

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

**JANAINA BARBOSA DA SILVA**

**COMO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EXPRESSAM OPRESSÕES  
RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE EM OFICINAS EXTENSIONISTAS NA  
GRANDE CRUZEIRO EM PORTO ALEGRE**

Porto Alegre,  
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

JANAINA BARBOSA DA SILVA

**COMO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EXPRESSAM OPRESSÕES  
RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE EM OFICINAS EXTENSIONISTAS NA  
GRANDE CRUZEIRO EM PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do título em Licenciatura em Educação Física.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca**

Porto Alegre,  
2016

Janaina Barbosa Da Silva

COMO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EXPRESSAM OPRESSÕES  
RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE EM OFICINAS EXTENSIONISTAS NA  
GRANDE CRUZEIRO

Conceito final: \_\_\_\_  
Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

\_\_\_\_\_  
**Avaliador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki**

\_\_\_\_\_  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca**

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo minha família, em especial minha mãe, Maria Eva, por todo o apoio, amor e cuidado de sempre – devo a ti boa parte do que sou. Agradeço também à minha tia Inês, minhas madrinhas Maria Selma e Rosângela, meu padrinho Daniel e meus tios Carlos e João – por todo apoio, amor e compreensão das ausências.

Agradeço também às/aos meus amigos. Laiz, prima e amiga, desde as “transmissões de pensamento” da infância até a forte e insubstituível amizade da vida adulta, muito obrigada por estar sempre ao meu lado. Bruna Vieira, cúmplice, confidente, obrigada pela sua amizade e apoio. Caroline Vieira, pelas “corridinhas” e piadas internas. Júlia, pelo apoio e compreensão em momentos muito difíceis do último ano. Também às/aos amigas/os Sarah, Camila, Marcos, Matheus, Jéssica, Leandro, Kati, Kelly, Omar e Lucas – por toda a amizade e esforço de se ver e tempos conturbados. Paula e Bruna, pela amizade, o apoio, a cumplicidade e a certeza de sempre poder contar (mesmo que a milhares de quilômetros de distância). Marcia, pelas muitas aulas, muito chimarrão e por encerrarmos juntas essa etapa.

Agradeço à Drika, pelo companheirismo diário, a sincronia, a compreensão pelo olhar, o entendimento mútuo, o apoio de sempre, a forma como me faz feliz, por todo o amor e por termos “simplesmente nos encontrado”.

Ao Grupo Trabalho e Formação Humana, grupo acadêmico com e no qual aprendo muito, experiência fundamental para a minha formação como professora e como pessoa. Especialmente, à professora Laura Fonseca, obrigada pela orientação e aprendizado nesses quatro anos de convivência, trabalhar e militar ao seu lado é privilégio, és exemplo de luta e resistência.

Ao Coletivo Alicerce, organização que construo ombro a ombro com valorosas/os companheiras/os que seguem o mesmo caminho na luta “por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”. Nina, por sempre ter me compreendido tão bem, pela certeza de poder confiar incondicionalmente, pelo apoio e o abraço sempre quando necessários. Tzusy, por ser referência, por me inspirar a ser melhor, pelas conversas pelo olhar, por ser porto seguro em momentos de crises, pelos abraços capazes de melhorar dias infernais. Mari, pelo companheirismo e amizade de sempre, pelas longas

conversas (e também os longos silêncios), pela certeza de poder sempre contar contigo, pelo apoio e preocupação. Karen, pelo primeiro “vai no horário que puder”, pela uma década de amizade, o companheirismo e o aprendizado construído. Agradecer ainda por todo o companheirismo e aprendizado: Alemão, Shin, Gil, Ballardin, Vivi, Eliana, Eugênio, Zina, Ezequiel, Alcino, Douglas e demais companheiras/os.

Ao Diretório Acadêmico de Educação Física da UFRGS, por ter me mostrado a importância da luta, por ter ajudado no caminho para encontrar aquilo a que hoje dedico a vida – aos/às companheiros/as que construíram as diferentes gestões ao longo dos anos. Ao Movimento Estudantil de Educação Física e a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física pelo importante papel na minha formação militante. Ainda no calor do momento, e escrevendo de dentro do movimento, obrigada à Ocupa ESEFID, por me ensinar tanto em tão pouco tempo, pela energia renovada e a possibilidade de vivenciar tudo isso antes de finalizar a graduação.

Por fim, à classe trabalhadora, que com seu suor mantém a universidade pública, graças a qual pude acessar o ensino superior. Um dia tomaremos por nossas mãos tudo que é nosso por direito.

## EPÍGRAFRE

“Há hora de somar  
E hora de dividir.  
Há tempo de esperar  
E tempo de decidir.  
Tempos de resistir.  
Tempos de explodir.  
Tempo de criar asas, romper as  
cascas  
Porque é tempo de partir.  
Partir partido,  
Parir futuros,  
Partilhar amanheceres  
Há tanto tempo esquecidos.  
Lá no passado tínhamos um futuro  
Lá no futuro tem um presente  
Pronto pra nascer  
Só esperando você se decidir.  
Porque são tempos de decidir,  
Dissidiar, dissuadir,  
Tempos de dizer  
Que não são tempos de esperar  
Tempos de dizer:  
Não mais em nosso nome!  
Se não pode se vestir com nossos  
sonhos  
Não fale em nosso nome.  
Não mais construir casas  
Para que os ricos morem.  
Não mais fazer o pão  
Que o explorador come.

Não mais em nosso nome!  
Não mais nosso suor, o teu descanso.  
Não mais nosso sangue, tua vida.  
Não mais nossa miséria, tua riqueza.  
Tempos de dizer  
Que não são tempos de calar  
Diante da injustiça e da mentira.  
É tempo de lutar  
É tempo de festa, tempo de cantar  
As velhas canções e as que ainda  
vamos inventar.  
Tempos de criar, tempos de escolher.  
Tempos de plantar os tempos que  
iremos colher.  
É tempo de dar nome aos bois,  
De levantar a cabeça  
Acima da boiada,  
Porque é tempo de tudo ou nada.  
É tempo de rebeldia.  
São tempos de rebelião.  
É tempo de dissidência.  
Já é tempo dos corações pularem fora  
do peito  
Em passeata, em multidão  
Porque é tempo de dissidência  
É tempo de revolução”

(Dissidência ou a arte de dissidiar,  
Mauro Iasi

## RESUMO

O Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) realiza oficinas em escolas da rede municipal e estadual e em serviços socioeducativos (SASE/ SCFV) da região da Grande Cruzeiro, uma atuação que teve seu início em 1998. Nessas oficinas, buscamos indícios e elementos de trabalho infantojuvenil explorado e violação de direitos das crianças e das/os adolescentes. Desde 2013 percebemos uma crescente de relatos, escritas e desenhos em que aparecem diversas formas de opressão. Neste trabalho, analiso como aparecem os relatos da opressão (especialmente as relativas a gênero e sexualidade, levando em conta recorte de classe social) nas oficinas, fazendo uma articulação entre os elementos encontrados e o estudo do referencial teórico sobre essa temática. Utilizo como método o materialismo histórico-dialético, para uma pesquisa qualitativa cuja metodologia é a análise de documentos. Tomei como documentos, algumas regulações da educação e dos direitos das crianças e das/os adolescentes no Brasil, assim como os Diários de Campo do GTFH de 2013 a 2016. A partir da sistematização de dados: emergências do campo, legislação e referencial teórico estudado, faço um debate sobre as opressões relativas a gênero e sexualidade e como aparecem no específico daquela região. Este estudo pode ser aprofundado avançando na análise das múltiplas expressões com quais crianças e adolescentes expõem os diferentes tipos de opressão, buscando apreender na totalidade das relações sociais como são se produzem e se reproduzem.

## **ABSTRACT**

The Work and Human Formation Group (GTFH) carries out a workshop in municipal and state schools and in socio-educational services (SASE/ SCFV) in the region of Grande Cruzeiro, an activity that began in 1998. In these workshops, we searched for signs and elements of child labor and violation of Rights of children and adolescents. Since 2013 we have seen a growing number of reports, writings and drawings in which various forms of oppression appear. In this work, was observed how the reports of oppression appears (especially those related to gender and sexuality, taking into account social class clipping) in the workshops, making an articulation with the elements found with the study of the theoretical reference on this theme. Historical-dialectical materialism was used in this study as a method and do a qualitative research that uses document analysis as an instrument. This study will analyze the documents that regulate the education and the rights of the children and the adolescents in Brazil, as well as the data present in the GTFH Field Diaries from 2013 to 2016. From the systematization of data, field emergencies, legislation and the theoretical framework studied, the study debates the oppressions related to gender and sexuality and how they appear specifically in that region.

## SUMÁRIO

GLOSSÁRIO	10
SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	12
1. SOCIEDADE CAPITALISTA E AS OPRESSÕES RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE	14
1.1. Origem da sociedade dividida em classes e das opressões	14
1.2. O trabalho e a exploração na sociedade capitalista	15
1.3. Divisão sexual do trabalho	17
2. IDENTIDADE DE GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E PADRÕES DE GÊNERO	19
3. SITUAÇÃO POLÍTICA, EDUCAÇÃO, LGBTFOBIA, MACHISMO E LUTAS SOCIAIS	22
4. EMPÍRIA, MÉTODO E METODOLOGIA	28
6. ANÁLISE DE DADOS	33
6.1. Legislação	33
Tabela 1: Planos de Educação	35
6.2. Diário de campo	41
Tabela 2: Relatos referentes à divisão de trabalho por gênero	43
Tabela 3: Relatos referentes à LGBTfobia	46
Tabela 4: Relatos referentes a padrões de gênero e machismo	48
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53

## GLOSSÁRIO

**Bissexual:** Pessoa que sente atração por homens e mulheres.

**Cisgênero:** Pessoa que se identifica com o gênero que lhe é socialmente designado.

**Drag Queen:** Homem que se veste com roupas consideradas femininas para shows e eventos.

**Gay:** Homem homossexual.

**Heterossexual:** Quem sente atração pelo sexo oposto.

**Homossexual:** Quem sente atração pelo mesmo sexo.

**Identidade de gênero:** Define com que gênero a pessoa se identifica, podendo se identificar com nenhum ou com ambos.

**Lésbica:** Mulher homossexual.

**Orientação sexual:** Define por quem se sente atração.

**Transexual:** Pessoa que ao nascer foi socialmente designada com gênero mas se identifica com outro e que faz a transição de gênero (não necessariamente com cirurgia de readequação genital).

**Transgênero:** Pessoa que ao nascer foi socialmente designada como de um gênero, mas se identifica com outro. Pode transitar entre os gêneros

**Travesti:** Transgêneros que, embora possam modificar seus corpos, não completam a transição de gênero.

## **SIGLAS**

**CT:** Conselho Tutelar

**ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente

**GTFH:** Grupo Trabalho e Formação Humana

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**LGBT:** Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

**LOAS:** Lei Orgânica de Assistência Social

**MP:** Medida Provisória

**PEC:** Projeto de Ementa Constitucional

**PEE:** Plano Estadual de Educação

**PL:** Projeto de Lei

**PME:** Plano Municipal de Educação

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**SASE:** Serviço de Atendimento Socioeducativo

**SCFV:** Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

## INTRODUÇÃO

Faço parte do Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) desde 2012, sempre como bolsista de extensão. O GTFH atua desde 1998 na região da Grande Cruzeiro, em escolas e serviços socioeducativos, a partir de 2007 começamos a participar das reuniões da Rede de Proteção<sup>1</sup> e, mais recentemente, em reuniões de Micro rede<sup>2</sup> (reuniões menores da rede, com especificidade do território, onde se discute casos).

