIDADE	39
3.1 As representações sociais.....	39
3.2 As representações de gênero e sexualidade dos/as estudantes: as aulas e os exercícios	43
4. (RE)PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E APRESENTANDO A NOVA PROPOSTA DE ENSINO	57
4.1 (Re)pensando a prática docente	57
4.2 Masculinidades.....	62
4.3 A nova proposta de ensino	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	95
Apêndice A – Folha Subsídio – Violências	95
Apêndice B – Questionário sobre o Perfil dos/as Estudantes	97

ANEXOS	105
A – Folha de Apoio – O Jogo da Masculinidade.....	105
B – Reportagens referentes à aula de Introdução aos Estudos de Gênero I.....	107
C – Material de Apoio – Casos de Violência.....	111
D – Piada do estupro de Rafinha Bastos.....	114
E – Você é feminista?	115

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos em que estudei Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), aprendi que nossos trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa têm sempre ligação com nossa trajetória de vida, com quem nós somos. Tendo isso em consideração, peço licença para, nesta introdução, utilizar a primeira pessoa do singular¹. Assim, tento (re)inventar um início possível para este Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) e retomo, com meus olhos presentes, minha trajetória até aqui.

Eu não poderia omitir a grande importância que os temas ligados aos Estudos de Gênero tiveram na minha vida e meu grande interesse pessoal em levá-los às salas de aula. Sendo assim, preciso dizer que este trabalho talvez não existisse se eu não fosse uma das três filhas de uma mãe divorciada no início da década de 1990 em uma pequena cidade brasileira. Tampouco se eu não tivesse sido criada por essa mãe em uma casa com apenas mulheres e onde as questões de gênero e sexualidade eram tensionadas, problematizadas e dialogadas desde minhas primeiras lembranças. Éramos mais do que uma família, minha mãe me dizia, éramos uma comunidade. Tendo minha mãe, Viviani, como exemplo, cresci acreditando que uma mulher (assim como um homem) poderia, ainda que não fosse nada fácil, questionar os limites e caminhos “generificados” socialmente disponíveis e lutar para a emergência de outros caminhos, menos limitantes e mais libertadores.

Ao iniciar o curso de Ciências Sociais, conheci pessoas vin-

¹ Este trabalho apresenta alguma variedade de tempos verbais. Destaco que, por apresentar um caráter etnográfico, em algumas passagens deixo de utilizar o verbo de forma impessoal e utilizo a primeira pessoa do singular.

das de diversas partes do Brasil e do mundo, com diferentes origens sociais e visões de mundo. Esse contato com colegas e amigos/as, pessoas tão diversas, juntamente com as leituras, debates, conversas de corredor e de “mesa de bar” sobre gênero, sexualidades, movimento feminista, me possibilitou enriquecer e ampliar meus horizontes sobre esses temas, levando-me à participação política dentro de movimentos de cunho feministas. Foi depois de tudo isso e por causa de tudo isso que surgiu em mim o interesse em trabalhar temas relacionados a Gênero e Sexualidade nas minhas futuras aulas como professora de Sociologia.

O esboço deste Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL), contudo, começou a surgir a partir da minha experiência de estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e através do diálogo com colegas já licenciados/as no mesmo curso. O estágio supervisionado obrigatório para o curso de Licenciatura é realizado ao longo de um ano. O meu estágio foi realizado ao longo do ano de 2013 em uma turma de ensino médio da Rede Estadual de Educação Básica² na grande Florianópolis, Santa Catarina.

Até o momento em que foi realizado o estágio, a escola em questão disponibilizava o Ensino Fundamental, Ensino Médio Inovador³ e Ensino Médio Regular. A escola também participa de outros programas do MEC, como o Programa + Educação, que tem como público-alvo estudantes com dificuldades de aprendizado e em “risco social”⁴,

² As Escolas de Educação Básica, denominação surgida a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, se baseiam em um projeto de universalização do Ensino Médio no Brasil, sendo a educação básica, a partir de então, entendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

³ O Ensino Médio Inovador é um programa elaborado pelo Ministério da Educação em 2009 que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual visa a uma reestruturação do currículo do Ensino Médio, tornando-o, supostamente, mais dinâmico, tentando articular as áreas do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e trabalhando a interdisciplinaridade. Os/as estudantes do Ensino Médio Inovador geralmente passam a manhã e a tarde na escola e participam de projetos interdisciplinares e aulas diferenciadas como música, dança.

⁴ Termo utilizado no Projeto Político-Pedagógico da Escola, sem entrar em maiores esclarecimentos. Por causa da ambiguidade do termo, ele é apresentado entre aspas.

aumentando a oferta educativa na escola por meio de atividades optativas e do Programa de Correção de Fluxo. Este programa, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, visa corrigir as diferenças de idade – série. As aulas ocorrem no período diurno e noturno, atendendo cerca de 1.130 estudantes, sendo 767 do Ensino Fundamental e 360 do Ensino Médio, oriundos de bairros do entorno da escola, formados por camadas populares.

Os/as estudantes que foram o público-alvo do Programa de Correção de Fluxo eram, de maneira geral, encaminhados para as turmas do período noturno da escola. Durante uma reunião realizada com os/as estagiários/as na disciplina de Sociologia e professores/as envolvidos no processo de estágio, nos foi indicado que as turmas do Ensino Médio noturno, vindas do Programa de Correção de Fluxo, em geral são constituídas por/pelas estudantes que trabalham durante o dia e que têm mais dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, os/as estagiários/as não deveriam passar atividade para os/as estudantes fazerem em casa. Ou seja, todo o conteúdo e atividades deveriam ser trabalhados durante a aula, sendo que as avaliações deveriam ser na forma de participação em aula e entrega de atividades, nunca através de provas.

Ao longo dos primeiros meses de estágio, eu e minha dupla⁵ de estágio realizamos uma pesquisa⁶ com nossa turma, buscando identificar o perfil do grupo, os conteúdos com os quais eles/elas já tivessem tido contato em Sociologia (expectativas e representações dos/as estudantes sobre a disciplina). Essa pesquisa era atividade obrigatória da disciplina de Estágio Supervisionado e, sendo assim, utilizamos um questionário previamente construído, apenas readaptando-o. Foi a partir das informações levantadas nesse questionário que elaboramos o planejamento das aulas do estágio.

O planejamento das aulas, atividade necessária à prática docente, independentemente de ser ela estágio ou não, pressupõe esse levanta-

⁵ Romulo Bassi Piconi, graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

⁶ Essa pesquisa era realizada através da utilização de um questionário, o qual se encontra no Apêndice B.

mento prévio de informações sobre o perfil do/as estudantes. Durante o período de qualificação deste TCL, entrei em contato com o Professor Tito Sena. Este desenvolve um projeto que também trabalha com Gênero e Sexualidade⁷ em escolas e mencionou a realização de oficinas como forma de levantar dados e traçar o perfil da turma. As oficinas são uma interessante alternativa metodológica, que permite com que a turma “se solte” e vá conhecendo e confiando no/a “professor/a”, com as informações obtidas de forma menos “inquisidora” e mais lúdica. Além disso, as oficinas podem ser uma ferramenta importante para que os/as estudantes se conheçam melhor e interajam entre si.

Segundo os dados da direção da escola, nossa turma possuía 34 pessoas oficialmente inscritas. Os/as estudantes que efetivamente frequentavam as aulas eram em torno de 20 a 25. Desses/as, 18 responderam ao nosso questionário. Essas respostas nos mostraram que a turma era constituída por moradores/as dos bairros próximos à escola, sendo que a grande maioria morava com progenitores e outros parentes próximos. Um pouco mais da metade se considera “branco” (11 pessoas), sendo “negro” os demais (6), à exceção de uma pessoa que se identificou como “morena”. A turma se divide equitativamente quanto ao gênero. A faixa etária da turma é de 15 a 19 anos, estando a metade da turma na faixa dos 17 a 18 anos. Dentre os/as que responderam ao questionário, 8 deles/as trabalhavam.

Quanto aos autores/as e aos temas já estudados em Sociologia e que chamaram a atenção deles/as, o autor e/ou tema mais citado foi “Marx”, seguido de “Cultura”. A grande maioria dos/as estudantes respondeu que a Sociologia auxilia na compreensão da nossa sociedade e da cultura. Nas respostas que problematizavam a necessidade do ensino de Sociologia, todas giravam em torno de que eles/as não entendiam o que era a Sociologia e por que ela era necessária, sendo apenas mais uma matéria obrigatória na escola. A expectativa da turma em relação às aulas de Sociologia era que elas fossem criativas,

⁷ Utilizo os termos “Gênero” e “Sexualidade” em maiúsculo quando no sentido de área de conhecimento. Destaco ainda que a utilização de “Sexualidade” no singular não tem a intenção de indicar a existência ou “normalidade” de uma única forma de sexualidade humana, mas reconheço a multiplicidade de sexualidades humanas.

no sentido de fugir ao modelo tradicional de aula expositiva, e que fossem compreensíveis e interessantes.

Os temas e autores que escolhemos colocar entre as opções do questionário foram aqueles que acreditávamos importantes para serem trabalhados nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, assim como autores e teorias “clássicas” dentro dessa área de conhecimento relacionados na Proposta de Conteúdo Programático elaborada pelo Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia – LEFIS, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC. Essa proposta era aquela em que o professor titular se baseava para as aulas, podendo, contudo, modificar/acrescentar conteúdos. Além disso, também deixamos um campo em branco, tornando possível ao/à estudante sugerir outras temáticas.

Gênero e Sexualidade foram colocados juntos no questionário, pelo entendimento de que, apesar de serem conceitos diferentes, discutir relações de gênero recorrentemente nos leva a discutir sexualidades e vice-versa. Ou seja, é preciso ter o entendimento de ambos para poder compreender cada um deles. Estes temas também foram colocados pensando-se na sua relevância dentro da Sociologia e na importância de jovens e adolescentes, que iniciam suas trajetórias afetivo-sexuais, assim como suas trajetórias no mercado de trabalho, terem alguma discussão sobre as questões de gênero e sexualidades.

Além disso, em uma conversa com o professor titular, ele destacou que a importância de se trabalhar Gênero e Sexualidade naquela turma também vinha de algumas narrativas que levavam a entender a existência de conflitos e atitudes motivadas por preconceitos entre alguns e algumas estudantes. Essas questões foram presenciadas por nós ao longo do primeiro semestre de 2013, sendo que alguns garotos

⁸ Quanto aos três autores “clássicos” das Ciências Sociais (Marx, Weber e Durkheim), eles geralmente são estudados “em conjunto”, porém, no nosso questionário, dividimos os mesmos em dois itens “Marx” e “Weber e Durkheim”. Isso se deu porque o professor titular e vários/as estudantes já haviam nos falado que estudaram Marx. Nosso objetivo em separar “os clássicos” era permitir que Weber e Durkheim ganhassem mais destaque e ao mesmo tempo saber se os/as estudantes se interessavam pelos “clássicos” ou somente por “Marx”.

da turma nos relataram diretamente constrangimentos que sofreram por serem homossexuais.

O resultado da pesquisa apontou que o tema mais desejado de ser estudado pelos/as estudantes nas futuras aulas de sociologia era “Gênero e Sexualidade” (11 respostas), seguido de “Poder, Ideologia, Estado” (9 respostas) e “Marx” (9 respostas). Nossa intenção era, em diálogo com as/os estudantes e com o professor titular da disciplina de Sociologia da escola, escolher os temas que trabalharíamos nas nossas futuras aulas. Foi consenso entre nós, estagiário/a e professor, que os temas mais votados pelos/as estudantes eram viáveis e importantes de serem trabalhados, principalmente Gênero e Sexualidade. Sendo assim, meu colega de estágio e eu decidimos que ele iniciaria dando as aulas sobre “Poder, Ideologia, Estado” e eu ficaria com as aulas de “Gênero e Sexualidade”.

A pesquisa e planejamento das aulas que eu ministraria e a necessidade de conseguir conciliar o estágio obrigatório com a escrita do TCL e do trabalho de conclusão de curso – bacharelado (TCC) foi um desafio para mim em 2013. Conversando com uma amiga já licenciada em Ciências Sociais, ela me sugeriu que eu realizasse uma proposta de trabalho didático sobre Gênero e Sexualidade como TCL. Acreditei que seria uma boa maneira de conciliar todo o trabalho intelectual já realizado para o planejamento das aulas e a experiência das aulas, além de fazer do meu TCL um material de pesquisa para professores/as de Sociologia que desejassem trabalhar Gênero e Sexualidade com suas turmas.

Conversando com minhas orientadoras, o projeto foi sendo aprofundando. Pensamos que seria interessante utilizar o “diário de campo” das aulas que já haviam sido ministradas. O “diário de campo” foi originalmente feito em função da obrigatoriedade de elaborarmos, ao final do estágio, um relatório geral das aulas e da experiência de estágio. Juntamente com o “diário de campo”, foi realizada uma atividade anônima antes de ministrar as aulas sobre Gênero e Sexualidade, que tinha por objetivo identificar as representações de gênero e sexualidade dos/as estudantes.

Assim, essa atividade sobre representações, juntamente com outra atividade escrita realizada durante as aulas, a avaliação final da prática docente feita pelos/as estudantes, e o material do “diário de campo” – repleto da “experiência de campo” das aulas – me proporcionaram o material necessário para que eu analisasse e aprofundasse como trabalhar Gênero e Sexualidade em sala de aula. Ou seja, a partir da minha experiência concreta das aulas ministradas durante meu estágio, me proponho a realizar neste TCL uma reflexão mais aprofundada sobre as mesmas, repensando e ampliando-as, de modo a se tornar uma proposta de trabalho didático sobre Gênero e Sexualidade.

Abordar os Estudos de Gênero e Sexualidade nas aulas de Sociologia das escolas de ensino básico possui, de forma geral, uma legitimidade que vem tanto do aspecto político e social quanto do científico e legal. Além disso, a realidade concreta da turma de ensino médio com que trabalhei, a qual demonstrou interesse pelos temas, somando-se aos relatos de constrangimentos sofridos por alguns estudantes, reforça a importância de se trabalhar o tema. Conforme mencionei acima, essa era a realidade daquela turma em específico, contudo, não está muito distante do que acontece em outras salas de aulas do Brasil⁹.

Estudos de Gênero são uma área de estudo respeitada dentro das Ciências Humanas, e com sua importância reconhecida pelos órgãos da Educação no âmbito Federal e Estadual. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), estabelecem cinco “Pressupostos e Fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social” (p. 161), visando o que seria uma “formação humana integral” (p. 155). Dentre os pressupostos, está o “Direitos Humanos como Princípio Norteador” (p. 164). Este se baseia e retoma a Constituição Federal na garantia dos direitos sociais e individuais, afirmando que:

⁹ Inúmeras são as pesquisas que apontam a práticas discriminatórias e preconceituosas que acontecem na escola. Destaco a pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – Fipe em 2009, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (Brasil, 2013, p. 165).

Assim, o ensino de Gênero e Sexualidade nas escolas vai ao encontro das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) quanto aos Direitos Humanos como princípios norteadores da educação.

Atualmente acontece a discussão e reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina, que, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), incorporam os temas de Gênero e Sexualidade dentro do programa de ensino. Quando e se oficializada, esta será a primeira vez que o ensino desses temas aparecerá com esse destaque, haja vista que na atual Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), os Estudos de Gênero não aparecem dentro dos temas das disciplinas a serem trabalhadas, e a Sexualidade é trabalhada apenas dentro do âmbito biológico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Proposta de Ensino de Sociologia de Santa Catarina, esses temas também não são diretamente abordados, ainda que possamos argumentar que discutir questões de gênero e sexualidade é fundamental para a formação “humana” e “crítica” defendida pelos mesmos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), o novo ensino básico brasileiro tem por desafio criar um currículo que integre ciências e humanidades como complementares e não mais como excludentes, como aconteceu, muitas vezes, ao longo da história brasileira. Assim, as Ciências Humanas, desafiadas pela sociedade tecnológica e sempre em transformação, teriam como responsabilidade, e não só quando no currículo de ensino básico, a superação das consequências dos longos períodos antidemocráticos da história do Brasil.

Este papel das Ciências Humanas e da Educação na construção de uma sociedade democrática e mais justa também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, quando a finalidade da educação é descrita como “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 2º). Tendo como uma das responsabilidades do Ensino Médio o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35). Ainda segundo a LDB, ao final do Ensino Médio, o educando deverá demonstrar: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Art. 35, § 1º).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), a LDB reeditaria, assim, os princípios elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Estes princípios destacam uma “estética da sensibilidade”, uma “política da igualdade” e uma “ética da identidade”. Assim, a presença das Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio deve promover competências que permitam ao educando:

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. Afeitos ao princípio da ética da identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos (Brasil, 2000, p. 11).

Quando falamos em uma identidade pessoal, precisamos reconhecer que ela é formada historicamente e culturalmente e através do contato com “o outro”. E qualquer identidade pessoal está fortemente ligada às relações de gênero e sexualidades e aos conflitos e preconceitos ligados a estas.

Quer na perspectiva psicológica, quer na antropológica, a construção da identidade autônoma é acompanhada, em um movimento único, da construção da identidade dos outros. Isso implica o reconhecimento das diferenças e imediatamente a aceitação delas, construindo-se uma relação de respeito e convivência, que rejeita toda forma de preconceito, discriminação e exclusão. É o que prevê a política da igualdade. Na base da identidade e da igualdade deverá estar a sensibilidade, primeiro momento do se posicionar socialmente, que deverá guiar o indivíduo para a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito (Brasil, 2000, p. 12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000) ainda enfatizam que, quando se fala que a educação necessita formar cidadãos, se está referindo à cidadania formal, mas também à cidadania social, que se estenderia às relações de trabalho e outras relações sociais. Dentre as habilidades e competências a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Ciência Política estipuladas pelos PCNs, destaco

Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais; [...] compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual; [...] construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (Brasil, 2000, p. 43).

Percebe-se, portanto, que os PCNs oferecem respaldo a uma proposta de ensino sobre relações de gênero e sexualidades, tanto no aspecto de “construção de uma identidade”, ampliação da visão de

mundo e respeito à diversidade, quanto de exercício de cidadania numa sociedade democrática.

A Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação do Estado de Santa Catarina (2008, p. 48) destaca que o desafio da proposta seria o de trabalhar o currículo a partir da dialética do materialismo histórico, o que se contrapõe a uma escola de conhecimentos estanques e a-históricos. Portanto, ressignificar a escola e a prática pedagógica a partir dessa concepção pressuporia considerar: os envolvidos no processo educativo como sujeitos na construção do mesmo; formação para a cidadania através de um cidadão consciente, crítico e participativo; o trabalho como humanizador das relações sociais, negando a coisificação do homem e do aluno como “receptor”; a globalização escolar enquanto recurso e não enquanto problema; a sociologia como transformadora e direcionada para uma sociedade mais democrática, solidária, cooperativa e justa (2008, p. 49)

Percebe-se, portanto, como as questões de gênero e sexualidades são legítimas e necessárias dentro da Proposta Programática do Ensino de Sociologia do Estado de Santa Catarina, assim como também têm respaldo nos Planos Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Destaco, por fim, que este Trabalho de Conclusão de Licenciatura também se justifica a partir dos objetivos e princípios que norteiam o curso de Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) da UFSC. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UFSC, 2006),

O egresso do curso [...] deverá estar habilitado a refletir criticamente sobre a complexidade da vida social, sua dinâmica, a diversidade entre as culturas e as relações entre as sociedades. Nesse sentido, também examinará o próprio conhecimento, igualmente produto social, cultural, político e histórico (UFSC, 2006, p. 31).

