



***RELATÓRIO DE PESQUISA***

***METODOLOGIAS FEMINISTAS APLICADAS A UM GRUPO DE JOVENS EM GOIÁS: A TRAJETÓRIA DO GIAS***

*Coordenação*

*Kemle Semerene Costa*

*Lenise Santana Borges*

*Texto*

*Eliane Gonçalves*

*Cláudio Henrique Pedrosa*

*Kemle Semerene Costa*

*Lenise Santana Borges*

*Revisão*

*Joana Plaza Pinto*

***Goiânia, 2010***

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	1
2 ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE: BREVE ESTADO DA ARTE.....	4
3 PERCURSO DA PESQUISA .....	8
3.1 Aspectos éticos.....	8
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	8
3.3 O local da pesquisa.....	9
3.4 Procedimentos de campo.....	11
3.4.1 As entrevistas .....	11
3.5 Procedimentos de análise .....	12
3.5.1 Compreendendo as narrativas de si a partir da noção de “sujeitos situados” .....	12
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	15
4.1 Metodologia feminista e suas implicações no GIAS .....	15
4.1.1 Educação popular e feminista: para além do legado de Paulo Freire.....	16
4.1.2 Transas do Corpo: Conversando sobre sexo e outras curiosidades.....	18
4.1.3 Os recursos – material, institucional e prático .....	20
4.1.4 A constituição do grupo: formação de vínculos de confiança .....	22
4.2 Vida sexual e afetiva do GIAS .....	26
4.2.1 Iniciação e descobertas; decisões e escolhas.....	26
4.2.2 Desconstruindo o preconceito homofóbico.....	31
4.3 O significado da experiência .....	32
4.3.1 O si mesmo e a interação no espaço grupal .....	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	41
REFERÊNCIAS .....	42
ANEXO I.....	1
ANEXO II .....	6

ANEXOS

# 1. INTRODUÇÃO

O Grupo Transas do Corpo<sup>1</sup>, ao longo da sua história, vem desenvolvendo estratégias para redução das desigualdades de gênero, atuando junto a um público constituído, especialmente, de profissionais de saúde e educação, além de lideranças dos movimentos sociais. Tem como ponto alto de sua atuação a realização de projetos de inclusão do debate sobre sexualidade na escola e no meio acadêmico.

Desde 1993, através do projeto “Educação sexual não-sexista - um estudo para a alegria de viver”, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Transas do Corpo incluiu o público adolescente em suas prioridades, investindo na formação de educadores/as, a fim de capacitá-los/as a discutir e lidar com as questões relacionadas à sexualidade na escola.

Essa experiência o impulsionou a investir em um trabalho diretamente com adolescentes. Uma das principais iniciativas nesse sentido foi o projeto “Transas Adolescentes”, desenvolvido no período de 2000 a 2004. Entre 2002 e 2004, o projeto contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, com o objetivo de desenvolver, a partir de uma metodologia participativa, ações educativas voltadas para a saúde e sexualidade, numa perspectiva de gênero, com adolescentes de ambos os sexos, entre 13 e 24 anos.

O trabalho foi desenvolvido através de práticas e oficinas de vivência, fazendo uma conexão entre os/as adolescentes e o Centro de Estudos e Informações (CEI), seja como espaço formador, através dos temas propostos por eles/as, ou no acesso a bens culturais disponíveis, como livros, periódicos, vídeos, revistas e Internet.

Durante o ano de 2003 o projeto alcançou cerca de 500 adolescentes. Em 2004, o número de estudantes que visitaram a sede do Grupo Transas do Corpo, a fim de conhecer o acervo bibliográfico, a videoteca do CEI e o espaço de acesso gratuito à Internet totalizou 1.050 (TRANSAS DO CORPO, 2004). A avaliação de impacto do projeto “Transas Adolescentes” sobre seus participantes revelou confiança, interatividade e participação nas discussões, geralmente muito ricas e heterogêneas. Com o decorrer das atividades de grupo, observou-se entre os adolescentes o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, com identificação de vários talentos relacionados à redação de artigos, expressão dramática (teatro) e música (movimentos *hardcore*, *hiphop* e *punk*). Além do mais, essa avaliação ofereceu ao Transas do Corpo a possibilidade de repensar conceitos e metodologias referentes ao trabalho com jovens.

Em 2003, o Transas também coordenou o projeto *Lendo, pensando, fazendo: acesso a produções escritas sobre saúde e sexualidade para estudantes*, desenvolvido no contexto do Programa Gênero, Reprodução, Ação, Liderança, da Fundação Carlos Chagas e o SOS Corpo – Gênero e Cidadania. O projeto objetivou desenvolver com jovens estudantes da rede pública de educação, em Goiânia, atividades voltadas para a apropriação produtiva da leitura e a escrita, elaborando uma articulação entre afeto e instrumentalidade diante das tecnologias de

---

<sup>1</sup> O Grupo Transas do Corpo é uma organização não-governamental, feminista, criada em 1987, em Goiânia, Goiás. O grupo tem por missão desenvolver estratégias para redução das desigualdades de gênero, através de ações educativas, culturais e de pesquisa inspiradas nos princípios feministas de igualdade, pluralidade e solidariedade.

escrita, especialmente levando em conta a necessidade e o desejo de saber sobre relações de gênero e sexualidade. O grupo era composto por estudantes do ensino médio da Escola Estadual do Parque Amazônia, na cidade de Goiânia, Goiás, sendo, na maior parte do processo, quatro mulheres e dois homens, entre 15 e 19 anos. O projeto teve como produto uma cartilha sobre metodologia feminista para o letramento de jovens.

No final de 2004, marcando o encerramento das atividades previstas no projeto *Transas Adolescentes*, foi realizado o encontro “Vida de Adolescente”, de onde surgiu, a partir da reivindicação e articulação dos participantes, um novo projeto de formação continuada, por eles denominado Grupo de Ação e Informação em Sexualidade (GIAS).

Criado, então, por adolescentes de ambos os sexos, advindos do projeto “Transas Adolescentes” o GIAS teve suas atividades desenvolvidas entre 2005 e 2008, com a finalidade de ser um espaço de discussão sobre sexualidade, gênero, direitos sexuais e direitos reprodutivos, utilizando metodologias participativas, com enfoque feminista. O trabalho foi realizado a partir de encontros periódicos, na sede do Transas do Corpo, sob a coordenação de uma educadora da equipe.

No decorrer dos três anos, o GIAS contou com a participação de adolescentes, de ambos os sexos, sendo 16 (dez mulheres e seis homens) apenas no período de 2007/2008. A maioria dos integrantes era proveniente da região Sul de Goiânia e entorno, com idades entre 13 e 18 anos, estudantes de escolas públicas, cursando o ensino médio. Muitos dos que iniciaram no grupo desde a sua concepção, aos 13/14 anos, ao final do processo estavam com 18 anos.

A primeira participação do grupo em eventos fora do espaço do Transas do Corpo aconteceu no *II Encontro Goiano de Adolescentes*, promovido pelo Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente (NECASA/UFG), onde os adolescentes integraram atividades culturais, oficinas temáticas e divulgaram o trabalho do GIAS.

Ao longo do tempo, o GIAS não somente participou do processo de formação, como também, multiplicou seus conhecimentos sobre corpo, saúde, sexualidade, relações de gênero, direitos sexuais e direitos reprodutivos para outros jovens, seja em casa, na escola, no trabalho ou no movimento social. Uma experiência marcante nesse sentido foi a participação em oficinas de direitos sexuais, direitos reprodutivos e metodologias feministas, com jovens educadores do Grupo Curumim de Recife/PE e da Cunhã Coletivo Feminista de João Pessoa/PB, com o apoio da International Women’s Health Coalition (IWHC).

A avaliação das educadoras e das/os adolescentes, assim como de alguns familiares, durante o processo vivenciado, ressaltando mudanças importantes em suas vidas, levou-nos a considerar essa experiência bastante positiva e a acreditar que a metodologia feminista representa importante estratégia para o trabalho com o público adolescente, especialmente no que diz respeito à vivência em grupos e comunidades, às questões relacionadas à vida afetiva e à sexualidade.

Em 2008, após o encerramento das atividades educativas permanentes com o GIAS, por incentivo da International Women’s Health Coalition, organização que viabilizou todo o trabalho, foi proposta a realização de uma reflexão sobre a utilização da metodologia feminista com adolescentes que integraram o Grupo no período de 2005 a 2008, em Goiânia/Goiás. Para tanto, foi elaborada e desenvolvida, entre os anos de 2009 e 2010, a presente investigação, que, reúne informações a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos – integrantes e educadoras - a fim de buscar respostas para as seguintes questões: 1) Quais as percepções dos/as adolescentes e educadoras que integraram o Grupo de Informação e Ação em Sexualidade (GIAS) a respeito de sua participação no grupo? 2) De que forma a

experiência no GIAS interferiu na vida afetiva e sexual dos/as adolescentes? 3) Quais as formas de inserção social dos/as adolescentes, a partir da experiência no GIAS (protagonismo, ativismo, articulação com redes de jovens, entre outros)?

Esperando que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas ações educativas com jovens e adolescentes, a partir da utilização da metodologia feminista, apresentamos neste relatório os marcos teóricos, o percurso metodológico e os resultados do estudo realizado.

## **2 ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE: BREVE ESTADO DA ARTE**

Nas últimas décadas, a adolescência/juventude vem sendo objeto de diferentes estudos, tendo em vista suas especificidades. Inúmeras abordagens, a partir de distintas áreas do conhecimento revelam concepções variadas sobre este tema, exploradas mais pelos problemas e vulnerabilidades que podem ser gerados nos contextos socioeconômico-culturais e psicológicos do que pelas iniciativas de promoção e fortalecimento desse público, visando à conquista e garantia de direitos. A própria compreensão dos conceitos de adolescência e juventude também difere entre as reflexões, e tais palavras são consideradas sinônimas em muitas ocasiões.