No específico da extensão, fazemos oficinas em escolas da rede municipal e estadual e em SASE's<sup>3</sup> da região. Nessas oficinas, buscamos indícios e elementos de trabalho infantojuvenil explorado e violação de direitos das crianças e dos adolescentes. Desde 2013 percebemos uma crescente de relatos, escritas e desenhos em que aparecem diversas formas de opressão, em sua maioria relativas a gênero, sexualidade e raça (além da forma fundamental de opressão da sociedade capitalista, a opressão à classe trabalhadora). Neste trabalho de conclusão de curso, será observado como aparecem os relatos da opressão (especialmente as relativas a gênero e sexualidade, levando em conta recorte de classe social) nas oficinas, articulando os elementos encontrados com o estudo do referencial teórico sobre essa temática.

Parto, para fazer a análise do campo e do objeto de estudo, de uma perspectiva marxista. Portanto, estudo as opressões que são tema do trabalho como mecanismo de manutenção do sistema capitalista. Opressões estas que surgiram na origem da sociedade dividida em classes (junto com a família, a propriedade privada e o Estado) e que servem como forma de intensificar a fragmentação e a superexploração.

Tenho como objetivo enxergar e analisar como as opressões relativas a gênero e sexualidade aparecem nos relatos (falados e escritos) das crianças e adolescentes da região com as quais trabalhamos na extensão. A opressão é algo presente na vida destes sujeitos, e pensar a forma como expressam e lidam com

---

<sup>1</sup> Microrregião 5 do Conselho Tutelar de Porto Alegre: Glória, Cruzeiro, Cristal. A Rede de Proteção é composta por trabalhadoras/es dos serviços de proteção (educação, saúde, assistência e conselho tutelar) da microrregião. É espaço de discussão dos fluxos de trabalho, assim como de formação dessas/es trabalhadoras/es.

<sup>2</sup> Reunião que discute casos específicos de um território dentro da microrregião, também chamada de Redinha. Participamos das reuniões de Micro rede da Cruzeiro.

<sup>3</sup> A partir de agora me referirei a esse conjunto de locais de atuação como serviços de proteção.

essas opressões é um importante momento para refletir sobre o papel que as opressões cumprem na vida dessas crianças e adolescentes e, de forma mais ampla, na sociedade.

Se trata de uma pesquisa qualitativa, onde são analisados alguns documentos que regulamentam a educação e os direitos das crianças e das/os adolescentes no Brasil, assim como os dados presentes nos Diários de Campo do Grupo Trabalho e Formação Humana de 2013 a 2016. Nesses diários de campo, estão os relatos das oficinas extensionistas, assim como das reflexões feitas em reunião e o planejamento das ações.

A partir da sistematização dos dados, das emergências do campo e do referencial teórico estudado, buscarei avançar no debate sobre as opressões, da forma como aparecem no específico daquela região, me aproximando da categoria totalidade, também para não cair em equívocos de analisar algo estrutural na sociedade como fato isolado.

A categoria trabalho também será importante para a reflexão proposta no trabalho. No campo da extensão, o trabalho é categoria central da nossa atuação e estudo. Em uma sociedade onde a exploração do trabalho é fundamental para a acumulação de capital e divisão em classes sociais, esta categoria deve estar presente em reflexões sobre as estruturas sociais e como se materializam na vida dos sujeitos. Utilizo também a categoria formação humana – formação para além da daquela somente para o mercado de trabalho, que considera os sentidos ontológicos e históricos da educação e do trabalho – perspectivando o embate permanente a todas as formas de opressão, enfrentamento que precisa ser assumido como elemento curricular.

Também é importante refletir sobre a contradição, sempre presente na sociedade capitalista. As crianças e as/os adolescentes se oprimem entre iguais, usam de falas que podem servir como forma de oprimir a si próprio; oprimem, por exemplo, meninos que consideram serem homossexuais, ao mesmo tempo que dizem que não tem nada de errado ser homossexual. Essas contradições só podem ser compreendidas, quando em uma análise que leve em consideração a organização social, e a busca da compreensão da sociedade em que vivemos, em que cada fato é resultado de múltiplas determinações. Nesse processo, é importante buscar a essência por trás das falas e relatos, ir além da aparência.

# 1. SOCIEDADE CAPITALISTA E AS OPRESSÕES RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE

## 1.1. Origem da sociedade dividida em classes e das opressões

Até cerca de cinco mil anos atrás, a sociedade se organizava de forma igualitária, era o chamado Comunismo Primitivo, onde os laços entre as pessoas se davam através de um sistema matriarcal. Nessa sociedade, parte da pré-história da humanidade, nenhum ser humano era explorado por outro, portanto não havia mais valia<sup>4</sup> e sequer propriedade privada.

As relações sociais e de parentesco eram organizadas em clãs, que giravam em torno da mãe. As/Os filhas/os, assim como as/os irmãos/ãos, tinham a mulher como referência familiar. A criação e o cuidado das crianças eram responsabilidade de toda a tribo. O trabalho, assim como o que produzia, era coletivo, não produzindo bens ou privilégios individuais

A pré-história da humanidade pode ser organizada em dois grandes períodos, de acordo com a organização do trabalho: período de coleta de alimentos; e período de produção de alimentos. A divisão sexual do trabalho nos dá pistas importantes de como se dava a organização social e os papéis de gênero.

No período de coleta de alimentos, os homens caçavam e as mulheres recolhiam vegetais nas proximidades do lugar onde se fixavam, além de caçar pequenos animais. Os vegetais eram a fonte mais segura de alimentação, visto que os homens nem sempre voltavam trazendo alguma caça. A prática de recolher vegetais possibilitou à mulher desenvolver conhecimentos de quais plantas eram ou não comestíveis, bem como, aos poucos, desenvolver os conhecimentos do manuseio da terra que possibilitaram a descoberta da agricultura. Ao mesmo tempo, a caça de animais pequenos foi a base para que fosse possível a domesticação de animais.

Com a agricultura e a domesticação de animais, desenvolvidas pelas mulheres, se inicia o período de produção de alimentos. Dessa forma, podemos concluir que foi a mulher que desenvolveu as primeiras formas de indústria. Além disso, por seu profundo conhecimento das propriedades dos vegetais, foram as mulheres a desenvolver os primeiros medicamentos, alguns cujos princípios ativos

---

<sup>4</sup> Conceito melhor trabalhado nos itens seguintes do texto.

são utilizados até a atualidade. Nessa forma de organização social, a mulher ocupava lugar de destaque. (REED, 2008)

A sociedade passou por transformações, a coletividade foi sendo minada aos poucos, junto com ela a organização baseada no matriarcado, dando lugar a clãs que tinham pais como referência. Com o início da exploração, a descoberta de que uma pessoa pode lucrar com o trabalho de outra, a produção mais valia, surge então a propriedade privada. Nesse momento, a sociedade precisa se reorganizar para dar conta dessas novas formas de relações sociais. Os pais dos clãs assumem o papel de reis, sacerdotes, nobreza, guerreiros respeitados, passando assim a governar de seus templos e palácios. Surge então o Estado, guardião das relações de exploração, que tem papel de coerção e de conciliação. Também surge a família heterossexual monogâmica, um núcleo familiar em moldes semelhantes ao que conhecemos hoje como “família tradicional” e que cumpre um papel de garantir que as propriedades do homem serão herdadas por um filho biológico. É na prática uma imposição da monogamia somente para a mulher, que perde o lugar outrora ocupado no Comunismo Primitivo. “As mulheres, portanto, foram condenadas a seu estado pelas forças e relações sociais que levaram a opressão de uma classe sobre outra, de uma raça sobre outra, de uma nação sobre outra” (REED, 2008)

A maternidade, que com o início da sociedade dividida em classe passa a ser considerada o principal motivo de fragilidade da mulher, que a condenou a “viver no lar” para cuidar das/os filhas/os, na sociedade matriarcal cumpria um papel bastante distinto. Foi, em grande parte, pela necessidade de nutrir as crianças, que avançaram nas formas produtivas, acabando por dirigir as primeiras formas de organização social, os clãs. A sociedade de classes se organiza de forma patriarcal, mantém as mulheres sob constante e pesada opressão – controle de seus corpos, mentes e julgamento de seus sentimentos e atitudes.

## **1.2. O trabalho e a exploração na sociedade capitalista**

O trabalho é categoria fundamental para a análise da sociedade em que vivemos. As relações sociais não se dão de forma independente das relações de produção. O trabalho assume diferentes formas históricas de acordo com o modo de produção vigente e é, em qualquer tempo histórico, condição necessária ao ser

humano. (FRIGOTTO, 2008)

Na sociedade capitalista, o trabalho assume a forma de trabalho explorado. Nesse ponto é importante debater a dupla face do trabalho. Sob o capitalismo, o trabalho assume a forma de trabalho explorado, mas essa não é sua única possibilidade. Existe o trabalho enquanto organizador da vida, em seu sentido ontológico e educativo.

“(...) duas formas fundamentais de trabalho: o trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador.” (CIAVATTA, 2005. Página 5)

No capitalismo o trabalho assume forma de trabalho assalariado, as/os trabalhadoras/es vendem sua força de trabalho em troca de um salário. A força de trabalho é uma mercadoria e o salário é o seu preço, que deve garantir o mínimo para a reprodução da vida. Nesse sentido, Marx traz: "Ora, quais são os custos de produção da força de trabalho? São os custos necessários para manter o operário como operário e fazer dele um operário." (MARX, 2010)

Mas, a/o trabalhador/a não trabalha somente o necessário para produzir o valor pago pela sua força de trabalho, há um excedente. Esse excedente, que nada mais é do que jornada de trabalho não paga, constitui a mais valia.

"O capital variável é assim chamado porque sua quantidade varia do começo ao fim do processo de produção; o que no início é VALOR DA FORÇA DE TRABALHO ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação. A mais-valia é a diferença entre esses dois valores: é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Não há, aqui, uma troca injusta, mas o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago."

(BOTTOMORE, 2012. Página 361)

As burguesias, classe dominante, exploram a força de trabalho das/os trabalhadoras. O excedente dos custos que tem com a produção, incluindo aí os salários que paga, é o seu lucro, sua riqueza é construída sobre a exploração.

### **1.3. Divisão sexual do trabalho**

Além da opressão fundamental, exploração de uma classe sobre outra, é necessário refletir sobre o papel desempenhado pelas outras formas de opressão na sociedade dividida em classes. Para tanto, se faz necessário pensar como essas opressões se relacionam com o trabalho, com a produção e, de forma mais geral, com a manutenção do sistema econômico e político. O trabalho é categoria de análise fundamental na compreensão da organização da sociedade e das formas como se dão as relações sociais.

Sendo o trabalho o momento privilegiado da práxis por sintetizar as relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, constitui a via por excelência através da qual se proceder ao desvendamento da verdadeira posição que as categorias históricas ocupam na totalidade da dialética sociedade capitalista e das relações que ela mantém entre si e com o todo social no qual se inserem.  
(SAFFIOTTI, 2013. Página 60)

São utilizados marcadores sociais para a hierarquização na sociedade capitalista. Seguindo essa lógica, o homem está hierarquicamente acima da mulher, e uma pessoa heterossexual e cisgênera está hierarquicamente acima de uma pessoa LGBT. Sobre isso, Saffiotti traz:

Mesmo que, aparentemente, determinado contingente populacional seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação da seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada.  
(SAFFIOTTI, 2013. Página 60)

Por si só, analisadas de forma isolada, cada opressão contém em si a totalidade, embora seja parte dela. Para compreender as formas como se dão as

opressões relativas a gênero e sexualidade precisamos, necessariamente, analisar a sociedade na qual se inserem e as relações sociais que determinam (e pelas quais são determinadas).

A mulher da classe trabalhadora nunca esteve alheia ao trabalho, embora tenha desempenhado diferentes papéis no sistema de produção em cada momento histórico. De forma geral, se tem a ideia de que trabalho de mulher é cuidar da casa. Quando, mesmo antes da revolução industrial, essas mulheres já estavam no mercado de trabalho, nas fábricas e nas tecelagens. O que acontece na realidade é que as mulheres trabalham fora de casa e ainda são vistas como as únicas responsáveis pelo cuidado da casa e dos filhos (tendo duplas ou triplas jornadas de trabalho).

