

ISSN 2525-6904



DOSSIÊ



Para Além do Papo Sério

Análise dos impactos das oficinas de gênero e sexualidade para estudantes e egressas da equipe

Alexandra E. V. ALENCAR, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Gabriela PEDRONI, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Leonardo de Miranda RAMOS, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Laura GELPI, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Durante os anos de 2002 a 2016, houve um momento político ímpar no que diz respeito à formulação e à execução de políticas públicas de gênero e diversidade no campo da Educação. Essas políticas voltadas à diversidade e orientadas pelo debate sobre direitos humanos tinham como objetivo estruturante o combate às desigualdades e propiciaram a implementação do Projeto de Extensão Papo Sério. O projeto foi desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2007 e 2015, e tinha como finalidade promover debates sobre gênero e diversidade nas escolas da Grande Florianópolis/SC. Uma das principais atividades realizadas eram as oficinas nas escolas, as quais seguem sendo desenvolvidas pelo mesmo núcleo. Por conseguinte, o presente trabalho busca comparar a receptividade das estudantes nessas experiências formativas em relação ao tema, bem como os impactos da realização dessas oficinas na trajetória profissional e pessoal das egressas da equipe que ministraram tais encontros. A metodologia utilizada foi a etnografia em documentos, através da análise documental dos materiais elaborados ao longo dos anos; a observação participante das oficinas realizadas no ano de 2019, bem como a análise das entrevistas com as egressas da equipe sobre sua participação no projeto. Portanto o presente trabalho evidencia o impacto de discussões sobre gênero na subjetividade e na experiência de vida das extensionistas e das estudantes da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Impactos. Gênero.



Introdução¹

O presente artigo é fruto do projeto “Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades”², aprovado pelo Edital n. 38/2017 – CAPES/MEC/SECADI³, em cujo âmbito as autoras⁴ deste artigo vêm trabalhando atualmente em diferentes frentes de pesquisa. Para este trabalho específico, somamos esforços para coletivamente pensar sobre as oficinas realizadas no Projeto de Extensão Papo Sérió e sobre as que continuaram acontecendo posteriormente.

O Projeto de Extensão Papo Sérió foi desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), vinculado ao departamento de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os anos de 2007 e 2015. Sua finalidade era promover debates sobre gênero e sexualidade nas escolas da Grande Florianópolis/SC. Esses debates foram realizados em diferentes escolas

1 Essa pesquisa não seria possível sem o financiamento da CAPES/SECADI. Todas as autoras deste artigo são bolsistas dessa instituição, da graduação ao pós-doutorado, e são beneficiárias diretas de bolsas de pesquisa que são fundamentais para o desenvolvimento e continuação da ciência no Brasil.

2 Este projeto é resultado da articulação de dois núcleos de pesquisa do departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina. É coordenado pelas professoras Miriam Grossi, coordenadora do NIGS (Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades), e Antonella Tassinari, coordenadora do NEPI (Núcleo de Estudos de Populações Indígenas). O projeto tem cinco frentes de pesquisa, as quais focam: a) no debate sobre as ações afirmativas na UFSC; b) nos impactos da licenciatura intercultural indígena; c) nos projetos de extensão realizados com recursos do PROEXT – pelo NEPI na área de diversidades étnico-raciais, e pelo NIGS voltados para a temática de gênero e prevenção de violências nas escolas; d) na realização do curso de formação continuada de Gênero e Diversidade nas Escolas (GDE) pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) na UFSC; e) na avaliação da política de nome social e inclusão de pessoas trans na UFSC.

3 Foi lançado no ano de 2017 e tinha o objetivo de estimular e apoiar a formação de recursos humanos por meio da realização de projetos de pesquisa dedicados à temática de Educação em Direitos Humanos e Diversidades, com o propósito de aprofundar as análises acerca das relações, desdobramentos e implicações envolvendo a questão. Situamos educação em direitos humanos, no âmbito deste Edital, com o objetivo central de fomentar a formação de cidadãos para a vida e para a convivência em sociedade, com o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças, respeitando a diversidade, enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação, em linha com o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos.

4 Utilizaremos, ao longo de todo o texto, o feminino plural como concordância prioritária, ainda que ele abarque também a presença masculina. Tal posicionamento tem por objetivo evidenciar o quanto nossa língua portuguesa é estruturada pelo machismo e que tal estruturação muitas vezes nos passa despercebida.



públicas da região em três eixos diferentes: (a) oficinas; (b) concurso de cartazes sobre Homo-Lesbo-Transfobia e Heterossexismo nas Escolas; e (c) eventos que pautavam a luta contra discriminações. Essas atividades foram realizadas pelas estudantes e docentes da Universidade, em diálogo com as estudantes do ensino básico. As temáticas desenvolvidas nas escolas incluíam: direitos humanos, educação, religião e sexualidade, gênero, movimentos sociais, violências de gênero e outras formas de violência, feminismos, homofobia, lesbofobia e transfobia, legislação e homossexualidades (GROSSI, 2016). Apesar desse projeto ter sido encerrado no ano de 2015, o NIGS continuou realizando atividades de extensão, em particular oficinas, para a discussão dos temas acima elencados nos ambientes escolares.