Ainda sobre as habilidades que o egresso deverá possuir, o licenciado em Ciências Sociais

[...] deve possuir – e refletir sobre – os instrumentos pedagógicos que o habilitam a transmitir, nos níveis de ensino bá-

sico e superior, formas de compreensão sobre a vida social, contribuindo para a formação de indivíduos que reflitam crítica e criativamente sobre sua existência como cidadãos (UFSC, 2006, p. 31).

Dentre as competências e habilidades específicas do licenciado, destaco ainda que o licenciado deve

Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo; [...] Analisar a própria prática profissional no interior do contexto educativo como instrumento constante de autoavaliação e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica; [...] Desenvolver uma reflexão sistemática sobre o conhecimento adquirido com a experiência didática em conexão com o conhecimento teórico (UFSC, 2006, p. 35-36).

Percebe-se, portanto, que um dos objetivos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais é formar um/a “professor/a-pesquisador/a” da sua prática educativa. Este objetivo vai ao encontro do objetivo deste trabalho, uma vez que este se pretende elaborar uma proposta de trabalho didático para o ensino de gênero nas aulas de Sociologia a serem ministradas nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, a partir da análise e reflexão das aulas já ministradas durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Dentro da ampla gama de subtemas relacionados aos Estudos de Gênero, este trabalho abordará as relações de gênero, sexualidades e violências.

1.1 METODOLOGIA

Este trabalho realiza um esforço de fazer coexistir diversas propostas metodológicas. Destaca-se, inicialmente que, na medida em que propõe criar uma proposta de trabalho didático com base em uma experiência concreta de sala de aula, este trabalho se aproxima da abordagem etnográfica.

A etnografia, muito discutida dentro das Ciências Sociais e Humanas, não é sinônimo de “técnica” ou de “pesquisa qualitativa”, mas possui uma dupla dimensão: teórica e metodológica¹⁰. Dentro da dimensão metodológica, a etnografia se mostra uma pesquisa baseada no exercício da “observação participante” e na utilização contínua de um “diário de campo”. Conforme o antropólogo Clifford Geertz (1997), ela também pressupõe uma observação longa e sistemática, comum “olha treinado”, ou seja, orientado pelas leituras previamente realizadas nas Ciências Humanas. Enquanto modo de conhecimento, a etnografia pressupõe que o campo recorrentemente reformula o projeto de pesquisa inicial e não reifica conceitos: a partir do campo também se pode (e deve) “reinventar” a teoria e é ele quem diz se determinado conceito é relevante para a pesquisa.

Destaco que, apesar deste TCL não ser uma etnografia, ele se aproxima da mesma a partir do escrutínio vindo do “campo” (experiência de ministrar os planos de aula em uma turma do ensino médio e das representações que os/as estudantes elaboraram sobre gênero e sexualidade) a que os planos de aula iniciais foram submetidos para então serem repensados e ampliados. Para a realização disto, utiliza-se o recurso dos diários de campo e da “observação participante”.

Juntamente com o aspecto “etnográfico” deste trabalho, e não incompatível com o mesmo, para realizar a análise do diário de campo, mobiliza-se o conceito de representação social. Conforme nos indica Maria Cecília de Souza Minayo (2003), é um conceito com diversas definições e tem na linguagem a sua mediação privilegiada. Para este trabalho, utiliza-se o conceito de acordo com a perspectiva de Pierre Bourdieu (2007), numa abordagem relacional, incorporando “objetividade” e “subjetividade”. Dentro desta perspectiva, como nos aponta Maria Helena Rocha Antunias (2009), as representações sociais estão atreladas à noção de *habitus* de Bourdieu, e assim

¹⁰ Esta dupla dimensão d etnografia foi sintetizada e apresentada em aula pela Profª Sônia Maluf durante o semestre de 2012.2 na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa II do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Pensando a noção de *habitus* como um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis que funcionam como princípios geradores e organizadores da prática, a noção de representação social, associada à noção de *habitus*, permite ultrapassar o caráter individual do que é transmitido pelo informante nas entrevistas durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais a que ele pertence (Antuniassi, 2009, p. 68).

Desse modo, a noção de representação social indica uma junção de aspectos objetivos advindos da estrutura social, no qual os sujeitos se localizam com aspectos subjetivos das representações pessoais. Isso nos permite entender que as representações sociais sobre gênero e sexualidade que o grupo de estudantes apresenta se liga à posição social em que tais indivíduos se encontram (compartilham a mesma origem social e escola), ao mesmo tempo em que permite entender como essas representações sociais podem ser reelaboradas a partir das aulas ministradas.

Além dos aspectos metodológicos acima apresentados, a elaboração das aulas foi inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica sistematizada por Dermeval Saviani (2007) e na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por João Luiz Gasparin (2005), a qual é a linha pedagógica adotada pela Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge na década de 1980, dentro de um processo de busca de pedagogias alternativas à Pedagogia Crítico-Reprodutivista. É quando tem início a construção das pedagogias contra-hegemônicas, “que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (Saviani, 2007, p. 400). Dentro desse panorama de pedagogias contra-hegemônicas, centrada na educação escolar emerge a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo maior expositor é João Luiz Gasparin.

E, num primeiro momento, tenta-se trabalhar com a “Prática Social Inicial” (Gasparin, 2005) dos/as estudantes, incentivando a participação através de perguntas e realizando uma problematização dessas questões. Num segundo momento, apresentam-se questões e ativida-

des em grupo, debate e a “Instrumentalização” (Gasparin, 2005) por meio da participação do/a professor/a no debate, trazendo conceitos da Sociologia. A fase final, da Catarse (Gasparin, 2005), acontece a partir do incentivo para que o/a estudante realize uma atividade reflexiva, geralmente escrita, sobre o tema trabalhado, o que possibilita que surja uma nova Prática Social Final (Gasparin, 2005) entre os/as mesmos/as.

Além disso, a metodologia das aulas também é baseada em algumas oficinas que trabalham Gênero e Sexualidade presentes nos livros “Homens pelo fim da violência contra a mulher” (Lima et al., 2007) e “Gênero e Diversidade na Escola” (Brasil, 2009), que incentivam a participação dos/as estudantes durante as aulas e não são incompatíveis com o que é apresentado dentro da Pedagogia Histórico-Crítica.

OS ESTUDOS DE GÊNERO E A PRÁTICA DOCENTE DE ESTÁGIO

Neste capítulo, realiza-se, inicialmente, uma discussão sobre os Estudos de Gênero e Sexualidade e Violências. Essa discussão orienta tanto a proposta de ensino inicial ministrada durante o estágio docente, quanto a proposta final de ensino que será apresentada ao final deste TCL. Em seguida à discussão, apresenta-se a primeira proposta de ensino.

2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA

Os Estudos de Gênero, área de conhecimento que começa ser institucionalizada a partir década de 1960, em diálogo com o movimento feminista e movimento de mulheres, ganham enorme popularidade ao longo das décadas seguintes, possuindo várias correntes “teórico-políticas” e extensa bibliografia. A interdisciplinaridade característica dos Estudos de Gênero enriquece o debate nesse campo do saber, ao mesmo tempo que eleva muito a complexidade do mesmo. Muitos teóricos, militantes e teórico-militantes abordam relações de gênero e sexualidades de pontos de vista diferentes e algumas vezes conflitantes.

Neste trabalho, tenta-se dialogar com autores que discutam relações de gênero, sexualidades e violência. Levando em consideração que esta proposta didática se coloca como um início de debate sobre essas questões, trabalha-se com autores considerados importantes para se iniciar o debate sobre essas questões e, ao mesmo tempo, autores reconhecidos dentro das Ciências Sociais e que trabalham as relações

de gênero, sexualidades e violências de gênero atravessadas pelas relações de poder.

Os Estudos de Gênero estão diretamente entrelaçados à história dos movimentos feministas e do movimento de mulheres. Segundo Ari Sartori (2004), as primeiras reivindicações em favor de melhores condições de trabalho e de mais direitos para as mulheres surgiram no século XIX, quando da intensa exploração de mão de obra masculina, feminina e infantil pelas nascentes indústrias. No Brasil, as primeiras organizações de mulheres surgiram a partir de 1850, reivindicando basicamente o direito ao voto e à educação superior. Esses primeiros movimentos, que surgiram ainda no século XIX em várias partes do mundo colocando-se em prol de direitos políticos, sociais e econômicos das mulheres, foram definidos dentro da história do feminismo como a “primeira onda”.

Nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, diversos movimentos sociais eclodiram, entre eles o que foi chamado de “segunda onda” do feminismo. Joana Maria Pedro (2005, p. 79) afirma que este dizia respeito, principalmente, “[...] às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: ‘o privado é político’.”. Foi durante a segunda onda que a categoria “gênero” surgiu, assim como os “estudos da condição feminina”, precursores do que viriam a ser os Estudos de Gênero.

No início da “segunda onda”, quando ainda o conceito de gênero não havia surgido, o movimento feminista se dividia principalmente em dois grupos: as diferencialistas e as igualitaristas. De acordo com Pedro (2005, p. 81), as igualitaristas, seguidoras de Simone de Beauvoir, acreditavam que “[...] era a cultura, dominada pelos homens, que as tinha tornado submissas e com tão baixa autoestima” e defendiam que as mulheres tivessem participação na esfera pública em uma condição igual ao dos homens. Já as diferencialistas afirmavam que o “homem”, universal, não as representava, e assim reivindicavam sua diferença em termos da “mulher”, ou seja, elas entendiam que todas as pessoas do mesmo “sexo” feminino eram

submetidas ao “sexo” masculino, sendo comum entre elas fazer reuniões exclusivamente de mulheres.

Segundo Pedro (2004, p. 82), a categoria “mulher” como universal começou a ser contestada nos grupos norte-americanos. “Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicavam uma ‘diferença’ – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era suficiente para explicá-las”. Foi a partir de então que os movimentos feministas começaram a usar “mulheres”, em vez de “mulher”.

O primeiro autor a mencionar o termo “gênero” foi Robert Stoller, em 1968. De acordo com Pedro (2005), Stoller usou o termo “gender” em oposição a “sex” no livro “Sex and “Gender”, no qual discutia transexuais e intersexuais. Para o autor, “sexo” era a anatomia genital e “gênero” era o sentimento de ser homem ou o sentimento de ser mulher. A categoria “gênero”, usada por Stoller, foi retomada por Joan Scott (1990)¹, que a coloca dentro de relações de poder. Para Scott (1990), “gênero” se referiria à forma como cada sociedade simboliza a diferença sexual, estabelecendo comportamentos e qualidades para cada um dos gêneros e hierarquizando essas diferenças. Ou seja, o gênero é uma “forma de organização social das diferenças sexuais”, é, portanto, constituído por relações sociais, sendo estas constituídas por relações de poder.

Compreender o gênero desta forma, como produto de relações sociais e de poder, é essencial para entender a crítica às definições de violência de gênero e violência contra mulheres a partir das correntes teóricas do “patriarcalismo” (como Heleieth Saffioti), da “dominação masculina” (Marilena Chauí) do “relativismo da dominação-exploração” (Maria Filomena Gregori) feita por Wânia Izumino e Cecília Santos (2005). Para estas autoras, não se pode fazer uma livre transposição do termo “violência contra mulher” como “violência de gênero”.

¹ A escolha de se trabalhar com o conceito de gênero de Joan Scott foi feita por esta ser uma autora com uma obra bastante conhecida e traduzida, além do seu conceito de gênero trazer também a questão das relações de poder.

O termo “gênero”, adotado a partir da década de 1980 no Brasil e baseado na definição de Joan Scott (1990), indica uma nova forma de se perceber as questões relativas às mulheres. Entretanto, a partir da década de 1990, quando o termo “violência de gênero” surgiu, ele frequentemente indicava uma relação de dominação do homem sobre a mulher, induzindo a uma violência entre os mesmos. (IZUMINO, 2003). Violência de gênero seria definida como violência contra a mulher, ainda que alguns autores afirmassem que poderia atingir outros grupos que não mulheres. Realizando uma crítica a essa forma de abordar violência de gênero, Izumino e Santos (2005) afirmam que o conceito de violência de gênero precisa ser trabalhado com maior precisão, seguindo as indicações da idealizadora do conceito de gênero usado no Brasil, Joan Scott (1990), “sobretudo sua referência a gênero como um campo em que o poder é articulado”, (2005, p. 14)

Deve-se, portanto, ir além da ideia da mulher como “vítima”, assim como também criticar a concepção de papéis de gêneros fixos que se apresentam nas correntes que trabalham gênero e patriarcalismo. Assim, as autoras afirmam que:

Defendemos uma abordagem da violência contra as mulheres como uma relação de poder, entendendo-se o poder não de forma absoluta e estática, exercido via de regra pelo homem sobre a mulher, como quer nos fazer crer a abordagem da dominação patriarcal, senão de forma dinâmica e relacional, exercido tanto por homens como por mulheres, ainda que de forma desigual (Izumino; Santos, 2005, p. 14).

As autoras criticam, mas concordam com a perspectiva de Chauí,

[...] tanto os homens quanto as mulheres são agentes de reprodução dos papéis sociais, por outro lado, ao contrário desta autora, entendemos que as mulheres têm autonomia e poder para mudar tais papéis e a situação de violência na qual porventura se encontrem [...] Em suma, devemos relativizar a perspectiva teórica da dominação-vitimização. Essa relativização faz-se ainda mais necessária para que possamos compreender como não apenas as mulheres, se-

não também os homens praticam e conferem significado à violência contra as mulheres em específicos contextos socioculturais (Izumino; Santos, 2005, p. 15).

Essa essencialização do que seria a violência de gênero como violência contra mulher, e no sentido de uma “mulher vítima, sem poder” se mostra presente até mesmo no sistema judiciário brasileiro. Em um caso recente², uma atriz brasileira famosa acusou o companheiro de ter praticado violência contra ela, mas o juiz, baseando-se no entendimento de que a atriz, por ser famosa e não constar estar nas camadas de baixa renda, não seria “hipossuficiente” e, logo, não seria passível de sofrer violência contra mulher, ou seja, o caso não poderia ser enquadrado na Lei 11.340, conhecida como Maria da Penha. Esta interpretação é contrária à própria lei, que no seu artigo segundo que garante que,

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (Lei 11.340, art. 2º).

Além de ferir a lei, o entendimento de que uma mulher famosa e de classe alta não pode sofrer um caso de “violência contra a mulher” mostra uma interpretação essencializada da mulher-vítima que sofre violência. Uma interpretação da Lei Maria da Penha a partir das relações de gênero, de acordo com as críticas levantadas por Izumino e Santos (2005), entende que a violência de gênero pode acontecer independentemente se o requerente da agressão for uma mulher e/ou se o agressor for um homem. Assim, um entendimento das relações de poder que perpassam as relações de gênero e afetivas garante que qualquer pessoa pode estar em uma situação de violência de gênero,

² Informações disponíveis em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/maria-da-penha-luana-piovani-e-todas-nos-2400.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

sendo que esta ainda pode estar perpassada por questões raciais, de classe ou de sexualidade.

O debate sobre sexualidades e violência contra homossexuais também está em destaque no Brasil. Em Florianópolis, a lei municipal nº 7961, de 04 de setembro de 2009³, conhecida como “lei contra a homofobia”, defende a liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual no município de Florianópolis. Apesar da defesa da lei contra os atos discriminatórios, este tipo de discriminação sempre é difícil de comprovar. Além disso, as penalidades estipuladas pela lei se limitam à advertência e à “proibição de contratar com o Município” por dois anos.

Apesar da legislação municipal, não existe uma legislação nacional específica sobre atos discriminatórios contra homossexuais. Recentemente ganhou destaque no Brasil o projeto de Decreto Legislativo (PDC) nº 234/2011 do deputado João Campos (PSDB-GO), que permitiria aos psicólogos efetuar “curas” em homossexuais. O projeto, atualmente arquivado, tentava sustar trechos da Resolução nº 1/99⁴ do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a qual, apesar de não limitar o atendimento psicológico às pessoas, tentava impedir qualquer sofrimento vindo da discriminação ou repressão à livre expressão das sexualidades.

Esse projeto de decreto, ao tentar passar por cima da resolução do CFP, indica como a sexualidade é um campo aberto em disputa. Neste caso em específico, a disputa acontece entre uma definição moralista de sexualidade que considera a heterossexualidade a única forma “normal” e “saudável” de sexualidade humana e qualquer desvio a essa “normalidade” é vista como uma doença a ser curada, contra a noção de sexualidade humana a partir de um ponto de vista “científico”, sendo considerada como múltipla e não passível de ser catalogada como “normal” ou “doença”.

Um dos pioneiros no estudo da sexualidade humana de um “pon-

³ Disponível em: <<http://www.cmf.sc.gov.br>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

⁴ Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

to de vista científico” foi o biólogo estadunidense Alfred Kinsey (1894-1956)⁵. Em uma pesquisa inovadora intitulada “Sexual Behavior in the Human Male” publicada em 1948 nos Estados Unidos, Kinsey investigou, por meio de um amplo questionário, o comportamento sexual dos homens adultos. Junto com a publicação “Sexual Behavior in the Human Female”, de 1953, Kinsey e seus colaboradores realizaram mais de dezoito mil entrevistas. Segundo Tito Sena (2010), Kinsey tinha uma grande preocupação com a validade de seus dados, dedicando mais de cento e cinquenta páginas no seu primeiro livro para esclarecer seu método de coleta e análise de informações. A grande preocupação de Kinsey seria a de estabelecer um parecer científico sobre o assunto, livre do que ele considerava um “moralismo” religioso que estaria presente até em cientistas da época.

Conforme Sena (2010), no seu primeiro livro, Kinsey divide a sexualidade humana em seis níveis – Grau 0: exclusivamente heterossexual; Grau 1: predominantemente heterossexual, mas com experiências homossexuais esporádicas, quer de atos, emoções ou fantasias; Grau 2: predominantemente heterossexual, mas com considerável atividade homossexual; Grau 3: atividades homossexuais e heterossexuais mais ou menos equivalentes em frequência; Grau 4: predominantemente homossexual, mas de considerável atividade heterossexual; Grau 5: predominantemente homossexual, mas com alguma atividade heterossexual esporádica; Grau 6: exclusivamente homossexual. Sendo que a posição de um indivíduo na escala, em geral, não é constante no tempo, mas a maioria dos entrevistados estava em algum nível entre o nível “0” e o nível “6”. O que Kinsey queria nos provar era que, no que diz respeito à sexualidade humana, não existe “anormal”, pois a diversidade seria constituinte dessa experiência.

Num debate contemporâneo, Guacira Lopes Louro (2000) critica a naturalização da sexualidade:

As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmen-

⁵ Informações bibliográficas e sobre a obra de Kinsey estão disponíveis em: <<http://www.kinseyinstitute.org/>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

te estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2000, p. 9).

Assim, a autora, a partir das discussões de Michel Foucault, defende a sexualidade enquanto dispositivo histórico.

Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (Louro, 2000, p. 9).

É neste sentido que o conceito de heteronormatividade surge; ele é o nome que dentro da “Teoria Queer” é dado a este dispositivo da sexualidade. Richard Miskolci (2007, p. 5), baseando-se na definição de Michael Warner, afirma que “A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade.”.