A Organização Mundial de Saúde, uma das principais representantes do pensamento biomédico na abordagem da adolescência, a define como o período da vida em que surgem as características sexuais secundárias e se desenvolvem processos psicológicos e padrões de identificação que evoluem da fase infantil para a adulta, entre eles a transição de um estado de dependência para o de relativa autonomia (REDE FEMINISTA DE SAÚDE, 2004). Ao passo que “população jovem” é definida pelo Fundo de População para as Nações Unidas (s.d.) como o segmento entre 10 a 24 anos, com a ressalva de que para defini-la é preciso considerar as diferentes culturas e contextos sociais, políticos e econômicos, sendo relevante referir-se a adolescências e juventudes, dada a diversidade e complexidade desse grupo.

De acordo com León (2005), convencionalmente, tem-se usado a faixa etária de 12 a 18 anos para designar a adolescência, e para a juventude de 15 a 29 anos, podendo variar em alguns países, a depender da necessidade de definições operacionais no campo das políticas públicas. Acreditando que a categoria etária não é suficiente para realizar esta análise, mas necessária para algumas delimitações iniciais e básicas, o autor afirma que não se pode estabelecer um critério de idade universal válido para todos os setores e todas as épocas.

Reis e Zioni (1993), ressaltando o valor e o significado dessa discussão, quando interpretada do ponto de vista social, afirmam que a adolescência pode ser ignorada, em certas sociedades, ou ser valorizada, em outras, a ponto de mobilizar e catalisar em torno de si vastos setores dos comportamentos organizados do conjunto da sociedade.

Barber-Madden e Saber (2010), dando ênfase aos problemas que cercam a população jovem, salientam que não se pode tratar desse assunto como um conceito homogêneo, por ser uma fase da vida marcada pelas disparidades que caracterizam as diversas localidades do mundo. Ao mesmo tempo, qualquer classificação que se faça não é igualmente válida, sequer para os diversos grupos sociais presentes em cada país. Para os autores, ainda que hoje, os jovens tenham maiores e melhores oportunidades do que as gerações passadas, uma larga parcela em diversas nações sofre fome, têm poucas oportunidades educacionais, pouco acesso aos serviços de saúde e apresenta altas taxas de desemprego.

Dar a volta por cima e tentar superar as adversidades é o conceito de “resiliência”<sup>2</sup>, trazido por Assis *et al* (2005), a fim de analisar a capacidade de superação de adolescentes em uma cidade do Rio de Janeiro. Apontando para a interação do adolescente com o meio em que vive como o ponto principal para ajudá-lo a lidar positivamente com as adversidades, a autora ressalta a importância de promover maneiras que ajudem meninos e meninas a serem mais resilientes e enfrentarem as dificuldades da vida. Necessário se faz, então, estar atento às mudanças sociais nesta etapa da vida, na qual a escola, a família, os serviços de saúde, os projetos sociais/culturais de organizações não-governamentais, entre outros, têm papel fundamental (HEILBORN *et al.*, 2008).

Na opinião de Pochmann (2008, s.p.),

Milhões de jovens enfrentam riscos e problemas que só serão superados com a mobilização social e política das organizações da sociedade civil, bem como com a estruturação de políticas públicas gerais e específicas, de diversas origens e naturezas, que devem se articular e integrar para a abertura de oportunidades de inserção dos jovens na sociedade brasileira.

Para Heilborn *et al.* (2008, p. 7), “a história comprova que os jovens se apresentam de formas diferentes ao longo do tempo e, mais importante que compará-los, é observar os contextos próprios de cada momento.” As autoras exemplificam, fazendo um paralelo entre as últimas décadas, quando surgiram e/ou se fortaleceram os movimentos sociais, como o de estudantes e o feminismo, proporcionando aos jovens uma ampla revisão de valores e costumes; e os tempos atuais, marcados por outra realidade social, num mundo mais heterogêneo, fortemente influenciado pela mídia e pela intensa difusão da informação virtual, mas que também mobiliza moças e rapazes para questões relacionadas ao meio ambiente, violência, cidadania e sexualidade. Essa geração que nasceu numa sociedade em vias de democratização política e de globalização econômica e cultural, que não conheceu a censura militar e que cresceu assistindo televisão e ouvindo músicas produzidas pela indústria fonográfica, fez dos *shopping centers* um dos seus principais espaços de vivência juvenil, tornando-se atores das mudanças culturais e sociais junto aos seus grupos de pertencimento (CORREA, 2008).

Na visão de Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 30),

É principalmente nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. Há uma tendência da sociedade em enxergar nessas culturas traços de marginalidade, um tempo social potencialmente negativo e, em geral, pensado em oposição ao trabalho, este entendido como tempo de positividade, naquilo que se refere à formação humana.

Fontoura e Pinheiro (2008), em seus estudos sobre juventude e políticas públicas salientam que analisar esta fase da vida sem a perspectiva de gênero implica em um olhar parcial que não levará em conta as diferenças existentes em passagens marcantes para as jovens e os jovens. Na opinião das autoras, diante dos preconceitos e estereótipos que surgem quando se trata do tema da gravidez na adolescência, por exemplo, é preciso encarar a questão

---

<sup>2</sup> Resiliência é uma noção a princípio extraída da física para explicar a capacidade de um copo sofrer uma pressão máxima sem se deformar. Apropriada como conceito analítico, é compreendida como um processo no qual são avaliadas as capacidades individuais de adaptação face a condições adversas e que envolvem processos de vulnerabilidade e proteção social (ASSIS *et al.*, 2005).

do ponto de vista das opções apresentadas aos jovens e de suas escolhas, sendo fundamental que alternativas sejam apresentadas às jovens que escolhem ser mães, ao longo de suas vidas, de modo que a maternidade não represente a única forma de autoafirmação e construção da identidade. No que se refere aos jovens, a autora continua seu raciocínio, ponderando que o fato de a maior parte daqueles que se tornam pais ter abandonado os estudos parece evidenciar um contexto no qual as opções de construção de uma carreira ou de um caminho para o reconhecimento social pela via profissional são bastante reduzidas.

Para Brandão e Heilborn (2006; p. 1429)

Compreender a dinâmica que rege a construção social de adolescentes e jovens na contemporaneidade é uma via fundamental para se discutir as trajetórias sexuais e reprodutivas juvenis em diferentes segmentos sociais. O lugar que a sexualidade ocupa no processo de autonomização juvenil, ainda hoje muito marcado pela hierarquia de gênero, torna-se a chave para uma leitura mais acurada do fenômeno da gravidez na adolescência.

As autoras ressaltam que uma política de prevenção à gravidez na adolescência não pode estar apenas ancorada na transmissão de informações relativas à contracepção e proteção às DSTs/AIDS, mas sim, incorporar a lógica que orienta a experimentação sexual com o parceiro como via principal para a construção gradativa da autonomia pessoal, mesmo em contextos de dependência parental.

Os principais problemas registrados quanto à saúde sexual e reprodutiva são permeados pelas questões de gênero e relacionam-se às adolescentes e mulheres jovens, revelando desigualdades de poder nas relações, expondo-as à gravidez não planejada e às doenças sexualmente transmissíveis, bem como a distintas formas de violência que afetam sua saúde. Por outro lado, os homens adolescentes e jovens não têm sido atendidos em suas necessidades de saúde relacionadas à sexualidade e à reprodução, uma vez que os serviços de saúde encontram dificuldade em atender a esse público (BRASIL, 2006).

De acordo com Pirotta et al. (2007), somente nos anos 1990 houve um incremento nas políticas públicas para os jovens, com o foco das ações concentrando-se no combate à violência, ao desemprego, à prostituição infantil, à violência doméstica e sexual, com a problematização da vida reprodutiva e das práticas sexuais dos adolescentes, a partir do campo da saúde. Os autores acrescentam que, apesar dos avanços, prevalece um tratamento das questões relacionadas à população jovem sob a ótica do desvio ou do problema social.

Por ocasião da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada em 1994, na cidade do Cairo, a saúde e os direitos reprodutivos de jovens receberam destaque especial, incluindo temas como gravidez indesejada, aborto inseguro e DST/AIDS. Representantes de mais de 175 países assinaram o documento, endossando essas recomendações, destacando-se aí o Brasil, cujos governantes se comprometeram com a implementação de políticas voltadas à saúde e aos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes (REDE FEMINISTA DE SAÚDE, 2004).

Em sessão especial da Assembléia Geral da ONU, realizada em Nova Iorque, no ano de 1999, ficou reafirmado que os governos deveriam considerar as necessidades dos jovens, dando prioridades a programas de educação, oportunidades de geração de renda, treinamento vocacional e atendimento de saúde, em especial sexual e reprodutiva. Foi reafirmado também que as políticas referentes aos jovens devem envolvê-los de maneira ativa no delineamento, implementação e avaliação de tais programas (BERQUÓ, 2008).



A partir de 2004, no Brasil, iniciou-se um amplo processo de diálogo entre o governo e os movimentos sociais, sobre a necessidade de instaurar uma política de juventude no país, projetando nacionalmente essa temática que, até então, não passava de algumas iniciativas pontuais voltadas para a inclusão social de jovens, via oficinas de capacitação, visando melhorar a inserção no mundo do trabalho. Em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude, órgão executivo ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, com o objetivo de articular os diversos programas federais de juventude (CASTRO & AQUINO, 2008).

Peres e Rosenberg (1998) ressaltam a importância de incluir práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas do público adolescente, em especial aquelas que propiciem a participação, a convivência com os pares, relações mais horizontalizadas entre adultos e jovens, atividades que valorizem a auto-estima, a afirmação, a intelectualização, a fantasia, a ação, a expressão de sentimentos, entre outros. Os autores ressaltam ainda a necessidade de pessoal devidamente preparado, com conhecimentos e habilidades especiais, para o trabalho educativo com jovens.