Por conseguinte, o presente artigo busca trazer reflexões sobre alguns impactos da implementação de políticas públicas voltadas para essa temática, bem como mapear algumas repercussões que essas atividades tiveram. Desse modo, iniciamos com a contextualização das políticas públicas que propiciaram o referido projeto de extensão, seguido por um levantamento a respeito dos impactos nas estudantes universitárias envolvidas na realização das oficinas. E, por fim, trazemos a discussão sobre como o debate de gênero e sexualidade mobilizou as estudantes da educação básica e a comunidade escolar. Nesse último tópico, analisamos não apenas as oficinas realizadas especificamente no Papo Sêrio, como também as experiências recentes de oficinas realizadas no decorrer do ano de 2019.

Políticas Públicas no campo de gênero e sexualidade

O recorte temporal do projeto Papo Sêrio é um momento-chave de criação de múltiplas políticas públicas de inclusão e de combate ao preconceito. Foram criados diversos programas nacionais, como a formação em Gênero e Diversidade na Escola – GDE (2006); e o Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra LGBT (2004 – 2007), no qual estavam inseridos ainda programas como o de Promoção da Cidadania Homossexual, chamado *Brasil sem Homofobia*, e o *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* (2006 – 2015), para estudantes de ensino médio, escolas e professoras. O momento de implementação dessas políticas, no início dos anos 2000, foi fruto de uma demanda social intensa por ações públicas no campo da prevenção



às violências. Nesse sentido, os governos Lula e Dilma foram marcados por esse tipo de programa que visava à redução das desigualdades sociais no Brasil. No entanto, cabe destacar que, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso, existem programas nessa linha sendo desenvolvidos (FERNANDES, 2011). Ou seja, as educadoras, a escola e seu processo de socialização tinham um lugar central nas expectativas de transformação social e na criação de novas dinâmicas sociais que contemplam “diversidades”⁵.

Segundo Tiago Hyra Rodrigues (2006), essas políticas públicas voltadas para as questões dos direitos humanos visavam ao entendimento e à negociação de conflitos no campo das diversidades no ambiente escolar, ou seja, ao desenvolvimento e à capacidade de “resolução e de construção de uma convivência social baseada na coprodução da segurança”, além de espaços de diálogo. Segundo Renata de Fátima Tozetti, Marcos Claudio Signorelli e Daniel Canavese de Oliveira (2018), a escola, como espaço de disputa e transmissão de sentidos e “sensibilidades”, possui o potencial para colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, aberta para novos aprendizados e respeitando as diferenças. Miriam Grossi, Felipe Fernandes e Fernanda Cardozo (2017), em livro com resultado de pesquisa sobre escolas públicas de Santa Catarina, apresentam o espaço escolar como um campo heterogêneo e de disputas de sentido entre diversas mediadoras dos saberes escolares, conjunto que vai além das professoras e alcança todas as instâncias da administração e da estrutura escolar.

Percebe-se que a postura de engajamento do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC e suas redes e experiências prévias foram aspectos fundamentais no entendimento da aplicação do projeto. O professor Leonardo Secchi (2016), especialista em políticas públicas da Universidade Estadual de Santa Catarina

⁵ Dentro da perspectiva antropológica, Clifford Geertz, em *Os Usos da Diversidade*, argumenta que a diversidade nos permite “ver” esses outros, que não são somente aqueles de outras culturas, mas aqueles outros a um determinado “nós”. Uma noção de diversidade que não leva em conta os processos de etnocentrismo, discriminação e preconceito fica limitada a uma diferença essencialista, e um “preciosismo” de uma impermeabilidade das culturas, acaba por reforçar perspectivas etnocêntricas e discriminatórias. Para o autor, “temos é de conhecer um ao outro, e viver com este conhecimento, ou acabar como naufragos num mundo beckettiano de solilóquios em colisão” (GEERTZ, 1999). A categoria “diversidade” dentro dos sentidos nativos é evocada para bordar a população LGBTI+ e diferentes grupos de origens étnicas e raciais considerados minorias.



(UDESC), fala sobre como as políticas públicas são processos repletos de negociação. Para o autor, políticas públicas passam por diversos estágios de negociação e são implementadas de acordo com o “clima” político do recorte histórico em questão. Elas são negociadas dentro dessas diversas instâncias governamentais e em suas interações com as instituições civis. Portanto, os sentidos transmitidos em cada uma de suas etapas – sua dimensão administrativa e sua execução – serão apresentados e debatidos em um cenário em que haverá sempre múltiplas vozes e interesses. O que está em jogo aqui são *significados públicos*, conforme Geertz em *Interpretação das Culturas* (1973). Concebidas historicamente, tal como propõe Joan Scott (1999), essas dimensões, que são percebidas subjetivamente apenas no plano pessoal dos sujeitos, são de fato também históricas.

Qual o significado acerca do que é essa noção de “educação”? Quais seriam os sentidos que são atribuídos à “educação”? Para que e para quem eles servem? É possível responder a esses questionamentos a partir das análises de Pierre Bourdieu (2014) sobre a trajetória escolar e a aquisição de capital cultural e simbólico. Para o autor em *Escritos da Educação*⁶, a escolarização é fundamental para a vida acadêmica e profissional posterior das e dos estudantes. Esses sentidos subjetivos são os que orientam as práticas pedagógicas nas salas de aula e estão em disputa/negociação também na criação de políticas públicas educacionais, tanto por estarem no plano da experiência de todas as pessoas envolvidas quanto por seu caráter discursivo que produz sentidos sociais do que é e de como deveria ser a “educação” (SCOTT, 1999).