A breve discussão sobre gênero, sexualidades e violências aqui estabelecida é um ponto de partida para a entrada no debate sobre esses temas e fundamento teórico na elaboração das propostas de ensino deste trabalho. Apesar de breve, percebe-se como esses temas são fundamentais, tanto como um pré-requisito para a formação de cidadãos, quanto para o combate às violências relacionadas ao gênero e sexualidades, incentivando uma atitude positiva em relação à diversidade.

2.2 A PROPOSTA DE ENSINO INICIAL

A partir da discussão teórica apresentada acima, juntamente com a pesquisa realizada sobre o perfil dos/as estudantes que compunham a turma de estágio, foram elaborados os planos de aulas a seguir. Essas aulas foram ministradas durante o período de estágio supervisionado

ao longo do ano de 2013, que serão revistas neste TCL a partir de análise da experiência “de campo” docente e da análise das representações de gênero e sexualidade elaborada pelos/as estudantes.

O estágio docente supervisionado foi realizado em duplas, sendo que cada um da dupla possuía uma unidade didática a trabalhar com a turma. A primeira unidade era Estado, Ideologia e Poder, correspondente às cinco primeiras semanas de aula, e foram ministradas por meu colega; a segunda unidade, Gênero e Sexualidade, foi ministrada por mim, da sétima à décima semana de aula do estágio, com exceção da sexta semana, reservada a uma visita à UFSC que realizamos com nossa turma. A quinta semana de aula era de responsabilidade conjunta da dupla, tentando elaborar uma aproximação entre os Movimentos Sociais e o Feminismo, de forma a fazer aproximação entre as unidades.

Desenvolvíamos duas aulas semanais de Sociologia com a turma, uma antes do intervalo e a segunda depois do intervalo. Contudo, em alguns momentos, por conta da falta de professores/as, essas aulas tinham o horário remanejado. No geral, as duas aulas juntas duravam um total de 60 minutos. A seguir, o programa das aulas de Gênero e Sexualidade ministradas.

UNIDADE GÊNERO E SEXUALIDADES

Objetivo Geral

Propiciar uma introdução aos Estudos de Gênero, abordando em específico as questões referentes a gênero, às sexualidades e às violências.

Objetivos Específicos

- Introduzir brevemente a história dos Estudos de Gênero e Movimento Feminista, dentro da perspectiva dos Movimentos Sociais;
- Iniciar uma reflexão com o/a estudante sobre como gênero e

sexo se apresentam nas nossas vidas e a “normatização” que eles tendem a promover;

- Desnaturalizar concepções hegemônicas do “masculino” e do “feminino”, mostrando sua constituição histórica e sociocultural, e evidenciar as desigualdades de poder que perpassam as relações de gênero;
- Problematicar concepções inatas e biológicas através do conceito de heteronormatividade e sexualidade como trajetória;
- Apresentar as diversas nuances das violências e como elas estão relacionadas ao gênero e sexualidades.

Ementa

História do Movimento Feminista e dos Estudos de Gênero; conceito de Gênero, Sexo, Identidade de Gênero e Papel de Gênero, seguindo a linha teórica de Joan Scott; Sexualidade como trajetória e Heteronormatividade; Violências associadas às relações de gênero e sexualidades.

Recursos didáticos

Textos; reportagens; vídeos; debates; dinâmicas de grupo.

Avaliação

A avaliação será baseada nos critérios de 1. presença e participação nas aulas; 2. apresentação das atividades de aula. Cada um dos critérios terá 50% de participação na nota final.

PLANO SINÓPTICO DAS AULAS¹

Semana de Aula	Conteúdo	Objetivo	Estratégias Didáticas	Avaliação
5ª	Movimentos de Resistência/Movimentos Sociais/Movimento Feminista	Introduzir a história dos Estudos de Gênero e Movimento Feminista; Perceber as Representações Sociais que os/as estudantes têm sobre gênero	Aula expositiva dialogada; Realização do exercício "O Jogo da Masculinidade" ²	Participação em sala de aula
6ª	Visita à UFSC	Conhecer a Universidade Federal de Santa Catarina e receber orientações sobre acesso e permanência estudantil		
7ª	Introdução aos Estudos de Gênero	Discutir gênero e sexo e a "normatização" que eles tendem a promover; desnaturalizar concepções hegemônicas do "masculino" e do "feminino", mostrando sua constituição sociocultural, e evidenciar as desigualdades de poder que perpassam as relações de gênero.	Aula expositiva dialogada; análise de reportagens ³	Participação em sala de aula
8ª	Sexualidades	Problematicar concepções inatas e biológicas através do conceito de heteronormatividade e sexualidade como trajetória.	Aula expositiva dialogada; apresentação do filme "Acorda Raimundo"; Realização do exercício "Se eu fosse você" ⁴ .	Participação em sala de aula; realização do exercício final proposto
9ª	Gênero, Sexualidades e Violências – Parte 1	Apresentar as diversas nuances das violências e como elas estão relacionadas ao gênero e sexualidades.	Aula expositiva dialogada, discussão coletiva de casos de violência ⁵ .	Participação em sala de aula
10ª	Gênero, Sexualidade e Violências – Parte 2	Retomar a aula anterior; promover uma discussão/reflexão em grupo sobre o humor e violência simbólica. Apresentar a "piada do estupro" de Rafinha Bastos, pedindo que os/as estudantes se posicionem acerca dela.	Aula expositiva dialogada; simulação de um Tribunal do Juri sobre a piada; atividade final de avaliação das aulas	Participação em sala de aula

¹ Para que este trabalho não fique por demais extenso e tendo em vista o conhecimento da banca dos planos de ensino iniciais, não são apresentados os planos de ensino iniciais de forma completa, mas indicando-os de maneira sucinta na forma deste plano sinóptico de aulas.

² Folha de Apoio – O Jogo da Masculinidade, disponível no Anexo A.

³ Reportagens disponíveis no Anexo B.

⁴ Folha Subsídio – Violências, disponível no Apêndice A, e Material de Apoio – Casos de Violência, disponível no Anexo C.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste capítulo, tenta-se elaborar um panorama de como os/as estudantes lidavam com as aulas de gênero, sexualidade e violências ministradas durante o estágio docente e quais representações de gênero e sexualidade emergiam entre os/as estudantes. Apresenta-se, inicialmente, um breve histórico e revisão bibliográfica sobre o conceito de “representações sociais” dentro das Ciências Sociais e Psicologia Social, de forma a explicitar o que se entende por “representação social” e de que forma ela será trabalhada aqui. Em seguida, retoma-se a experiência de estágio, focando em como foi a experiência de ministrar as aulas, mobilizando o diário de campo docente e os exercícios sobre representações de gênero e sexualidade dos/as estudantes.

3.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de “representação social” é trabalhado em diferentes áreas das Ciências Humanas, como a Psicologia Social e as Ciências Sociais. Sua definição, assim como suas “origens”, é compartilhada por estas disciplinas. O conceito em si se apresenta como uma tentativa de conciliação do embate “indivíduo-sociedade”, se colocando também como um possível diálogo entre essas disciplinas.

No âmbito da Psicologia, a Teoria das Representações Sociais aparece na década de 1960, com o psicanalista romeno Serge Moscovici, e posteriormente ganha destaque dentro da Psicologia Social. De acordo com Sandra Jovchelovitch (2003), “a teoria nasceu – e cresceu

– sob a égide de interrogações radicais, que repõem contradições e dilemas que ainda hoje precisamos responder. Talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-sociedade e como esta relação se constrói.”(p. 63). Esse dilema entre indivíduo-sociedade é o grande desafio que o conceito de representação social tenta dar uma resposta. “Uma sociedade sem sujeitos ou sujeitos sem uma história social são parte de problemas que todos nós conhecemos muito bem – e recuperar essa conexão é uma das tarefas cruciais que temos pela frente” (Jovchelovitch, 2003, p. 63).

A autora define representação social como um “fenômeno psicossocial [...] radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros” (Jovchelovitch, 2003, p. 65). Para a autora,

O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um *novo* mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram (Jovchelovitch, 2003, p. 78, grifo da autora).

Tentando responder como acontece a transição entre “trabalhos individuais de construção simbólica” para as representações sociais, que seriam construções simbólicas coletivas, Jovchelovitch (2003) mobiliza os conceitos de alteridade, espaço público, construção simbólica, destacando a comunicação como uma mediação social que articula esses conceitos.

As representações sociais, porque simbólicas, se constroem sobre a capacidade representacional de um sujeito psicológico. Essa capacidade representacional por sua vez não pode ser entendida fora de uma dimensão de alteridade. [...]

os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura (Jovchelovitch, 2003, p. 79).

Dentro das Ciências Sociais, o sociólogo funcionalista francês Émile Durkheim, no final do século XIX, é considerado como um dos primeiros autores a pensar em um conceito de sociedade enquanto um todo de características específicas, se diferenciando de um simples agrupamento de indivíduos. Durkheim utiliza o conceito de “representações coletivas” num sentido de “categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.” (Minayo, 2003, p. 90). Essas “representações coletivas” se ligam aos “fatos sociais” (objeto de estudo da Sociologia para o autor), se tornando também em “fatos sociais” e podendo exercer coerção sobre os indivíduos. O que interessa aqui é como o autor destaca o aspecto coletivo em contraponto a um individual: as “representações coletivas” são como se fossem “o pensamento da sociedade”, a forma como esta se representa e representa o mundo.

Durkheim recebeu críticas por enfatizar demais o aspecto de coerção da sociedade sobre o indivíduo. Ainda no final do século XIX e início do século XX, temos um contraponto à visão durkheiminiana, com o sociólogo alemão Max Weber. Para este, “as ideias ou representações sociais são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem” (Minayo, 2003, p. 93). Weber defende alguma autonomia do mundo das representações, mesmo que reconheça uma recíproca influência entre os fundamentos materiais, as formas de organização político-social e as ideias, e sendo possível que em determinado momento a força econômica tenha um maior destaque nesse jogo. Dessa forma, Maria Cecília Minayo destaca que

Weber chama a atenção, de um lado, para a importância de se pesquisar as ideias como parte da realidade social e, de outro, para a necessidade de se compreender a que instâncias do social determinado fato deve sua maior dependência. Porém, a base de seu raciocínio é de que, em qualquer

caso, a ação humana é significativa, e assim deve ser investigada (Minayo, 2003, p. 94).

Além de Durkheim, Weber e Moscovici, muitos outros cientistas sociais e psicólogos sociais, clássicos e contemporâneos, abordaram as representações sociais, dando uma grande amplitude de significados ao conceito. Neste trabalho, adoto uma definição de representação social de acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual retoma aspectos presentes nas definições de representação social dos autores já vistos.

Bourdieu é reconhecido como um sociólogo que conseguiu, dentro da sua obra teórica, conciliar de uma forma muito criativa e única a dicotomia “indivíduo-sociedade”. As representações, para este autor, seriam elaboradas a partir de “aspectos objetivos” – os quais viriam de uma estrutura social na qual os sujeitos se localizam – com aspectos subjetivos das representações pessoais desses sujeitos. Conforme menciona Maria Helena Rocha Antuniassi, as representações sociais se aproximam do conceito de *habitus* em Bourdieu e assim,

Pensando a noção de *habitus* como um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis que funcionam como princípios geradores e organizadores da prática, a noção de representação social, associada à noção de *habitus*, permite ultrapassar o caráter individual do que é transmitido pelo informante nas entrevistas durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais a que ele pertence (Antuniassi, 2009, p. 68).

Bourdieu destaca também o aspecto da comunicação, em especial a fala. De acordo com Minayo (2003), Bourdieu considera que “a fala [...] revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas” (Bourdieu apud Minayo, 2003, p. 103).

A partir dessa noção de representação social, procura-se identificar quais representações de gênero e sexualidade emergiam na fala

e nos exercícios escritos produzidos pelos/as estudantes da turma em que o estágio docente foi realizado. Sem deixar de reconhecer as particularidades do grupo estudado, destaca-se a posição que os/as estudantes ocupam no espaço social, enquanto filhos/as da classe trabalhadora e estudantes de uma escola pública estadual de Santa Catarina.

As representações de gênero e sexualidade que emergiram dentro da sala de aula podem servir como um indicativo do que esperar das representações de gênero e sexualidade de outras turmas de ensino médio de escolas públicas do estado de Santa Catarina. Dessa forma, a experiência docente e os planos de aula neste trabalho elaborados podem ser apropriados e (re)elaborados por outros/as professores/as de outras turmas de ensino médio da rede estadual de educação a partir da sua realidade concreta.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DOS/AS ESTUDANTES: AS AULAS E OS EXERCÍCIOS

Para trabalhar as representações de gênero e sexualidade dos/as estudantes, mobilizo, a seguir, meu diário de campo com os relatos da experiência docente, juntamente com as atividades produzidas pelos/as estudantes ao longo das aulas.¹

Após um semestre apenas “observando” as aulas do professor titular de Sociologia, eu e minha dupla, Romulo, começamos a ministrar nossas aulas. Na primeira aula fizemos uma apresentação do que iríamos trabalhar em nossas aulas, que elas estavam divididas em duas unidades: Estado, Ideologia e Poder; Gênero e Sexualidades. Enquanto Romulo comentava sobre nosso plano de ensino, eu distribuía o plano de ensino que fizemos especialmente para distribuir a eles. O plano de ensino continha o cronograma das aulas com os temas que iríamos trabalhar e algumas sugestões de filmes, sites, leituras (que iríamos fornecer na forma de xerox posteriormente). O clima era des-

¹ Peço licença para, nesta seção, utilizar a primeira pessoa do singular. Esta escolha se justifica pelo caráter mais “etnográfico” da mesma, a qual é construída a partir do meu diário de campo e minha experiência docente.

contraído, mas os/as estudantes estavam prestando atenção à gente e participavam, inclusive alguns/mas que quase não falavam nas outras aulas se mostraram interessados e fizeram perguntas.

Quando eu fui me apresentar, falei um pouco de como comecei a cursar Ciências Sociais e que estávamos cursando a licenciatura. Além disso, eu explicitiei que realizar o estágio naquela escola foi uma escolha minha e do Romulo, no sentido de que nós poderíamos ter escolhido outras escolas, como o Colégio de Aplicação da UFSC. Expliquei que o motivo da nossa escolha foi o nosso desejo de ter contato com a escola pública, que provavelmente seria nossa realidade após a formatura. Nesse momento, muitos deles/as se pronunciaram, fazendo comentários: “coitados”, “Ai chegaram aqui, que tristeza”, “Então encontrou a gente”. Eu respondi que gostei muito da turma, que eu estava muito feliz de estar ali.

Começamos, em seguida, uma dinâmica de apresentações em duplas. Cada estudante tinha que fazer par com outro/a e um/a iria apresentar o/a outro/a. Esta foi uma dinâmica muito interessante, pois pela primeira vez ouvi a voz de algumas meninas que nunca se manifestavam em aula, e elas estavam animadas com a dinâmica. Também descobrimos estudantes que recém haviam chegado à turma, vindos/as da turma da manhã. Em uma dupla, em que estavam dois garotos, um deles não deu atenção à dinâmica e, quando pedimos para apresentar o seu colega, ele o fez imitando o colega, num sentido de indicar a homossexualidade do mesmo. Falei: “vamos apresentar o colega, mas sem sacanear com ele”, e depois o Romulo interrompeu o estudante e retomou a aula. O garoto que estava sendo alvo da imitação do colega não deu muita bola, mas, durante o primeiro semestre de observação, já tínhamos percebido que esse tipo de “implicância” com ele e com outros dois garotos ocorria com frequência na turma. Em seguida à dinâmica, Romulo iniciou as aulas da unidade Estado, Ideologia e Poder, que seriam ministradas por ele.

As aulas que ministrei iniciaram-se após quatro semanas. Como uma forma de integrar as duas unidades, a última aula da primeira unidade era também a primeira aula da segunda unidade e abordava Movimentos de Resistência, Movimentos Sociais, dando um enfoque

no Movimento Feminista como uma introdução para a segunda unidade. Essa aula foi bastante conturbada, porque a escola antecipou o horário da nossa aula pouco antes de entrarmos em sala. Mesmo assim, consegui comentar um pouco da história do Movimento Feminista e realizar o exercício chamado “O Jogo da Masculinidade”². O objetivo do exercício era identificar como os/as estudantes concebiam os gêneros, que representações emergiam.

O exercício consistia na leitura de uma história verídica de um jogo de futebol de uma gincana de escola, em que um time perde e começa a agredir o time vencedor. O personagem principal, Fábio, se recusa a obedecer aos seus colegas de time e não agride os adversários e por isso é xingado de pela torcida (“bicha”, “mulherzinha”, “você não é homem”). Quase no final do jogo, Fábio agride um dos jogadores adversários e é expulso do jogo. Ele sai envergonhado e a torcida o aplaude.

Foram 25 respostas ao exercício. A grande maioria, 23 de 25, respondeu à primeira pergunta dizendo que, se estivessem no lugar de Fábio, não agrediria os adversários. Dois garotos responderam que agiriam com violência, tal como Fábio. Quanto ao motivo pelo que o personagem Fábio saiu envergonhado da quadra, 19 respostas giravam em torno de que Fábio tinha errado ao agredir um adversário; 19 respostas também diziam que a vergonha tinha a ver com a pressão e ofensas proferidas pelo grupo e sofrida por Fábio, que fez algo que não gostaria de fazer. Uma das respostas dizia que a vergonha de Fábio era especificamente por ter sido “feminilizado” e uma outra reposta dizia que Fábio sentia vergonha porque era um “bunda-mole”.

Quanto à pergunta sobre o que responderiam à torcida se estivessem no lugar de Fábio, a maioria, 12 respostas, respondeu que não responderia nada. Dos que responderiam algo, 7 respostas giravam em torno de desmontar a ofensa e o posicionamento da torcida, como “Fiz o meu melhor”; “Faz o seu que eu faço o meu”, “Achooo”. As três últimas respostas devolviam as ofensas para a torcida: “Bando de bichonas”; “Vai se fuder”.

² A “Folha de Apoio – O Jogo da Masculinidade” está disponível no Anexo A.

A última pergunta pedia para a turma opinar se essa mesma história aconteceria se o time fosse de mulheres. As respostas foram bem divididas, sendo 11 respostas dizendo que “sim”, o mesmo aconteceria se fossem mulheres. A maioria das justificativas para a resposta “sim” foi que, submetidos à pressão, todos, inclusive mulheres, podem agir violentamente. Duas respostas divergiam disso: uma dizendo que “mulheres eram ruins de lidar” e a outra que “há dez anos atrás isso não aconteceria, hoje sim”. Dos 11 que responderam que “não”, mulheres não agiriam da mesma maneira, quatro justificavam que as mulheres eram mais “civilizadas”; dois disseram que mulheres têm atitudes diferentes e uma respondeu que ela jogava futebol feminino e nunca viu nada parecido com aquilo. Três respostas citavam que “talvez” as mulheres agissem daquela mesma maneira, uma das respostas era justificada que “as mulheres são mais competitivas”.