Costa (2004), numa perspectiva pedagógica do protagonismo juvenil, defende a participação do adolescente no ato criador de ação educativa em todas as etapas de sua evolução, exigindo assim dos educadores compromisso ético e vontade política no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população.

## **3 PERCURSO DA PESQUISA**

Ao traçarmos a metodologia deste estudo, buscamos a abordagem qualitativa, considerada mais adequada para atender aos objetivos propostos, uma vez que permite uma maior aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos próprios sujeitos (MINAYO, 1993).

A partir dessa abordagem, desenvolvemos um estudo descritivo, exploratório que, segundo Triviños (1987), é realizado com o propósito de observar, descrever e explorar aspectos dos fenômenos humanos. A pesquisa focalizou aspectos relacionados à metodologia feminista aplicada a um grupo de adolescentes em Goiás que, por uma questão de ética, serão aqui identificados/as como A (de adolescente) seguido de um número (1 a 6) correspondente. As educadoras entrevistadas consentiram em serem identificadas a partir de seus próprios nomes: Elcimar Dias Pereira e Fernanda Calderaro (Elcimar e Fernanda).

### ***3.1 Aspectos éticos***

Em março de 2009, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) que, no final de abril/2009, emitiu parecer favorável à realização da pesquisa (Anexo I).

Inicialmente, a fim de apresentar a proposta da pesquisa aos/às jovens que atendiam aos critérios de inclusão, e levantar o seu desejo e disponibilidade de participação, em abril de 2009 foi realizada uma reunião na sede do Transas do Corpo, sob a coordenação de duas educadoras da equipe. Os sujeitos foram contatados a partir de seus telefones, endereços e emails já registrados no Grupo Transas do Corpo, assim como pela rede de amizade estabelecida no GIAS.

Apesar de 11 jovens terem confirmado presença, apenas quatro compareceram (duas mulheres e dois homens) à reunião, ficando bastante entusiasmados/as com a idéia de participar. Ficou decidido, naquele momento, que os/as dois primeiros/as jovens que entrassem em contato com o Transas, na semana seguinte, seriam incluídos na pesquisa. Como não houve nenhuma manifestação nesse sentido, duas jovens foram incluídas, após serem contatadas e terem manifestado seu interesse.

As duas educadoras do GIAS, que já não residem mais em Goiânia, foram contatadas por email. Ambas concordaram em participar e acharam importante a proposta.

Nenhuma entrevista foi realizada sem que os sujeitos concordassem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Anexo II) contendo os objetivos da pesquisa, sua justificativa e procedimentos a serem utilizados durante a investigação. Para as duas jovens menores de 18 anos, precisamos da autorização de seus responsáveis, o que não resultou em dificuldades para realização dos procedimentos de campo.

### ***3.2 Os sujeitos da pesquisa***

Fizeram parte do estudo seis adolescentes, sendo quatro mulheres e dois homens, residentes na região metropolitana de Goiânia/Goiás, que integraram o GIAS durante, pelo menos, seis meses e duas educadoras do GIAS.

A idade das adolescentes variou de 16 a 19 anos. Duas delas se autodeclararam pardas, uma, branca e a outra, negra. Todas eram solteiras e apenas uma delas, que interrompeu os estudos no segundo ano do ensino médio, tinha uma filha recém nascida. Duas estavam cursando o ensino médio e a outra, que já o havia concluído, estava em vias de ingressar em um emprego, referindo-se a algumas atividades informais realizadas, pontualmente, como babá. Uma das adolescentes declarou-se católica não praticante, outra, evangélica e as outras duas, sem religião. Duas delas residem em Aparecida de Goiânia, município localizado na Região Metropolitana de Goiânia. As demais, em bairros da periferia de Goiânia. Declararam morar com a família, na sua maioria, constituída pela mãe, pai ou padrasto, irmãos e/ou irmãs.

Quanto aos homens entrevistados, um estava com 18 anos, se autodeclarou negro, solteiro, sem filhos, sem religião e cursava o terceiro ano do ensino médio, se preparando para o vestibular. O outro adolescente, de 20 anos, se autodeclarou pardo, solteiro, sem filhos e evangélico. Interrompeu os estudos no segundo ano do ensino médio. O primeiro, que mora com a mãe, o padrasto e duas irmãs em um bairro da periferia de Goiânia, como fonte de renda se referiu a atividades informais em “*lan houses* e ajudas em obras civis com plantas”. O segundo entrevistado mora com a mãe e três irmãos em um bairro da periferia de Goiânia, onde se localizava a antiga sede do Transas do Corpo. Disse trabalhar como auxiliar de escritório e vendas.

Quanto à faixa de renda, os registros do Transas do Corpo não permitem precisar o recorte salarial, uma vez que o critério de participação inicial no GIAS não era renda, mas faixa etária e vínculo com escola pública. Portanto, essa informação ficou em segundo plano. Para a pesquisa, quando perguntados/as sobre renda familiar, os/as jovens responderam com valores que variavam entre um salário mínimo, R\$ 800,00; R\$ 1.000, 00 ou R\$ 3.000,00. Sem que pudéssemos distinguir muito bem entre renda familiar e renda individual, descartamos essa informação como elemento de análise do relatório.

As duas educadoras entrevistadas, uma de 30 e outra de 31 anos, são psicólogas, sendo que uma delas tem mestrado em Psicologia Social e trabalha como pesquisadora na Fundação Getúlio Vargas e a outra não citou local de trabalho. Uma se autodeclarou parda e sem religião, enquanto que a outra se autodeclarou negra e praticante do Candomblé. Ambas estavam solteiras e sem filhos.

### ***3.3 O local da pesquisa***

Goiás é o estado brasileiro mais populoso da região Centro-Oeste, com uma extensão territorial de 340.086,698 km<sup>2</sup>, correspondendo a 4% do território nacional. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população do estado em 2007 totalizava 5.647.035 habitantes, distribuídos em 246 municípios (IBGE, 2008).

De acordo com informações disponíveis no site do IBGE, a população jovem residente em Goiás está assim distribuída: 9,39% têm de 10 a 14 anos; 8,61% entre 15 e 19 anos; 8,74%, de 20 a 24 anos e 8,45%, entre 25 e 29 anos (IBGE, 2008).

Goiânia, capital do estado de Goiás, é uma jovem cidade, planejada e construída em meados dos anos 1930 e inaugurada oficialmente em 1942. Localizada no centro do país, mais precisamente na Microrregião Central a aproximadamente 200 km de Brasília, capital federal, a cidade apresenta mudanças rápidas no curso de seu crescimento e desenvolvimento nas últimas décadas.

Para Arrais e Pinto (2008), a construção de Goiânia representou uma das mais eficazes estratégias de povoamento contemporâneo, sendo que seu crescimento demográfico superou

as expectativas dos idealizadores, uma vez que, planejada para 50.000 habitantes, ultrapassou esse número já na década de 1960, chegando, em 2007, a 1.244.645 habitantes e em 2009 a uma população estimada de 1.281.975 habitantes, de acordo com o IBGE.

Outra característica do crescimento de Goiânia está no fato de seu tecido urbano expandir-se para além da escala local, contrariando seu plano urbanístico. Essa expansão para a periferia seguiu o modelo clássico, expulsando os pobres para áreas mais distantes e com pior infra-estrutura e equipamentos de consumo coletivo. Estratégia esta que forjou uma imagem positiva de cidades “planejadas”, “arborizadas”, “sem pobres”, discurso reforçado pela avaliação da renda *per capita* e pela colocação no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). As generalizadas periferias que se formaram no entorno de Goiânia são a resposta dos incisivos processos de segregação ou expulsão das classes sociais das áreas mais centrais dessas cidades, restando residir a 20, 35 ou até 47 km de distância do seu lugar de trabalho (ARRAIS & PINTO, 2008).

Ocorre processo de crescimento semelhante ao de Goiânia, porém, com intensidade diferente, na periferia da região que circunda a capital, é a Região Metropolitana de Goiânia (RMG), composta por 13 municípios, Goiânia, Trindade, Goianira, Santo Antônio de Goiás, Nerópolis, Goianópolis, Senador Canedo, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia, Bela Vista de Goiás, Guaporé, Aragoiânia e Abadia de Goiás, com destaque para Aparecida de Goiânia que, em 1970, tinha uma população de 7.470 habitantes, passando para 42.632 em 1980 e 336.392, em 2000, de acordo com o IBGE. Esta última, a 21 km de Goiânia, forma um dos mais intensos estágios de “conurbação” do Centro-Oeste e é a segunda maior cidade do Estado de Goiás. Do total da população que trabalha e estuda, em 2000, 40,92 % trabalhava e/ou estudava em Goiânia (ARRAIS & PINTO, 2008).

Com relação à população jovem, a expectativa é que haja, em Goiânia, uma redução percentual entre 2006 e 2020, de 31,2% (UMBELINO & SATHLER, s.d). De acordo com informações da Secretaria de Educação de Goiás, em 2004, o estado contava, com 346.830 pessoas matriculadas no ensino médio, sendo 311.430 em escolas públicas. Já em 2006, o ensino médio na rede estadual passou a contar com 304.485 pessoas matriculadas, segundo dados do Ministério da Educação (GOIÁS, 2007). Com relação ao ensino superior, as duas universidades mais antigas – Universidade Federal de Goiás e PUC/Goiás, criadas no início dos anos 1960, a partir da unificação de seus cursos e faculdades anteriores –, dividem as “preferências” dos alunos goianos com dezenas de faculdades e universidades privadas que proliferaram a partir dos anos 1990, e com a Universidade Estadual de Goiás, criada em 1999. Como ocorre em praticamente todas as capitais do País, os investimentos na área cultural dependem intrinsecamente dos interesses dos grupos políticos no poder. E a capital e as cidades vão, aos poucos, incorporando novas alternativas culturais – teatros, museus, bibliotecas, cinemas, galerias de arte, feiras e exposições (GONÇALVES, 2007).