Mapeando os impactos do Projeto Papo Sério para as estudantes universitárias

Pensando nessa interligação entre políticas públicas implementadas nacionalmente e os seus impactos nas vidas das sujeitas que as colocam em prática, procuramos, então, trazer alguns elementos para perceber de que forma ocorre essa transformação subjetiva. Nessa seção trazemos alguns dos impactos que esse projeto de extensão trouxe, em termos quantitativos, para estudantes de diferentes níveis da universidade.

6 Compilado brasileiro de seus escritos.



Um dos aspectos mais destacados nos depoimentos das participantes do projeto é a metodologia das oficinas ministradas nas escolas, que já era uma prática do núcleo de pesquisa mesmo antes desse projeto de extensão. Marisa Napolini, uma das coordenadoras do projeto Papo Sérió no ano de 2015, salienta que as oficinas ofereciam a possibilidade de as sujeitas se colocarem; e, quando as estudantes percebiam que de alguma forma sua trajetória de vida se colava aos temas tratados, havia um processo de transformação micro que resultava no empoderamento dessas estudantes.

Aqui empoderamento é tratado, nos termos Joyce Berth (2018), não como um conceito novo, mas como uma noção que há um bom tempo existe em áreas diversas:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento, sobre a sua condição social e política e, por sua, vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmos ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade (Berth, 2018, p. 14).

Assim, empoderamento não é só um termo conceitualizado, mas é principalmente algo que pode ser posto em prática; não para benefício de um indivíduo, como também para benefício de um coletivo, considerando que, imerso em uma sociedade, ninguém se empodera sozinho, sem ser influenciado por fatores externos a si.

Nesse sentido, é possível percebê-lo em várias instâncias do projeto Papo Sérió, a exemplo das oficinas, mas também nas cerimônias de premiação dos concursos de cartazes. Organizados primeiramente nas unidades escolares e depois feitos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com algumas escolas selecionadas, os concursos se configuraram, para muitas estudantes da educação básica, como a



primeira oportunidade de conhecer o *campus* da UFSC, permitindo que pudessem cogitar a universidade como espaço seu também⁷.

Por fim, o Projeto Papo Sério, para além do seu público-alvo, impactou e proporcionou processos de empoderamento às próprias integrantes da equipe. Ao longo desses nove anos, muitas estudantes de várias áreas do conhecimento e em vários níveis de formação compuseram a equipe do projeto, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 1 - Equipe do Projeto Papo Sério (2007-2015)

Ano do Projeto	Número de Estudantes Envolvidas	Graduandas	Pós-Graduandas	Áreas de Atuação
2007	05	02	03	-Ciências Sociais -Ciências Humanas
2008	04	01	03	-Ciências Sociais -Ciências Humanas -Antropologia
2009	18	08	10	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Jornalismo
2010	20	07	13	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Jornalismo -Letras -Pedagogia
2011	16	08	08	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Jornalismo -Letras -Pedagogia -Psicologia -Museologia

7 Esse processo de empoderamento também marcou a trajetória das estudantes de ensino médio que passaram a compor o subprojeto do Papo Sério: o projeto de iniciação científica no Ensino Médio (PIBIC EM/CNPq), vinculado ao NIGS/UFSC, desenvolvido entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012. Nessa formação, as estudantes de ensino médio que pertenciam às instituições públicas de ensino da Grande Florianópolis vinham à UFSC semanalmente e participavam de atividades cujo propósito era desconstruir normatividades relacionadas às temáticas de gênero, sexualidades e violências. Tal projeto, coordenado pelas professoras Dra. Miriam Pillar Grossi, Dra. Tânia Welter e Ms. Anelise Fróes da Silva, foi financiado pela UFSC, através do PROBOLSAS, Pró-extensão, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com as bolsas de iniciação científica de Ensino Médio.



2012	13	06	07	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Pedagogia -Psicologia -Museologia -Serviço Social
2013	11	07	04	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Psicologia -Museologia -Serviço Social
2014	18	12	06	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Serviço Social -Cinema
2015	27	21	06	-Ciências Sociais -Ciências Humanas - Antropologia -Serviço Social -Jornalismo -Museologia -Arquivologia -Engenharia de Controle e Automação -Psicologia -Administração -Cinema -Direito

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos relatórios do Projeto de Extensão Papo Sério executado entre 2007-2015 (Acesso em 2019).

A partir do quadro acima, é possível observar a quantidade crescente de pessoas na equipe ao longo dos nove anos de atuação do projeto, e em especial o aumento gradual de estudantes de graduação. Segundo a coordenadora do projeto, Miriam Pillar Grossi, em seu depoimento no vídeo-relatório⁸, em 2015 o projeto recebeu um grande financiamento via edital, sendo que mais de 50% dos recursos solicitados foram em bolsas de pesquisa para a equipe. Ou seja, o projeto de extensão Papo Sério tornou-se não só um espaço de formação nas temáticas de gênero e diversidades para algumas comunidades escolares

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=owF5vkY3Ag4>



das instituições públicas de ensino da Grande Florianópolis, mas também para as próprias estudantes de graduação e pós-graduação da UFSC de diversos cursos, que procuravam o NIGS/UFSC para obter tal formação. Essa formação tinha como principal característica o fato de a equipe ser uma comunidade de aprendizado, na qual todas são responsáveis pelo conhecimento produzido – e, nesse sentido, todas ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Essa metodologia de aprendizagem subverte o que o educador Paulo Freire denomina educação bancária, modelo segundo o qual a educação se torna um ato de depositar, em que as educandas são as depositárias e a educadora, a depositante: "Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 1987, p. 33). Essa metodologia não abre espaço para que estudantes sejam atores e participem ativamente na sala de aula; além disso não é aberto espaço para que sejam abordados determinados assuntos. Freire (id., p. 34) diz que, nessa visão "bancária" da educação, as educandas são exercitadas ao ajustamento, de modo que quanto mais isso acontece menos desenvolvem consciência crítica – essa, sim, que lhes daria autonomia e inserção no mundo, "como transformadores dele. Como sujeitos".

bell hooks, baseada na obra do educador brasileiro e na sua trajetória como educadora feminista negra norte-americana, argumenta que a educação libertadora é aquela que conjuga a vontade de saber à vontade de vir a ser:

[...] nosso trabalho [enquanto educadoras] não é simplesmente de partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p.25).