Mesmo quando inserida no mercado de trabalho, são colocadas diferenças entre homens e mulheres. Desde cargos de maior prestígio e maiores salários a um maior assédio moral e sexual nas relações de trabalho.

## 2. IDENTIDADE DE GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E PADRÕES DE GÊNERO

Iniciarei este capítulo com uma rápida conceituação do que é ideologia, segundo referenciais marxistas. Marx e Engels, em a Ideologia Alemã, trazem que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX e ENGELS, 2007). Ou seja, as ideias dominantes da sociedade – que constituem a ideologia – são as que interessam à classe dominante. Temos ainda, a respeito da concepção marxista de ideologia:

Assim, grosso modo, nos parece que o conceito de ideologia em Marx é inseparável dos seguintes elementos:

- ideologia pressupõe uma relação de dominação, uma relação na qual a classe dominante expressa essa dominação em um conjunto de ideias;
  - ideologia pressupõe inversão, velamento da realidade, naturalização das relações de dominação, e daí, sua justificação;
  - ideologia pressupõe, finalmente, a apresentação de ideias e concepções de mundo particulares como sendo universais.
- (IASI, 2011. Página 80)

A ideologia constrói o senso comum, com objetivo de manter as relações de poder na sociedade capitalista, que faz o oprimido acreditar que não pode ser diferente, que faz o trabalhador ser a favor do que favorece o patrão, é a mesma que fragmenta as/os trabalhadoras/es em raça, gênero e sexualidade. São impostos padrões de gênero, que definem normas do que é ser homem e o que é ser mulher. Normas essas que são construídas com base em mitos de inferioridade feminina e da naturalização da mulher como mais frágil. Mas estas distinções sociais entre homens e mulheres, não são naturais e sim historicamente construídas.

(...) não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

(LOURO, 2014. Página 25)

A heteronormatividade, norma que coloca como aceitável somente as relações heterossexuais, é também parte da ideologia. Tudo que foge do padrão heterossexual e cisgênero é ideologicamente visto como desviante, anormal, imoral.

Essa ideologia atinge todos os âmbitos da vida: relações familiares, escola, universidade, trabalho, andar na rua. Tudo no entorno diz que somente é “certo” ser heterossexual e cisgênero. Isso tem efeitos práticos e reais na sociedade. O alto índice de violência machista e LGBTfóbica é prova disso.

O machismo presente na sociedade também tem reflexos sobre os homens, reflexos esses que produzem indivíduos machistas, LGBTfóbicos e que apresentam uma grande necessidade de afirmar que “são homens”. Nesse sentido, tudo que não se encaixa nos padrões heteronormativos e cisgêneros do que é “ser homem”, é visto com desprezo até mesmo com um certo receio. Como os meninos serão vistos se chorarem? Se expressarem carinho?

Identidade de gênero e orientação sexual costumam ser muito confundidas, essa confusão reforça comentários, ações e piadas LGBTfóbicas. Identidade de gênero diz respeito ao gênero com o qual o sujeito se identifica (independe do sexo biológico). Orientação sexual diz respeito a por quem o sujeito sente atração. Cisgênero, transgênero e não binário são expressões da identidade de gênero. Homossexual, heterossexual, bissexual, assexual, pansexual são expressões da orientação sexual.

São comuns comentários que insinuam que gays não são homens. Esse tipo de comentário encerra, além de LGBTfobia, machismo, pois parte do pressuposto de que o que não é homem, é inferior. Aí temos um exemplo da confusão entre identidade de gênero e orientação sexual. Ao contrário do que esse tipo de comentário insinua, homens gays são homens, somente não são homens heterossexuais.

Um outro exemplo dessa confusão é quando mulheres lésbicas são chamadas de “machorras”. Essa expressão pressupõe que para uma mulher se relacionar com outra, deve assumir o papel de “macho”. Pergunta recorrente a casais de mulheres lésbicas é “quem é o homem da relação?”, tentando aí mais uma vez, e de forma completamente equivocada, encaixar uma relação homossexual nos padrões de relações heterossexuais, como se uma relação tivesse que ter obrigatoriamente alguém que cumpre o “papel de homem” e alguém que cumpre o “papel de mulher”.

A LGBTfobia pode se manifestar de diversas formas, com piadas, em forma de brincadeiras, provocações, xingamentos e agressões físicas. É importante ressaltar que expressões como “homem não chora”, “isso não é coisa de menina” e

etc., fortalecem estereótipos que servem somente para oprimir. Não existe “coisa de menino” e “coisa de menina”, esses rótulos, essas caixinhas onde são divididas as pessoas com base em comportamentos e características, servem somente como forma de opressão. Reforçar a ideia de que existem coisas pra meninas e meninos, cores e atitudes, reforça os comportamentos LGBTfóbicos de forma geral. Esses papéis designados para cada gênero não são naturais, foram socialmente construídos como forma de opressão e controle, dessa forma não devem ser naturalizados.

### **3. SITUAÇÃO POLÍTICA, EDUCAÇÃO, LGBTFOBIA, MACHISMO E LUTAS SOCIAIS**

Vivemos um momento de profunda crise do sociometabolismo do capital – e sintetizamos dizendo que, de maneira desigual e combinada, as esferas econômica, social, ambiental, política, educacional... são direcionadas pela lógica destrutiva. Entre as formas que o capital se utiliza para recompor a taxa de lucro está a expropriação do fundo público, ou seja o dinheiro arrecadado com impostos e contribuições e que compõe o orçamento público, deixa de garantir políticas públicas de Estado com qualidade e é apropriado pelo capital para remunerar o serviço dívida ou promover isenções fiscais a bancos e empresas, igrejas e clubes sociais e de futebol, por exemplo. Resulta que cada vez mais direitos das/os trabalhadora/es são retirados assegurando a superexploração da força de trabalho e a acumulação de capital.

A partir dos estudos de Marini, pontuamos quatro situações concretas da superexploração (1) prolongamento da jornada de trabalho não paga – caso do tempo perdido por milhões de trabalhadoras/es no deslocamento entre casa e trabalho; (2) perda do valor do salário – porque o reajuste salarial, quando há, não acompanha o aumento de preços da cesta de consumo básico; (3) precarização das políticas públicas que violam direitos sociais na contramão da qualidade na reprodução da vida; (4) mercantilização dos direitos sociais – pagamos impostos para garantir acesso às políticas que, primeiro precarizados, depois privatizadas precisamos comprar para acessá-las. Nesse escopo de retirada de direitos, a intensificação das opressões já sofridas por mulheres, LGBT's e negras/os aparece de forma bastante nítida. Em contrapartida, vemos um momento de ascenso de lutas em diversas categorias.

No Brasil, os ataques aos direitos das/os trabalhadores são muitos e, se concretizados, impactarão de forma profunda a, já muito comprometida, qualidade de vida da maior parte da população brasileira. Estão sendo planejadas e votadas no congresso diversas contrarreformas: trabalhista, da previdência e do ensino médio. Chamamos esses ataques listados de contrarreformas porque são “reformas para pior”, que retiram direitos das/os trabalhadores. Segundo Nishimura, “o termo contrarreforma carrega o sentido da crítica às reformas que vêm sendo propostas em um período marcado pelas políticas neoliberais” (NISHIMURA, 2014).

Dentro da contrarreforma trabalhista temos, entre outros ajustes, a terceirização. Caso seja aprovado a PL 4.330<sup>5</sup> que tramita no legislativo, regulamentando a terceirização, até 80% da classe trabalhadora poderá ser terceirizada. Isso representa um aprofundamento da precarização do trabalho e, em muitos casos, trabalhos análogos à escravidão. A terceirização tem também recorte de gênero, orientação sexual e raça – a grande maioria das/os trabalhadoras/es terceirizadas/os são mulheres negras; as pessoas LGBT em grande parte são relegadas a postos de trabalho terceirizados, preferencialmente onde não sejam vistas, como nos call centers<sup>6</sup>.

Ao longo da história as relações sociais e produtivas se modificaram, mas vivemos ainda em uma sociedade baseada na exploração e na opressão. As opressões aparecem como mais um modo de superexplorar e fragmentar a classe trabalhadora, portanto são formas de manutenção e agravamento desse sistema.

A opressão contra as mulheres remonta, como dito anteriormente, à origem da sociedade dividida em classes. As mulheres não são, como comprovado historicamente, naturalmente inferiores. Porém, com a ascensão de uma forma de organização da sociedade que é patriarcal, passaram a ser vistas como inferiores, como objetos a serviço dos homens (cisgêneros e heterossexuais), como procriadoras de seus herdeiros.

O mito da inferioridade feminina é também ideologicamente propagado e se manifesta de diversas formas, a cultura do estupro é uma delas. Há um pensamento, socialmente construído, de que as mulheres devem ser “recatadas e do lar”, que devem servir a seus maridos, não dar espaço aos próprios desejos, não se permitir sentir prazer, não ter direito de escolha sobre o próprio corpo.

Desse ideário surge o absurdo que é a culpabilização de vítimas de abuso sexual, por usarem roupas curtas, ou andarem sozinhas na rua à noite (entre outras coisas). Mas a cultura do estupro é também mais ampla que isso. Mulheres sofrem assédio sexual constantemente, fruto de uma objetificação de seus corpos, onde homens são educados a acharem que podem falar e fazer o que quiserem em relação às mulheres, como se fossem superiores – algo que é fortalecido pelo mito do “sexo frágil”.

---

<sup>5</sup> Projeto de Lei escrito em 2004, aprovado na câmara no primeiro semestre de 2015 e enviado para o senado.

<sup>6</sup> É importante destacar que a grande maioria dos dados referentes ao trabalho e às mais diversas dimensões da vida de pessoas LGBT são provenientes dos movimentos sociais, não necessariamente de pesquisas institucionalizadas. Este fato acarreta grande dificuldade em termos de referenciar os dados.

Enquanto socialmente se culpabiliza as vítimas, em 2012 foram notificados 50.617 casos de estupro no Brasil<sup>7</sup>. A violência contra a mulher, de forma geral, atinge níveis alarmantes. Em 2013, uma mulher foi assassinada a cada 13 horas no Brasil, contabilizando no ano um total de 4.762 homicídios no ano – destas, 210 mulheres foram assassinadas no Rio Grande do Sul. A taxa de assassinatos de mulheres negras subiu 54% de 2003 a 2013<sup>8</sup>.

Quando a questão é orientação sexual ou identidade de gênero, tudo que não se enquadre no padrão tido como aceitável é marginalizado. Tudo que é visto como “fora do padrão” contraria um sistema patriarcal onde homens e mulheres devem ter papéis bem definidos para a manutenção do sistema em que vivemos.

No Brasil, segundo o relatório anual do Grupo Gay da Bahia<sup>9</sup>, 318 LGBTs foram assassinados em 2015, um assassinato a cada 27 horas, destes: 164 gays (52%); 119 transexuais, transgêneros e travestis (37%); 16 lésbicas (5%); 10 bissexuais (3%); 7 heterossexuais confundidos com gays (2%); e 2 que mantinha relações com travestis (- de 1%). Em relação a faixa etária, 6% das vítimas tinham até 18 anos (21) e 37% entre 19 e 30 anos (117). No Rio Grande do Sul, foram sete assassinatos contabilizados, sendo dois destes em Porto Alegre. Importante destacar que essas são as mortes contabilizadas, o número real é certamente maior.

A escola não é algo desconexo da sociedade em torno dela, e portanto reproduz as relações sociais nela existentes. O que é tido como normal passa pela heterocisnormatividade. Ou seja, o aceito como “normal” e “certo” é ser heterossexual e cisgênero; homem com características socialmente tidas como masculinas que sente atração exclusivamente por mulheres; mulher com características socialmente tidas como femininas que sente atração exclusivamente por homens. Na escola, não é diferente. Tudo que difere do padrão aceito como normal, quem não é heterossexual e/ou cisgênero sofre com a opressão, sofre com a LGBTfobia.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui.