No que se refere aos movimentos sociais, particularmente o movimento feminista, a história mais recente – dos anos 1980 aos dias atuais – registra, em Goiânia, o surgimento de grupos que se organizaram em torno de questões específicas e que mantiveram a inspiração “original” de grupos autônomos e informais, como é o caso do Grupo Oficina Mulher; grupos com identidades muito distintas que seguiram o caminho da institucionalização ao modo das organizações não-governamentais (ONGs), como o Grupo Transas do Corpo, o Centro de Valorização da Mulher (CEVAM); e o Centro Popular da Mulher/UBM e grupos feministas de mulheres negras, como o Grupo de Mulheres Negras Malunga e o Grupo Dandara do Cerrado. Desde 1995, o Fórum Goiano de Mulheres funciona como instância de articulação política do movimento (GONÇALVES, 2007). A respeito do trabalho com jovens, Canuto (2007), em seus estudos sobre a participação da juventude de Goiânia em movimentos sociais, concluiu que esta ocorre com maior ênfase quando ligada à religião, com destaque para as

mulheres entre 19 e 24 anos. A autora classifica os grupos de jovens em: religiosos; culturais/étnicos/gêneros; movimentos estudantis; partidários.

### **3.4 Procedimentos de campo**

Em uma pesquisa qualitativa, o trabalho de campo é uma etapa em que nossas inquietações assumem caráter prático, sendo o momento no qual o/a pesquisador/a tem a oportunidade de interagir com os atores sociais envolvidos na investigação (MEDEIROS, 1998). Representa, portanto, a oportunidade de maior aproximação com o objeto de pesquisa.

A fim de melhor atingirmos os objetivos propostos neste estudo, foi escolhida a entrevista semi-estruturada como instrumento de referência para a obtenção das informações.

A técnica de entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo, pelo qual o/a pesquisador/a busca obter informes contidos na fala dos atores sociais, tanto de natureza objetiva, quanto subjetiva. As entrevistas podem ser abertas ou não estruturadas, quando o sujeito aborda livremente o tema proposto; bem como estruturadas, que pressupõem perguntas previamente formuladas (CRUZ NETO, 2002).

A entrevista semi-estruturada, segundo Triviños (1987), parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto do surgimento de novas hipóteses, à medida que se recebem as respostas dos sujeitos. As perguntas que compõem a entrevista semi-estruturada são resultado não só da teoria que alimenta a ação do/a investigador/a, mas também de toda a informação recolhida sobre o fenômeno social que interessa.

Ainda de acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada tem a característica de valorizar a presença do/a investigador/a, ao mesmo tempo em que oferece todas as perspectivas possíveis para que o/a sujeito alcance liberdade e responsabilidade necessárias, enriquecendo a investigação; favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, como também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Finalmente, o processo de entrevista semi-estruturada obtém resultados de fato valiosos, se o pesquisador também tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos.

Para este trabalho, foram utilizados dois roteiros de entrevista, um destinado aos/às adolescentes (Anexo III) e outro às educadoras (Anexo III).

#### **3.4.1 As entrevistas**

Quatro entrevistas com jovens foram realizadas em suas residências (três mulheres e um homem) e duas (uma mulher e um homem) na sede do Transas do Corpo, em atendimento às suas próprias escolhas. Tiveram duração média de uma hora.

Foram disponibilizados sitpass (bilhetes de ônibus) às pessoas que se deslocaram até o Transas do Corpo para a reunião de divulgação da pesquisa e para as entrevistas.

Sem a possibilidade de realizar as entrevistas pessoalmente, com as educadoras, no mês de julho fizemos uma experiência via *Skype*, embora preocupadas com a qualidade desse recurso em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para nossa surpresa, obtivemos um ótimo material. O TCLE foi obtido, via email, a partir de assinatura digital da educadora. Em agosto, conseguimos entrevistar a segunda educadora, em Goiânia, na residência onde se hospedou. Cada entrevista teve, em média, uma hora de duração.

Todos os sujeitos foram entrevistados por uma mesma pesquisadora, educadora do Transas do Corpo, coordenadora da pesquisa, entre os meses de maio e agosto de 2009. As entrevistas realizadas nas residências possibilitaram uma aproximação maior com a realidade dos/as jovens e pessoas de sua convivência. Tivemos a oportunidade de nos deparar com um dos dois homens entrevistados arrumando a casa, tarefa antes considerada de mulher, nas suas próprias palavras. Ao solicitar a autorização da participação de uma jovem menor de idade à sua irmã mais velha, fomos surpreendidas com palavras elogiosas e de agradecimento ao Transas do Corpo, por ter propiciado à sua irmã ensinamentos e, em especial, a possibilidade de repensar a homofobia. Lamentando não ter participado do GIAS, esta irmã declarou também ter usufruído de materiais educativos do Transas, fornecidos pela irmã integrante do GIAS, que lhes foram úteis em suas atividades de professora.

No que se refere ao momento da entrevista propriamente dito, pode-se dizer que, inicialmente, houve um estranhamento dos sujeitos, diante do gravador, levando até mesmo à intimidação da pesquisadora, em algumas situações. Mas, de uma forma geral, aos poucos os depoimentos foram se transformando em momentos emocionantes e de valiosa contribuição para a pesquisa.

### ***3.5 Procedimentos de análise***

A análise, guardando coerência com abordagens qualitativas, implicou em procedimentos sistemáticos que descrevem e interpretam as narrativas produzidas pelos sujeitos. Inicialmente, organizamos o material e fizemos uma leitura preliminar, orientada por categorias previamente definidas. Assim, obtivemos uma visão geral dos conteúdos para a identificação das noções predominantes. A etapa seguinte consistiu em novas leituras, analisando as narrativas vertical e transversalmente (dentro da entrevista individualizada e em contraste com as outras), em busca das subcategorias temáticas.

Ao final, foram apresentadas como resultados algumas subcategorias geradas dentro das três categorias estabelecidas previamente. A primeira categoria apresentada, *Metodologia feminista*, foi analisada a partir das falas das educadoras, cotejadas de modo pontual com algumas falas das adolescentes. A segunda categoria diz respeito à *vida afetiva e sexual*, analisadas a partir das falas dos/as adolescentes, e *os sentidos e significados* dessas subcategorias serão discutidos mais adiante, na apresentação dos resultados.

#### **3.5.1 Compreendendo as narrativas de si a partir da noção de “sujeitos situados”**

Nos relatos dos/as participantes do GIAS, entrevistados/as para a pesquisa, chama a atenção a recorrência de expressões que remetem a transformações que poderíamos enquadrar como individuais ou pessoais. Elas claramente revelam o modo como os/as adolescentes reconhecem e nomeiam suas experiências dentro do grupo, comparadas ao que eles/elas referem de si mesmos/as no passado, ou seja, comparam os tempos vividos entre aquilo que eram e naquilo que se transformaram no decorrer do processo. Ao elaborarem as narrativas de si mesmos como seres em transformação, buscam dar coerência a sentimentos e percepções numa perspectiva que pode ser também chamada de “biográfica”. No entanto, não partimos de histórias de vida individuais. As entrevistas formam um todo articulado, não necessariamente coerente, que expressa os significados e sentidos atribuídos à experiência vivida.

As ambivalências ou contradições que emergem a partir da análise só podem ser apreendidas pela interpretação. Nesse ponto, é importante ressaltar o caráter intersubjetivo

característico de qualquer pesquisa qualitativa quando se propõe a analisar narrativas. O resultado da análise é uma interpretação das motivações dos sujeitos, de como eles/as interpretam o vivido, logo, trata-se de uma interpretação da interpretação (GEERTZ, 1989) que permite compreender - weberianamente falando - um recorte muito específico da realidade. Tal perspectiva não permite que façamos generalizações, todavia, seus significados podem ser tomados por outros grupos e pessoas como matriz explicativa para fenômenos similares.

As interpretações funcionam como matrizes de caráter genérico, mas devem ser compreendidas em seus contextos particulares. As narrativas transcritas sofrem uma espécie de “tradução” em várias etapas, passando pelos filtros do próprio sujeito da fala (escolha das palavras, busca de coerência, vontade de corresponder a presumidas expectativas da pesquisadora, do Grupo Transas do Corpo, e assim por diante). Não cabe às pesquisadoras, entretanto, descortinar o não-dito, desvelar sentidos ocultos por trás das palavras, mas proceder a uma interpretação sabidamente parcial e interessada.

O que significa dizer que uma interpretação é parcial e interessada? O pensamento feminista - longe de ser um corpo unificado de teorias e metodologias - alerta para o caráter situado, contingente, histórico e particular de toda e qualquer explicação ou interpretação sobre a realidade. Põe em dúvida ou sob suspeita as verdades com pretensões de validade universal, sobretudo aquelas que dizem respeito às experiências marcadas por gênero. Numa perspectiva feminista, noções de feminino e masculino, de homens e de mulheres são socialmente produzidas e passíveis de serem transformadas.