Entre as respostas “sim” e “não” da última pergunta (se mulheres agiriam da mesma maneira) é interessante notar que algumas definições tradicionais de gênero emergem nas repostas, de forma a diferenciar “homens” e “mulheres”. Dois garotos se posicionam de forma a defender uma masculinidade agressiva e hegemônica. Em outras falas, aparece a mulher como mais “civilizada” que o homem, ou seja, o homem, por oposição, ocupa o espaço da barbárie. Essa é uma outra versão para significar o mesmo: a mulher como de casa, domesticada, dócil, e o homem como agressivo, guerreiro, político, da rua. As falas da mulher como “competitiva” com outras mulheres e “difícil de lidar” também reforçam essa caracterização tradicional dos gêneros. Essa definição tradicional também atua de forma a “naturalizar” o “ser homem” e o “ser mulher”. Uma resposta, contudo, parece justamente quebrar essa naturalização ao dizer que “há dez anos atrás isso [mulheres se comportando de forma violenta] não aconteceria, hoje sim”.

É interessante notar que é a violência e a coerção social ou “pressão do grupo” que unem as representações de homem e mulher apresentadas pela turma. Quando perguntados sobre a possibilidade daquela situação ocorrer entre mulheres, a turma se divide e um grande número de respostas enfatiza a violência e a pressão de grupo como fatores que fariam com que as mulheres também pudessem

agir de forma violenta. Eles/as reconhecem, portanto, como a violência se torna um meio de se relacionar com o outro, independentemente do sexo da pessoa.

Fazendo um contraponto com algumas respostas do questionário³ sobre o perfil dos/as estudantes, que aplicamos com a turma no início do estágio, percebemos que um número significativo deles/as vivenciou situações de violência, especialmente verbal. Durante o primeiro semestre de estágio, também ocorreu uma briga na escola entre duas garotas do ensino fundamental. O professor titular de Sociologia comentou que uma das garotas precisou de atendimento, porque sangrava bastante. Segundo ele, a escola não tinha um histórico grande de violência e a garota que cometeu a agressão era moradora do bairro, mas não estudava na escola.

Na semana seguinte, realizamos a visita à UFSC e, como era uma atividade opcional da turma, não realizei nenhuma atividade específica sobre gênero e sexualidade com eles/as. Assim, a primeira aula que ministrei foi a “Introdução aos Estudos de Gênero”, na sétima semana de aula. Nesse momento, eu e minha dupla já conhecíamos bem o grupo e nosso relacionamento com a turma era muito bom, amigável.

A primeira meia hora, que equivalia a uma aula, teve um caráter mais expositivo, ainda que tenhamos tentado incentivar o debate e a participação da turma. Inicialmente perguntei o que eles/as entendiam por gênero, se era a mesma coisa que sexo. Após uma discussão inicial, pedi para eles/as se dividirem em duplas e entreguei duas reportagens para cada dupla. As reportagens tinham a função de provocar um estranhamento e levantar o debate sobre gênero. A partir delas, tentei construir um diálogo, fazer provocações e perguntas ao mesmo tempo em que íamos montando no quadro negro uma lista de “Qualidades/

³ Esse questionário está disponível no Apêndice B. A aplicação do questionário era um pré-requisito da disciplina de Estágio Supervisionado e o modelo do mesmo vinha prestabelecido pela professora de estágio. O questionário não pedia para o/a estudante se identificar e em um dos itens perguntava se o/a estudante havia sofrido ou presenciado alguma situação de violência ou preconceito. Dos/as 18 estudantes que responderam esse item, 6 descreviam alguma forma de preconceito ou violência sofrida por eles/as.

Comportamentos Tradicionais” atribuídos a cada um dos gêneros. Após a listagem, desenhei um quadro ao redor das listas, explicando que essas qualidades são como uma “caixa” em que somos incentivamos a viver. A partir daí, questioneei eles/as se essas qualidades presentes na “caixa” eram universais e naturais. A ideia era questionar a “normalidade” e “naturalidade” em que os gêneros geralmente são colocados. A aula teve uma grande participação e interesse da turma, com destaque para a participação das garotas, trazendo, inclusive, uma das maiores dificuldades: conseguir ouvir e tentar coordenar um debate em um grupo de pessoas que muitas vezes falavam ao mesmo tempo e não ouviam uns/umas aos/às outros/as.

Após o intervalo, na última aula, tentei retomar a aula anterior, agora trazendo os conceitos de sexo e gênero que as ciências sociais usaram/usam para o início dos estudos de gênero. A partir disso, tentei criar exemplos, dialogar, provocar eles/as a pensarem em exemplos de pessoas que “rompem” com aquelas qualidades tradicionais de gênero e se isso não seria uma possibilidade positiva.

A atividade final e de avaliação foi um exercício escrito individual em que eu pedi para que eles/as pensassem em um exemplo de alguém que conheciam e que rompia com esses padrões tradicionais. Essa atividade final foi muito interessante do ponto de vista de avaliação da aula, pois, a partir da leitura do que eles/as escreveram, percebi alguns pontos que não ficaram muito claros, como, por exemplo, a ligação e a diferença entre gênero e sexualidade e a questão do “nascer” diferente.

Ao mesmo tempo, me chamou a atenção a própria diferença entre as respostas das meninas e as de alguns meninos “assumidamente” homossexuais⁴ e as respostas dos demais garotos. As meninas e os meninos homossexuais geralmente se colocaram em seus textos, relataram ou experiências pessoas ou de pessoas bem próximas, tentavam

⁴ Alguns garotos falavam abertamente da sua sexualidade, enfatizando o caráter homossexual. Eles eram também o principal alvo de “brincadeiras” de outros garotos. Não quero com isso indicar que os demais garotos eram heterossexuais, mas que existiam alguns garotos dentro da turma que “se assumiam” enquanto homossexuais e estavam distanciados dos demais garotos.

mobilizar os conceitos que trabalhamos na aula; enquanto que os demais garotos possuíam uma narrativa mais distante e, muitas vezes, afirmavam que, “apesar da pessoa parecer homossexual” por romper com padrões de gênero, “ela casou, teve filhos”, ou seja, conseguiu se enquadrar dentro de uma “história feliz” da heteronormatividade. Isso parecia indicar como o debate de gênero é muito atrativo para mulheres e grupos de sexualidades não hegemônicas, enquanto que os homens e “heterossexuais” têm uma dificuldade maior em se sentir “contemplados” no debate ou apresentam uma resistência ao mesmo.

Algumas meninas me procuraram no intervalo para falar sobre alguns comentários de uns meninos da turma, afirmando “ele foi preconceituoso”; outras ficaram na sala conversando sobre a aula comigo e com o professor titular de Sociologia mesmo após terem sido liberadas para ir embora. A conversa fluiu até serem mencionados filmes “pornô”, o que chamou a atenção de alguns outros meninos, que se manifestaram “tô gostando dessa conversa, continuem” e resolveram participar da conversa. Em um momento dessa rodinha de conversa, uma das meninas se sentiu ofendida por um comentário de um desses meninos. Eu não ouvi o que ele disse, só ouvi os protestos dela. Intervi na discussão, dizendo que nós podíamos conversar sobre qualquer assunto, contudo, era preciso que todos nós respeitássemos os/as colegas, não ofendendo ninguém.

Na semana seguinte, as aulas eram sobre sexualidades. A turma compareceu praticamente toda. Uma estudante do primeiro ano, amiga de algumas garotas da turma, foi assistir à aula também, participando e fazendo perguntas. Antes iniciar, eu retomei a aula anterior. Das questões que foram retomadas, dei destaque à distinção entre sexo, gênero e sexualidade. Ainda que eles/as tivessem entendido que Gênero e Sexualidade ou Sexo e Sexualidade são coisas distintas (ainda que interligadas), existia uma dificuldade em diferenciá-las. Por isso, além de passar o filme “Acorda Raimundo”, fiz um pequeno exercício no quadro, o qual não estava originalmente nos planos de ensino. O exercício consistia em eu escrever “sexo”; “gênero” e “sexualidade” no quadro, depois tentar mencionar pessoas famosas e pedir para que eles/as me dissessem qual era o “sexo”, “gênero” e “sexualidade” da

pessoa. Os exemplos usados foram pessoas famosas que já haviam publicamente se declarado a respeito da sexualidade: Deputado Jean Wyllys, Angelina Jolie e, aproveitando a sugestão de alguns/as estudantes da turma, Brad Pitt. Acredito que o exercício tenha sido interessante e tenha ajudado eles/as a diferenciar os termos. Contudo, o exercício foi limitado por causa do tempo de aula ser muito pequeno, e com isso não trabalhei com a questão trans.

A aula decorreu, fora esse exercício que não estava no plano de aula, como o planejado, mas quase faltou tempo ao final. A parte expositiva acabou se alongando. Apesar disso, tentei manter um diálogo com os/as estudantes para que a aula ficasse menos cansativa. Alguns participavam e prestavam mais atenção, outros só ficavam quietos. A turma estava em semicírculo, o que acredito que ajuda para manter a atenção. Havia pouca conversa. Um dos garotos, como em outras aulas de Sociologia, ficava mexendo no celular. No fim, acho que foram muitas informações em um espaço muito curto de aula, que deveria ser ampliado.

Ao final, fiz o exercício planejado, ao qual chamei de “Se eu fosse você”. Esse exercício consistia em pedir aos/às estudantes que escrevessem em uma folha um dos atributos mais usados para se referir a homossexuais. Em seguida, formamos um círculo, redistribuí as folhas, pedindo que cada um dos/as estudantes mostrasse e lesse a folha que recebeu. Por último, pedi para cada um/a deles/as imaginar o que é ser chamado cotidianamente por esse atributo, como seria ser reduzido e julgado pela sua sexualidade, e depois escrever, nessa mesma folha, como se sentiriam.

A turma ficou agitada quando mencionei que deveriam escrever um termo que mais ouviam das pessoas ao se referir a homossexuais, inclusive aqueles que poderiam ser uma ofensa. Reforcei que também iria participar da dinâmica. Ao pedir que eles/as escrevessem, nesse mesmo papel, como eles/as se sentiriam se fossem reduzidos à sua sexualidade e se fossem cotidianamente chamados por aquele nome. Percebi, novamente, o que já havia aparecido durante a aula na semana anterior: os garotos da turma tinham muito mais resistência ao assunto que as garotas ou os garotos “homossexuais”. Eles expressa-

vam essa resistência tanto fazendo “brincadeiras” com outros colegas a respeito do assunto, como deliberadamente evidenciando que aquilo não interessava a eles, e que estavam escrevendo qualquer coisa. Dois garotos não quiseram participar da dinâmica. Quando frisei que eu avaliaria a participação deles na dinâmica, ou seja, que a dinâmica valia nota, então um dos garotos resolveu participar. A dinâmica foi agitada, em alguns momentos tive que ir conversar com alguns garotos que, segundo outros, estavam extrapolando os limites do que seria aceitável como brincadeira.

As respostas ao exercício dadas pelas garotas eram mais elaboradas e giravam sempre em torno de se sentir mal, triste, humilhada e “isolada”, excluída. Algumas, inclusive, argumentavam contra a discriminação a homossexuais. As respostas dos garotos eram mais curtas, alguns expressaram que se sentiriam discriminados, outros apenas que “não iria gostar” e se sentiria “ofendido”, ou que aquilo seria “chato”. Em um dos casos, o garoto afirmou que a expressão era mais engraçada do que ofensiva.

Pelas respostas e atitudes desses garotos, eles pareciam apresentar dificuldade em se imaginarem, ou melhor, em se permitirem ocupar, mesmo que hipoteticamente, o lugar da “homossexualidade”. Ao que me pareceu, as respostas mostravam que eles se sentiam ofendidos pelo exercício pedir a eles para colocar a “masculinidade heterossexual” de lado, e não porque efetivamente se colocassem, ainda que momentaneamente, como homossexuais discriminados. Isso ficou mais evidente no momento em que um desses garotos me chamou e perguntou: “É para eu responder como eu me sentiria se fosse gay e tivesse sendo chamado disso ou se eu fosse eu e alguém me chamasse disso?”. Essa dúvida, a qual separava um “eu real heterossexual” do “eu hipotético homossexual”, ainda que levantada apenas por um garoto, me pareceu sintetizar essa resistência masculina e heteronormativa que eu havia percebido em outras aulas.

As respostas desses garotos ainda indicavam também que a sexualidade desejável era ainda uma só: a heterossexual, ou seja, era ainda a única sexualidade correta e aceitável, colocando todas as demais como desvios, equívocos. Destaco ainda que esse exercício, con-

duzido por mim, uma professora poucos anos mais velha que eles e na presença de várias outras garotas, pode ter influenciado na maneira como esses garotos reagiam à dinâmica, ainda que não a explicasse completamente.

Na aula da semana seguinte, uma introdução às violências, tentei fazer com que a turma falasse mais e que a aula fosse mais livre e dinâmica. Pedi, como na aula passada, que eles/as se sentassem em círculo. Fiz inicialmente uma retomada da aula passada. Essa atividade, ainda que breve, era muito importante, por causa do grande número de estudantes que faltavam, chegavam atrasados e assim não acompanhavam todas as aulas.

Após a retomada do que já tinha trabalhado com eles/as, pedi que lessem alguns casos de violência⁵ e depois se posicionassem se “era violência”, “não era violência”, ou “não sabia”. A ideia original era fazer com que eles/as se movimentassem pela sala, indo ao quadro e escrevendo as respostas. Contudo, em uma votação, a maioria preferiu ficar sentada e apenas verbalizar as respostas, que eu e Romulo íamos anotando no quadro.

Após a leitura e debate dos casos, entreguei a eles/as uma folha subsídio⁶ sobre os tipos de violência. Como no texto anterior, pedi que lessem as definições de cada uma das violências. A aula foi interessante e, pela primeira vez desde que iniciamos o debate de gênero e sexualidades, os garotos participaram mais que as garotas, as quais tinham vergonha de ler.

A aula transcorreu animada, todos prestavam atenção, a turma trazia bastantes exemplos e enriquecia muito a aula. Tentei trabalhar em cima dos exemplos que eles/as me traziam, problematizando-os, questionando-os. Fiquei surpresa por alguns garotos, os quais nunca haviam comentado nada nas aulas e que nunca liam em público, se disporem a ler e opinar sobre os casos.

Esses exemplos e o debate sobre os casos se alongaram tanto que faltou um pouco de tempo para o debate final, no qual eu perguntava

⁵ Disponível no Anexo C.

⁶ Disponível no Apêndice A.

a eles/as “O que nós temos a ver com essas violências?” e “Como nós podemos combatê-las?”. Um dos garotos “homossexuais” prontamente virou para um colega e respondeu à minha pergunta, em tom de desafio e afirmação “É, que tal parar com essas brincadeirinhas sem graça?”. Apesar de o debate final ter sido prejudicado pela falta de tempo, acho que foi uma das melhores aulas que realizamos.

A última semana de aula que ministrei foi antecipada porque tivemos uma semana de gincana na escola. Com uma aula a menos no cronograma, eu reduzi o tempo do documentário que seria passado na aula e o tempo do “julgamento” e “debate” sobre o documentário.

A aula era uma retomada e síntese da aula passada. Assistimos aos 18 minutos iniciais do documentário “O Riso dos Outros”, que debate o humor e as violências. Esse documentário foi trazido pensando no debate importante que ele faz sobre a questão política e o ataque às minorias que está presente no humor atual no Brasil. Tentei destacar com eles/as que o documentário apresentava dois argumentos: um da “neutralidade”, apresentado por alguns humoristas que afirmam que apenas fazem seu trabalho; e o outro, do “engajamento político”, que afirma que a fala, ainda que na forma de piada, apresenta poder e política.

Pensando nesses dois pontos de vista sobre a questão que o documentário apresenta, trouxe a “piada⁷” do estupro proferida pelo comediante “Rafinha Bastos” e pedi que a turma se dividisse em “Acusação” (que iria acusar Rafinha de cometer uma violência de gênero); “Defesa” (que iria defender Rafinha da acusação de cometer violência) e Jurados (três estudantes que iriam julgar o caso). Nem toda turma quis participar da acusação ou defesa, a maioria preferiu ficar assistindo ao debate, mas eles/as demonstraram que gostaram do documentário e que queriam assistir mais.

O julgamento aconteceu, os/as estudantes da Acusação, Defesa e Júri pareciam gostar da encenação e traziam “termos jurídicos” para suas falas. A Defesa de Rafinha estava, inicialmente, em maior nú-

⁷ Disponível em: www.youtube.com e presente nas referências deste trabalho.

⁸ Disponível no Anexo D.

mero: quatro meninos, contra um menino e uma menina que faziam a Acusação de Rafinha. Os Jurados eram compostos por dois garotos e uma garota. A Acusação frisou, usando a folha subsidio sobre violências que eu havia entregado na aula anterior, que Rafinha havia cometido várias violências. A defesa afirmou que aquilo era apenas uma piada e que ele não pensava isso de verdade, que ele precisava ganhar a vida e por isso fazia piadas. Após as falas, Rafinha foi considerado culpado pelos três jurados. Dois dos jurados (a garota e um dos garotos) destacaram que apesar daquilo ser uma “piada” no sentido de que o comediante, na vida “real”, provavelmente não defenderia os estuproadores, aquela fala era uma violência contra as mulheres e ninguém gostaria de estar naquela situação.

Após o debate, passamos uma folha com duas perguntas para que eles/as avaliassem nossas aulas. Na folha havia duas perguntas abertas: “O que você achou das aulas de Sociologia? Do que você gostou nas aulas, do que você não gostou nas aulas?”; e “Dentre os conteúdos estudados nas aulas de Sociologia, qual lhe chamou mais atenção e por quê?”. O exercício era anônimo, mas alguns deles/as se identificaram. Pedi apenas que eles/as escrevessem se eram homem ou mulher, com a intenção de eu avaliar se haveria alguma diferença nas respostas baseada no sexo/gênero.

Em relação à primeira pergunta, todas as respostas evidenciaram apenas aspectos positivos, variando entre “aulas boas”, “muito boas”, “interessantes”, “muito interessantes”, “muito legais”; “ótimas”. Apenas um dos estudantes afirmou que “Algumas achei legais, outras um pouco monótonas por coisas um pouco maçantes nas aulas”. Muitos/as destacaram como positivo que as aulas fugiram do modelo “copiar e escrever” e que incentivamos eles/as a expressarem suas opiniões e a debater os assuntos. Também elogiaram que as aulas eram fáceis de acompanhar e gostaram das dinâmicas e do passeio à UFSC.

Algumas das respostas à primeira questão: “Achei legal, teve aulas muito criativas e os professores ouviram a opinião de todos, vários destes bem interessantes”; “Achei de +, foi ótima e não tenho o que reclamar”; “Achei muito legal, gostei de todas as aulas que eu apareci”; “Ótima, pois foi interessante...não sei o que falar”; “Gostei da aula

na UFSC porque lá eu consegui clarear mais a mente a respeito das cotas na UFSC. Aulas de sexualidade também, as aulas de gêneros!"; "Eu gostei bastante, foi bem produtiva, fomos à UFSC. O conteúdo que vocês passaram deu para entender muito bem."; "Achei interessante todos os temas, porque criou um debate legal entre os alunos e todos participaram. Não gostei de ter acabado."; "Eu achei bem legais, pois vocês interagiram bastante conosco e não ficou aquela chatice."; "Muito boas, a melhor foi os passeios e as dinâmicas."; "Eu achei as aulas muito produtivas e interessantes pois aborda os assuntos de forma dinâmica e muito instrutiva. Bem, não há o que eu não tenha gostado nestas aulas, desejo que talvez um dia eu seja tão bom quanto os estagiários pois desejo cursar Ciências Sociais também."