---

<sup>7</sup> Dados retirados da nota técnica intitulada “Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar)”, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

<sup>8</sup> Dados retirados do “Mapa da Violência 2015 – Homicídio de Mulheres no Brasil”, pesquisa produzida pela Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres.

<sup>9</sup><http://pt.calameo.com/read/0046502188e8a65b8c3e2>, acessado em 18 de março de 2016.

Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.  
(LOURO, 2014. Página 62)

Uma pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, com professores da rede pública e privada demonstrou que 17% dos professores em Porto Alegre consideravam que homossexualidade uma doença. Outra pesquisa, realizada na Parada do Orgulho LGBT do RJ, também em 2004, demonstrou que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas de LGBTfobia na escola<sup>10</sup>.

Segundo pesquisa realizada recentemente<sup>11</sup> com mais de 8 mil estudantes de escolas públicas (entre 15 e 29 anos): 7,1% não quer ter travestis como colega; 5,3% não quer ter homossexuais como colegas; 4,4% não quer ter transexuais como colegas; no total, 19,3% dos entrevistados não gostariam de ter colegas LGBTs; 52,5% são contra o casamento de pessoas do mesmo sexo. A pesquisa demonstra também que os homens aparecem como mais LGBTfóbicos que as mulheres<sup>12</sup>.

Na escola, muitas vezes um estudante é oprimido por apresentar um estereótipo atribuído a homossexuais, as vezes quando esse mesmo estudante ainda sequer descobriu sua própria sexualidade. A reprodução de discursos LGBTfóbicos, mesmo que aparentem ser inofensivos, é algo que ajuda a perpetuar a opressão no âmbito escolar.

A LGBTfobia se manifesta de diferentes formas e com recortes de gênero, raça e classe. A opressão vivida por um homem gay é diferente da opressão sofrida por uma mulher lésbica, que por sua vez é diferente da sofrida por uma mulher lésbica negra e bastante diferente da sofrida por uma mulher transexual.

Um dos principais ataques à educação, materializado em projeto de lei, do último período incide diretamente no debate de gênero e sexualidade. O projeto Escola Sem Partido que, sob um (falso) discurso de neutralidade, pretende esvaziar a educação pública de debate político e crítico, ataca também diretamente o debate, já muito restrito, de gênero e sexualidade na escola.

---

<sup>10</sup>Dados retirados do livro *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*; JUNQUEIRA, 2009.

<sup>11</sup>Pesquisa "Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?". Fonte: Site Nos2. Acessado em 18 de março de 2016. (<http://www.nos2.co/2016/02/lgbtfobia-na-escola-quase-20-dos-alunos-nao-querem-colegas-gay-ou-trans/>)

<sup>12</sup> Não foram encontradas outras pesquisas com dados específicos sobre a LGBTfobia na escola.

Em 2015, meses antes do aparecimento do primeiro projeto do Escola Sem Partido, houve uma grande discussão em torno de incluir (ou não) a temática de gênero e sexualidade nos planos estaduais e municipais de educação. Após forte propaganda e intervenção de partidos conservadores e, principalmente, da bancada evangélica, esse tema, que já havia ficado de fora do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, é cortado também de documentos que ditam as diretrizes e metas para a educação no Brasil em estados e municípios.

Caso o projeto Escola Sem Partido seja aprovado, professoras/es não poderão mais problematizar as opressões sofridas por mulheres, LGBT's e negras/os em sala de aula. Isso se caracteriza como um duro ataque a uma possibilidade de educação que respeite os direitos humanos. Pego aqui de forma mais específica a problemática no que tange as opressões sofridas por mulheres e LGBT's, mas os possíveis efeitos da aplicação desse projeto são muito maiores e, no todo, extremamente cruéis.

Um importante elemento para pensar a situação política no país são as ocupações de escolas de educação básica que vem acontecendo desde 2015, quando no segundo semestre, mais de 300 escolas foram ocupadas no estado de São Paulo. Os estudantes ocuparam suas escolas como uma forma de se colocar contrárias/os à reorganização da educação estadual, proposta pelo governo Alckmin, que fecharia um grande número de escolas no estado. Após muita resistência e muita repressão, os estudantes conseguiram barrar o projeto, tendo as ocupações sido vitoriosas. Após o movimento de ocupações no estado de São Paulo, escolas foram ocupadas também nos estados de Goiás, Rio de Janeiro, Ceará.

Em maio de 2016 iniciaram as ocupações no Rio Grande do Sul, que ultrapassaram o número de 15 escolas ocupadas. No estado a pauta principal era a contrariedade à privatização das escolas, em pauta pela PL44, que prevê a possibilidade de que organizações sociais (OS's) administrem as escolas públicas. Eram pontos importantes também a contrariedade ao projeto Escola Sem Partido e a exigência de melhorias na estrutura das escolas. Nas ocupações do Rio Grande do Sul foi possível observar, de forma muito nítida, o protagonismo das meninas na organização do movimento e o respeito às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero dentro das escolas ocupadas.

Em outubro de 2016, as escolas ocupadas no Brasil ultrapassaram o

impressionante número de 900. Mais de 800 destas somente no estado do Paraná. Novamente, as meninas aparecem participando ativamente das ocupações. Universidades e institutos federais também foram ocupados. As pautas gerais que motivaram as ocupações são: (1) PEC 55, que congela os gastos públicos por 20 anos, limitando o investimento em saúde e educação ao IPCA<sup>13</sup> do ano anterior e ameaçando a existência do serviço público; (2) MP 746, que faz a contrarreforma do ensino médio; (3) Programa Escola Sem Partido.

Trata-se de um movimento nacional de luta contra a retirada de direitos, materializada principalmente na PEC 55. Na UFRGS, mais de 30 cursos foram ocupados em diversas unidades. Dois campos foram ocupados por completo pelas/os estudantes: Campus Litoral Norte e Campus Olímpico. O Campus Olímpico – onde se situa a unidade Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – permanece ocupado no momento de finalização desse trabalho (em 12 de dezembro de 2016).

---

<sup>13</sup> Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo, medido pelo IBGE, é visivelmente o menor índice de inflação.

#### 4. EMPIRIA, MÉTODO E METODOLOGIA

O Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) atua na Grande Cruzeiro desde 1998, com ações de extensão, articuladas a pesquisa e a ensino. A Grande Cruzeiro é uma região periférica – composta por cerca de 40 vilas, está localizada entre os bairros Glória, Santa Teresa e Cristal – na Zona Sul da cidade de Porto Alegre.

Um elemento importante sobre a região, que percebemos no campo, é o impacto da obra de duplicação da Avenida Tronco, iniciada como uma obra para a Copa do Mundo de 2014, mas ainda incompleta. Em decorrência dessa obra, houve a remoção forçada de muitas famílias de suas casas, ainda se vê destroços de algumas dessas casa ao andar pela comunidade. O projeto prevê uma obra de 5,4 km de extensão, no qual 1500 famílias seriam atingidas. (CAMPOS VELHO, 2016) As remoções forçadas caracterizam uma violação do direito à moradia, e tem reflexos na vida cotidiana da comunidade.

Atuamos em espaços de proteção da região. Participamos também das reuniões da Rede de Proteção e da Redinha da microrregião 5<sup>14</sup> do Conselho Tutelar de Porto Alegre. A Rede de proteção articula os serviços de educação, saúde, assistência e conselho tutelar, construindo fluxos. As Redinhas, são reuniões que dizem respeito a territórios menores dentro do território da microrregião, onde há o debate detalhado de casos.

Nos espaços de proteção, fazemos oficinas com o objetivo de enxergar elementos e indícios de trabalho infanto-juvenil e violação de direitos da criança e da/do adolescente. Trabalhamos mediados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pois entendemos que as crianças e adolescentes com as/os quais fazemos oficinas são sujeitos de direitos.

Nosso primeiro movimento ao iniciar o trabalho é a observação participante com a turma que trabalharemos, com o objetivo de fazer um diagnóstico mais preciso e assim qualificar o planejamento feito inicialmente. Nas oficinas, usamos metodologias variadas: vídeos, desenhos, escrita, atividades da cultura corporal, debates, conversas, etc. Os relatos das oficinas são feitos de forma coletiva e

---

<sup>14</sup> Fazem parte da microrregião 5 os bairros: Belém Velho, Cascata, Cristal, Glória, Medianeira e Santa Tereza. Porém, a microrregião é denominada de Glória/Cruzeiro/Cristal, e essa é a divisão em Redinhas. Fonte: ObservaPOA. Acessado em 24 de outubro de 2016. ([http://www.observapoa.com.br/default.php?reg=1&p\\_secao=46](http://www.observapoa.com.br/default.php?reg=1&p_secao=46))

anexados ao diário de campo do grupo.

É importante explicitar, para a compreensão de como organizamos nosso trabalho no GTFH, a concepção de extensão, de pesquisa e de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que defendemos. Entendemos que a extensão deve ter como elemento central o diálogo da universidade com a sociedade, através da intervenção na realidade concreta. Defendemos que a extensão não pode ser via de mão única, onde a universidade intervém nas comunidades, mas não se modifica, achamos que as emergências do campo são elementos para pensar e repensar a universidade e sua intervenção. Em relação à pesquisa, acreditamos na necessidade de produção de conhecimento socialmente útil, que deve ter retorno para as/os trabalhadoras/es que mantêm a universidade pública. Estes princípios de pesquisa e extensão só podem ser alcançadas quando se exercita a indissociabilidade do tripé da universidade (ensino-pesquisa-extensão), ou seja, quando o conhecimento que se constrói na universidade se articula com o diálogo extensionista universidade-sociedade e com a produção de conhecimento por meio da pesquisa. Trago aqui ainda, concepção de extensão presente no caderno 2 do ANDES – Sindicato Nacional<sup>15</sup>:

A extensão deve ser uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de saberes e experiências entre a universidade e a sociedade. Ações advindas desses projetos devem ser gratuitas e seus resultados, mesmo quando fruto de convênios, devem ser publicizados sem restrições, permitindo a sua apropriação pela sociedade.  
(ANDES, 2013. Página 20)

Justamente pela defesa do diálogo extensionista anteriormente citado é que temos como prática avaliar, repensar e planejar nossa ação levando em conta as emergências do campo. Foi assim que optamos por trabalhar de forma mais explícita com opressões nas oficinas e que foi pensado o tema deste trabalho. É importante destacar que compreendemos que a problemática das opressões, assim como das violações de direitos de forma mais ampla, não será resolvida ou erradicada somente com a intervenção extensionista. Entendemos estas questões como estruturais da nossa sociedade, portanto só resolvidas com uma transformação

---

<sup>15</sup> Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

radical desta sociedade – o que não exclui a necessidade de debater e problematizar essas questões.

Desde 2013 percebemos uma crescente do aparecimento desta temática nas oficinas, sendo em formas de relatos, desenhos, escritas, ou mesmo piadas e xingamentos opressores entre as/os estudantes. A partir do debate coletivo destes dados, da problematização e do estudo, consideramos a permanência dos debates de machismo, racismo e LGBTfobia nas oficinas.

Já em 2013 fizemos uma oficina utilizando trechos de um programa de humor onde apareciam várias piadas de cunho opressor e a partir desse vídeo debatemos com as crianças e adolescentes. Algumas outras oficinas com uma linha parecida foram pensadas ao longo dos anos, mas é em 2016 que temos um planejamento mais estruturado quanto a essas questões. O planejamento da nossa atuação nos serviços de proteção foi dividido em 5 eixos: direitos; trabalho; moradia; raça; e gênero e sexualidade. Optamos por colocar esse debate em dois eixos, totalizando cerca de 40% das oficinas planejadas para os meses de maio a dezembro, período de vigência do edital do PROEXT<sup>16</sup> ao qual estamos vinculados.