Assim, a formação do NIGS durante o projeto Papo Sério, baseada no processo de ensino e aprendizagem pós-construtivista



idealizado por Esther Grossi⁹, permitiu a continuidade da atuação dessas estudantes universitárias na área de estudos de gênero ao longo de suas formações acadêmicas, de modo que hoje essas sujeitas são professoras universitárias, pós-graduandas, ou exercem outras atividades profissionais relacionadas às temáticas de gênero e diversidades, como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 2 - Situação Atual dos/as Egressos/as da Equipe do Projeto Papo Sério em 2019

Ano do Projeto	Número de Estudantes Envolvidas	Professoras Universitárias	Pós-Graduandas	Graduandas e Outras Atividades
2007	05	03	01	01
2008	04	01	03	00
2009	18	09	03	06
2010	20	07	07	06
2011	16	06	05	05
2012	13	06	02	05
2013	11	03	03	05
2014	18	03	05	10
2015	27	02	06	19

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do currículo lattes e redes sociais das egressas (Acesso em 2019).

O levantamento acima evidencia a quantidade de estudantes atingidas por essa atividade extensionista, assim como demonstra que ela favorece a continuação das carreiras das estudantes, trazendo contribuições à sua formação em gênero e sexualidade. E essa formação é levada para outras instâncias, dependendo de suas atuações posteriores. Se esta primeira seção procurou demonstrar um pouco do impacto que

⁹ A professora Dr.^a Esther Pillar Grossi e uma equipe de pesquisadoras levantam a bandeira de que todas podem aprender, através da educação prática, em uma teoria consistente. Grossi (2018) coloca que a principal inovação é a dimensão social do ser humano e das suas aprendizagens, “o fato de que a gente aprende com os outros e com o nosso Outro, porque nós somos geneticamente sociais. Um segundo aspecto é que a gente aprende a partir das situações, ou seja, que a aprendizagem é intrinsecamente antropológica”.



esse projeto teve para estudantes universitárias, a seguir procuramos demonstrar como se dá a interação na comunidade escolar.

A descrição etnográfica das oficinas e alguns de seus impactos

Como mencionado anteriormente, mesmo com o fim do Projeto Papo Sério (2007-2015), o NIGS segue realizando oficinas em escolas que demandam discussões acerca de gênero e sexualidade. Como forma de familiarizar as leitoras com as oficinas que são realizadas pelo referido núcleo de pesquisa e extensão, descreveremos aqui duas oficinas realizadas no ano de 2019, as quais, para os objetivos desta seção, servem como modelos das demais oficinas que se realizavam ao longo dos anos. Evidentemente, elas não reproduzem tudo que foi realizado pela equipe em mais de dez anos de oficinas, porém trazem um relato etnográfico que procura demonstrar o que costuma ocorrer. Essa descrição tem como intuito trazer algumas reações de estudantes quando debatidos os temas de gênero e sexualidade para pensarmos nos impactos nessas pessoas.

A primeira oficina descrita se chamou “Empoderamento feminino e musicalidade”, e foi realizada no dia 10 de setembro de 2019, no Colégio Guroo¹⁰, localizado no bairro Córrego Grande, em Florianópolis/SC. A oficina fazia parte de uma semana de atividades chamada *Guroo Transforma*, em que a instituição busca trazer profissionais e especialistas de fora para dar aulas, oficinas e fazer intervenções com a comunidade escolar. Foi nesse contexto que o NIGS realizou a atividade proposta. A exemplo de Emília Dutra¹¹ (2015), o objetivo dessa nova oficina foi problematizar os papéis determinantes de gênero no mundo da música e a invisibilidade/ausência de mulheres instrumentistas nos mais diversos segmentos musicais.

A oficina contou com a participação de sete alunas de treze a dezesseis anos, e foi estruturada em duas partes: a primeira consistiu em

10 O Guroo é um colégio particular que comporta das séries iniciais ao ensino médio. As estudantes, em sua maioria, são de classe média/alta.

11 Emília Dutra usou a música como metodologia em algumas oficinas do Papo Sério. A etnografia do seu TCL, intitulado “Entre versos e prosas – gênero, educação e música: experiência etnográfica nas oficinas do Projeto Papo Sério”, focou mais especificamente na questão da violência e de como ela é banalizada em diversas canções populares.



diálogo com a turma e na leitura, em conjunto, de biografias de mulheres importantes na história da música; e a segunda parte consistiu na prática musical de duas canções com letras relevantes sobre o tema. Ao questionarmos as estudantes se em suas bandas preferidas havia mulheres tocando instrumentos, e percebendo coletivamente que a resposta era não, levantamos hipóteses sobre o motivo dessa ausência. As estudantes citaram principalmente a falta de incentivo, mercado mais aberto para o público masculino e ausência de representatividade. Exaltamos a dificuldade que é para uma mulher assumir uma posição tradicionalmente masculina e a dificuldade de romper com os espaços predeterminados em que a mulher é aceita no ambiente musical. Uma das estudantes questionou o fato de que muitas vezes, mesmo sem tocar instrumentos, as mulheres alcançam grande protagonismo em conjuntos musicais. Essa fala foi justamente o gatilho para pensarmos esta posição: as mulheres, quando protagonistas no mundo da música, normalmente são as cantoras/intérpretes e raramente ocupam posições de guitarristas, bateristas e baixistas, por exemplo – instrumentos essenciais para a maioria dos conjuntos musicais.