A respeito da segunda pergunta, seis pessoas responderam que o tema/aula que mais gostaram foi a de "sexualidades". Uma outra resposta escolhia a aula do "poder" e da "Sexualidade" como a mais interessante. Cinco respostas afirmaram que o que chamou mais atenção foi o assunto da violência e gênero, das piadas e do tribunal do julgamento. Uma pessoa afirmou que gostou de tudo porque as aulas traziam "conhecimento"; outra afirmou que gostou de todos os assuntos, mas o que mais gostou foram as aulas com debates; e a última resposta afirmou que gostou mais da aula sobre Gênero.

O destaque do tema/aula sexualidade foi justificado pelos/as estudantes por "Sexualidade, dá a oportunidade de discutir o assunto, criando uma pequena quebra de preconceitos que alguns tem em nossa classe"; "Sexualidade, porque a pessoa pensa que entende, mas no final não sabe nada desse assunto"; "Sexualidade foi legal, deu pra dar muitas risadas, sem falsidade, foram os melhores estagiários. Realmente se importaram conosco, com certeza já estão prontos pra darem aula."; "sexualidade, abortar esse tema foi bom, quebrar esse tabu de que mulher tem que ficar com homem e vice-versa."; "Questão da sexualidade porque é uma coisa bastante complexa.". Como a grande maioria das respostas foi positiva e de forma muito parecida, não foi possível identificar uma diferença significativa entre as respostas de garotos e garotas.

À medida que eles/as iam respondendo o exercício e nos entre-

gando a folha, muitos deles/as vinham se despedir de nós pessoalmente, dar abraços. Alguns/mas disseram que iriam sentir saudades e que gostaram muito das aulas. A falta de tempo fez que também a despedida da turma ficasse um pouco apressada. Destaco que a recepção afetuosa dos/as estudantes foi comum durante todo o período que ministramos as aulas. Alguns desses garotos e garotas também tinham aceitado nosso convite e comparecido na Parada Gay conosco, no início de setembro e vinham frequentemente conversar conosco sobre assuntos diversos e fora do horário de aula.

(RE)PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E APRESENTANDO A NOVA PROPOSTA DE ENSINO

Este último capítulo inicia-se tentando repensar a prática docente, retomando o que foi apontado sobre as representações de gênero e sexualidade e a experiência das aulas, realizando uma reflexão sobre as aulas, as escolhas didáticas, e as dificuldades da prática docente. Em seguida, realiza-se uma breve discussão sobre o tema das masculinidades, acréscimo teórico apontado como necessário a partir da análise das representações dos/as estudantes e da experiência docente. Por fim, apresenta-se a nova proposta didática.

4.1 (RE)PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE

Gênero, sexualidade e violências são temas difíceis de serem trabalhados, tanto por apresentarem uma grande quantidade de teorias e discussões, quanto por estarem muito pessoalmente ligado aos sujeitos. Nem todos/as professores/as se sentem à vontade para trabalhar esses temas assim como nem todos os sujeitos se sentem à vontade para conversar sobre eles. Esse é um aspecto relevante a ser considerado e deve ser levado em consideração pelo/a professor/a que se dispuser a trabalhá-los.

De maneira geral, ao longo da experiência de estágio e posteriormente, percebeu-se que o tipo a relação entre professor/a e estudante influencia bastante no sentido de permitir que os sujeitos se sintam à vontade para trabalhar esses temas. O estabelecimento de

um vínculo afetivo, como aconteceu durante a experiência de estágio, é algo positivo, que tira o/a professor/a de uma postura muito distante e superior. Acreditamos que a relação docente precisa ser de confiança e diálogo, evitando algum tipo de “moralismo” que pudessem ocasionalmente surgir, e permitindo aos/às estudantes se expressarem. Ao mesmo tempo, a prática docente precisa estabelecer limites entre o que é considerado “opinião” e está dentro do “debate” e o que é uma “violência” dirigida a outros/as colegas. Esse equilíbrio é difícil de se conseguir, ainda mais quando se está tendo a primeira experiência docente com adolescentes.

A escolha do que trabalhar a respeito de Gênero e Sexualidade foi difícil. Tanto a proposta de ensino inicial quanto a proposta de ensino final foram baseadas na discussão sobre gênero, sexualidade e violências realizada da seção 2.1 deste trabalho. Percebe-se que não há uma “fidelidade” de linha teórica, mas misturam-se influências. Esta foi uma escolha realizada e motivada pelos principais objetivos das aulas: introduzir o debate sobre gênero, sexualidade e violências, desnaturalizar estas questões, apresentar um ponto de vista sociológico das mesmas. As diferentes linhas teóricas aqui apresentadas foram mobilizadas no que foi considerado como importante para que se pudessem atingir esses objetivos. A fidelidade a uma linha teórica em específico seria, assim, uma questão mais de pesquisa acadêmica do que necessariamente de prática docente escolar. Além disso, a possibilidade de apresentar diferentes pontos de vista teóricos das mesmas questões é uma das qualidades do ensino de Sociologia.

Destaca-se ainda que a partir do entendimento do/as estudantes sobre o que seria sexo, gênero, violência de gênero, masculinidade hegemônica, heteronormatividade e movimento feminista se pode fazer contrapontos com muitas outras questões sociológicas, antropológicas e políticas, como cultura, movimentos sociais, raça, classe social, instituições sociais, ideologia. Essas ligações foram e podem ser feitas a partir dessas aulas, ainda que não fosse o objetivo específico delas. Além disso, as metodologias e estratégias didáticas aqui apresentadas podem também ser usadas em outros temas.

Ao incluir as violências ligadas ao gênero e sexualidade, promo-

veu-se um recorte baseado no perfil da turma. Ao longo das aulas e da experiência de estágio, percebeu-se que a questão da violência e sua relação com gênero e sexualidades seriam fundamentais e muito importantes de serem trabalhadas naquela turma, mas também que essa necessidade iria além da realidade específica daquele grupo.

A América Latina foi apontada como a região mais violentada do mundo, segundo o Informe Regional de Desarrollo Humano, “Seguridad Ciudadana con Rostro Humano: diagnóstico y propuestas para América Latina”, de 2013-2014, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹. Segundo essa pesquisa, onze dos nossos países estariam em situação de epidemia (os números de mortes violentas estão acima do padrão máximo aceito pela Organização Mundial de Saúde). Dentre esses onze países em epidemia, está também o Brasil.

Conforme destacou Pedro Strozenberg sobre a pesquisa “Violência Contra a Mulher e Acesso à Justiça” do Instituto de Estudos da Religião (ISER)², a violência perpassa nossas relações sociais e se apresenta na forma de um ciclo de violência que coloca os homens como os maiores agressores e vítimas da violência na rua; as mulheres como o principal alvo da violência doméstica, geralmente praticada por outros homens, e os pais e as mães como reprodutores de relações violentas ao educar as crianças. A proximidade às questões relacionadas com violência foi percebida nas respostas dos/as estudantes no exercício do Jogo da Masculinidade e no grande acolhimento que as aulas de violências tiveram por parte dos/as estudantes, especialmente entre os estudantes. Este é um tema que merece ser trabalhado.

A partir das falas, escritos e posturas dos/as estudantes ao longo das aulas, foram percebidas diferentes posturas de garotos e garotas,

¹ Pesquisa disponível em: <<http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

² Este aspecto cíclico da violência nos países da América Latina foi apontado por Pedro Strozenberg, diretor executivo do ISER, durante uma palestra realizada na UFSC em 2014. Estes apontamentos são conclusões não escritas da pesquisa “Violência Contra a Mulher e Acesso à Justiça” de 2013 realizada pela CEPIA – Cidadania, Estudos, Pesquisa, Informação e Ação em colaboração com o ISER.

heterossexuais e homossexuais. As aulas mostraram o quanto o tema de Gênero e Sexualidade é cativante para mulheres e homossexuais, grupos particularmente afetados pela heteronormatividade e relações de gênero desiguais. Pareceu muito mais difícil para homens heterossexuais aderirem a proposta das aulas de Gênero e Sexualidade, ainda que, como vimos, muitos deles/as entendessem que a violência e a coerção social estão presentes nas posturas de homens e mulheres, ou seja, estão mediando as relações de gênero. Existia uma inegável resistência masculina ao exercício de “se imaginar” um outro ou imaginar um outro “caminho”. Era como se fosse uma contradição excludente de termos: ou se segura e afirma uma masculinidade heterossexual hegemônica, ou se permite imaginar e/ou ser um outro. Não se pode desconsiderar também que a presença da professora, enquanto mulher e jovem, assim como a presença das colegas mulheres, pode ter provocado alguma uma “vergonha” em alguns garotos, o que ajudaria para que eles “segurassem” e reafirmassem a masculinidade e a heterossexualidade.

A partir dessa experiência, entendeu-se que seria interessante incluir um debate sobre “masculinidades”³ no programa de aulas, de modo a levar a discussão de gênero aos garotos e heterossexuais e fazê-los sair da “zona de conforto” que a “masculinidade hegemônica” e heterossexualidade “natural” promovem, mostrando outras possibilidades e formas de “ser homem”. Ao mesmo tempo, este seria um esforço de “alcançá-los”, pois, conforme entendemos, o machismo, o sexismo e a homofobia perpassam as relações humanas, atingindo prioritariamente mulheres e homossexuais, mas não exclusivamente. Para combater violências de gênero e sexualidade é necessário transformar essa relação, o que não parece possível sem que o debate de Gênero e Sexualidade atinja também homens heterossexuais.

Ao longo das aulas, contudo, percebeu-se que, mesmo estabelecendo essa escolha de se trabalhar gênero, sexualidade e violência, era preciso mais tempo para se trabalhar algumas questões. A presença de representações de gênero e sexualidade mais tradicionais e naturaliza-

³ Apresento uma breve discussão sobre masculinidades na seção a seguir.

das também pediam um trabalho de desnaturalização e debate maior, assim como o acréscimo da questão trans, que desnaturaliza a ligação entre sexo/gênero. Ao repensar a proposta de ensino inicial, manteve-se o que deu muito certo, como as duas aulas sobre Violências. Ampliou-se aquelas aulas que precisavam de mais tempo para serem trabalhadas, como a aula de Sexualidade e Introdução aos Estudos de Gênero, e incluiu-se a aula de Masculinidades. Isso aconteceu pela necessidade maior de frisar o aspecto de construção social do gênero e para tentar fazer as aulas de gênero e sexualidade atingirem mais o público masculino e heterossexual.

Por último, destacamos a escolha de se manter o trabalho com reportagens, vídeos, músicas e dinâmicas nos novos planos de aula. As dinâmicas foram mantidas nas aulas por se acreditar que elas são fundamentais, tanto por possibilitar uma aula mais dinâmica quanto uma vivência diferenciada em relação aos conteúdos trabalhados. Já as reportagens, vídeo da internet e músicas populares são materiais acessíveis e que perpassam o cotidiano dos/as estudantes adolescentes. Ao colocá-los nos planos de aula, a intenção era tornar as aulas dinâmicas, por se utilizar diferentes recursos didáticos, incentivar a participação dos/as estudantes por ser algo que eles conhecem e treinar os/as estudantes a realizarem uma leitura crítica dos mesmos.

Defendemos também que um/a professor/a de Sociologia precisa estar apto/a a trabalhar com o que os/as estudantes trazem e ao mesmo tempo mobilizar questões sociológicas de forma a mediar essa relação. Assim, a questão seria menos da existência de materiais bons ou ruins de serem trabalhados em sala, e mais da existência de professores/as que não problematizam nem levantam questões sobre esses materiais. Um dos objetivos do ensino de Sociologia nas escolas é justamente proporcionar uma desnaturalização de questões sociais e políticas, de forma a permitir que os/as estudantes desenvolvam uma criticidade na forma com que leem o mundo.

Não se pretende com essa crítica desmerecer a importância do livro didático, mas destacar a extrema dependência que muitos professores/as criam em relação a ele, de forma a naturalizar respostas certas como as respostas dos livros e se acomodar em aulas com pou-

ca abertura ao debate e nada desafiadoras aos/às estudantes. A pouca presença do livro didático nos planos de aula em seguida apresentados também se justifica pelo fato de pouco se tratar sobre Gênero e Sexualidade nos principais livros de Sociologia disponíveis. Destaco o livro de Nelson Tomazi, “Sociologia para o Ensino Médio”, um dos únicos a mencionar o Movimento Feminista.

Abordamos, por último, a manutenção na forma de avaliação dos estudantes. Como a proposta de ensino é pensada para estudantes de escola pública e sabe-se que muitos destes/as não dispõem de tempo no contraturno da escola para se dedicar às tarefas escolares, as avaliações e exercícios são pensados para o tempo da sala de aula. Assim, a participação em sala e os exercícios desenvolvidos durante as aulas compõem os itens de avaliação, que é sempre constante ao longo das aulas. Essa avaliação contínua também garante ao/à estudante uma avaliação mais completa e menos impositiva do que uma avaliação única na forma de prova.

4.2 MASCULINIDADES

O estudo das masculinidades é uma área relativamente nova e que se inicia dentro dos Estudos de Gênero a partir da década de 1980. É interessante lembrar que é também nessa década que os termos Relações de Gênero e Estudos de Gênero ganham destaque e começam a serem adotados no Brasil no lugar do que era chamado de Estudos sobre Mulher. Esta transformação de termos indica também uma nova forma de se enxergar a questão. Para os psicólogos Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008), retomando Cynthia Sarti e Marilyn Strathern, ao se falar em relações de gênero

[...] o “Outro” que está sob ataque não é necessariamente o “não-eu”. Ao contrário, é a parte do eu que é corporificada na tradição da qual somos, homens e mulheres, herdeiros. A análise sobre essa tradição nos remete, assim, à necessidade de reflexões sobre a construção de masculinidades e feminilidades que vão além da vitimização de alguns (mulheres)

e da culpabilização de outros (homens) (Medrado; Lyra, 2008, p. 819).

Medrado e Lyra destacam que

Isso não implica processo de desresponsabilização individual, mas reconhecer que as análises que agregam a dimensão relacional do conceito de “gênero” permitem compreender ou interpretar uma dinâmica social que hierarquiza as relações entre o masculino e o feminino e não apenas entre homens e mulheres, mas nos homens e nas mulheres. É, então, quando as teorias feministas forjam o conceito de “gênero” nessa dimensão relacional que os estudos sobre homens e masculinidades como objeto de análises ganham maior ênfase [...] (Medrado; Lyra, 2008, p. 820).

Estes autores destacam que é a partir da década de 1990 que os trabalhos na área das masculinidades começam a ser sistematizados, sendo o livro “Handbook of Studies on Men and Masculinities”, de Rayween Connell⁴, Jeff Hearn e Michael Kimmel, uma referência na área. Lançado em 2005, este livro faz um trabalho de mapeamento das produções sobre masculinidades, classificando-as em quatro grupos:

1. A organização social das masculinidades em suas “inscrições e reproduções” locais e globais; 2. A compreensão do modo como os homens entendem e expressam “identidades de gênero”; 3. As masculinidades como produtos de interações sociais dos homens com outros homens e com mulheres, ou seja, as masculinidades como expressões da dimensão relacional de gênero (que apontam expressões, desafios e desigualdades); 4. A dimensão institucional das masculinidades, ou seja, o modo como as masculinidades são construídas em (e por) relações e dispositivos institucionais (Medrado; Lyra, 2005, p. 810).

⁴ A pesquisadora Rayween Connell foi Robert Connell e em seus primeiros trabalhos aparece ainda seu nome masculino.

Connell também lançou o conceito “masculinidade hegemônica”, que ganhou grande destaque dentro dos estudos de masculinidades. O conceito surgiu em uma pesquisa realizada na Austrália sobre desigualdades sociais em escolas australianas. Segundo Connell, “O projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias – de gênero e ao mesmo tempo de classe – entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero” (Connell; Messerschmid, 2013, p. 242).

Masculinidade hegemônica era entendida como “[...] um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (Connell; Messerschmid, 2013, p. 245). Essa masculinidade hegemônica, ainda que não fosse massivamente adotada, não perderia seu aspecto normativo. O conceito não deveria ser usado de forma descritiva, mas sempre se levando em consideração a historicidade das relações de gênero e que as hierarquias podiam se modificar. O conceito também indicaria que existem diversas masculinidades, mas que existe uma subordinação entre elas.

Daniel Welzer-Lang, sociólogo francês e também um dos pioneiros no estudo das masculinidades, seguindo a linha da “dominação masculina”, não deixa de problematizar a apreensão rígida da mesma, defendendo que

[...] a dominação não deve ser analisada como um bloco monolítico onde tudo está dado, onde as relações se reproduzem ao idêntico. Mas a análise, tanto global quanto a que se interessa por um campo específico ou por interações particulares, deve articular o quadro global, societário (a dominação masculina), e as lutas objetivas ou subjetivas das mulheres e de seus aliados que visam a transformar as relações sociais de sexo, logo, a modificar a dominação masculina (Welzer-Lang, 2001, p. 461).

Welzer-Lang (2001) faz um interessante estudo das masculinidades como produtos de interações sociais. Para o autor, as relações entre homens e mulheres e entre homens são pautadas por um “duplo paradigma naturalista”:

a *pseudo* natureza superior dos homens, que remete à dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino; a visão heterossexualizada do mundo, na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres. As outras sexualidades, homossexualidades, bissexualidades, sexualidades transexuais... são, no máximo, definidas, ou melhor, admitidas, como “diferentes” (Weltzer-Lang, 2001, p. 460, grifo do autor).

Em um trabalho pioneiro, o autor destaca que

Em nossas sociedades, quando as crianças do sexo masculino deixam, de certo modo, o mundo das mulheres, quando começam a se reagrupar com outros meninos de sua idade, elas atravessam uma fase de homosociabilidade na qual emergem fortes tendências e/ou grandes pressões para viver momentos de homossexualidade. Competições de pintos, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem mijá (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às *strip-poker* eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo (Weltzer-Lang, 2001, p. 462).

Essa socialização masculina ocorre de tal forma que os mais novos precisam aderir às regras dos mais velhos e assim são iniciados por estes. O feminino, nesse processo, se torna o “polo de rejeição” e é sempre necessário um esforço de não se aproximar dele. Essa socialização masculina que evita o feminino ocorre no início da vida, mas também ao longo dela, num constante “afirmar-se” homem, afastando-se de tudo que pode ser considerado feminino, homossexual, “fraco”.

Dessa forma, para o autor, as relações entre homens seriam estruturadas hierarquicamente tais quais as relações entre homens e mulheres.

É assim que na prisão, um segmento particular da casa-dos-homens, os jovens homens, os homens localizados ou designados como homossexuais (homens ditos afeminados, travestis....), homens que se recusam a lutar, ou também os que estupraram as mulheres, dominadas, são tratados como mulheres, violentados sexualmente pelos “grandes homens” que são os chefões do tráfico, roubados, violentados. Frequentemente, eles são apenas colocados na posição da “empregada” e devem assumir o serviço daqueles que os controlam, particularmente o trabalho doméstico (limpeza da célula, da roupa...) e os serviços sexuais (Weltzer-Lang, 2001, p. 465).

Por fim, salienta-se que Welzer-Lang (2001) destaca como o duplo paradigma naturalista liga a dominação de mulheres com a heteronormatividade, produzindo o que seria o “homem normal” ou “verdadeiro”.