É também empiria desse trabalho, além da análise do Diário de Campo do GTFH, os documentos que regulam a educação e os direitos das crianças e das/os adolescentes no Brasil. Trabalho aqui com os seguintes documentos/leis: Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>17</sup>, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>18</sup>, Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>19</sup>, Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE-RS)<sup>20</sup>, Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME-POA)<sup>21</sup> e Medida Provisória (MP) 746/2016<sup>22</sup>. Nesses documentos, busco e analiso a forma como (e se) aparecem questões referentes a gênero e sexualidade.

---

<sup>16</sup> Programa nacional de fomento à extensão universitária.

<sup>17</sup> Lei 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

<sup>18</sup> Lei 8.069/1993. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Aprovado em 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)

<sup>19</sup> Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. Aprovado em 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

<sup>20</sup> Lei 14.705/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Aprovado em 25 de junho de 2015. Disponível em:

[http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid\\_IDNorma=62157](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid_IDNorma=62157)

<sup>21</sup> Lei 11.858/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. Aprovado em 25 de junho de 2015. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/2015\\_pme.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf)

<sup>22</sup> Medida Provisória 746/2016. Determina modificações no Ensino Médio. Aprovada em 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1)

Utilizo como método o materialismo histórico-dialético, porque me permite fazer uma análise da realidade, assim como as formas que se expressa no específico do campo estudado. “A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETO, 2011)

Dessa forma, essa análise do real é feita a partir de categorias estruturantes, que são expressões teóricas das relações sociais, e das emergências do campo. São categorias estruturantes utilizadas nesse estudo: trabalho, totalidade e contradição. Busco, amparada no referencial teórico, enxergar a essência do que é observado/vivido na extensão, ir para além da aparência – que é a primeira impressão, avançar na reflexão sobre o fato e suas múltiplas determinações. Vale ressaltar que o real e o concreto, a que se pretende chegar quando se busca a essência, são resultado de múltiplas determinações e da interação dialética entre essas muitas determinações.

Faço uma pesquisa qualitativa, com base em análise de documentos. Sendo um dos documentos analisados o diário de campo produzido pelo GTFH ao longo de sua intervenção na região da Grande Cruzeiro. Utilizo como base de dados desse trabalho os diários de campo dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 (até o fim do mês de outubro). Analiso também os documentos que regulam a educação e os direitos das crianças e das/os adolescentes no Brasil.

Ao trabalharmos com documentos, entendemos que são resultados de práticas sociais e da consciência dos atores sociais em dado momento histórico. Dessa forma, analisá-los pode auxiliar na análise do período em que vivemos. Esses documentos resultam de conflitos e interesses e devemos buscar os interesses políticos por trás do texto. (EVANGELISTA, 2012)

Utilizamos o diário de campo como forma de registro da nossa intervenção, das nossas impressões e de relatos das idas ao campo. São anexados também as atas, na íntegra, das reuniões de Rede e de Redinha, guardando a confidencialidade das/dos trabalhadoras/es e dos casos debatidos. Para além de um instrumento de registro, o diário de campo é também local de reflexão e de produção teórica. Constam nele as relatorias de reuniões do GTFH, com discussões e reflexões feitas.

“[diário de campo] É um documento que apresenta tanto um caráter ‘descritivo-analítico’, como também um caráter ‘investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas’, ou seja, consiste em

‘uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos.’  
(LIMA et al. Página 96)

Dessa forma, o diário de campo é utilizado como registro e reflexão da extensão, assim como base de dados para pesquisa. A partir das observações, das reflexões feitas coletivamente e das emergências do campo, planejamos nossa intervenção extensionista na Grande Cruzeiro, assim como os rumos a serem tomados na pesquisa.

A partir da análise dos diários de campo, que aqui tomo como empiria da pesquisa, foi organizado um quadro onde constam as situações de machismo e LGBTfobia que captamos, assim como relatos e debates sobre o assunto. Grande parte dos recortes é feita dos relatos das oficinas de extensão e uma menor parte de falas dos debates coletivos em reuniões do grupo. É importante ressaltar mais uma vez que a temática desse trabalho é uma emergência do campo de extensão/pesquisa em que atua o GTFH, e que essa emergência pode ser verificada nos diários de campo citados.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

### 6.1. Legislação

A partir do estudo de documentos que regulam a educação e os direitos das crianças e das/os adolescentes no país, assim como de comparações entre estes documentos, faço algumas análises sobre o como os temas gênero, sexualidade e opressões aparecem. Início pela análise do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, aprovado em 1990. Este documento tem por objetivo garantir os direitos e regular as proteções. Trago aqui a transcrição do artigo 3º:

“Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.”

(ECA, 1990)

Dessa forma, como condição para o respeito a liberdade e dignidade é necessário que todas/os as crianças e as/os adolescentes tenham seus direitos respeitados, incluindo o direito de não serem oprimidas/os por seu sexo, sua raça, ou outras questões. Ainda assim, é importante destacar que o termo discriminação é diferente de opressão, no sentido da primeira não necessariamente ser estrutural ao sistema social vigente e a segunda sim.

Mais para frente, no artigo 5º, consta que nenhuma criança e nenhum/a adolescente poderá ser objeto de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (ECA, 1990) Observamos aí o aparecimento da palavra opressão.

Nas seções e capítulos que se seguem, aparecem que a criança e a/o adolescente deverão ter acesso à educação e assistência sem nenhuma forma de discriminação, assim como a todos os direitos e ao convívio familiar e em comunidade. Novamente a palavra usada, até o fim do documento é discriminação,

de forma ampla. A palavra opressão aparece somente mais uma vez no texto, no artigo 87, que trata das linhas de ação da política de atendimento, que garante serviços de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de opressão. Vale deixar nítida a diferença entre as duas palavras usadas: opressão é, por definição estrutural e inerente ao sistema político e econômico, só podendo ser superada com a superação desse sistema; já a discriminação não é necessariamente estrutural, o uso desse termo abre margem para a defesa de que é possível combater o machismo, por exemplo, sem alterar a estrutura social. Não constam em momento algum do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente: gênero, sexualidade, machismo, LGBT, orientação sexual, identidade de gênero.

Partindo para a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, aprovada em 1996. Transcrevo aqui o artigo 1º dessa lei:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
(LDB, 1996)

Seguindo na leitura, encontramos a afirmação de que o ensino deverá ter como princípios: pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade; incentivo à tolerância; respeito à diversidade étnico-racial. Como se pode observar, nessa parte inicial, onde constam os princípios fundamentais da LDB não aparece sequer alguma menção a gênero ou sexualidade. Ao mesmo tempo em que elementos como “incentivo à intolerância” e “respeito à liberdade” são amplos e abrem possibilidades interpretativas onde podem caber ou não essas questões, nada está assegurado.

A lei fala ainda que devem ser trabalhados na educação conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de violência contra crianças e adolescentes, como temas transversais. (LDB, 1996) Entendemos a opressão, e na especificidade desse trabalho o machismo e a LGBTfobia, como uma violação dos direitos humanos. Novamente aqui vemos um debate amplo que pouco assegura concretamente.

As questões étnico-raciais aparecem de forma mais nítida e em um maior

número de vezes, tratadas como ensino da história e valorização da cultura<sup>23</sup>, centralmente. Uma ressalva a se fazer é que não são considerados a materialidade da opressão sofrida por estudantes negras/os e indígenas e quais os seus impactos na vida dessas/es crianças e adolescentes.

Assim como em relação ao ECA, foi verificado quais palavras ou termos não aparecem em parte alguma do texto. Não consta no texto da LDB: gênero, sexualidade, sexismo, diversidade sexual, orientação sexual, LGBT.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente foi aprovado em 2014, seguido pelas aprovações do Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio Grande do Sul e do Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Alegre no início do segundo semestre de 2015. Abaixo faço um quadro da relação de diretrizes que podem ter alguma relação com questões de gênero e sexualidade dos três planos educacionais citados

	<b>Plano Nacional de Educação</b>	<b>Plano Estadual de Educação (RS)</b>	<b>Plano Municipal de Educação (POA)</b>
<b>Diretrizes</b>	II - universalização do atendimento escolar;	III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;	III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
	III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;	X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas;	X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; e
	X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.	XI - combate ao racismo e a todas as formas de preconceito;	XI – valorização da família como o mais importante meio de educação na formação e na estruturação da sociedade.

Tabela 1: Planos de Educação

<sup>23</sup>Para mais informações, ver Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas negra e indígena.

Quando falamos em universalização do atendimento escolar, presente nas diretrizes do PNE, é preciso pensar se a escola é um lugar em que as pessoas que não se encaixam nos padrões impostos pela sociedade, ou que sofrem com a opressão, conseguem se manter. A diretriz III em todos os planos é a mesma e fala em erradicação<sup>24</sup> de todas as formas de discriminação. Assim como no ECA, discriminação aparece de forma ampla, sem tratar que formas de discriminação são essas e sem considerar que podem ser opressões. Da mesma forma, aparece “discriminação” e “diversidade” na diretriz X dos três planos. Nessa diretriz aparece ainda o respeito aos direitos humanos. Embora a diretriz não especifique, machismo e LGBTfobia como violações aos direitos humanos.

No texto do PEE-RS aparece o “combate ao racismo e outras formas de preconceito”. Preconceito, assim como diversidade anteriormente, aparece de forma ampla, sem especificar questões de gênero e sexualidade. A utilização da palavra *preconceito*, assim como da palavra *discriminação*, desconsidera a dimensão estrutural do problema, que é contemplada pela palavra *opressão*.

Um importante destaque é que no texto do PME-POA a família aparece como mais importante meio de formação. Isso é colocar os valores familiares acima dos princípios da educação, sendo que esses valores podem ser extremamente moralizantes e de desrespeito aos direitos humanos. Essa é uma questão bastante problemática, já que pode autorizar discursos de ódio na escola, sob a máscara de opinião e ensinamentos familiares.

Nos três planos de educação – nacional, estadual e municipal – as questões relativas a raça e etnia aparecem de forma bastante parecida. Constam nas metas dos planos: universalização do acesso ao ensino fundamental para indígenas e quilombolas; implementação do tempo integral em escolas indígenas e quilombolas, respeitando as especificidades de cada local; estudo da história e cultura negra e indígena, preservando identidades culturais; e redução de desigualdades étnico-raciais no acesso à educação profissional técnica e ao ensino superior.

Na meta 3 do PNE, que trata da universalização da escola para adolescentes de 15 a 17 anos, encontramos a seguinte estratégia:

---

<sup>24</sup> Como já dito anteriormente, as opressões tem sua raiz na estrutura da sociedade. Portanto, para erradicá-la seria necessário uma alteração dessas estruturas. A suposta erradicação proposta no PNE não é possível na sociedade capitalista.

“Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.”  
(PNE, 2014)

A partir desta parte do texto, podemos considerar que o plano trata a discriminação como possível causa de evasão, mesmo que esse trecho trate especificamente das/os estudantes beneficiarias/os de programas sociais. A opressão é mais um elemento, entre tantos outros, de dificuldade de permanência na escola e na universidade. Para se pensar a universalização e, portanto diminuição da evasão, é imprescindível pensar formas de debate e de combate as opressões.

No entanto, muitas das opressões sofridas pelas/os estudantes não são sequer citadas no Plano Nacional de Educação. Não aparecem em nenhum momento no texto: gênero, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, opressão, sexismo, machismo, LGBT.

No Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a meta 2 trata da universalização do ensino fundamental para a população na faixa etária de 9 a 14 anos. Como estratégia, é apontada a implementação de políticas que visem prevenir a evasão escolar causada por qualquer forma de discriminação ou preconceito. A meta 3, assim como no PNE, trata da universalização do acesso para adolescentes de 15 a 17 anos de idade. Aparecem como estratégias: estabelecer plano de implementação de vagas no ensino médio de modo a assegurar o direito à educação, respeitando os direitos e a orientação sexual; implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação.