A partir daí, trouxemos exemplos de mulheres que romperam com essa posição e influenciaram gerações de musicistas, como Chiquinha Gonzaga (1847-1935), primeira maestrina brasileira; Nina Simone (1933-2003), pianista e ativista dos direitos civis da população negra, impedida por sua cor de ser pianista clássica nos Estados Unidos; Cássia Eller (1962-2001), casada com uma mulher com a qual criava seu filho; entre outras mulheres que não se contentaram com os papéis reservados à sua existência.

Ainda dialogando com Emília Dutra (2015) no que diz respeito à relevância de utilizar a música como metodologia, compreendemos que

[...] a música pode ser entendida enquanto um material cultural e evidência histórica, constituindo-se em uma ferramenta analítica que, ao propiciar conhecimento acerca de determinadas temáticas, é capaz de auxiliar a estruturar a realidade social d@s indivíduos (DUTRA, 2015, p. 43).

Portanto, a parte prática da oficina consistiu da releitura de uma música de Martinho da Vila, chamada “Mulheres”¹², na versão de

12 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/martinho-da-vila/47320/>.



Doralyce e Silvia Duffrayer, intitulada “Nós Somos Mulheres”¹³. Distribuimos instrumentos de percussão; e, após uma breve aula de como tocá-los, realizamos a execução da música diversas vezes, fazendo a rotatividade dos elementos musicais entre as estudantes. Outra música trabalhada seguindo a mesma dinâmica foi “Triste, louca, ou má”¹⁴, da banda Francisco El Hombre.

Avaliamos a oficina como satisfatória, principalmente em virtude do retorno das estudantes, que disseram sair dali com vontade de aprender a tocar instrumentos. Apenas duas delas já estudavam música (uma flauta, e outra violino). Apesar de todas terem respondido que tinham interesse em aprender a tocar, nunca tomaram a iniciativa de começar. Houve relatos de algumas estudantes cujos irmãos ou pais sabiam tocar algum instrumento, mas elas pensavam que aquilo não era para elas. Foi justamente com o intuito de empoderar essas estudantes a se sentirem à vontade e pertencentes a esse mundo que planejamos essa oficina. Quando não temos referências para olhar, muitas vezes duvidamos das nossas capacidades: se nenhuma mulher faz, por que eu devo fazer? Quando fomos para a prática dos instrumentos, inicialmente as estudantes estavam tímidas e com medo de tentar. Estávamos em roda, e observamos que, cada vez que uma delas tentava e acertava, a colega que estava ao lado ficava mais entusiasmada para tentar e acertar também – e, assim, criou-se uma rede de apoio que encorajou e retirou o medo de todas as estudantes.

As outras oficinas foco da descrição ocorreram na Escola Pública de Ensino Básico João Gonçalves, localizada no Bairro Rio Tavares, em Florianópolis/SC. No período da manhã, participaram seis meninas e um menino de onze a quatorze anos; e à tarde a oficina contou com trinta estudantes de idades variadas, mas em sua grande maioria em torno dos quinze anos e de classe média/baixa.

Aplicamos jogos que foram recorrentes nas oficinas do Papo Sério, como o Jogo das Identidades, em que vamos fazendo várias perguntas, e as estudantes vão se dividindo pela sala conforme as respostas – por exemplo, mulheres de um lado e homens de outro. Dessa maneira evidenciamos os múltiplos aspectos que compõem o conceito de identidade e sua dupla formação: como a gente se sente ou se entende no

13 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/samba-que-elas-querem/nos-somos-mulheres/>.

14 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>



mundo e como os outros nos enxergam. Esse jogo é importante para a reflexão sobre as múltiplas identidades que são excluídas e invisibilizadas em nossa sociedade e muitas vezes no próprio ambiente escolar. O Jogo dos Bonequinhos consiste em que as estudantes escrevam, desenhem ou representem de alguma forma aspectos do gênero feminino e do masculino. Depois colocamos todos juntos e analisamos com a turma os significados daquelas representações. O Jogo dos Privilégios pareceu o mais impactante para essas estudantes: todas as estudantes começam alinhadas e, de acordo com as perguntas que fazemos, devem dar um passo para frente ou para trás. As perguntas que fizemos foram, por exemplo: *quem nunca sentiu medo de andar na rua sozinho? Quem já foi abordado pela polícia? Quem ganha mesada? Quem precisa ajudar nas tarefas de casa?* Conforme o jogo corre, percebemos que quem fica na linha de frente geralmente são os meninos brancos e heterossexuais, grupo mais privilegiado em nossa sociedade, enquanto as minorias vão se distribuindo atrás.