Joan Scott (1999) considera que a linguagem constrói sentido e significado, mediante o qual se constroem práticas culturais e a partir do qual as pessoas se representam, se relacionam e compreendem o mundo. A compreensão desses significados permite abrir novas possibilidades interpretativas, sendo importante responder na análise

[o] como, em que contextos específicos, entre quais comunidades e através de que processos sociais e textuais o significado é adquirido, como eles mudam, por que alguns permanecem, outros desaparecem e outros são eclipsados; o que revelam sobre o poder (SCOTT, 1999, p. 205-206)

Como pontua Gonçalves (2007), a perspectiva situada de Donna Haraway (1995), conhecida nos estudos feministas como *standpoint theory* ou teoria feminista de perspectiva, sublinha que sujeitos socialmente marcados, subalternos ou subjugados, apresentam uma visão privilegiada da realidade *vis-a-vis* às perspectivas dominantes. Nesse sentido, as narrativas analisadas no presente estudo correspondem a um segmento populacional marcado por intersecções de geração, gênero, classe e sexualidade, sobretudo, dos quais é conferida certa centralidade à geração, quando os próprios jovens ouvidos reforçam essa marca de diferença em suas experiências de vida. Suas narrativas são ao mesmo tempo produto e produtoras da “concretude” do mundo, mundo este hoje globalizado, pluralizado e matizado por padrões que disputam hegemonias de sentido e significado.

Os discursos sobre adolescência e juventude se multiplicaram tanto nas três últimas décadas que podemos recair em generalizações nem sempre produtivas. Por outro lado, como alerta Giddens (2007), num mundo globalizado, onde as redes de informações produzem comunicação instantânea, as informações que chegam a todos os cantos possíveis do planeta tendem a mascarar ou reduzir as diferenças conformando os sujeitos particulares em unidades globais. Assim, quando pensamos em “adolescentes” ou “jovens”, associamos esses conceitos a imagens e significados produzidos em escala global, o que nos coloca diante de mais uma dicotomia - particular e universal?

No caso da pesquisa com adolescentes e jovens que participaram de uma experiência conduzida por uma organização feminista, significa dizer que ela já nasce marcada, situada e interessada. Por isso, é necessário enfatizar que as narrativas dos/as jovens estão atravessadas por noções que expressam uma subjetividade que se constrói: 1) na experiência intrínseca de suas vidas pessoais, familiares, comunitárias e societárias “fora” do GIAS; 2) na relação mediada com integrantes (educadores/as) que fizeram parte do processo do GIAS, sobretudo as coordenadoras que estiveram mais diretamente em contato com o grupo e 3) na relação com todas as formas comunicacionais disponíveis durante a experiência.

No primeiro caso, as informações acerca da vida “privada” dos/as adolescentes, para além de informações prévias de caráter sociodemográfico – onde moram, se usam transporte público, se moram com pais/mães, se freqüentam a escola, se trabalham, etc. – chegam ao grupo pela via direta da palavra, em circunstâncias nas quais a metodologia propicia o falar de si e a experiência de ser ouvido/a. Através das oportunidades de fala, em geral estimuladas pela educadora, o/a participante introduz uma série de informações sobre sua vida, processo este que permite o estabelecimento de vínculos e de aproximações por afinidade, mas que também podem produzir estranhamentos. Uma segunda forma de expressão da vida “privada” encontra lugar na fala direta com a mediadora, em momentos distintos aos das oficinas. Neste caso, o grupo não participa e a informação não é compartilhada em virtude de seu caráter de “confidência”. Este aspecto será mencionado outras vezes na análise. A relação com as educadoras medeia ainda a percepção dos/as adolescentes sobre noções diversas relacionadas ao convívio social como certo/errado, permitido/proibido, entre outros. Por fim, esses/as adolescentes estão expostos no decorrer da experiência a uma série de linguagens que também medeiam suas percepções. Referimo-nos aos recursos educativos (livros, cartilhas, filmes, vídeos, jogos lúdicos, músicas, teatro fórum e outras técnicas verbais e não verbais) utilizados nas atividades.



## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Metodologia feminista e suas implicações no GIAS

Uma das categorias predefinidas na investigação era a *Metodologia feminista*. Como já foi dito na seção sobre os procedimentos, em torno dessa categoria - explorada por meio da fala das educadoras - foi possível agrupar um conjunto temático que apresentaremos a seguir.

Inicialmente, assumimos, concordando com as educadoras feministas Ana Paula Portella e Taciana Gouveia (1999), que metodologia é, ao mesmo tempo, a concepção que se tem sobre um determinado fenômeno – no caso, a educação – e o próprio processo em que esta educação se dá. As técnicas que permitem a execução da metodologia são parte tanto da concepção, quanto do processo (PORTELLA & GOUVEIA, 1999).

O movimento feminista criou uma metodologia para a ação educativa com ênfase nas atividades de grupo, de forma participativa, articulando subjetividade e racionalidade, experiência pessoal e conhecimento teórico e técnico, inspirado no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire que, centrado no sujeito e em sua experiência, permite a apropriação do conhecimento, humaniza o processo educativo e leva à transformação das relações sociais. No Brasil, tal metodologia está bastante disseminada, sendo utilizada com diferentes públicos, inclusive o jovem; por ser gestada e repassada na prática política, possui traços de homogeneidade e o seu sucesso depende, em grande medida, da capacidade teórica e técnica de quem a utiliza (PORTELLA & GOUVEIA, 1999).

A partir dessa compreensão, introduzimos uma metodologia desenvolvida pelo movimento feminista para a ação educativa com ênfase nas atividades de grupo, de forma participativa, articulando subjetividade e racionalidade, experiência pessoal e conhecimento teórico e técnico. Essa perspectiva, inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, centrado nos sujeitos e em suas experiências, define metas para além da apropriação do conhecimento, humaniza o processo educativo e possibilita a transformação das relações sociais de classe, raça e gênero.

No Brasil, tal metodologia já está bastante disseminada, sendo utilizada em trabalhos com diferentes públicos, inclusive o jovem; por ser gestada e repassada na prática política, possui traços de homogeneidade e o seu sucesso depende, em grande medida, da capacidade teórica e técnica de quem a utiliza (PORTELLA & GOUVEIA, 1999).

No entanto, a despeito da disseminação desse trabalho, constatamos que quando se apresenta em alguns ambientes acadêmicos uma proposta educativa qualificada como “metodologia feminista”, as pessoas levantam questionamentos acerca dos processos técnicos envolvidos: quantos encontros? Com que periodicidade? Quais técnicas ou “dinâmicas de grupo” são mais adequadas? Qual o sexo do/a educador/a em relação ao sexo dos participantes? Ou mesmo procuram comparações entre aquela e as outras metodologias conhecidas: qual a diferença entre a metodologia feminista e o método de Paulo Freire? Qual a diferença das práticas da educação popular em saúde, ou da pedagogia de Paulo Freire, em relação às práticas pedagógicas feministas?

Desviam-se, com isso, do elemento principal que caracteriza a abordagem feminista dos problemas sociais. Outro desvio possível para esse problema faz com que despenquemos no

entendimento fácil e ingênuo de que a metodologia feminista é uma prática educativa dirigida exclusivamente às mulheres, tidas como sujeitos particularmente oprimidos, dentro de uma perspectiva universal, caracterizada pela subordinação aos homens concretos.

#### **4.1.1 Educação popular e feminista: para além do legado de Paulo Freire**

Ainda que os caminhos indicados na seção anterior possam nos levar a reflexões importantes, eles também nos levam ao engano, por ignorarem que o cerne da questão se revela não em seu o quê, nem em seu como, mas em seu para quê. Não é a técnica propriamente dita que caracteriza aquilo que se poderia chamar de pedagogia feminista (SILVA, 2002; RODRIGUES 2007; CURI & MARQUES, 2009).

Sem dúvida que a técnica, elemento constitutivo da metodologia como prática historicamente concebida, está condicionada aos parâmetros teóricos epistemológicos de dado campo histórico – neste caso, o feminismo – este pode se apropriar de técnicas oriundas de campos diversos, constituindo para si uma metodologia educativa, em certo sentido parecida com outras metodologias de caráter emancipatório – como, por exemplo, a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987) que também está na base do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (TEIXEIRA, 2007). Nesse sentido, o depoimento de uma das educadoras ilustra a riqueza das possibilidades de combinação de técnicas e instrumentais no âmbito da metodologia feminista:

E aí o que aconteceu, este processo foi bem interessante porque nós pensamos num modelo, juntamos técnica, algumas técnicas que o Transas já trabalhava, pensando na metodologia feminista, juntou um pouco da minha experiência, que eu já tinha, de trabalho com teatro, mais especificamente com o Teatro do Oprimido, que nós fazíamos uma espécie de, de um Teatro Fórum, baseado também numa perspectiva feminista, pensando na história do Transas (Elcimar)

A educadora traz como referência de sua prática, um conjunto de termos ligados à educação popular. Nesse quadro de referências devemos considerar o fato de que o Brasil foi pioneiro na constituição do método da Educação Popular, que começou a se estruturar como corpo teórico e prática social no final da década de 1950, período em que intelectuais e educadores ligados à Igreja Católica e influenciados pelo humanismo personalista que florescia na Europa no pós-guerra se voltaram para as questões populares. Paulo Freire, educador pernambucano, foi o pioneiro no trabalho de sistematização teórica da Educação Popular (VASCONCELOS, 2004).

De acordo com Miguel Arroyo (2001), na Educação Popular, educar é, antes de tudo, um processo de humanização, em que humanizar significa situar os processos e práticas educativas no cerne, nos anseios e nas lutas dos setores populares. O educador ressalta que o ser humano precisa ter autonomia e maturidade para tomar decisões, sendo objetivo da educação popular formar sujeitos conscientes e éticos.

Para Vasconcelos (2004), a Educação Popular é um modo de participação de agentes eruditos (professores, padres, cientistas sociais, profissionais de saúde e outros) que buscam trabalhar pedagogicamente as pessoas e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação, de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de enfrentamento. É uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social. O autor destaca como elemento fundamental da educação popular o fato de tomar, como ponto de partida do processo pedagógico, o saber anterior do

educando, de maneira que não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário se o processo de discussão se mantém de cima para baixo. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza, sendo que esse conhecimento fragmentado e parcial representa a matéria-prima da Educação Popular.