É possível notar que quando se fala em universalização e prevenção da evasão, sempre aparecem questões relativas a preconceito ou discriminação. Isso porque são fatores importantes de pensar quando se trata do acesso e da permanência na escola. Como já comentado anteriormente, é importante pensar a opção política de uso das palavras *preconceito* e *discriminação* ao invés da palavra

*opressão*. De todos os documentos até agora analisados, pela primeira vez aparece a necessidade do respeito à orientação sexual. Esse é um indicativo importante, de como na maioria das vezes as questões são tratadas de forma ampla, sem especificar quais as opressões sofridas pelas/os estudantes na escola.

A meta 7 trata de fomentar o aumento da qualidade escolar, visando atingir as médias estaduais para o IDEB<sup>25</sup>. Aparece como estratégia o combate à violência na escola e a afirmação dos direitos humanos. Importante destacar que nesses documentos muito se fala em direitos humanos, mas em nenhum momento se tem o debate de o que e quais são esses direitos. Quanto a essa meta, ainda há a ressalva de que exames (que avaliam somente o resultado final e não o processo de ensino-aprendizagem) e índices nacionais não medem de fato a qualidade do ensino, visto que não existe padronização possível nas condições reais de vida das/os estudantes, sendo dessa forma uma avaliação padronizada insuficiente.

Na meta 8, que tem por objetivo o aumento de escolaridade da população de 18 a 29 anos de idade, aparece como estratégia:

“Garantir formação permanente aos docentes de todos os sistemas de ensino, com oficinas que auxiliam os profissionais da educação na prática do dia a dia, dentro da carga horária de trabalho docente inclusive os que atuam em funções administrativas, em temas contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade, fortalecendo a função social da educação como indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações solidárias que ajudem a desenvolver o espírito republicano, auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos, sob coordenação da Seduc em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, instituições privadas e instituições de ensino superior.”  
(PEEE – RS, 2015)

Podemos perceber aí que, pela primeira vez nessa análise de documentos, aparecem gênero e sexualidade, nesse texto como um dos assuntos a serem trabalhados na formação permanente dos docentes. Aparece ainda como estratégia que se promova condições à elaboração de grades curriculares que incluam direitos humanos, gênero e sexualidade como temas transversais. É importante pensarmos quais as possibilidades de avançar no combate às opressões, visto que são questões estruturais e culturais, sendo tratados na educação somente dessa forma.

---

<sup>25</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, é indicado como forma de medir o aprendizado e estabelecer metas para a melhoria da educação básica.

As/os estudantes podem até fazer o debate em sala de aula, mas de volta para a rotina, imersa na ideologia, a problemática se repetirá.

A meta 10 trata da educação de jovens e adultos e tem como estratégia o empoderamento das mulheres aliado a erradicação do analfabetismo, com o objetivo de romper o ciclo de violência contra a mulher, principalmente pobre e negra. Nesta parte do texto, embora não se use a palavra *machismo* é disso que está sendo falado, da opressão estrutural contra a mulher em uma sociedade patriarcal.

Como vimos, no texto do PEE-RS se fala em gênero, sexualidade, orientação sexual e empoderamento das mulheres. Porém não aparece no texto: identidade de gênero, LGBT e opressão.

Partindo para análise das metas do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, vemos na meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental, as seguintes estratégias, entre outras: qualificação do atendimento a populações específicas que sofram discriminação ou preconceitos; ampliar a formação de professoras/es nas temáticas relacionadas aos direitos humanos e à diversidade; formar equipes de assessores que atuem nas escolas; formar equipes de assessores que atuem nas escolas com questões relativas aos “*direitos humanos de povos tradicionais ou minorias*”; visar o pleno respeito aos direitos humanos de forma a efetivar a equidade na “*prestação dos serviços educativos*”.

Vemos novamente os assuntos tratados de formas amplas, pouco específicas. Podemos nos perguntar o que afinal é essa diversidade que tanto é falada, mas não aprofundada. Aparece aí pela primeira vez a necessidade de respeito aos direitos humanos “das minorias”, mas que minorias são essas? São de fato minorias?

A meta 3 trata da universalização do atendimento escolar para adolescentes de 15 a 17 anos. Aparece como estratégia a criação monitoramento de acesso e permanência de estudantes beneficiários de programas sociais, observando situações de discriminação e preconceitos.

Já a meta 23, que trata de políticas específicas de acesso, sendo um dos focos a afirmação dos direitos humanos. Entre as estratégias dessa meta temos:

“23.9 – implementar e garantir a política de valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação na esfera municipal, estruturando políticas de formação, com verbas garantidas e calendário de ações articuladas, no sistema colaborativo entre os entes federados, por meio do debate e da desconstrução do

paradigma da normalidade e das diversidades étnicas e religiosas, a discussão nos currículos dos conteúdos de raça ou etnia, formação de professores multiplicadores em cidadania negra e quilombolas, a inclusão dos surdos e do público-alvo da educação especial, pessoas em sofrimento psíquico, com dificuldades de aprendizagem, especificidades do EJA, da infância, da adolescência e da juventude, povos do campo, quilombolas, comunidades tradicionais e ciganas, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, do machismo, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da intolerância religiosa, do bullying e de toda forma de preconceito e discriminação;

23.10 – contribuir para a efetivação de uma educação antirracista, não homo/lesbo/transfóbica, não sexista e não discriminatória, levando-se em conta as legislações pertinentes e vigentes;

23.11 – criar comissão de articulação colaborativa com os Conselhos de Educação e entes federados para notificações às correções necessárias a serem inseridas imediatamente nos princípios e nos critérios para a avaliação de livros adotados, nas redes públicas e nas redes privadas, no PNLD, no PNLEM, no PNBE e nos currículos, de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes às condições sociais, regionais e étnico-raciais, à linguagem ou a qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;

(...)23.35 – combater todo tipo de preconceito homofóbico, lesbofóbico e transfóbico no sistema de ensino.”

(PME-POA, 2015)

Outras estratégias dessa mesma meta falam ainda em: prevenir evasão motivada por preconceito e discriminação, garantindo respeito à raça e ao sexo; garantir a compreensão que existem diversas identidades na população brasileira no acesso à educação; e garantir verba pública para campanhas de combate ao “*preconceito racial, xenofóbico, sexista, homofóbico, lesbofóbico e transfóbico*”.

No PME vemos uma diferença significativa do que diz respeito a tratar as opressões relativas a gênero e sexualidade de forma mais específica, não falando somente de *diversidade e direitos humanos*. Pela primeira vez nessa análise aparecem: *homofobia, machismo, sexismo, preconceito lesbofóbico e transfóbico*. Essa é uma questão importante, que os documentos que regulamentam a educação falem de forma nítida sobre as diversas formas de opressão que estão presentes na escola, não dando margem para interpretações que ignoram essas opressões ao usar termos muito amplos. É importante ressaltar que o aparecimento dessas temáticas no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre se deve a forte mobilização dos movimentos sociais e da categoria das/os servidoras/es municipais/os para a construção e exigência de inserção destas pautas no

documento<sup>26</sup>.

Ainda assim, não apareceram no texto: *opressão, gênero, identidade de gênero e orientação sexual* – propostas de emendas que incluíam *gênero, orientação sexual e população LGBT* foram rejeitadas. Se fala em respeito ao *sexo*, mas não ao *gênero*, que são coisas diferentes. A ausência da palavra *gênero* faz parte de uma agenda conservadora que com o falso discurso de “ideologia de gênero”, barrou a utilização desse termo em diversos planos de educação. Como em outros momentos, é importante destacar a falta de problematização de que esses preconceitos são problemas estruturais da sociedade dividida em classes e, portanto, opressões.

A Medida Provisória 746/2016 altera a LDB, de forma a efetivar uma contrarreforma do ensino médio no país. Essa MP limita a formação das/os estudantes, tendo uma ênfase desproporcional em disciplinas como matemática e português e tirando a obrigatoriedade em parte dessa etapa de ensino das disciplinas de educação física e artes. A cultura corporal e as artes (dança, artes cênicas, artes visuais, música, etc.) são parte importante para a formação humana de sujeitos críticos e, além disso, conhecimentos que essas/es estudantes tem o direito de acessar. Essa MP em nada contribui para uma escola menos opressora, ao contrário. No texto da MP não constam: gênero, sexualidade, machismo, opressão, LGBT, identidade de gênero, orientação sexual, sexismo.

## **6.2. Diário de campo**

A análise feita inclui os diários de campo produzidos pelo Grupo Trabalho e Formação Humana de 2013 até outubro de 2016. Em 2013 notamos um aumento da necessidade de fazer o debate das opressões nas oficinas, mas ainda não havíamos planejado atividades específicas para tratar desse tema.

Muitos dos elementos referentes às opressões relativas a gênero e sexualidade apareceram não nas oficinas específicas para debater esses temas, mas nas oficinas que tratavam de direitos de forma mais ampla. Fazemos o seguinte recorte, do diário de campo do ano de 2013, que trata de uma oficina que

---

<sup>26</sup>Para mais informações sobre a mobilização na câmara dos vereadores de Porto Alegre, acessar o link <http://www.sul21.com.br/jornal/em-sessao-tensa-vereadores-aprovam-retirada-de-questoes-de-genero-e-sexualidade-do-pme/>.

debateu direitos, deveres e direitos não respeitados:

"Por fim, a frase "respeitar o corpo dos outros" foi a frase lida, e, o Estudante 1<sup>27</sup>, em tom de deboche, que permeia quase todas as aulas, disse que as garotas gostavam e por isso que poderia haver o desrespeito em 'passar a mão nelas'. Isso foi contestado pela turma, onde a maioria disse que aquilo não deveria ser feito."  
(GTFH, 2013)

Percebemos nesse relato a reprodução de machismo e de uma cultura de estupro presente a sociedade, onde a vítima é culpabilizada por ter sido abusada. Percebemos falas e relato semelhantes em diversos outros momentos. Em alguns momentos, as/os estudantes afirmavam que algumas mulheres sofrem abuso pelas roupas que usam ou a forma como se comportam. Esses julgamentos e pensamentos pré concebidos, que muitas vezes as crianças e as/os adolescentes sequer sabem de onde vem, são propagados pela ideologia, que constrói o senso comum do que é ou não um suposto comportamento correto para as mulheres. – o pensamento da classe dominante é o pensamento dominante. Houve uma oficina em 2014 em que todas/os as/os estudantes da turma estavam fazendo essas afirmações, com exceção de uma menina, que disse já ter sofrido abuso sexual por parte de colegas.

No GTFH temos o trabalho como um dos nossos objetos de estudo, sendo uma categoria central de análise também quando estudamos e planejamos oficinas relativas a outros temas. Quando se pensa nas opressões, especialmente no machismo, é de extrema importância enxergar a divisão do trabalho por gênero na sociedade e no contexto estudado. Na tabela abaixo, destaco alguns relatos presentes nos diários de campo, que nos demonstram elementos relativos a essa divisão por gênero quando se trata do trabalho.

<b>Relatos referentes à divisão de trabalho por gênero</b>	
<b>nº</b>	<b>Relato</b>

---

<sup>27</sup> Para fins de não identificar as/os estudantes com as/os quais realizamos as oficinas extensionistas, substituiremos seus nomes por Estudante seguido de um número que diz respeito a ordem com a qual aparecem nesse texto pela primeira vez. O gênero da/o estudante ficará explícito pelo artigo definido (a/o) utilizado.