Esses jogos são ilustrativos para avaliarmos os impactos que essas oficinas causam nas estudantes e a importância metodológica de pedagogias alternativas para tratar de gênero, violência, raça e diversidade – assuntos que, no contexto atual, têm se mostrado cada vez mais perseguidos e reprimidos nas escolas. No que diz respeito às estudantes, é interessante avaliarmos, nas poucas reações adversas às atividades – como relutância, piadas ou tristeza –, a importância do debate. No jogo dos Privilégios, um adolescente negro de quinze anos, vendo que estava atrás de todos, disse: “eu vou até sentar aqui, sei que não vou andar nesse jogo”. A atividade reforçou algo que ele já sabia e sente diariamente, que afeta sua identidade e sua subjetividade. Apesar de ser um processo dolorido, a intenção da oficina é justamente fazer com que todos os colegas percebam e compartilhem sua dor, conheçam os próprios privilégios e percebam que não são todos que também os têm. Nesse sentido é interessante, para reflexão, pensarmos o conceito de “*Dororidade*”:

Portanto, a dor (especialmente a dor compartilhada) também é um elemento pedagógico constitutivo dessas práticas de extensão decoloniais feministas. Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. [Contudo,] quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E



entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra Dororidade (MATOS, 2018, p. 44).

O referido estudante, no final da oficina, foi o único menino que nos abraçou, o que nos faz pensar que causamos um impacto positivo na sua vida, mesmo com a cena descrita anteriormente. A empatia e o compartilhamento de suas dores com todos nós, assim como no caso das meninas que ficaram pra trás no jogo, permitem-nos mais uma vez refletir sobre o nosso lugar no mundo. Somente enxergando as desigualdades é que conseguiremos transformar a nossa realidade em busca de alguma forma de equidade e respeito às diversidades. São práticas pedagógicas alternativas como as descritas que podem fazer a diferença nos modos de pensar e agir desses adolescentes.

As reações adversas e os impactos na comunidade escolar

A sessão acima buscou trazer elementos positivos em relação às oficinas realizadas no ano de 2019. O que se percebe nas oficinas realizadas durante esse ano, mas também nas que foram realizadas ao longo dos anos através do Papo Sério, é que as estudantes têm uma boa receptividade para as temáticas sobre gênero e sexualidade. Em diferentes graus, apresentavam uma abertura e uma curiosidade sobre esses temas, relatando a ausência dessas discussões no seio de suas famílias e nas escolas.

Além disso, as avaliações das oficinas, que sempre são realizadas ao final das atividades, apontam que as estudantes as consideram boas ou ótimas. São poucas as avaliações negativas das oficinas. Não raras vezes, nos relatórios aparecem indicativos de que as estudantes querem que sejam realizadas mais frequentemente as atividades e que a equipe retorne para trabalhar outros temas. Ademais, alguns relatos apontam como essas oficinas contribuíram para que pessoas LGBT se sentissem mais à vontade no espaço escolar, uma vez que esses temas chegaram a ser tratados.

Apesar dessa ampla aceitação por parte das estudantes, gostaríamos de destacar algumas reações adversas que mostram que tratar desses temas gera também problemáticas e conflitos. A atenção dada a essas reações não pretende tornar menor a ampla maioria que recebe de forma positiva as atividades, mas contribuir para exemplificar



falas que estão presentes entre as jovens e que traduzem discursos presentes na sociedade brasileira.

Em muitas oficinas, utilizava-se como recurso metodológico a passagem do filme “Acorda, Raimundo, acorda”, em que os papéis de gênero existentes em nossa sociedade são invertidos. Durante o filme, uma das cenas mostra um menino brincando de boneca. Em diferentes relatos de oficinas, essa cena em específico era alvo de risadas e comentários por parte das estudantes.

“Olha o menino gay brincando de boneca” (enquanto assistíamos ao filme *Acorda, Raimundo, acorda*) (RELATÓRIO Nº 4, oficina realizada na escola Osmar Cunha).

Então, após as apresentações passamos o filme. As reações durante a exposição do filme foram bem semelhantes às da turma anterior. *Houve comentários de espanto quando viram o gurizinho brincando de boneca e também de estranheza com a inversão de papéis no filme* (RELATÓRIO Nº 9, escola de Antônio Carlos).

As risadas e comentários em relação a essa cena demonstram o incômodo que gera a menção à inversão de papéis de gênero consolidados em nossa sociedade. Esses detalhes em relação à reação das participantes das oficinas demonstram que as discussões de gênero ainda são pouco debatidas no contexto escolar e que existe uma resistência, no âmbito da sociedade, à mudança dessas estruturas sociais. Quaisquer alterações nas normas do sistema sexo/gênero, conforme o define Gayle Rubin (1993), provocam resistências, ainda mais quando isso acontece no espaço escolar.

Se essas reações pontuais podem ser observadas em relação às estudantes¹⁵ participantes das oficinas, uma reação da comunidade escolar ficou marcada para as integrantes do Projeto Papo Sério. Durante o ano de 2013, foi realizado um conjunto de oficinas na cidade de Antônio Carlos, um município com aproximadamente 9 mil habitantes, em um contexto rural, na Escola de Educação Básica Altamiro Guimarães, em que a “moral e os bons costumes” católicos têm espaço de destaque dentro e fora do espaço escolar.