De fato, o duplo paradigma naturalista que define, por um lado, a superioridade masculina sobre as mulheres e, por outro lado, normatiza o que deve ser a sexualidade masculina produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o verdadeiro homem, o homem normal. Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem, por uma razão ou outra, por sua aparência ou seus gostos sexuais por homens representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as, que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal” (Weltzer-Lang, 2001, p. 468).

4.3 A NOVA PROPOSTA DE ENSINO

Os novos planos de aula foram elaborados a partir dos planos de aula iniciais, retomando, ampliando e modificando-os de acordo com o que foi apontado na seção “(Re)pensando a prática docente”. Os planos a seguir foram pensados para serem executados durante um bimestre letivo com 8 semanas de aula, sendo duas aulas semanais de 40 minutos, ou uma “aula faixa” de 80 minutos.

GÊNERO, SEXUALIDADES E VIOLÊNCIAS

Objetivo Geral

Propiciar uma introdução aos Estudos de Gênero, abordando em específico as questões referentes a gênero, às sexualidades e às violências.

Objetivos Específicos

- Introduzir brevemente a história dos Estudos de Gênero e Movimento Feminista;
- Iniciar uma reflexão com o/a estudante sobre como gênero e sexo se apresentam nas nossas vidas e a “normatização” que eles tendem a promover; Utilizar os termos Cis e Transgênero de forma a desnaturalizar a ligação sexo/gênero;
- Desnaturalizar concepções hegemônicas do “masculino” e do “feminino”, mostrando sua constituição histórica e sociocultural, e evidenciar as desigualdades de poder que perpassam as relações de gênero;
- Problematicar concepções inatas e biológicas através do conceito de heteronormatividade e sexualidade como trajetória;
- Apresentar as diversas nuances das violências e como elas estão relacionadas ao gênero e sexualidades.

Ementa

História do Movimento Feminista e dos Estudos de Gênero; conceito de Gênero, Sexo, Identidade de Gênero e Papel de Gênero seguindo a linha teórica de Joan Scott; Masculinidades e Masculinidade Hegemônica; Sexualidade como trajetória e Heteronormatividade; Violências associadas às relações de gênero e sexualidades.

Recursos didáticos

Textos; reportagens; vídeos; músicas; debates; dinâmicas de grupo.

Avaliação

A avaliação será baseada nos critérios de 1. presença e participação nas aulas; 2. realização das atividades de aula. Cada um dos critérios terá 50% de participação na nota final.

PLANO SINÓPTICO DAS AULAS

Semana de Aula	Conteúdo	Objetivo	Estratégias Didáticas	Avaliação
1ª	Movimento Feminista e Os Estudos de Gênero	Introduzir a história dos Estudos de Gênero e do Movimento Feminista; desconstruir preconceitos mais comumente atribuídos às feministas; apresentar algumas reivindicações feministas atuais.	Aula expositiva dialogada; vídeo “Ai, que vadia”; realização do exercício “você é feminista?”	Participação em sala de aula e entrega do exercício.
2ª	Introdução aos Estudos de Gênero I	Discutir gênero e sexo e a “normalização” que eles tendem a promover; desnaturalizar concepções hegemônicas do “masculino” e do “feminino”, mostrando sua constituição sociocultural.	Aula expositiva dialogada; análise de reportagens ²	Participação em sala de aula
3ª	Introdução aos Estudos de Gênero II	Retomar a aula anterior, explicitando a diferença entre sexo, gênero e sexualidade; apresentar os termos cisgênero e transgênero; evidenciar as desigualdades de poder que perpassam as relações de gênero.	Aula expositiva dialogada; apresentação e discussão do filme “Acorda Raimundo, Acorda; dinâmica “Pessoas e Coisas”.	Participação em sala de aula e participação na dinâmica
4ª	Masculinidades	Desconstruir a masculinidade como natural e única; apresentar o conceito de masculinidade hegemônica e outras formas de masculinidade.	Aula expositiva dialogada; apresentação das músicas “Homem não chora” e “De onde vem a calma”; realização do exercício “O Jogo das Masculinidades” ³ .	Participação em sala de aula e realização do exercício escrito.
5ª	Sexualidades I	Problematicar concepções de sexualidade inata, “normal” e “opção”; apresentar o conceito de sexualidade como trajetória.	Aula expositiva dialogada; apresentação do filme “Elvis e Madona”	Participação em sala de aula
6ª	Sexualidades II	Retomar a aula anterior desnaturalizando a heterossexualidade como natural e “normal”; apresentar o conceito de heteronormatividade; evidenciar a normatização e a violência dentro de situações e falas cotidianas que se referem a homossexualidade e às pessoas homossexuais.	Aula expositiva dialogada; apresentação do filme “Não quero voltar sozinho”; realização da dinâmica “Se eu fosse você”.	Participação em sala de aula e entrega do exercício escrito
7ª	Gênero, Sexualidades e Violências – Pte. 1	Apresentar as diversas nuances das violências e como elas estão relacionadas ao gênero e às sexualidades.	Aula expositiva dialogada, discussão coletiva de casos de violência ⁴ .	Participação em sala de aula
8ª	Gênero, Sexualidade e Violências – Pte. 2	Retomar a aula anterior; promover uma discussão/reflexão em grupo sobre o humor e violência simbólica. apresentar a “piada do estupro” de Rafinha Bastos, pedindo que os/as estudantes se posicionem acerca dela.	Aula expositiva dialogada; simulação de um Tribunal do Juri sobre a piada; atividade final de avaliação das aulas	Participação em sala de aula e entrega do exercício escrito.

¹ Disponível no Anexo E.

² Reportagens disponíveis no Anexo B.

³ Folha de Apoio – O Jogo da Masculinidade disponível no Anexo A.

⁴ Folha Subsidio – Violências, disponível no Apêndice A e Material de Apoio – Casos de Violência, disponível no Anexo C.

PLANOS DE AULA

PRIMEIRA SEMANA DE AULA

TEMA(S)

Movimento Feminista e Os Estudos de Gênero

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 80 min.

OBJETIVOS

Introduzir a história dos Estudos de Gênero e do Movimento Feminista; desconstruir preconceitos mais comumente atribuídos às feministas; apresentar algumas reivindicações feministas atuais.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**1. Atividade Inicial (10 min)**

1.1 Conversar com os/as estudantes e perguntar o que eles/as entendem por Movimento Feminista, o que já ouviram falar sobre feministas.

2. Discussão (45 min)

2.1 Falar sobre a história do Movimento Feminista; a divisão em ondas e as principais reivindicações que apresentavam/apresentam; fazer um contraponto com a questão negra e de classe, evidenciando que a diversidade também está presente no movimento feminista.

2.2 Passar o vídeo “Ai, que vadia!” da Marcha das Vadias do Distrito Federal e comentar algumas das reivindicações feministas atuais;

2.3 Desconstruir alguns preconceitos associados ao Movimento Feminista; diferenciar o Movimento Feminista do que seria o Feminismo;

2.4 Comentar sobre a emergência dos Estudos de Gênero e quais são alguns dos temas trabalhados nessa área.

3. Fechamento (25 min)

3.1 Distribuir o exercício “Você é Feminista?⁵” e debater com os/as estudantes, a partir do exercício, se eles/as seriam ou não feministas. Após o debate, cada estudante deve escrever um texto apresentando e argumentando sobre sua posição (de feminista ou não).

⁵ Disponível no Anexo E.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala de aula e entrega do exercício.

BIBLIOGRAFIA

MARCHA DAS VÁDIAS DISTRITO FEDERAL. **Ai, que vadia!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=94vJ-YRqmwY>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História* [on line], v. 24, n.1, p. 77 -98, 2005.

SARTORI, Ari José . Origem dos Estudos de gênero. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana. (Org.) **Gênero na Educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

SEMÍRAMIS, Cynthia. **Você é feminista?** Disponível em: <<http://cynthiasemiramis.org/teste-voce-e-feminista/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TOMAZI, Nelson. Os movimentos sociais. In: **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual, 2011. Cap. 15.

SEGUNDA SEMANA DE AULA**TEMA(S)**

Introdução aos Estudos de Gênero I

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 80 min.

OBJETIVOS

Iniciar uma reflexão com o/a estudante sobre como gênero e sexo se apresentam nas nossas vidas e a “normatização” que eles tendem a promover; Desnaturalizar concepções hegemônicas do “masculino” e do “feminino”, mostrando sua constituição histórica e sociocultural.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**1. Atividade Inicial (30 min)**

1.1 Perguntar ao grupo o que eles/as entendem sobre gênero; em que medida sexo e gênero se aproximam; se o pertencimento ao universo

feminino e masculino nos impede de fazer algumas coisas.

1.2 Distribuir as reportagens “Para apoiar filho de 5 anos que prefere usar vestidos, pai na Alemanha passa a usar saias” e “Elas não estão preparadas para o verão! Veja famosas que pagam mico de biquíni”⁶ por duplas, pedir para ler e debater entre eles/as o que a reportagem está dizendo sobre o comportamento e qualidades de homens e mulheres.

2. Discussão (30 min)

2.1 O/a professor/a escreve no quadro “Comportamentos/Qualidades Tradicionais para Homens” e “Comportamentos/Qualidades Tradicionais para Mulheres” e pede para as duplas falarem sobre o que discutiram sobre comportamentos e qualidades de homens e mulheres. O/a professor/a vai escrevendo as respostas no quadro. Ao final, desenha uma caixa, que representa o lugar onde homens e mulheres são estimulados a viver.

2.2 Perguntar se as diferenças entre homens e mulheres são “naturais” ou “biológicas”; apresentar a distinção de sexo e gênero que a Sociologia traz. Perguntar quais são os possíveis efeitos dessa mediação cultural em que se atribui certas coisas e características como femininas e masculinas; e como homens e mulheres podem se beneficiar se escolherem romper com esse binarismo.

3. Fechamento (20 min)

3.1 Ao final, a/o professor/a relata um exemplo/caso de alguém que rompe com esses comportamentos/qualidades tradicionais e pede para eles/as relatarem, por escrito, o caso de alguém que também rompe com esses comportamentos tradicionais.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala de aula e entrega do exercício escrito.

BIBLIOGRAFIA

ELAS não estão preparadas para o verão! Veja as famosas que pagam mico de biquíni. **R7 Entretenimento**, Dez. 2012. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/moda-e-beleza/fotos/elas-nao-estao->

⁶ Reportagens disponíveis no Anexo B.

-preparadas-para-o-verao-veja-as-famosas-que-pagam-mico-de-biquinis-20120918-4.html#fotos>. Acesso em: 26 maio 2013.

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher: Educação para a ação**. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** [on line], v. 24, n. 1, p. 77 -98, 2005.

SARTORI, Ari José. Origem dos Estudos de Gênero. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana. (Org.) **Gênero na Educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

TARGINO, Rafael. Para apoiar filho de 5 anos que prefere usar vestidos, pai na Alemanha passa a usar saias. **UOL Educação**, São Paulo, Set. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/01/para-apoiar-filho-que-prefere-usar-vestidos-pai-na-alemanha-passa-a-usar-saias.htm>>. Acesso em: 26 maio 2013.

TERCEIRA SEMANA DE AULA

TEMA(S)

Introdução aos Estudos de Gênero II

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 80 min.

OBJETIVOS

Retomar a aula anterior, explicitando a diferença entre sexo, gênero e sexualidade; apresentar os termos cisgênero e transgênero; evidenciar as desigualdades de poder que perpassam as relações de gênero.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

1. Atividade Inicial (35 min)

1.1 Retomar a aula passada, apresentando os conceitos de sexo, gênero e sexualidade; elaborar uma grade no quadro e pedir para eles/as, junto com o/a professor/a, classificarem algumas pessoas famosas dentro das categorias de sexo, gênero, sexualidade.

1.2 Apresentar e utilizar o termo Cis e Transgênero.

2. Discussão (25 min)

2.1 Apresentação do filme “Acorda, Raimundo... Acorda!!!”.

2.2 Perguntar, a partir do filme, o que está sendo discutido, o que o filme está nos propondo pensar, mencionando as inversões do masculino e feminino que o filme realiza e as relações de poder presentes nas relações de gênero.

3. Fechamento (20 min)

3.1 Realizar a dinâmica “Pessoas e Coisas”⁷: dividir a turma aleatoriamente em dois grupos (Pessoas e Coisas). As PESSOAS: pensam, podem tomar decisões, tem sexualidade, sentem e podem ordenar que as “coisas” façam o que elas quiserem. As COISAS não podem pensar, não sentem, não tomam decisões, não tem nome ou sexo, têm que fazer o que as pessoas ordenarem. Pedir para as “pessoas” pegarem as “coisas” e ordenarem que elas façam o que quiserem. O/a professor/a deve deixar claro os limites desta dinâmica e estar pronto/a para agir contra algum caso que extrapole esses limites.

3.2 Debater com os estudantes como foi fazer parte do grupo de “coisas” e do grupo de “pessoas”; perguntar se quando alguém tem menos poder que o outro isso gera violência?; se em nossa vida cotidiana tratamos os outros dessa maneira (como coisas) ou se somos tratados dessa maneira; com quem isso ocorre?; como podemos modificar essa situação?

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala de aula e participação na dinâmica.

BIBLIOGRAFIA

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher:** Educação para a ação. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero

⁷ Dinâmica retirada do livro “Homens pelo fim da violência contra a mulher: Educação para a ação”, de Daniel Lima. Disponível nas Referências deste trabalho.

na pesquisa histórica. **História** [on line], v. 24, n. 1, p. 77 -98, 2005. ROMANO, Lúcia; FURTADO, Mariangela; ALVES, Alfredo. **Acorda, Raimundo... Acorda!!!** [Filme-vídeo]. Produção Lúcia Romano e Mariangela Furtado; direção Alfredo Alves. Rio de Janeiro, CETA-IBASE e Iser Vídeo, 1990, Vídeo (betacam), 16 min.

QUARTA SEMANA DE AULA

TEMA(S)

Masculinidades

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 80 min.

OBJETIVOS

Desconstruir a masculinidade como natural e única; apresentar o conceito de masculinidade hegemônica e outras formas de masculinidade.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

1. Atividade Inicial (15 min)

1.1 Apresentar a música “Homem não chora”, de Roberto Frejat; discutir com a turma o que a música está dizendo e que tipo de homem é apresentado.

2. Discussão (40 min)

2.1 Discutir com a turma o que é ser homem na nossa sociedade; se existe um modelo “correto” e “melhor” de ser homem; e o que a sociedade cobra e espera dos homens;

2.2 Comentar e dar exemplos (como a expressão “homem não chora”) do modo com que muitos dos garotos são incentivados, desde pequenos, a não expressar suas emoções e medos; pedir para a turma comentar se já ouviram expressões e práticas como essas;

2.3 Comentar como a sociabilidade, a relação, entre homens pode se dar de forma a incentivar a agressividade como demonstração de “masculinidade” e de que forma a relação entre homens, a partir das masculinidades, mimetiza as relações de poder desiguais que aconte-

cem entre homens e mulheres.

2.4 Apresentar o conceito de masculinidade hegemônica e debater com os estudantes como se apresentaria a masculinidade hegemônica na nossa sociedade;

2.5 Apresentar a música “De onde vem a calma”, de Marcelo Camelo e a partir dela discutir outras formas de masculinidade.

3. Fechamento (25 min)

3.1 Distribuir a folha de apoio “O Jogo da Masculinidade”. Ler no grande grupo e discutir o que acontece na história, por que o personagem principal agiu daquela maneira, se haveria outras formas de lidar com a situação. Em seguida, pedir para cada estudante, individualmente e por escrito, responder a essas questões.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala de aula e entrega do exercício escrito.

BIBLIOGRAFIA

CAMELO, Marcelo. De onde vem a calma. In: **Ventura**. São Paulo: BMG, c.2003. 1 CD. Faixa 15 (4min 10s.).

FREJAT, Roberto. Homem não chora. In: **Amor pra recomeçar**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, c.2002. 1 CD. Faixa 6 (3min. 58s.).

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher: Educação para a ação**. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

MEDRADO, Benedito; LIRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, 2008.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

QUINTA SEMANA DE AULA

TEMA(S) Sexualidades I
DURAÇÃO (horas/aula) 2 aulas – 80 min.
OBJETIVOS Problematizar concepções de sexualidade inata, “normal” e “opção”; apresentar o conceito de sexualidade como trajetória.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM 1. Atividade Inicial (10 min) 1.1 Perguntar aos estudantes o que eles/as entendem por sexualidade. 2. Discussão (35 min) 2.1 Problematizar a ideia de sexualidade como inata e como “opção”, apresentando outros modelos de sexualidade, como a grega; 2.2 Comentar como a sexualidade passou a ser uma identidade do sujeito a partir da emergência do sujeito homossexual na medicina moderna; 2.3 Falar sobre a pesquisa pioneira de Alfred Kinsey e impacto dos “Relatórios Kinsey”; 2.2 Apresentar o conceito de sexualidade como trajetória. 3. Fechamento (35 min) 3.1 Passar alguns trechos do filme “Elvis e Madonna ⁸ ”; discutir com os estudantes o que acontece no filme e como a sexualidade é retratada.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO Participação em sala de aula.

⁸ “Elvis e Madona” é um filme nacional de 2011 e conta a história de uma lésbica e uma travesti que se apaixonam.

BIBLIOGRAFIA

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher**: Educação para a ação. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

LOPES LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Sara; LAFFITTE, Marcelo. **Elvis & Madonna**. [Filme-vídeo]. Produção Sara Silveira; direção Marcelo Laffitte. Brasil, Laffilmes Cinematográfica, 2011, 105 min.

MUSEU londrino conta história da homossexualidade. **O Globo**, jul. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/historia/museu-londrino-conta-historia-da-homossexualidade-8937034>> Acesso em: 23 maio 2013.

SENA, Tito. Os Relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis, UFSC, 2010. Anais Eletrônicos [recurso eletrônico].

SEXTA SEMANA DE AULA

TEMA(S)

Masculinidades II

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 80 min.

OBJETIVOS

Retomar a aula anterior, desnaturalizando a heterossexualidade como natural e “normal”; apresentar o conceito de heteronormatividade; evidenciar a normatização e a violência dentro de situações e falas cotidianas que se referem a homossexualidade e às pessoas homossexuais.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**1. Atividade Inicial (30 min)**

- 1.1 Apresentar o filme “Não quero voltar sozinho”;
- 1.2 Conversar com os/as estudantes sobre o que chamou atenção no filme, como eram os personagens; que acontecia na história.
- 1.3 Perguntar aos/às estudantes se o filme choca ou é estranho, se causa desconforto; perguntar se fosse uma história entre um homem e uma mulher a reação seria diferente.

2. Discussão (30 min)

- 2.1 Retomar brevemente a aula passada, reforçando a ideia de múltiplas sexualidades e de sexualidade como trajetória;
- 2.2 Apresentar o conceito de heteronormatividade e discutir com a turma de que forma ela se apresenta em nossas vidas;
- 2.3 Pedir aos/às estudantes que escrevam em uma folha um dos atributos mais usados para se referir a homossexuais; fazer um círculo, redistribuir as folhas, pedindo que cada um dos estudantes mostre e leia a folha que recebeu.
- 2.4 Discutir com a turma como seria ser chamado cotidianamente por esse atributo; como seria ser reduzido e julgado pela sua sexualidade. Perguntar como eles/as se sentiriam.