1	"A Estudante 2 escreveu que sempre cuida de criança. Escreveu atrás da folha que odeia "recalcadas" – aparentemente estava se referindo a alguma menina da escola."
2	"O Estudante 3 escreveu que nunca cozinhou e nunca lavou louça. A Estudante 4 escreveu que sempre cozinha, lava louça, limpa casa e cuida de criança."
3	"Nesse dia haveria uma apresentação na escola. Após o recreio, parte da turma foi ensaiar para a apresentação, parte foi para o pátio e participou da atividade do Mais Educação que estava acontecendo, parte foi para a oficina de costura. Observamos parte da oficina de costura. A atividade era confeccionar chaveiros de bichinhos. A oficina acontece onde se tem várias roupas guardadas, onde quem participaria da apresentação foi pegar as roupas que usaria para se apresentar. Nesse dia somente meninas participaram da oficina de costura."
4	"Muitos desses estudantes ajudam a limpar a casa, segundo eles/as, mas tem tempo para brincar e estudar. Como são mais novos que seus irmãos ou irmãs, não cuidam de outras crianças. Mas apareceu no debate a diferença entre o trabalho que as meninas tem que fazer em casa e o trabalho que os meninos fazem."
5	"Também apareceu por parte dos meninos que na divisão de tarefas em casa haveriam tarefas apenas para mulheres e outras apenas para homens. Quando perguntamos se achavam que isso era algo natural ou imposto, afirmaram ser natural. Colocaram isso a partir do debate de que organizam suas próprias coisas, mas não a casa. Disseram que homens arrumariam o telhado, o pátio, mas que coisas como lavar a louça "não são coisa de macho" (palavras deles)."
6	"(...) Também mencionaram que já faltaram aula para poder trabalhar em casa e novamente foi a Estudante 4 quem mencionou que várias vezes sua mãe já deixou de acordá-la pela manhã para que ficasse em casa ajudando a arrumar, inclusive tendo faltado uma semana inteira sem que houvesse intervenção da escola. "
7	"Só estavam presentes dois meninos na turma e as meninas participaram mais da confecção do mural."
8	Ajudar a mãe a limpar a casa. (escrito em cartaz)
9	Pudemos observar também a diferença do trabalho doméstico para meninos e para meninas.
10	Em maioria, os homens apareceram como: construtores, pedreiros, policiais, ou seja, trabalhos físicos. As mulheres em contrapartida apareceram como: faxineiras, cozinheiras, manicuras, ou seja, trabalhos que fazem referência ao doméstico.

Tabela 2: Relatos referentes à divisão de trabalho por gênero

Comparando os relatos 1 e 2, vemos que duas menina disseram que sempre fazem diversos trabalhos domésticos, enquanto um menino disse que nunca fez

muitas destas tarefas. Nos relatos 4 e 9, novamente aparecem diferenciações de gênero quando se trata do trabalho doméstico.

No relato 5, vemos de forma mais nítida a naturalização da ideia de que existem trabalhos que devem ser feitos por homens e trabalhos que devem ser feitos por mulheres, as/os estudantes trouxeram que os homens até podem fazer trabalhos em casa, como arrumar o telhado, mas que as tarefas diárias domésticas não são “*coisas de macho*”. Essa naturalização da divisão de trabalho por gênero, causa uma sobrecarga sobre as meninas, como pode ser evidenciado no relato 6. Pensando de forma mais geral, essa divisão de trabalho sobrecarrega as mulheres trabalhadoras, com duplas ou triplas jornadas de trabalho. Essa naturalização pode ser novamente observada no relato 8, quando os estudantes escrevem “*ajudar a mãe a limpar a casa*” em um cartaz, pode se compreender que veem essa tarefa como de responsabilidade da mãe e não do pai, ou das/os moradores da casa.

Existe também a ideia de que para além do trabalho doméstico, existem trabalhos/profissões para homens e mulheres. O que aparece como “trabalho de mulher” é o que guarda mais semelhanças com o trabalho doméstico ou com o cuidado. Já os trabalhos tidos como masculinos, exigem força. Aparece aí o mito da fragilidade feminina.

Nos relatos 3 e 7 é possível observar diferenciações de gênero em tarefas propostas pelo espaço de proteção. No caso do relato 3, a oficina de costura era composta exclusivamente por meninas, embora não existisse nenhuma regra que dissesse que deveria ser assim. Acabam se reproduzindo padrões de gênero impostos pela sociedade, costurar é algo tido como trabalho de mulher, então só as meninas vão para essa oficina. O relato 7 trata da confecção de um cartaz, que só as meninas participaram, mesmo com a presença de meninos na turma. As mulheres são tidas como pessoas que fazem trabalhos mais delicados e com “mais capricho”, isso pode causar uma falsa ideia de que esse tipo de trabalho tem que ser feito exclusivamente por mulheres.

Quando pensamos na divisão do trabalho por gênero ao longo da história vemos, como debatido em capítulo anterior, que as relações de trabalho nem sempre se deram dessa forma. No período do comunismo primitivo, quando a sociedade se dividia de forma matriarcal, o trabalho da mulher não era visto como menos importante ou destinado as pessoas “mais frágeis”. Pelo contrário, foi justamente as formas de trabalho exercidas pelas mulheres que possibilitaram o

desenvolvimento da agricultura, da domesticação de animais e da produção de alimentos – fatos estes que possibilitaram o desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, da própria sociedade.

É com o surgimento e desenvolvimento da sociedade dividida em classes que as relações de trabalho, e sua divisão em gêneros, começa a tomar as formas que conhecemos hoje. Agora, em uma sociedade patriarcal, o homem é responsável por sustentar a família (e somente é aceito um padrão de família), enquanto a mulher é relegada a uma ideia social de submissão ao homem, de responsável pelo lar e pela criação dos filhos. A mulher, antes vista com um papel central na sociedade, passa a ser vista como a parte frágil da sociedade, o que reforça ainda mais os estereótipos criados em torno do que é “*trabalho de homem*” e “*trabalho de mulher*”.

Quando a questão é a LGBTfobia, enxergamos também alguns elementos nas falas/escritas das crianças e das/os adolescentes, principalmente em forma de piadas. É importante ressaltar aqui que essas “piadas” são na verdade uma forma de opressão disfarçada de humor. Abaixo uma tabela com alguns desses relatos que apresentam indícios de LGBTfobia.

<b>Relatos referentes à LGBTfobia</b>	
<b>nº</b>	<b>Relato</b>
1	Os grupos estavam bem agitados. Ao mesmo tempo que falavam uns para os outros que deveriam se comportar porque era o último dia, pareciam estar nos testando. Mais uma vez ficaram se chamando de “bicha”, “viado” e etc. Tentei problematizar, vários deles disseram que acham que ser homossexual é errado.
2	A resposta da violência a casais homossexuais também aparecia em forma de piadas/brincadeiras, mas quando questionados, respondiam que não achavam que fosse algo correto e que cada um deveria viver de acordo com suas opções.
3	Os meninos estavam se provocando e se chamando de “mulherzinha”, utilizando como um xingamento. Nesse grupo tinha somente uma menina (a turma como um todo tem bem menos meninas). Problematizamos essa questão, perguntando se achavam que era ruim ser mulher, se achavam que era um xingamento. Eles ficaram meio sem saber o que responder, mas disseram que achavam que não era um xingamento. Disseram também que chamar de “mulherzinha” era parecido com chamar de “bicha”, e problematizamos também essa forma de se chamar, ao que veio respostas muito parecidas com as anteriores. Dizem não ver problemas em ser mulher ou em ser gay, mas continuam usando como forma de ofensa. A única menina do grupo ficou quieta durante essa conversa

4	<p>O que notamos, por parte dos meninos, em todo o debate é que sentiam uma grande necessidade de afirmar repetidamente que “são homens”. A confusão do que é homossexualidade, orientação sexual, identidade de gênero se expressou em muitas falas. Coisas como “fazem coisa de mulher então são como mulheres”; “travestis são bichas que se vestem de mulher” e “gosto de mulher, sou homem” foram repetidas algumas vezes. Problematicamos que identidade de gênero e orientação sexual não são a mesma coisa, que um homem não deixa de “ser homem” por ser gay; que gostar de homem não necessariamente é coisa de mulher (e vice versa); que orientação sexual não é escolha. Além disso, debatemos um pouco sobre a opressão sofrida pelas/os LGBT’s e os sofrimentos que essa opressão pode causar.</p>
---	---

Tabela 3: Relatos referentes à LGBTfobia

No relato 2, vemos o que foi anteriormente dito, da utilização de falas opressoras como se fossem piadas. Já no relato 3, vemos essas falas como forma de xingamento, de forma mais direta e menos disfarçada. Nos dias dessa oficina, como em outras, perguntamos se há algo errado em ser LGBT, geralmente as crianças e as/os adolescentes afirmam que não, mas seguem usando como piadas e ofensas. Ainda no relato 3, podemos também enxergar o machismo, quando se usa o termo “mulherzinha” como ofensivo, como se a mulher fosse inferior ao homem.

Diferentemente dos relatos 2 e 3, no relato 1, quando problematicamos o uso de certas expressões como xingamento, as/os estudantes afirmaram que ser homossexual é errado. Quando vemos adolescente de no máximo 13 anos, reproduzindo discursos de ódio contra pessoas LGBT, podemos pensar no papel que a ideologia cumpre na formação do senso comum, que por sua vez é forma de amoldar as/os dominadas/os.

No relato 4 podemos enxergar dois elementos importantes para a reflexão. O primeiro, a necessidade de autoafirmação dos meninos, necessidade de dizerem que “são homens”. Um segundo elemento, não dissociado do primeiro, é a confusão entre o que é identidade de gênero e o que é orientação sexual. Consideram que um homem homossexual não é um homem, por exemplo. A heterossexualidade compulsória e a maneira como são construídas as masculinidades certamente exercem grande influencia em como se constrói o que é expressado pelas/os estudantes.

Aqui novamente podemos observar o papel da ideologia dominante, que

determina padrões do que é certo e errado. O visto como certo é ser heterossexual e cisgênero, tudo que foge desse padrão é socialmente entendido como errado – e essa ideia é propagada de diversas formas, pelas relações sociais, pela mídia, pela escola. As crianças e as/os adolescentes de forma geral não sabem explicar porque acham que ser homossexual é errado, por exemplo, mas ouviram essa afirmação durante toda a vida, como algo natural. Não a toa as pessoas LGBT passam por tantas situações de violência (seja ela física ou não) ao longo da vida – a ideologia que constrói o senso comum da sociedade diz que essas pessoas são aberrações.

É importante ressaltar que o machismo e a LGBTfobia aparecem também como forma de precarização do trabalho. Os postos de trabalho mais precarizados, com menores salários são reservados, em grande parte, para mulheres negras e IGBT's. Basta olharmos para quem são as/os trabalhadoras/es terceirizadas/os nos mais diversos locais, inclusive serviços públicos, para comprovarmos esse fato.

Vemos ainda alguns relatos que se referem a padrões de gênero, divisão por gênero e machismo.

<b>Relatos referentes a padrões de gênero e machismo</b>	
<b>nº</b>	<b>Relato</b>
1	Tivemos alguns problemas com essa turma, na hora da formação dos grupos uma das gurias ficou de fora, não querendo participar, primeiramente porque não tinha sido escolhida para o grupo das meninas, o que de pronto fez com que ela se excluísse do grupo, não querendo mais participar das atividades, e, atento que esse tipo de comportamento por parte dela é recorrente, onde na primeira semana de oficina houve algo semelhante.
2	Ficamos ainda durante o almoço das crianças e algumas questões nos chamaram a atenção. As mesas não eram divididas por turmas ou idades, mas por gênero, assim como as meninas devem se servir antes por cortesia.
3	A ideia inicial era que esse mapa fosse feito de forma coletiva, um único mapa para toda a turma, porém logo de início a turma se dividiu por gênero, se negando a trabalhar em único grupo. Tentamos convencer os estudantes a fazerem em um único grupo a atividade, mas não aceitaram. Optamos por não tensionar mais e continuamos a oficina. Dessa forma, o trabalho foi feito em dois grupos, um de meninos e um de meninas.
4	(...) As e os meninos também divergiram muito na oficina e foi difícil manter a conversa, porque muita vezes entravam em discussões uns com os outros. Essas diferenças de gênero tem aparecido cada vez mais, com um teor muitas vezes beirando opressões machistas e racistas (há apenas uma menina negra na sala). Os meninos não fizeram o cartaz e as meninas sim, mas com elementos do que havíamos falado e não com alguma reflexão sobre os mesmos.