A demanda por parte dessa escola foi pela realização de oficinas em razão dos crescentes casos de gravidez na adolescência, por isso

15 Aqui usamos estudantes no masculino, pois as reações negativas em relação à cena do filme descrita foram feitas por estudantes homens.



procuraram no NIGS uma equipe para tratar sobre a sexualidade das jovens. Alguns dos aspectos presentes nas oficinas foram, portanto, as relações sexuais, o sexo seguro e inseguro, a utilização de camisinha – com a distribuição de preservativos ao final das atividades – e uma abordagem em relação às posições sexuais. Os relatórios a respeito dessa oficina trazem elementos de atenção das estudantes quanto ao conteúdo abordado, com interesse e perguntas sobre o tema, sendo que as oficinas em geral tinham um clima de descontração e risadas constantes quando tratavam das posições sexuais.

Ademais, são relatadas as reações positivas e comentários em relação à possibilidade de debate sobre esses temas, como uma forma de prevenção às DSTs e a uma gravidez indesejada. Apesar dessa reação positiva, o retorno que a equipe recebeu por parte da comunidade escolar de uma forma mais ampla foi de perplexidade e consternação, tratando a forma de abordagem das temáticas como inadequadas para a escola e para as jovens. A carta que o núcleo recebeu estava amparada em uma reação que teria vindo dos pais após a realização da oficina:

Quando cheguei à escola na segunda-feira fiquei sabendo das várias reclamações dos pais a respeito das oficinas. Conforme a fala da direção os pais ligaram para escola reclamaram que o conteúdo foi pesado demais e que consideraram inapropriado que os facilitadores das oficinas falassem sobre posições sexuais para seus filhos. A direção ficou numa posição desfavorável, pois não tinha nenhuma programação das atividades das oficinas para argumentar com os pais. De acordo com as informações da direção em nenhum momento o grupo de facilitadores procurou a direção para se apresentar e nem entregou a programação das oficinas (trecho da carta escrita pela Assistente Técnico-Pedagógico da escola).

A carta enfoca uma reação mais ampla, tanto da direção da escola quanto dos pais, em relação ao debate trazido pela equipe. Apesar de não dizer abertamente sua contrariedade ao conteúdo, elaborando argumentos para a não discussão sobre posições sexuais com as jovens, por exemplo, a carta tem um argumento criticando uma ausência de apresentação da equipe em relação ao conteúdo abordado.

O que fica evidente da análise desse caso em específico é a presença de moralidades conflitantes dentro do ambiente escolar, em que se coloca de um lado a família como unidade de conservação das moralidades da localidade e de outro a universidade como unidade de produção de moralidades desviantes e/ou inadequadas. Para pensar as



moralidades, trazemos a contribuição de Didier Fassin (2013, p. 7) a respeito de economias morais:

*Moral economies represent the production, circulation, and appropriation of values and affects regarding a given social issue. Consequently, they characterize for a particular historical moment and a specific social world the manner in which this issue is constituted through judgments and sentiments that gradually come to define a sort of common sense and collective understanding of the problem.*¹⁶

São, portanto, as economias morais que trazem valores e afetos em relação a essa temática. Inclusive consideramos que tanto essa aversão ao tema, traduzida em valores sobre o que se deve ou não ensinar em uma escola, quanto os afetos que foram mobilizados pelos estudantes, de risadas e piadas sobre a temática, são dados de campo que representam a mobilização de economias morais sobre gênero e sexualidade.

Portanto, nesta seção levantamos aspectos para pensar sobre como essas reações adversas aos temas de gênero e sexualidade ocorrem no espaço escolar – de modo mais pontual entre os estudantes que estavam presentes nas oficinas, mas de modo mais enfático produzidas pela direção da escola, amparadas pela reação dos pais. O que se tem percebido com isso é que, apesar de uma ampla receptividade das estudantes em relação aos temas, são os sujeitos que ocupam posições de importância para a escola que fazem pressão para barrar tais discussões.

Conclusão

O presente artigo procurou trazer alguns impactos de atividades extensionistas tanto para as discentes universitárias (em seus diferentes níveis de formação), quanto para as estudantes da educação escolar e para a comunidade escolar. Trata-se de um trabalho escrito coletivamente, que, de modo ensaístico, procurou levantar debates sobre a discussão de gênero e sexualidade.

16 “As economias morais representam a produção, circulação e apropriação de valores e afetos em relação a uma dada questão social. Consequentemente elas estão situadas em um determinado momento histórico da vida social. Assim, tal questão passa a ser constituída por meio de julgamentos e sentimentos que passam gradualmente a definir uma espécie de bom senso e entendimento coletivo do problema” (Tradução das autoras).



Se em um primeiro momento podemos perceber essas políticas públicas provenientes do Estado como um impulsionador desses debates, que foram também alvo de conflito quando anunciadas, tentamos demonstrar como elas foram implementadas no plano microssocial, buscando entender os efeitos que causam.

Nesse sentido, avaliamos que, para as estudantes universitárias, a presença dessas atividades gerou uma formação constante e importante, que proporcionou a aquisição de conhecimento sobre gênero e sexualidade para estudantes de diferentes formações acadêmicas. Em relação às escolas, as estudantes da educação básica receberam de forma muito positiva essas iniciativas, que, além de assegurarem o acesso às novas informações, contribuíram subjetivamente para a percepção de um ambiente escolar mais acolhedor, plural e democrático.

Ademais, procuramos trazer as reações adversas que sempre estiveram presentes, em maior ou menor grau, durante a realização das oficinas. Colocamos, portanto, situações emblemáticas para pensar o conflito que gera a articulação desses temas. Assim, quando abordamos temas conflituosos da sociedade brasileira, a relação não se dá apenas no interior de sala de aula, entreicineiras e estudantes, mas também com todas as agentes sociais que são envolvidas pela escola, como a direção, os demais professores e os familiares. A escola é um ambiente de formação das futuras gerações, o que coloca no debate público a pergunta a respeito de que sociedade queremos construir, quais as normas que serão perpetuadas ou quebradas – e, com certeza, a temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar se tornou um elemento preponderante na agenda política nacional.