A metodologia feminista define seus meios apenas na medida em que esses contribuem para um determinado fim. Obviamente essa distinção – entre meios e fins - é escorregadia e abstrata, já exaustivamente discutida pela filosofia clássica. Mas, o que se quer enfatizar aqui é que a metodologia feminista se caracteriza menos por um conjunto específico de técnicas e procedimentos e mais por um olhar atento voltado para o horizonte ético da emancipação radical; por uma escuta dirigida aos corpos e aos desejos e por um tato voltado para a construção de uma política dos afetos e da sensibilidade. Em termos mais objetivos, a pedagogia feminista visa produzir nos sujeitos, tomados em sua diferença fundamental, estruturada por meio do gênero, uma consciência de sua condição no mundo, buscando promover a autonomia relativa ao uso de seus corpos e às práticas de seus desejos.

Portella e Gouveia (1999), em seus estudos sobre práticas educativas, fazem uma análise comparativa entre a metodologia feminista e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1987), apresentando críticas e alguns pontos de aproximação. Segundo as autoras, ambas as metodologias consideram a educação um processo fundamental para o processo de mudanças dos sujeitos, tendo como prioridade o trabalho de formação de consciência nas bases; compartilham a idéia de que a sociedade está fundada em relações de dominação e conflito entre grupos sociais; fazem críticas radicais aos vários sistemas de exploração econômica; para que haja uma real transformação, apontam para mudanças estruturais urgentes, de ordem econômica e social; têm como base a idéia de que há uma ética dos pobres que se contrapõe à ética das elites e do capitalismo e, em função disso, valorizam as expressões da cultura popular e a constante adaptação de instrumentos educativos aos diferentes grupos.

Além disso, como pedagogia de emancipação, a proposta feminista abrange os interesses de outros grupos subordinados, pelos modelos sociais sexistas, heteronormativos e machista. Como é o caso de jovens e adolescentes de ambos os sexos.

[a] metodologia feminista deveria ser utilizada sempre, por varias questões, pela questão da autonomia, pela questão do respeito, pela possibilidade de se trabalhar com sujeitos múltiplos, com diversos assuntos, porque ela é permeada por outros conceitos e valores, enfim. Mas com o trabalho com adolescentes, ela permite que você crie um espaço diferente do que ele esteja acostumado a viver. Onde há o respeito pelo o que eles falam, pelo o que eles são, pelo comportamento deles, esse respeito é fundamental e estabilizador desse trabalho. (Elcimar)

Ao assumir a pauta específica da sexualidade e dos direitos sexuais e reprodutivos dentro de uma perspectiva que foge aos modelos normativos colocados pela Igreja e pela Escola, a pedagogia feminista surge como uma opção interessante para as/os adolescentes, que poderiam ver reformuladas a própria prática de ensino na escola:

Esse método da gente, na verdade eu acho que tinha que ter uma espécie de uma matéria assim, só desse momento, assim, de falar sobre sexualidade, sobre temas de adolescente, no qual a gente esquecia material e esquecia tudo e sentava no chão da sala e conversava entre todo mundo assim, eu sempre pensava nisso (...) tudo quanto é método lá! Eu acho que seria, nossa! Muito bom pra usar dentro da sala de aula, isso ajudaria demais, informava todos (...) E também [ajuda a] se soltarem para falar o que querem, que eu acho que o que eles mais querem é ser ouvidos (...) (A2)

Uma das principais críticas das feministas à pedagogia freireana está relacionada ao reducionismo econômico, aspecto central de algumas apropriações da análise marxista da sociedade, tendo como conseqüência a sobrevalorização do conflito de classes, priorizando lutas econômicas como motor de transformação política. Segundo Portella e Gouveia (1999) esta análise é insuficiente para clarificar e mudar a situação das mulheres, pois as relações de gênero estão fortemente baseadas na cultura e reverberando intensamente nas relações sociais e políticas. É essa mesma inquietação que uma das educadoras do GIAS expressa, ao comparar sua experiência anterior com a pedagogia freireana à pedagogia feminista:

...o que eu conhecia da, da metodologia do Paulo Freire, tinha uma história de você considerar... Pensando no contexto das pessoas. Eu acho que é muito mais restrito no que diz respeito às opressões, assim, no que diz respeito à parte econômica. Assim, era alguma coisa que eu percebia. (Elcimar)

Portella e Gouveia (1999) quando comparam a educação feminista com a pedagogia de Paulo Freire trazem como crítica o significado do conflito como elemento deflagrador das mudanças históricas. Elas ressaltam que o antagonismo entre homens e mulheres não pode ser pensado como uma relação em que um dos pólos precisaria ser eliminado; contornando esse antagonismo dualista, as feministas reelaboram as noções de outro e de alteridade, associadas às noções de autonomia e heteronomia, ao tratar do conflito social e político.

Assim sendo, observamos que a pedagogia feminista, ainda que mantenha pontos de contato e semelhanças, destaca-se das outras pedagogias, que se reduzem à promoção do desenvolvimento cognitivo individual ou coletivo, por meio da aquisição de habilidades mentais, em bases bio-psicológicas, ou por meio da ampliação da consciência de classe, em bases econômicas.

Agora, eu acho que quando você fala de metodologia feminista tem uma história que você não desconsidera os contextos (...) mas tem uma história de você perceber que ali tem uma pessoa (...) que é uma pessoa que tem corpo, uma pessoa que tem também a sua história e é uma história que ela se casa com uma coisa que é, que não está descolada, né? O seu corpo não é descolado de todas outras coisas que você vive. (Elcimar)

#### **4.1.2 Transas do Corpo: Conversando sobre sexo e outras curiosidades**

Vimos na discussão anterior que uma forte característica da teoria e da pedagogia feminista é uma atenção crítica à dimensão corporal da experiência humana. Essa preocupação com o corpo reflete-se na associação aos termos e assuntos que constituem a identidade do grupo e suas atividades. No caso do Grupo Transas do Corpo, essa opção fica evidenciada no nome da instituição e resulta num efeito estratégico, atraindo as/os adolescentes à reunião em função do interesse por um corpo erotizado. Como podemos ver na fala de um dos adolescentes sobre o processo inicial de constituição do grupo de jovens:

(...) Na época era o Grupo Transas do Corpo mesmo que foi fazer uma visita nos colégios, os colégios públicos. Aí, a gente foi na verdade, por causa do grupo, por causa do nome Transas do Corpo que chamou atenção; até que chamou bastante atenção pra gente, foi aí que a gente começou a ir, depois dos temas que se foi tratando eu peguei e comecei a interessar mais. (A4)

O espaço proporcionado pelo Grupo atendia à necessidade de um tipo específico de interação social, desprovida de utilitarismo, caracterizada mais pela partilha de um momento do que pela aquisição de um conteúdo prático. Esse espaço destacava-se de outros espaços institucionais disponíveis para as/os jovens na cidade, como aponta a educadora do grupo:

Achava que seria um espaço que poderia ir; ser ouvido, para conversar, para estar no grupo. Eu acho que tinha outros que gostavam desta idéia, de “Ah, não tem outro lugar pra conversar sobre essas questões de sexualidade e aqui é o lugar interessante”. É (...) em Goiânia não se tinha referência de grupo de adolescentes e jovens que, é que se reunisse para discutir questões relacionadas a direitos sexuais, direitos reprodutivos e feminismo. (Elcimar)

Essa demanda por espaço de sociabilidade soma-se a uma curiosidade, já bastante difundida entre as/os jovens, por assuntos de ordem da sexualidade.

Outros que eu acho que tinham uma, que tinham uma curiosidade de saber de “qual que era a do TRANSAS”; eu acho que tinha uma história de não entender muito bem e, ainda, mesmo com todo esse processo eu acho que tinha alguns que tinham essa curiosidade de saber, tipo: o que o TRANSAS quer realmente? [risos]. (Elcimar)

Em resposta a essa curiosidade pelo erótico, à qual a sociedade opõe a censura moral ou a norma médico-sanitarista, a pedagogia feminista supõe a base do aprendizado relativo aos direitos sexuais e reprodutivos. A partir dessa suposição, de que a curiosidade pelo erótico deve ser satisfeita (gozada) como qualquer direito, inicia-se um processo que se poderia chamar de “consciência de gênero” em alusão à “consciência de classe” preconizada pelas pedagogias de embasamento marxista. Algo que os adolescentes descrevem como a oferta de “outra visão”, em contraste com as visões oferecidas pela escola e pela família.

[...] lá, eles não fazem a cabeça de ninguém, eles mostram, você quer acreditar ali, você acredita, mas eles tão mostrando, eles estão te dando várias visões, você já tem uma visão, dentro da sua casa tem uma visão na escola tem outra visão, lá você tá tendo outra visão. Aí, você, a que você achar melhor pra você; que você achar mais cômoda pra você, você pega pra você [...] (A4)

Ainda que se possamos problematizar essa relação entre a formação de uma consciência de gênero, e a opção pela visão “mais cômoda”, fica evidente nesse depoimento a abertura para o contato com diversas perspectivas da realidade. O que contribui para a quebra dos estereótipos e para a aceitação das diferenças.

Conduzidos pelo desejo e pela curiosidade, que a educação feminista não só autoriza como estimula, o grupo se organiza e coloca suas demandas para as educadoras. O que era dado inicialmente como eventos pontuais, com finalização prevista, torna-se desejado como evento contínuo:

Aí foi nesse processo de finalizar, de fazer um encontro pra finalizar que começou a idéia do GIAS. E que aí... aí teve as primeiras reuniões pra gente conversar, o que é que queremos com esse grupo? (A4)

Assim, quase como uma estratégia de manutenção do espaço, diante da perspectiva de encerramento dos encontros promovidos com as escolas municipais, a demanda pela formação de um grupo contínuo se apresenta para as educadoras. Um movimento re-ativo dos adolescentes às provocações apresentadas pelas educadoras, experimentado, não como uma resposta passiva, mas como uma ação ativa diante de um interesse já legitimado.