3. Fechamento (20 min)

3.1 Pedir que os/as estudantes escrevam como se sentiram na dinâmica, como seria estar no lugar das pessoas que são efetivamente tratadas daquela maneira.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala de aula e entrega do exercício escrito.

BIBLIOGRAFIA

ARANTES, Pedro; MONASTIER, Ricardo; RAVAZI, Ângelo. **O riso dos outros** [Filme-Vídeo]. Produção Ricardo Monastier e Ângelo Ravazi; direção e roteiro Pedro Arantes. Brasil, Massa Real Filmes, 2012, Color (HD), 52 min.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher**: Educação para a ação. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

LOPES LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Daniel; ALMEIDA, Diana. **Não quero voltar sozinho**. [Filme-vídeo]. Produção Daniel Ribeiro e Diana Almeida; direção Daniel Ribeiro. Brasil, Lacuna Filmes, 2010, 17 min.

SENA, Tito. Os Relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis, UFSC, 2010. Anais Eletrônicos [recurso eletrônico].

SÉTIMA SEMANA DE AULA

TEMA(S)

Gênero, Sexualidades e Violências I

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 80 min.

OBJETIVOS

Apresentar as diversas nuances das violências e como elas estão relacionadas ao gênero e sexualidades.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**1. Atividade Inicial (30 min)**

1.1 Escrever no quadro “É violência” / “Não é violência”/ “Não sei”. O/a professor/a informa que irá ler alguns casos⁹ e que os/as estudantes devem escrever no quadro se acham que aquele caso é um exemplo de violência ou não. Não é uma atividade de “certo” ou “errado”, mas para eles/as darem a opinião deles/as.

1.2 Retomar as respostas e promover um debate entre os/as estudantes sobre os casos.

2. Discussão (30 min)

2.1 Iniciar a discussão perguntando o que eles/as acham que é violência e sobre os tipos de violência. que existem;

2.2 Apresentar e fazer a leitura em conjunto da folha subsídio¹⁰ sobre violências;

2.3 Discutir a ideia de Violência de Gênero.

3. Fechamento (20 min)

3.1 Perguntar e discutir com os/as estudantes quem é o principal alvo da violência de gênero e o que podemos fazer para combatê-la.

⁹ Casos retirados do livro “Homens pelo fim da violência contra a mulher: Educação para a ação”, presente nas Referências.

¹⁰ Folha subsídio contendo definições de violência e violência de gênero retiradas do livro “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais” e do livro “Homens pelo fim da violência contra a mulher”, presentes nas Referências, além de baseadas no Código Penal brasileiro e no Ministério da Saúde.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola:** formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola:** formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BURGIERMAN, Denis Russo. Homofobia é coisa de veado. **Revista Superinteressante**, abr. 2013. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/mundo-novo/2013/04/29/homofobia-e-coisa-de-veado/>>. Acesso em: 26 maio 2013.

IZUMINO, Wânia Passinato. **Justiça para Todos:** Os Juizados Especiais Criminais e a Violência de Gênero. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IZUMINO, Wânia Passinato; SANTOS, Cecília MacDowell. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Revista Estudios Interdisciplinários de América Latina y El Caribe**. Israel: Universidade de Tel Aviv, vol.16 – nº 1, 2005, p.147-164. Disponível em: <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=1074&Itemid=96>. Acesso em: 30 abr. 2013.

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher:** Educação para a ação. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

OITAVA SEMANA DE AULA

TEMA(S)

Gênero, Sexualidades e Violências II

DURAÇÃO (horas/aula)

2 aulas – 60 min.

OBJETIVOS

Retomar a aula anterior sobre violências relacionadas à gênero e sexualidade; promover uma discussão/reflexão em grupo sobre humor e violência simbólica. Retomar a “piada do estupro” de Rafinha Bastos, pedindo que os/as estudantes se posicionem se a “piada” de Rafinha Bastos pode ser considerada um exemplo de violência relacionada ao gênero.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM**1. Atividade Inicial (45 min)**

- 1.1 Perguntar se o humor, a piada, pode esconder um tipo de violência;
- 1.2 Pedir para eles/as prestarem atenção aos argumentos e ao debate apresentado no documentário “O riso dos outros” (passar trecho);
- 1.3 Explicitar o argumento presente no documentário “Toda piada tem um assunto e um alvo”.

2. Discussão (25 min)

- 2.1 Pedir que a turma se divida em três grupos (Acusação; Defesa; Jurados) e apresentar a piada de Rafinha Bastos sobre estupro e a piada sobre uma “mulher gorda” presente no documentário “O riso dos outros”;
- 2.1 Promover um “julgamento” das piadas apresentadas. Elas são um tipo de violência? Podem ser consideradas violência de gênero?

3. Fechamento (10 min)

- 3.1 Pedir que os/as estudantes, individualmente e por escrito, se posicionem sobre o julgamento.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Participação em sala e entrega do exercício escrito.

BIBLIOGRAFIA

IZUMINO, Wânia Passinato. **Justiça para Todos: Os Juizados Especiais Criminais e a Violência de Gênero**. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IZUMINO, Wânia Passinato; SANTOS, Cecília MacDowell. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Revista Estudios Interdisciplinários de América Latina y El Caribe**. Israel: Universidade de Tel Aviv, v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005. Disponível em: <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=1074&Itemid=96>. Acesso em: 30 abr. 2013.

ARANTES, Pedro; MONASTIER, Ricardo; RAVAZI, Ângelo. **O riso dos outros** [Filme-Vídeo]. Produção Ricardo Monastier e Ângelo Ravazi; direção e roteiro Pedro Arantes. Brasil, Massa Real Filmes, 2012, Color (HD), 52 min.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais realizou uma problematização e revisão de uma primeira proposta de ensino sobre Gênero e Sexualidade ministrada em uma turma de ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Essa problematização e revisão foram feitas a partir da análise da experiência docente e das representações de gênero e sexualidade que emergiam dessa turma, de forma a se chegar em uma nova proposta de ensino sobre Gênero, Sexualidade e Violências, a qual pode servir como material de pesquisa e subsídio à prática docente de professores/as que desejam trabalhar essas temáticas.

Os Estudos de Gênero e Sexualidade são reconhecidos como temas politicamente e socialmente necessários de serem trabalhados durante a educação escolar, além de estarem dentro de uma discussão e legitimação científica enquanto área de estudo. A questão da violência relacionada a gênero e sexualidades se mostrou de fundamental importância de ser trabalhada, não só na turma observada, mas, também, a partir da realidade brasileira apontada por diversos estudos sobre os jovens e a violência, uma questão relevante de ser abordada em escolas do Brasil como um todo.

Ao se analisar os diários de campo da experiência docente juntamente com os exercícios de aula, as representações dos/as estudantes sobre gênero e sexualidade emergiram. O primeiro exercício realizado com a turma (“O Jogo da Masculinidade”), feito antes de começarem as aulas sobre Gênero e Sexualidade, mostrou como os/as estudantes ainda estavam atrelados/as a representações mais tradicionais e naturalizadas de gênero e sexualidade. À medida que as aulas foram se desenvolvendo, percebeu-se que as garotas e os garotos

“homossexuais” da turma respondiam às aulas e aos exercícios de maneira mais pessoal, posicionando-se politicamente contra a violência de gênero e sexualidade, tentando mobilizar conceitos discutidos em aula, mostrando uma maior adesão e interesse à discussão apresentada. Eram elas e eles que também mais falavam durante as aulas de Gênero e Sexualidades. A postura dos demais garotos era de relativa reserva, não se colocando pessoalmente nas respostas dadas, tendo dificuldade em se imaginarem como homossexuais e resistindo à realização de alguns exercícios.

Esta percepção de diferentes posturas das garotas e garotos “homossexuais” de um lado e dos demais garotos do outro motivou a inclusão da discussão sobre masculinidades na nova proposta de ensino. Esta proposta, também baseada na discussão sobre Gênero, Sexualidade e Violência apresentada no início deste TCL, apresenta alguns planos de aula que já existiam na proposta de ensino inicial (as aulas sobre violência), ampliou outros planos de aula que tinham ficado “curtos” ou que se sentiu mais necessidade de serem trabalhados (como Introdução aos Estudos de Gênero e Sexualidades), além da inclusão de uma aula sobre Masculinidades. Ainda que as aulas tenham uma sequência, poderiam ser segmentadas por assunto “Feminismo e Gênero”; “Sexualidades”, “Masculinidades”; “Violência, Gênero e Sexualidade”. A quantidade de aulas foi também pensada em função da forma de organização curricular bimestral da rede estadual de ensino. Assim, as aulas poderiam constituir um bimestre letivo.

As escolhas didáticas e teóricas foram feitas em função do perfil dos/as jovens adolescentes e dos objetivos das aulas. Como foi destacado, adolescentes tem acesso a diversas informações presentes na internet, televisão, filmes, revistas. Esses são materiais que estão no seu cotidiano e interessam a eles/as. As dinâmicas também permitiam essa dinamicidade nas aulas, as tornavam menos monótonas e proporcionavam uma outra forma de abordagem de conteúdos que eram também teóricos. Trabalhar com esses materiais torna a aula mais atrativa e dinâmica e não tira a “críticidade” ou “cientificidade” da mesma. O/a professor/a precisa estar apto/a a levantar questões teoricamente relevantes a partir desses materiais, colocar-se como um mediador entre a

Sociologia e o mundo desses/as adolescentes, estimulando que eles/as desenvolvam uma leitura crítica das informações que chegam até eles/as e, assim, também do mundo.

Destaca-se que o uso de diferentes materiais que, inicialmente, não foram pensados para serem usados em sala de aula não impede o uso do livro didático, porém tira do mesmo a centralidade da aula e seu caráter de “verdade”. Ao se analisar uma reportagem, um filme, diferentes pontos de vista serão trazidos, o debate se enriquece. Já na forma com que muitos/as professores/as trabalham com o livro didático, o livro é o detentor da “verdade” e da resposta “certa” e não permite muita discussão. E propondo-se dar uma aula de Sociologia o debate é sempre algo muito interessante.

Por isso mesmo, ao se ensinar Sociologia, ou Ciências Sociais ou qualquer Ciência Humana, é importante destacar a diversidade de pontos de vista teóricos que estas apresentam, ainda que o/a professor/a faça escolhas e se posicione politicamente em favor de algum ponto de vista específico. A diversidade teórica não deve ser considerada ruim, mas algo que constitui as Ciências Humanas, e isto não deve ser omitido durante as aulas. Assim, diferentes conceitos e teorias foram mobilizados no plano de ensino final, pois foram pensados em função da sua relevância para os objetivos principais das aulas: desnaturalizar questões de gênero, sexualidades e violências; introduzir o debate teórico e conceitual dos Estudos de Gênero, Sexualidade e Violências.

Por fim, destaca-se que este TCL cumpre um papel político que caberia ao/à licenciado/a em Ciências Sociais: ser um/a professor/a pesquisador/a de sua realidade social que desenvolve uma reflexão sobre sua prática docente. O projeto de ensino apresentado neste TCL se coloca, assim, como uma possibilidade de trabalho didático sobre esses temas, uma ferramenta que pode ser apropriada (criticamente) por professores/as de Sociologia, outras disciplinas afins ou de forma interdisciplinar na rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. Ao mesmo tempo, esse trabalho abarcou um dos objetivos que cabe à Sociologia no ensino médio: ajudar a formar cidadãos participativos e com uma postura crítica em relação ao mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. A noção de representação social e a pesquisa nas Ciências Sociais. **Anais do 33º Encontro do CERU**. São Paulo: USP, 2009.

ARANTES, Pedro; MONASTIER, Ricardo; RAVAZI, Ângelo. **O riso dos outros** [Filme-vídeo]. Produção Ricardo Monastier e Ângelo Ravazi; direção e roteiro Pedro Arantes. Brasil, Massa Real Filmes, 2012, Color (HD), 52 min.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no **Diário Oficial da União** em 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, 2013.

_____. Ministério da Educação. Ciências Humanas e suas Tecnologias – Parte V. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 2000.

_____. Ministério da Educação. Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. v. 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro:

CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, s.d.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos>>. Acesso em: 29 set. 2013.

CAMELO, Marcelo. De onde vem a calma. In: **Ventura**. São Paulo: BMG, c2003. 1 CD. Faixas 15 (4 min 10).

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.

ELAS não estão preparadas para o verão! Veja as famosas que pagam mico de biquíni. **R7 Entretenimento**, dez. 2012. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/moda-e-beleza/fotos/elas-nao-estao-preparadas-para-o-verao-veja-as-famosas-que-pagam-mico-de-biquinis-20120918-4.html#fotos>>. Acesso em: 26 maio 2013.

FREJAT, Roberto. Homem não chora. In.: **Amor pra recomeçar**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, c2002. 1 CD. Faixa 6 (3min 58seg).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

IZUMINO, Wânia Passinato. **Justiça para todos: os juizados especiais**

criminais e a violência de gênero. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IZUMINO, Wânia Passinato; SANTOS, Cecília MacDowell. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **Revista Estudios Interdisciplinários de America Latina y El Caribe**. Israel: Universidade de Tel Aviv, v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005. Disponível em: <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=1074&Itemid=96>. Acesso em: 30 abr. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, Daniel et al. **Homens pelo fim da violência contra a mulher: educação para a ação**. Recife: Instituto Papai, Promundo e White Ribbon Campaign, 2007.

LOPES LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCHA DAS VADIAS DISTRITO FEDERAL. **Ai, que vadia!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=94vJ-YRqmwY>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. **16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**, Campinas: ALB Associação Brasileira de Leitura do Brasil,

v. 1, p. 1-19, 2007.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** [on line], v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

RAFINHA Bastos faz piada de mau gosto sobre estupro. **R7 Entretenimento**, maio 2011. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/famosos-e-tv/noticias/rafinha-bastos-faz-piada-de-mau-gosto-sobre-estupro-20110508.html>>. Acesso em: 26 maio 2013.

ROMANO, Lúcia; FURTADO, Mariangela; ALVES, Alfredo. **Acorda, Raimundo... Acorda!!!** [Filme-vídeo]. Produção Lúcia Romano e Mariangela Furtado; direção Alfredo Alves. Rio de Janeiro, CETA- IBASE e Iser Vídeo, 1990, (betacam), 16 min.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Proposta programática de ensino de Sociologia e Sociologia da Educação. In: **Proposta curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: SEE/SC, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**, 1998.

SARTORI, Ari José. A origem dos Estudos de gênero. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana. (Org.) **Gênero na Educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

SEMÍRAMIS, Cynthia. **Você é feminista?** Disponível em: <<http://cynthiasemiramis.org/teste-voce-e-feminista/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SENA, Tito. Os Relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis: UFSC, 2010. Anais Eletrônicos [recurso eletrônico]

SILVEIRA, Sara; LAFFITTE, Marcelo. **Elvis & Madonna**. [Filme-

vídeo] Produção Sara Silveira; direção Marcelo Laffitte. Brasil, Laffilmes Cinematográfica, 2011, 105 min.

TARGINO, Rafael. Para apoiar filho de 5 anos que prefere usar vestidos, pai na Alemanha passa a usar saias. **UOL Educação**, São Paulo, set. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/01/para-apoiar-filho-que-prefere-usar-vestidos-pai-na-alemanha-passa-a-usar-saias.htm>>. Acesso em: 26 maio 2013.

TOMAZI, Nelson. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Ciências Sociais. **Projeto Político Pedagógico** (2006). Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em: 30 out. 2013.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOLHA SUBSÍDIO – VIOLÊNCIAS¹

Violência Emocional: é aquela que se manifesta por meio de insultos, humilhações, ameaças, falta de atenção afetiva etc. Pode ter consequências para homens e mulheres, como baixa autoestima, desconfiança e insegurança emocional.

Violência Física: se expressa por meio de golpes, chutes, empurrões e outros atos que podem provocar lesões, pondo em perigo a saúde do homem e da mulher.

Violência de Gênero: Qualquer violência (física, simbólica, emocional) que tenha ligação com as relações de gênero.

Assédio Sexual: manifesta-se por meio de propostas indecorosas, falas obscenas, pressão para ter relações sexuais e contato físico que o outro não deseja.

Assédio Moral: toda e qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho.

Abuso Sexual: qualquer tipo de contato físico íntimo entre um adulto e uma criança ou um(a) adolescente.

¹ Material produzido por mim a partir de definições de violência e violência de gênero do código penal brasileiro, do Ministério da Saúde retiradas e dos livros “Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais” e “Homens pelo fim da violência contra a mulher”, presentes nas referências.

Estupro: segundo a nova redação do art. 213 do Código Penal Brasileiro, o estupro passou a ser “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. O estupro, portanto, passa a ser caracterizado como qualquer contato sexual não autorizado, independentemente do sexo ou gênero da vítima e independentemente de se agressor e vítima possuem relação amorosa/conjugal.

Sexismo: atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino.

Homofobia: termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual.

Lesbofobia: trata-se de uma forma de discriminação dupla, que articula a intolerância da orientação sexual à subordinação de gênero.

Racismo: doutrina que afirma a existência de raças e a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças, portanto de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS/AS ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO

Este é um questionário elaborado pelos estagiários Luísa Bonetti Scirea e Romulo Bassi Piconi, do curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo deste questionário é levantar dados para conhecer o perfil e expectativas de ensino dos/as estudantes para o segundo semestre de 2013. As informações contidas neste questionário também poderão ser usadas no Trabalho de Conclusão de Licenciatura dos referidos estagiários.

Pedimos sua colaboração para responder as questões abaixo. O questionário não será identificado, por isso não escrevam seus nomes. Não será divulgado o nome de nenhum/a estudante.

1. Idade: _____ 2. gênero: _____

3. Identificação Étnico-racial:

Indígena ☐

Negro(a)/Afrodescendente ☐

Branco(a)/ Caucasiano ☐

Amarelo/Oriental ☐

Outro: _____ ☐

4. Local de Nascimento: _____

5. Estado Civil:

Solteiro(a) ☐

Separado(a) ☐

Casado(a) ☐

Outro: _____ ☐

6. Possui filhos? Se sim, quantos? _____

7. Bairro onde mora: _____

8. Você mora com:

☐ Sozinho ☐ Pais ☐ Parentes

☐ Amigos ☐ Companheiro(a)

☐ Outro: _____

9. Imóvel próprio ou alugado? ☐ Próprio ☐ Alugado
☐ outro

10. Como você vai para a escola? ☐ Carro ☐ Ônibus
☐ Carona ☐ A pé

☐ Bicicleta ☐ Outro. Qual? _____

11. Quanto tempo você leva em média para chegar à escola? _____

12. Com que frequência você acessa (ou não) a internet?

☐ nenhuma	☐ pouca	☐ média	☐ bastante	☐ extremamente
nunca acessa	por mês	por semana	todos os dias	todos os dias por mais de 4 horas

13. Onde geralmente você acessa a internet?

14. Trabalha? ☐ Sim ☐ Não

14a. Qual atividade exerce?

14b. Quantas horas diárias e qual o período de trabalho?

14c. Com que idade começou a trabalhar? _____

17. Além das aulas/trabalho, quais outras atividades você está envolvido? (ex. participação política, movimento social, religiosa, esportiva, cursos...)