Portanto, entendemos que a Escola é um espaço em que se reproduzem padrões sociais e em que muitas vezes se legitimam as relações de poder vigentes em nossa sociedade. A realização e defesa das oficinas ocorre porque entendemos a importância de provocar uma desconstrução no imaginário sobre gênero, identidade, racismo e violência. A reflexão e o diálogo com a comunidade escolar pode transformar a realidade que silencia e invisibiliza grande parte da sociedade. É através da problematização dessas temáticas e da utilização de novos métodos de ensino e aprendizagem que acreditamos ser possível fazer a diferença.



Referências

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 2014.

DUTRA, Emília H. *Entre versos e prosas – gênero, educação e música: experiência etnográfica nas oficinas do Projeto Papo Sério*. 2015. 134 p. Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal em Santa Catarina. 2015.

FASSIN, Didier. *At the heart of the state: the moral world of institutions*. London: Pluto Press. 2013.

FERNANDES, Felipe B. M. *A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010)*. 2011. 429 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal em Santa Catarina. 2011.

FASSIN, Didier. *At the heart of the state: the moral world of institutions*. London: Pluto Press. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999.

_____. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1973

GROSSI, Esther Pillar. Todos podem aprender, mas não é fácil. Entrevista concedida à Nair Cristina da Silva Tuboiti e Candy Estelle Marques Laurendon. *Cadernos de Gênero e Diversidade*. Salvador: UFBA, Vol 04, N. 03 - Jul. - Set., 2018, p.130-141. | Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendi>. Acesso em: 03 de junho de 2019.



GROSSI, Miriam Pillar (org). *Revista Papo Sério*. Coleção Cadernos NIGS. Ed. UFSC. 2016.

_____. *Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades*. 2017. Projeto submetido ao Edital CAPES Educação em Direitos Humanos 2017 (38/2017) (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, [S. l.], 2017.

_____; FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARDOZO, Fernanda (Org.). *Sexualidades, Juventude e Práticas Docentes*. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2017. 224p p.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla, 2^a ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MATOS, Marilise. *Pedagogias feministas decoloniais: A extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

ORTNER, Sherry B. Subjetividade e crítica cultural. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 13. Nº28. p. 375-405. Jul/dez, 2007.

RODRIGUES, Tiago Hyra. Sobre violências pedagógicas. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra. *Educação em Direitos Humanos*. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

RUBIN, Gayle. *Tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*. SOS Corpo, Recife, 1993.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). *Falas de Gênero*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012. p. 1-23.

SECCHI, Leonardo. *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.



TOZETTI, Renata de Fátima; SIGNORELLI, Marcos Claudio; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. *Gênero e Diversidade para além da escola: avanços e desafios da política pública*. Cadernos de Gênero e Tecnologia, [S.l.], v. 11, n. 38, p. 29-45, fev. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/8936/5863>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VÍDEO Comemoração dos 25 anos do NIGS. Produção: Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina (NIGS/UFSC). Florianópolis: UFSC, 2016. Duração: 39 minutos e 51 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T6eLjAoGJEA&t=1397s>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

VÍDEO-RELATÓRIO Projeto de Extensão Papo Sério NIGS-UFSC. Produção: Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina (NIGS/UFSC). Florianópolis: UFSC, 2016. Duração: 31 minutos e 43 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=owF5vkY3Ag4>. Acesso em: 03 de junho de 2019.



Beyond “Papo Sério”: an analysis of the impacts of workshops on gender and sexuality for students and former students of the work team

ABSTRACT: The years of 2002 to 2016 were unique political moment regarding the formulation and implementation of gender and diversity public policies in the Education field, these policies aimed at diversity and guided by the debate on human rights had the structuring objective of combating inequalities and led to the implementation of the Papo Sério Extension Project. This project was developed by the Nucleus of Subjectivities and Identities of Gender, of the Federal University of Santa Catarina, between the years 2007 and 2015. Aimed at promoting debates about gender and diversity in schools in the city of Florianópolis / SC. One of the main activities carried out, were the workshops in schools, which are still being developed by the same nucleus. Therefore, this work seeks to compare the receptivity of students in these formative experiences in relation to the theme, as well as the impacts of conducting these workshops on the professional and personal trajectory of the team's graduates who conducted such meetings. The used methodology was documental ethnography and through the document analysis of the materials developed over the years; the participant observation of the workshops held in 2019, as well as the analysis of the interviews with the team's graduates about their participation in the project. Therefore, the present work highlights the impact of discussions about gender on the subjectivity and life experience of extension workers and basic education students.

KEYWORDS: Policies. Impacts. Gender.

Alexandra E. V. ALENCAR

Professora do Departamento de Antropologia da UFSC e do Instituto Estadual de Educação (IEE). Realizou Estágio Pós-Doutoral 2018/2019 com bolsa CAPES/SECADI.

Gabriela PEDRONI

Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFSC) com bolsa CAPES.

Leonardo de Miranda RAMOS

Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFSC) com bolsa CAPES/SECADI.

Laura GELPI

Graduanda em Ciências Sociais (CFH/UFSC) com bolsa de iniciação científica CAPES/SECADI.