[...] e nisso a gente foi pra sede (...) aqui no TRANSAS e falou o que tava pretendendo montar um grupo só com a gente; pra gente decidir um nome e tudo. Aí, como foi, isso? Foi assim, só o pessoal indo com frequência e tudo mais, aí eles decidiram colocar esse [nome no] grupo mesmo. (A5)

E aí, GIAS juntou as siglas; que era: “Grupo de Informação e Ação em Sexualidade”, Se não me falha a memória. E aí teve, ah, então tudo bem, então vamos montar (Elcimar)

A legitimação dos interesses e da identidade do grupo passa necessariamente pela adoção de códigos e linguagens culturalmente associados ao ideário lúdico juvenil:

Teve até uma iniciativa de algumas pessoas de construírem um mascotinho do grupo, que seria um sapinho, por causa das gias, porque “gia” é um sapo (Elcimar).

Um dos significados importantes dessa mascote, cujo sentido foi discutido com as educadoras apenas fora das entrevistas, diz respeito ao fato de que a figura do sapo, ou melhor, “da sapa” é usado, nos espaços de sociabilidade homossexual, para se referir às lésbicas muitas vezes de modo amigável, introduzindo no imaginário do grupo, ainda que não explicitamente, uma relação positiva com a afirmação da homossexualidade feminina.

É possível que a escolha desta imagem esteja relacionada com o impacto das discussões sobre diversidade sexual e homofobia, tão marcadamente presente na fala das/os adolescentes entrevistadas/os. Deve-se levar em consideração o fato, conhecido da equipe, de que a trajetória do grupo foi marcada pela elaboração de experiências homoeróticas vividas ou narradas por algumas das adolescentes, ao passo que os adolescentes homens não trouxeram para a equipe questões dessa ordem.

A despeito da riqueza dessa questão para o entendimento da receptividade e da relevância dos temas abordados no GIAS, alguns problemas com o recorte da pesquisa não nos permitiram explorar esse aspecto. Seria provavelmente muito proveitoso explorar como esse assunto – o “sapinho” visto como emblema afirmativo da lesbianidade – teria sido discutido pelo grupo no decorrer dos encontros.

#### **4.1.3 Os recursos – material, institucional e prático**

O desenvolvimento de uma atividade como esta não pode prescindir de uma articulação institucional. Em certo nível, é necessário que os espaços institucionais disponíveis sejam mapeados e identificados, inclusive em seus aspectos políticos, possibilitando elencar os possíveis aliados e os eventuais adversários que poderão se colocar em torno e diante do projeto. Ainda que esse mapeamento precise ser feito posteriormente, sua realização é importante para o início do trabalho. Partindo-se de uma perspectiva de políticas públicas, são parceiros primordiais, os órgãos gestores do estado e municípios, e as unidades de execução das políticas (secretarias de estado e municipais, escolas e/ou unidades básicas de saúde). Além disso, são importantes também agentes da sociedade civil que possam contribuir com infra-estrutura, com um aporte temático, ou simplesmente proporcionando uma concentração de público. Via de regra, esse processo de articulação fica a cargo da equipe que conduz as atividades educativas, de modo a garantir uma continuidade no fluxo de informações.

Então eu tinha a função de pensar, nesta articulação com as secretarias, e aí veio as escolas da região [...] a idéia era a gente conversar com a, com a Secretaria Municipal de Educação, vê o mapeamento das escolas que tinham na região e fazer uma visita nas escolas pra poder articular os dois momentos do projeto. (Elcimar)

O estabelecimento dessas parcerias pode, em alguns casos, garantir os recursos necessários à extensão do projeto, ou mesmo a cobertura de alguns gastos complementares. Na medida em que os parceiros podem contribuir com a própria estrutura de que dispõem.

Porque um dos motivos é que também não tinha verba pra poder fazer este encontro final. E aí nós juntamos algumas parcerias, que foi com o *Circo Lahetô*, pra que esse encontro final acontecesse lá. Nós conversamos com a Secretaria novamente, pra tentar uma ajuda, na história de um lanche, se eu não me engano, e os ônibus. (Elcimar)

Devemos observar que, especificamente com relação a essas falas, essas atividades ou, melhor dizendo, estes processos antecederam à constituição do GIAS, integrando um arranjo de redes institucionais anterior à organização do grupo, mas que foi fundamental para seu surgimento como grupo articulado com outras instituições.

A preocupação em manter o interesse dos adolescentes nas atividades produz uma dinâmica criativa que orienta a busca dos educadores pelo novo, fazendo com que o repertório de temas seja sempre diversificado. A dimensão participativa da metodologia interfere principalmente no elenco de temas a serem discutidos. O repertório era apresentado aos adolescentes que podiam escolher dentre uma série de assuntos ou sugerir alguns de seu próprio interesse.

Uma coisa interessante que acontecia, porque os cursos eles nunca, eles nunca tinham o mesmo, o mesmo tema. Porque quando os adolescentes preenchiam a ficha de inscrição é, eles escolhiam qual o tema que eles queriam discutir mais (Elcimar)

Além do interesse dos adolescentes, a equipe precisava negociar o tema dos encontros com as escolas, que estavam sendo chamadas para uma aliança e tinham sua própria demanda por conteúdo educacional. Obviamente, a demanda da escola vinha comprometida com uma perspectiva de controle da sexualidade dos adolescentes, e de sua vida reprodutiva.

Conforme eu tava falando antes, tinha a história dos temas. Tinha escola que preferia mais trabalhar com o tema de namoro. Outro que queria mais trabalhar com o tema gravidez. (Elcimar)

Por outro lado, a equipe do TRANSAS DO CORPO tinha seu próprio interesse temático, que colocava para o grupo, algumas vezes explicitamente, outras vezes de modo mais sutil, quase acidental:

Tinha alguns que eu acho que também era muito influenciado pelo vídeo. A gente passava um vídeo sobre gravidez, e eles: ah eu quero estudar, quero é discutir mais sobre isto, então colocava lá. (Elcimar)

A constituição do grupo configurou-se, por assim dizer, como um momento para a negociação de expectativas diversas e divergentes. Para além da escolha dos temas, essa negociação implicava em negociações bem mais profundas sobre os diversos aspectos do grupo e de seu papel como catalisador das mais diversas aspirações:

Eu acho que foi um momento até complicado; assim, complicado pra mim, porque tem aquela coisa entre a expectativa da gente, enquanto educadora - o que você imagina quando um grupo tá ali se formando; o que é que o grupo pode construir... E daí, por outro lado, a expectativa deles e delas é de...ah! O que realmente, o que, que eles esperam...E aí na época eu acho que eu tinha muita expectativa deles poderem se fortalecer e tanto eles, quanto elas é...conseguirem fazerem o trabalho com outros adolescentes e ter uma certa autonomia, independência pra poder...ou tá indo para as escolas ou fazendo qualquer outra coisa que o grupo decidisse que fosse interessante. (Elcimar)

No que pese a existência de interesses distintos, concorrendo para a definição dos temas, a condução do processo – orientada por uma perspectiva democrática ou, mais que isso, participativa – era a garantia de que as/os jovens participantes pudessem sentir que seus

interesses estavam sendo contemplados e respeitados. Sem a imposição de um ponto de vista exclusivista.

Nossas intervenções eram mais no sentido de estimular a fala e estimular, de fazer eles pensar sobre alguns assuntos que talvez eles não tiveram oportunidade de pensar ou as vezes tiveram mas não levaram adiante (Fernanda)

A educadora levava um tema e a gente discutia esse tema e cada um colocava a sua idéia. E dentro dessa idéia sempre ia gerando as curiosidades das pessoas. E, aí sempre a gente tinha uma pergunta pra fazer sobre o pensamento da pessoa. A gente sempre discutia... (A5)

Ao que parece, o objetivo básico de despertar nos jovens participantes o interesse pela discussão foi plenamente atingido. As calorosas discussões mobilizavam bastante o seu interesse, como podemos concluir pelo comentário de uma adolescente entrevista:

Eu fiquei altas vezes já, querendo ir ao banheiro e não ir porque eu não queria perder a discussão dentro da sala. (A4).

O GIAS, ele tinha uma energia muito boa. Então, eram adolescentes que vinham, que chegavam ao Transas muito a fim de estar ali; eram adolescentes que saíam de casa, à vezes, às 6h da manhã no sábado para estar ali. Então sempre, tinha que ter uma energia, um pique, um astral muito alto; uma coisa muito boa para eles estarem ali. (Fernanda)

Como efeito educativo desse interesse, as/os jovens aprenderam a identificar desigualdades fundamentadas na cultura e atribuídas às diferenças do corpo. Desigualdades que ora, lhes garantem privilégios, ora lhes causa prejuízo, ferindo sempre a ordem dos direitos. Com a educação feminista, os adolescentes passam ao “estranhamento” dessas desigualdades, até então naturalizadas.

Eu lembro lá no grupo, de assuntos sobre o porquê que para homem é de uma forma e para mulher é outra, né? “homem tem o direito de sair e fazer as coisas”, vamos supor assim, ‘ficar’ com as pessoas e não é tão sujo assim, não é tão falado como a menina, mulher já é julgada de uma forma diferente do homem... (A1)

#### **4.1.4 A constituição do grupo: formação de vínculos de confiança**

A estruturação de vínculos no GIAS deve-se em parte ao funcionamento do grupo na metodologia proposta. Como informa uma das educadoras à frente do trabalho, havia toda uma preparação ou um momento inicial nas oficinas, antes do grupo entrar, de fato, na discussão das temáticas planejadas em conjunto:

[havia uma] preparação mesmo, de colocar um aquecimento na fase inicial, várias vezes a gente trabalhou com meu “momento atual” que era um exercício que a gente abria um espaço, um tempo da oficina para falar de coisas que tinham acontecido durante a semana e como a gente estava se sentindo naquele dia [...] Depois disso vinham as discussões mesmo, de acordo com o tema. No final tinha uma avaliação que era feita, geralmente, por palavras ou, às vezes, a gente fazia uma técnica específica de avaliação e o encerramento. (Fernanda).