5	<p>Chegamos ao SASE e as crianças estavam tendo oficina de futebol na praça perto de lá, pois foi o horário que o professor podia. Fomos lá ver eles jogarem, as meninas não estavam jogando pois os meninos estavam treinando para um campeonato, mas questionamos sobre elas jogarem e a educadora social disse que elas costumam jogar. As meninas e alguns meninos ficaram brincando na praça durante o jogo. Um menino, Estudante 5, comentou conosco que “menino também pode escolher brincar e não jogar” – talvez ele tenha ouvido algo por não ter escolhido jogar com os meninos.</p>
6	<p>Dessa forma, foram feitos alguns desenhos de jogos de futebol e um de um jogo de tênis. Problematizamos se existia algum esporte que era só pra homem ou só pra mulher. Alguns disseram que futebol é pra homem. Apesar disso, um menino desenhou tanto a mulher trabalhando, quanto o homem trabalhando, jogando futebol.</p>
7	<p>Por fim, percebemos que as crianças já trazem elementos construídos de o que é ser homem e o que é ser mulher, de acordo com os estereótipos de gênero da sociedade no geral, que limita os papéis e subjuga a mulher ao ambiente doméstico, e também impõe ao homem a masculinidade construída.</p>
8	<p>Fizemos um debate com a turma, questionando se existe brincadeira ou jogos que sejam só de menino ou só de menina. Disseram que não, mas que as vezes é melhor as meninas não jogarem pra não se machucar, já que “são mais frágeis”. Questionamos se meninos não se machucam, responderam que sim, mas não pareceram muito convencidos que não há um gênero seja “mais frágil”. Contaram várias situações das escolas onde estudam referente a essas questões, o que as meninas jogam, o que os meninos jogam e quando jogam todos juntas/os.</p>
9	<p>Novamente, tivemos a impressão de que respondiam o que queríamos ouvir. Nessa oficina, também estavam os estudantes da outra turma, de novo tivemos o problema de continuidade dos debates. Esses meninos foram o que divergiram mais, dizendo que existem “coisa de menino” e “coisa de menino”, o que gerou um debate entre a própria turma.</p>

Tabela 4: Relatos referentes a padrões de gênero e machismo

Os relatos 1, 2 e 3 tratam de divisão por gênero, aparecendo em diferentes situações nas oficinas. Essa divisão, por vezes feita pelas/os próprias/os estudantes, por vezes imposta, pode causar sentimentos de exclusão, como no relato 1. No relato 2, essa divisão é imposta pela instituição e reforça padrões de gênero quando estimula o cavalheirismo, que pressupõe a mulher como “sexo frágil”, que precisa ser protegida pelo homem. Já no relato 3, podemos notar que mesmo com a insistência dasicineiras para que não houvesse divisão de grupos por gênero, as/os estudantes insistiram em se dividir, o que demonstra o quão naturalizada é essa divisão.

Nos relatos 5, 6, 7, 8 e 9, vemos elementos do que podemos chamar de padrões de gênero, ou seja, coisas que são vistas como “*de menina*” ou “*de menino*”. Esses padrões são socialmente impostos e não se encaixar traz consequências, muitas vezes cruéis, a sociedade capitalista oprime tudo que destoa do padrão tido como ideal e correto.

Os relatos 5, 6 e 8 falam de esportes, brincadeiras e jogos que são tidos como para um gênero em específico. O futebol é visto como um esporte masculino, isso aparece de forma bastante nítida nas oficinas. Nessas oficinas apareceram opiniões divergentes, algumas/ns estudantes afirmaram que não existe “*coisa de menino*” e “*coisa de menina*”, enquanto outras/os disseram que existe sim. Um dos argumentos utilizados, quando diziam que alguns esportes não são para mulheres, foi a fragilidade feminina, que não passa de um mito.

No relato 4 aparece uma reflexão, a partir de uma oficina, a respeito de como os padrões de gênero podem ser justificativa para formas mais violentas de opressão. Já no relato 7 enxergamos como os estereótipos de gênero aparecem como enraizados e naturalizados.

Já no relato 9 percebemos como as vezes as respostas das/os estudantes parecia ser o que queríamos ouvir. O que nos faz pensar que, embora a problematização seja de extrema importância, não podemos nos iludir que somente com a nossa intervenção conseguiremos mudar relações sociais que são estruturais. As opressões expressas nesse relatos são expressões de uma totalidade, de uma sociedade baseada na exploração e na opressão. Para acabar com essas, e todas as demais, formas de opressão, é preciso derrubar essa sociedade podre que explora e oprime uma maioria em benefício de uma minoria.

Os ataques e retiradas de direitos que se intensificam no último período tem um caráter ainda mais pesado para as mulheres e para as pessoas LGBT's. Com a pretensa redução de direitos sociais, o aumento da precarização do trabalho, as contrarreformas que atacam diretamente a educação percebemos uma intensificação das opressões e da precarização da vida dessas pessoas.

Os relatos expostos são os que, nos diários de campo de 2013 a 2016, expressam de forma mais nítida opressões (ou normatizações) relativas à gênero e sexualidade. Não representam a totalidade dos relatos, são um recorte. É importante destacar que apareceram também muitos relatos que expressavam situações de opressão racial, embora este não seja o tema do trabalho, as diversas formas de

opressão às/aos trabalhadoras/es não se dão de forma isolada.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As opressões relativas a gênero e sexualidade se manifestam de diversas formas na sociedade capitalista, de formas sutis a formas de extrema violência. Compreendo o estudo destas opressões, e de como aparecem na escola e em serviços de assistência como de extrema importância para pensar e repensar a prática pedagógica. Como estudante (e futura professora) de educação física, área em que o debate do corpo aparece privilegiado, vejo como essencial o estudo dessas questões.

O tema deste trabalho foi, como já dito anteriormente, emergência do campo extensionista. O debate das opressões (raça, gênero e sexualidade) foi demanda que apareceu nas oficinas, nos colocando, enquanto grupo, a pensar sobre como abordar essas questões nos serviços de proteção, com as crianças e as/os adolescentes. Este é um apontamento importante no sentido de qual a nossa concepção de extensão. Compreendemos a extensão como via de mão dupla – a universidade leva conhecimentos à comunidade, mas também aprende com ela. Esse diálogo extensionista só é efetivo quando a universidade está disposta a se modificar a partir do que emerge no diálogo com a comunidade, assim como devolver o conhecimento produzido e fazer pesquisa socialmente útil.

O que se pode observar dos recortes feitos dos diários de campo é que na escola e no socioeducativo se reproduzem as relações e as opressões presentes na sociedade. Vemos, por muitas vezes, estudantes fazendo falas opressoras sem nem ao menos terem refletido sobre elas. Essa reprodução de discursos se dá em grande parte pela ideologia, que determina e propaga ideias úteis a classe dominante como se fossem ideais de toda a sociedade, como se fossem verdades absolutas. Importante destacar que a legislação também cumpre um papel ideológico quando nega certos debates – como por exemplo, a negação do debate de gênero nos planos de educação e a tentativa de instaurar uma educação amordaçada no país.

O machismo e a LGBTfobia precisam ser debatidos e combatidos. Entendo que essas formas de opressão, assim como outras, não serão erradicadas nessa sociedade, baseada na desigualdade e na exploração, porém avançar no debate de possibilidades diferentes, de uma vida mais digna e humana é importantíssimo. Ao mesmo tempo, e também por essa análise da sociedade, sabemos que nossa intervenção na extensão não mudará, por si só, a vida daqueles sujeitos – e

compreender isso é importante para pensar o trabalho com base na materialidade.

São poucos os estudos que tratam das opressões relativas a gênero e sexualidade em serviços de proteção (escola e socioeducativo, neste caso) por referencial marxista. Nesse sentido, é importante avançar neste tipo de pesquisa. O presente trabalho pode ser aprofundado no sentido de analisar mais a fundo tanto a fala das crianças e das/os adolescentes, como a totalidade das relações sociais que produzem e reproduzem este tipo de opressão. Também pode ser estudada mais a fundo a questão da metodologia utilizada, análise de documentos, assim como a especificidade do uso do diário de campo na extensão e na pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Caderno 2: Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira. 4ª edição atualizada e revisada. Brasília, 2013.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de et al. Diário de Pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, n. 15, p. 53-61. Vitória, ES, 2013.

ARRUZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. Revista Outubro, 2015.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. Aprovado em 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

BRASIL. Lei 8.069/1993. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Aprovado em 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)

BRASIL. Lei 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL. Medida Provisória 746/2016. Determina modificações no Ensino Médio. Aprovada em 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1)

CAMPOS VELHO, Eugênio Cavada de. Copa do mundo FIFA na Brasil (2014) : a percepção dos moradores afetados pela reforma na Av. Tronco um ano depois da copa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. Síntese do texto discutido com os participantes do Seminário Nacional de Formação – MST, 2005.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução: Leandro Konder. Editora Expressão Popular. 3ª edição. São Paulo, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FONSECA, Laura Souza et al. O trabalho e os direitos do infante-juvenil na Grande Cruzeiro. Revista de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande no Sul, número 9. Porto Alegre, 2014.

GÓES, Camila; MUSSI, Daniela. A opressão de gênero e a imprescindível renovação do marxismo. Blog Junho, 2015.

GOLDMAN, Wendy. Mulher, Estado e Revolução. Tradução: Natália Angyalossy Alfonso. Editora Boitempo. 1ª edição. São Paulo, 2014.

GRUPO GAY DA BAHIA. Relatório anual 2015: Quem a homotransfobia matou hoje. Salvador, 2016. <http://pt.calameo.com/read/0046502188e8a65b8c3e2>, acessado em 18 de março de 2016.

HIRATA, Helena. Nova divisão sexual do trabalho?. Tradução: Wanda Caldeira Brant. Editora Boitempo. 1ª edição. São Paulo, 2002.

HOSTYN, Victória Leizer dos Santos. Atitudes sexistas de professores de educação

física durante suas aulas : relatos e reflexões. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

<http://www.nos2.co/2016/02/lgbtfobia-na-escola-quase-20-dos-alunos-nao-querem-colegas-gay-ou-trans/>, acessado em 18 de março de 2016.

IASI, Mauro Luis. Ensaio sobre consciência e emancipação. 2ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. Nota técnica: Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar). Brasília, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KOLONTAI, Alexandra. A nova mulher e a moral sexual. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

LEITE, Julia e Santos, Karen Moraes dos. As opressões a serviço da exploração do indivíduo na sociedade capitalista: Pela superação da sociedade classista, por um sistema socialista! In Caderno de Debates da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. Revista Textos e Contextos, v. 6, p. 93-104. Porto Alegre, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. L&PM Editores, 2008.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

NISHIMURA, Shin Pinto. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital. Revista Universidade e Sociedade, n. 53, p. 48-59. ANDES-SN. Brasília, 2014.

OKITA, Hiro. Homossexualidade: da opressão à libertação. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

OLIVEIRA, Natalia Braga de. Proibir debate é ter partido: gênero e educação em direitos humanos. Blog Junho, 2016.

PORTO ALEGRE. Lei 11.858/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. Aprovado em 25 de junho de 2015. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/2015\\_pme.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf)

REED, Evelyn. Sexo contra sexo ou classe contra classe. Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann. 2ª edição. São Paulo, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 14.705/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Aprovado em 25 de junho de 2015. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid\\_IDNorma=62157](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid_IDNorma=62157)

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher no sociedade de classes - mito e realidade. Editora Expressão Popular. 3ª edição. São Paulo, 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34. Janeiro/Abril de 2017.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. ANPED SUL. Curitiba, 2016.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons : apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015 – Homicídio de Mulheres no Brasil. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres. Brasília, 2015.