18. O que você faz no seu tempo livre (lazer)? (É possível assinalar mais de uma alternativa.)

☐ cinema

☐ praia

☐ esporte

☐ assiste TV

☐ viaja

☐ balada

☐ frequenta igreja

☐ vai ao shopping

☐ faz passeios

☐ outros.

Quais? _____

19. Cite pelo menos três gêneros musicais ou cantores (as)/bandas que costuma ouvir:

20. Cite pelo menos três programas de TV, séries, filmes que gosta ou costuma assistir:

21. Cite pelo menos três blogs, sites de notícias, podcasts que costuma acessar: (Caso não use a internet, deixe a questão em branco)

22. O que você costuma ler mais? (marque de 1 a 5 dependendo da frequência de leitura, sendo 1 para "raramente" e 5 para "leio muito")

☐ () Jornal / Revista

☐ () Livro

☐ () História em Quadrinho (HQ)/Gibi/Mangá

☐ () Sites na Internet

☐ () Atividades da escola

☐ () Não costuma ler

23. Na sua opinião, por que devemos (ou não) estudar Sociologia?

24. Quais temas, autores, conteúdos, conceitos já estudados em Sociologia durante o seu primeiro e segundo ano de ensino médio mais lhe chamaram a atenção.

25. Dos assuntos/autores abaixo, assinale três que você gostaria de estudar em Sociologia:

☐ () Karl Marx

☐ () Weber e Durkheim (dois dos autores fundadores da Sociologia)

- ☐ Raça e Etnicidade
 - ☐ Poder, Ideologia e Estado
 - ☐ Política e Representação Política no Brasil
 - ☐ Gênero e Sexualidade
 - ☐ Outro(s):
-
-

26. O que você espera das aulas de Sociologia?

27. Por que você está fazendo Ensino Médio?

- ☐ Garantir uma melhor colocação no mercado de trabalho
- ☐ Para prestar vestibular
- ☐ Porque a família obriga
- ☐ Para ter o diploma
- ☐ Gosta de estudar
- ☐ Outros. Especifique: _____

28. Por que você escolheu esta escola? (É possível assinalar mais de uma alternativa).

- ☐ Pela localização
 - ☐ Escolha dos pais
 - ☐ Indicação de amigos
 - ☐ Porque a considera uma boa escola
 - ☐ Outros motivos:
-
-

29. Como você classifica a sua escola:

☐ Péssima

☐ Ruim

☐ Razoável

☐ Boa

☐ Ótima

Por quê?

30. O que você pretende fazer depois de concluir o Ensino Médio?

31. Você tem pretensão de prestar vestibular?

☐ Sim

☐ Não

32. Você gostaria de saber mais sobre vestibular, ações afirmativas e universidades públicas?

☐ Sim

☐ Não

33. Se tem pretensão de prestar vestibular, qual curso(s) e suas respectivas instituições de ensino que lhe interessam?

Exemplo: Direito na UFSC; Design na UDESC

34. Você já presenciou ou sofreu alguma cena de preconceito e/ou violência?

() Sim () Não

Em caso positivo, descreva uma dessas cenas:

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE APOIO – O JOGO DA MASCULINIDADE

Em uma partida de futebol de salão, válida pelos jogos internos de um colégio de ensino médio, o time do 2º ano estava perdendo por 8 a 2. Faltavam apenas 5 minutos para o apito final. Incomodados com a situação, os jogadores que estavam perdendo decretaram: “Não podemos sair humilhados da quadra”. Já que não tinham mais chance de ganhar, passariam, então, os minutos restantes dando pontapés, “carrinhos” e xingando os adversários. Depois da rápida conversa, as agressões começaram e o jogo passou a ser parado repetidas vezes pelo juiz. A torcida do 2º ano vibrava, demonstrando seu apoio à atitude dos garotos. Mas, algo estava errado, Fábio recusava-se a agredir os adversários e continuava jogando seu bonito futebol, com dribles e belos passes. Inconformados com a atitude dele, seus companheiros de time e grande parte da torcida começaram a hostilizá-lo. Seus colegas de turma gritavam “Bate neles rapaz, você não é homem não?!” e a torcida acompanhava chamando-o de “mulherzinha”, “bicha”, “viado”. Durante os cinco minutos seguintes a pressão só aumentou. Fábio, visivelmente angustiado, continuou jogando bola e tentando fingir que nada escutava. Foi aí que há

segundos do apito final ele foi dividir a bola e entrou violentamente no joelho de um adversário e ao mesmo tempo acertou um soco no rosto do garoto. Como não podia deixar de ser, foi expulso. Ao sair da quadra, seus companheiros lhe davam tapinhas nas costas, congratulando-o pelo feito e falando “É isso aí! Demorou!”, e a torcida o aplaudia e gritava seu nome. Fábio tentava esboçar um sorriso, mas o constrangimento em seu rosto era evidente. Sozinho, ele subiu na sua bicicleta e foi embora.²

² História verídica acontecida em Recife em 1999, descrita por Daniel Costa Lima. Esta história foi retirada do livro “Homens pelo fim da violência contra a mulher”, nas referências.

ANEXO B – REPORTAGENS REFERENTES À AULA DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO I

Reportagem 1

Elas não estão preparadas para o verão! Veja as famosas que pagam mico de biquíni



Nelson Veiga/AgNews

Foto 2 de 11

A atriz Suzana Pires foi com o namorado à Prainha, na Barra da Tijuca, zona oeste no Rio, e deu show indo. Voltando, infelizmente, não houve espetáculo tão contundente. Aos 36 anos, Suzana mostra algumas marquinhos suspeitas no bumbum.

Reportagem 2

Para apoiar filho de 5 anos que prefere usar vestidos, pai na Alemanha passa a usar saias

Rafael Targino
Do UOL, em São Paulo

01/09/201206h00

Pai veste saia para apoiar filho que gosta de usar vestidos

Para apoiar o filho de cinco anos que prefere usar vestidos, um pai, morador de uma pequena cidade da Alemanha, passou a usar saias enquanto leva o menino para a escola ou para outras atividades. A história foi divulgada por meio de um relato em primeira pessoa no site da revista alemã Emma.

“Sim, sou desses pais que tentam criar seus filhos com igualdade. Não sou desses ‘pais acadêmicos’, que dizem besteiras nas aulas sobre direitos de gênero e que, quando têm crianças, voltam ao clichê ‘ele se realiza no trabalho, ela se preocupa com o resto’”, escreveu Nils Pickert.

Ele diz que, ainda quando morava na capital Berlim, o filho não fez amigos por querer usar vestidos e saias – situação que piorou quando ele se mudou para a cidadezinha no sul da Alemanha, cujo nome não foi divulgado. "Em Berlim, as pessoas quase não reagiam ou reagiam positivamente. Na minha pequena cidade, isso é diferente", disse.

O fato de Pickert vestir saia provocou até situações engraçadas, mas que acabaram ajudando o garoto. Hoje agradeço àquela mulher que ficou nos encarando na rua até que bateu em um poste. Meu filho se acabou de rir. No dia seguinte, ele pegou outro vestido do armário. E, de novo, no final de semana. “E, depois, para ir à escola”, contou.

O pai disse que o menino começou, também, a pintar as unhas. “Ele acha que [o esmalte] fica muito bem nas minhas unhas também. Agora, quando outras crianças querem rir dele, ele sorri e diz: ‘você não se atreve a usar saias nem vestidos porque os pais de você também não se atreve’”, diz.

Quebrando paradigmas

Para Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, professor da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e que tem trabalhos acadêmicos focados na diversidade na escola, Pickert está, de certa forma, ajudando a quebrar um paradigma social, um "modelo" estabelecido pela sociedade. Ou seja: o fato de o pai começar a usar saia quebra a expectativa que a sociedade cria em relação a ele – a de usar roupas masculinas. A mesma coisa acontece com o filho.

“A norma de gênero que vai dizer o que é apropriado para homens e mulheres. A criança está contrariando a expectativa social. A princípio, isso não deveria causar nenhum tipo de problema social. Se causa, é porque essa norma tem um poder de persuasão muito intenso”, afirma.

Segundo a professora Valdenízia Peixoto, do departamento de Serviço Social da UnB (Universidade de Brasília), compreender a atitude da criança é o mais importante. A história de Pickert, diz, é totalmente relacionada com a discussão de gênero.

“O que não se deve fazer é reprimir. Deve-se é procurar de onde está vindo aquilo, o porquê de a criança estar tendo aquele tipo de postura. E naturalizar, não repreender e não tratar com violência”, diz.

Suécia

Na Suécia, há uma escola, por exemplo, que usa bonecos assexuados contra as diferenças de gênero. Os professores, por exemplo, são instruídos a não usarem "ele" ou "ela" e se dirigem aos alunos como "amigos". Além disso, o material didático é adaptado para que as crianças não tenham contato com estereótipos de gênero.

ANEXO C – MATERIAL DE APOIO – CASOS DE VIOLÊNCIA³

1 – Jaílson e Maria

Maria cursa o segundo grau. Recentemente, ela começou a trabalhar em um restaurante. Seu supervisor, Jaílson, é cerca de 10 anos mais velho que ela e parece dar muito apoio à Maria. Ele aproveita todas as oportunidades para explicar pacientemente como o trabalho deve ser feito e faz ela se sentir confortável com o local de trabalho e os demais membros da equipe.

Depois da segunda semana de trabalho, Jaílson passou a pedir constantemente que Maria o ajudasse após o término de seu expediente. Sempre muito disposta a trabalhar, Maria aceitava e aproveitava para ganhar mais experiência. Jaílson apreciava muito o seu empenho e disponibilidade e Maria estava satisfeita com as novas responsabilidades que ele lhe passava.

Após algumas semanas de convívio, Jaílson começou a falar de sua vida particular e disse que era infeliz em seu casamento. Maria disse que sentia muito e que esperava que ele conseguisse superar seus problemas. Ele disse que conversar com ela fazia-lhe muito bem, que adoraria que sua mulher fosse mais parecida com ela e perguntou se poderiam sair para tomar um café depois do trabalho. Maria achou que a conversa estava ficando pessoal demais e se sentiu desconfortável com isso. Antes que ela pudesse responder, Jaílson colocou a mão em sua cintura, falou que ela era muito especial e que todos estavam gostando muito dela no trabalho. Depois lhe deu um beijo no rosto e disse que aguardaria ansiosamente pelo encontro deles mais tarde.

³ Casos retirados do livro “Homens pelo fim da violência contra a mulher: Educação para a ação”, presente nas referências.

2 – Pedro e Carla

Pedro e Carla estudam juntos. Durante todo o semestre, Pedro insistiu para que Carla saísse com ele. Carla sempre viu em Pedro um colega de turma e não tinha interesse em ter nada com ele. No começo, ela achava que ele estava brincando e ria de suas investidas. Com o passar do tempo, ela notou que ele falava sério e ficou sem graça, já que não queria magoá-lo. Por isso, sempre encontrava uma desculpa para não aceitar seus convites. Mas Pedro não desistia e passou a pegar cada vez mais em seu pé. Carla passou a evitar Pedro, mas um dia decidiu abrir de vez o jogo para ele. Ela falou que estava muito chateada com a insistência dele, que o queria apenas como amigo e, por isso, não aceitaria seus convites e gostaria que ele parasse com aquilo de uma vez. Para sua surpresa, ele agiu como se nada tivesse escutado, apenas riu e disse que ela mudaria de opinião.

Na semana seguinte, o que já era uma situação insuportável para Carla ficou ainda pior. Enquanto ela estava caminhando para a quadra da escola, Pedro apareceu de repente, a empurrou contra a parede e disse: “Qual é o seu problema?! Você já está com alguém ou só acha que eu não sou bom o suficiente para você?! Não pensa que isso vai ficar assim!”. Algumas pessoas estavam no corredor e presenciaram a cena. Pedro foi embora e Carla ficou parada, tentando compreender o que havia acontecido.

3 – Sandra e os rapazes do corredor

Sandra está na oitava série. Toda vez que vai para o intervalo, ela tem que passar por um corredor que é o ponto de encontro de um grupo de meninos. Quando ela passa por eles, sempre escuta comentários e piadinhas, geralmente sobre o corpo dela e na forma de convites para manter algum contato físico. Infelizmente, essa cena é tão comum que nem precisa ser

descrita com mais detalhes, certamente vocês já viram algo do tipo.

Todo dia Sandra passa o mais rápido possível por eles e finge que não está escutando, mas, no fundo, cada palavra é ouvida e deixa sua marca. Mesmo sentindo-se constrangida com a situação, ela decide conversar com alguns amigos. Alguns dizem que ela deveria enfrentá-los e pensar em uma maneira de humilhá-los também. Outros dizem para ela falar como aquela situação a magoa. Outros dizem que ela deveria falar com uma professora ou direto com a direção da escola e exigir uma punição para eles. Por fim, dois amigos falam que, se ela quiser, eles podem juntar uma turma para ameaçá-los ou até agredi-los fisicamente.

4 – Jonas e seus alunos e alunas

Jonas é professor de educação física. Ele gosta muito de dar aula e é bastante dedicado, mas às vezes faz comentário e piadinhas que incomodam alguns/algumas alunos/as.

Para as garotas, ele gosta de dizer coisas como “Vamos correr, porque gordinhas assim vocês não vão arrumar namorado nunca!” ou “Realmente, você só tem jeito para fogão mesmo!”. No caso dos garotos, o comentário mais comum de Jonas é chamá-los de “menininhas” ou “mulherzinhas” quando eles não apresentam o desempenho esperado por ele. Para ele, homem de verdade não deve reclamar nem demonstrar fraqueza.

Alguns alunos e algumas alunas se sentem agredidos e humilhados pelos comentários do professor. Outros dizem que não se importam, porque acham que tudo não passa do jeito brincalhão dele.

ANEXO D – PIADA DO ESTUPRO DE RAFINHA BASTOS

Rafinha Bastos faz piada de mau gosto sobre estupro

Apresentador do *CQC* investe em comédia politicamente incorreta

Do R7

O humorista e apresentador dos programas *CQC* (Band) e *A Liga* (Band), Rafinha Bastos, em seu show stand up, realizado na casa que abriu com o colega de programa Danilo Gentili, faz piadas com temas polêmicos como estupro, aborto, doenças e deficiência física.

– Toda mulher que eu vejo na rua reclamando que foi estuprada é feia... Tá reclamando do quê? Deveria dar graças a Deus. Isso pra você não foi um crime, e sim uma oportunidade. Homem que fez isso não merece cadeia, merece um abraço.

As informações são da revista Rolling Stone de maio, que traz uma reportagem sobre o apresentador.

A matéria destaca também que, durante sua apresentação, Rafinha fala sobre como cumprimentar gente que não tem os braços, o que dizer para uma mulher virgem com câncer, e porque, depois que teve um filho, passou a defender o aborto.

E ainda faz declarações bem sacanas em cima de gordos, carecas, deficientes, cidadãos de Rondônia, judeus, golfinhos e pagodeiros.

Mas, a polêmica está de alguma maneira dando notoriedade ao apresentador. Tanto que o jornal norte-americano *The New York Times* o cravou como o homem mais influente do mundo no Twitter.

ANEXO E – VOCÊ É FEMINISTA?

Teste: você é feminista?

1. Você concorda que uma mulher deve receber o mesmo valor que um homem para realizar o mesmo trabalho?
2. Você concorda que mulheres devem ter direito a votarem e serem votadas?
3. Você concorda que mulheres devem ser as únicas responsáveis pela escolha da profissão, e que essa decisão não pode ser imposta pelo Estado, pela escola nem pela família?
4. Você concorda que mulheres devem receber a mesma educação escolar que os homens?
5. Você concorda que cuidar das crianças seja uma obrigação dos pais e mães?
6. Você concorda que mulheres devem ter autonomia para gerir seu dinheiro e seus bens?
7. Você concorda que mulheres devem escolher se, e quando, se tornarão mães?
8. Você concorda que uma mulher não pode sofrer violência física ou psicológica por se recusar a fazer sexo ou a obedecer ao pai ou marido?
9. Você concorda que atividades domésticas são de responsabilidade dos moradores da casa, sejam eles homens ou mulheres?
10. Você concorda que mulheres não podem ser espancadas ou mortas por não quererem continuar em um relacionamento afetivo?

Cada resposta “sim” às perguntas acima significa assumir um **ponto de vista feminista**.

Bem-vind@ à turma!

Fonte: <http://cynthiasemiramis.org>

EDITORIA EM DEBATE

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, quer nas editoras comerciais, quer nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não permite acompanhar a demanda existente. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, ante a tendência de se pontuar a produção intelectual conforme as publicações.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Os documentos impressos, tanto os periódicos como os livros, continuam sendo produzidos e continuarão em vigência, conforme opinam os estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas assinaladas podem contribuir de forma complementar e, mais ainda, oferecer mais facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos instrumentais que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e alunos na produção de conhecimentos, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características, sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e de pós-graduação, a Editoria Em Debate nasce com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e linhas de pesquisa da UFSC e de outras instituições, conveniadas ou não, sob a orientação de uma Comissão Editorial.

Os editores

Coordenador

Ricardo Gaspar Müller

Conselho editorial

Adir Valdemar Garcia	José Carlos Mendonça
Ary César Minella	Laura Senna Ferreira
Fernando Ponte de Sousa	Maria Soledad Etcheverry Orchard
Iraldo Alberto Alves Matias	Michel Goulart da Silva
Jacques Mick	Paulo Sergio Tumolo
Janice Tirelli Ponte de Sousa	Valcionir Corrêa

Outros lançamentos de 2015

A experiência contemporânea da política entre jovens brasileiros

Janice Tirelli Ponte de Sousa (coord.)

Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia política – fundamentos e limites

Neide Favaro

O espírito dos donos – empreendedorismo como projeto de adaptação da juventude

Camila Souza Betoni

Finanças solidárias e a luta contra-hegemônica – um estudo de caso

Luciana Raimundo

Terrorismo de Estado – a tortura como uma das formas de sua expressão

Sabrina Schultz

Leituras do mundo do trabalho – um olhar sociológico

Laura Senna Ferreira e

Maria Soledad Etcheverry Orchard (org.)

Ontologia e crítica do tempo presente

Patricia Laura Torriglia, Ricardo

Gaspar Müller, Ricardo Lara

e Vidalcir Ortigara (org.)

Luísa Bonetti Scirea. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente cursa a Especialização em Gênero e Diversidade na Escola e o mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (UFSC). Tem como principais áreas de interesse os Estudos de Gênero, a Antropologia e a Sociologia do Trabalho. E-mail: luisabonettis@gmail.com.

Luísa Bonetti Scirea

GÊNERO, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

UMA PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

O encontro entre os Estudos de Gênero e a Educação Pública ganhou destaque no Brasil a partir das disputas políticas em torno do currículo legítimo a ser trabalhado nas escolas. Este livro parte da perspectiva de que é politicamente necessário e educativamente legítimo trabalhar Gênero e Sexualidade nas escolas. Baseado na pesquisa de conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais e na atuação docente da autora como professora de Sociologia em uma escola da Rede Básica de Ensino de Santa Catarina, aborda as relações de gênero, sexualidades e violências juntamente com a prática docente e as representações de gênero estudantis percebidas no processo educativo. Ao final, elabora-se uma proposta didática sobre essas temáticas cuja finalidade é servir de material de pesquisa para os(as) professores(as) que compartilham do interesse e da prática político-educativa de se trabalharem os Estudos de Gênero nas escolas.



www.editoriaemdebate.ufsc.br