Esta série de eventos sistematizados em sequência cumpre um papel estruturante na definição do momento do encontro como um espaço reservado aos integrantes do grupo,



como um abrigo seguro para a expressão de suas dúvidas e construção dos vínculos de confiança que permitiam a discussão dos temas de interesse.

A gente buscava fazer esse acolhimento quando eles chegavam e quanto eles saíam também. Essa coisa do carinho, da atenção e do respeito, era uma coisa muito forte e muito marcante no GIAS. Eu acho que esse é o... era a porta de entrada, assim, por onde a gente conquistava essas adolescentes, esses adolescentes, e segundo: tinha a nossa forma de trabalhar. Como não tinha essa coisa da palestra, a gente trazia informações a partir do que eles nos traziam sobre a realidade deles. (Fernanda)

Entretanto, mesmo com esse processo de estruturação, a discussão de alguns assuntos polêmicos pode surgir fora desses espaços destinados ao grupo. Em alguns casos os adolescentes procuram estabelecer um canal provisório de comunicação entre as educadoras e os adolescentes em situações isoladas, mobilizando afetos específicos em torno de algumas questões aparentemente da ordem do privado, como conflitos familiares, relacionamentos amorosos, que resultam na necessidade de algumas conversas particulares. Como na declaração de uma das educadoras:

Sim, sim, também teve questões que apareceram, por exemplo, de alguém querer conversar comigo ou com [a outra educadora] sobre questões... que foram questões pessoais, mas que tinham a ver com o assunto que a gente discutia, por exemplo. E no momento que a gente perguntava: “será que seria uma coisa que você colocaria no grupo? Que você gostaria de conversar? Como é que a gente faz?” Aí a pessoa: “Ah, tudo bem! Talvez um dia eu queira conversar no grupo, mas eu quero conversar com você”. (Elcimar)

Nesses momentos, a preocupação da educadora em garantir o aproveitamento da problemática para o desenvolvimento coletivo do grupo precisava ser combinado com a preocupação em respeitar a integridade do/a adolescente na expressão do seu problema ou mal-estar.

O dilema com o qual se deparavam as educadoras envolvia a compreensão de que os problemas experimentados por cada um dos adolescentes, por mais que mantivesse sua singularidade, afetava a todos os/as outros/as, na medida em que, via de regra, tangenciava as questões discutidas pelo grupo relativas às práticas sexuais, aos direitos reprodutivos, e à busca de informação sobre corpos e desejos, que a pedagogia feminista primava em lhes proporcionar.

Acho que o trabalho só foi possível ser feito por tantos anos, com uma temática, vamos dizer assim, espinhosa, porque foi feito com a metodologia feminista (Elcimar)

Em relação aos problemas da vida cotidiana, que outras práticas educativas costumam colocar de lado, como tabu ou como assuntos da esfera do mundo privado, não pertinentes ou inadequadas para uma relação entre educador e educando, a metodologia feminista oferece as melhores ferramentas para discussão.

Eu acho que é por isto que alguns dos adolescentes achavam interessante a proposta, porque alguns queriam mais, e, às vezes, tinha até alguma confusão de pensar que nós, digamos, éramos alguém mais próximo do que uma educadora, exatamente porque eu acho que poucos espaços tentavam levar em consideração o que eles vivenciavam. (Elcimar)

Em virtude do enfoque no compartilhamento das histórias individuais os/as adolescentes desenvolvem um senso crítico necessário à sua percepção e ação no mundo. É possível dizer que, nas falas das educadoras, o caráter político da intervenção por meio da

metodologia feminista se desenvolve a partir de algumas problematizações internas ao grupo e se expande para o universo social mais amplo, conferindo a cada sujeito uma consciência de seu pertencimento e lugar no mundo.

Por exemplo, na escola leva em consideração aquilo que você aprende, na família tem as regras que precisam ser seguidas, ser um bom filho, etc. E quando nós fazíamos o trabalho das oficinas a gente tentava somar, que você, as pessoas, ali, tinham alguma história e que poderiam contribuir também no processo de construção daquilo que a gente estava fazendo. (Elcimar)

Como efeito desse processo, podemos constatar na fala de uma das adolescentes, a leitura sincera e desarmada de outra realidade discursiva acerca das práticas sexuais, até então, inadmissível, ou pelo menos estranha.

Me ensinou que, por exemplo, na sociedade não existe só relacionamento homem mulher, por exemplo, existe [também] relacionamento homem com homem, mulher com homem, mulher com mulher [...] (A3)

Por outro lado, tratar de questões tão íntimas em um grupo que não oferecesse a confiança necessária, fosse por imaturidade de alguns ou por resistência a questão, poderia resultar numa exposição dolorosa que qualquer pessoa procuraria evitar. E que, sobretudo, cabia às educadoras evitar. Contudo, conforme o depoimento de alguns adolescentes, esse dilema geralmente era bem solucionado e a questão do sigilo preservada:

A gente se conhecia ficava amigo, mesmo lá dentro a gente se abria e não saía de lá o segredo. Isso que eu gostava muito, assim que tudo que cada um falava da sua intimidade não saía de lá de dentro, [...] Me soltava muito lá. Aí, podia falar o que eu queria (A2)

O grupo, assumindo a responsabilidade pela integridade da confiança mútua, estabeleceu um acordo sobre a divulgação de informações produzidas, ou colocadas em jogo, nos encontros.

A gente falou, não, então, vamos fazer isso, vamos deixar tudo o que acontecer com a gente em sigilo, assim, não vamos contar nada pra ninguém, entendeu? Aí a gente criou essa coisa, assim, de não contar nada [...] (A3)

[...] A gente deixava mais em segredo. A não ser que seja alguma coisa assim, interessante, assim, que conviesse, um assunto, ou que o outro, os dois, consentissem ou, ou, com quem aconteceu consentisse. Mas, do contrário, assim, outra pessoa falar, a gente preferia não comentar. (A3)

Ainda do ponto de vista das complexidades da facilitação do processo, as educadoras tinham consciência de que algum nível de intervenção era necessário, para compensar o desequilíbrio de forças que caracterizava as relações do grupo, entre as/os participantes marcados seja pela identidade de gênero, seja pela condição de recém-chegado.

Então, se uma pessoa estava monopolizando a fala a gente pedia pra parar e dava a oportunidade para outra pessoa que ainda não tinha falado nem uma vez durante a reunião; enquanto uma já tinha feito cinco intervenções a outra nada, a gente dava a voz; a palavra para aquela que não tinha participado ainda. Sempre buscando esse olhar, tendo esse foco e a questão de gênero também. (Fernanda)

As educadoras precisavam ter em mente essa desigualdade de gênero para evitar a formação de monopólios da fala, entre aqueles que são geralmente privilegiados, com a fala pública.

Os meninos sempre falavam muito mais que as meninas, né? Falavam mesmo quando estávamos discutindo coisas de meninas, como elas dizem, os meninos entravam, falavam, se colocavam e muitas vezes as meninas não participavam. E aí vem todo um trabalho, um processo desse trabalho de empoderamento dessas meninas (Fernanda)

Uma interrogação que se poderia levantar sobre esse trecho diz respeito ao possível entendimento de que a questão de gênero seria equilibrada com a simples contenção das falas dos meninos e o estímulo à fala das meninas. Entretanto a formação feminista numa perspectiva de gênero, não se reduz ao entendimento de que os homens são privilegiados, mas que as estruturas sociais dispõem lugares cristalizados que precisam ser desconstruídos.

Uma possibilidade dessa desconstrução, o GIAS encontrou na encenação de papéis invertidos, em situações de força dramática como a da violência sexual.

Foi muito interessante porque até então os papéis estavam sendo representado, a menina representada pelas meninas e o menino que violentava sendo representado pelos meninos, numa dessas oficinas um dos meninos que tava representando o primo que violentava a menina, ele disse assim, eu posso fazer o papel da menina, ué, pode, né? E eles trocaram de papéis e a menina passou a representar o menino. A possibilidade de vivenciar aquela violência por parte dele foi tão forte, ele se sentiu arrasado; quando foi encenado ele se sentiu muito [...] foi muito interessante pro grupo, e o menino que fez, que interpretou essa menina violentada trouxe isso, o quanto foi ruim viver essa situação de violentada e que era muito mais fácil representar o cara que faz a violência. (Fernanda)

A possibilidade de colocar os homens para falar sobre uma experiência de fragilidade, mais do que despertar um sentimento de solidariedade para com as mulheres, abre uma via de reflexão sobre as contradições da própria existência masculina, como comentaremos mais adiante, no caso do adolescente que reflete sobre sua relação com as tarefas domésticas geralmente atribuídas à sua irmã.

Esses experimentos de inversão de papéis sustentavam-se, mais uma vez, na garantia necessária de sigilo, que o grupo mantinha com a opção de funcionar como grupo de encontro fechado, ou seja, ao qual não se agregam novos participantes. Essa opção, contudo, não era rígida e admitia negociações eventuais. Como explica Fernanda:

Mesmo o grupo estando fechado os amigos foram convidados e a gente tinha esse dilema, olha não pode entrar pessoas novas, porém *fulana* está aí e quer participar o que a gente faz, e aí, o grupo decidia o que fazer. Dessas duas vezes que eu presenciei essa questão, o grupo aceitou que a pessoa assistisse e participasse daquele encontro, daquela oficina.(Fernanda)

Não só as participações de adolescentes novos no grupo eram submetidas ao grupo, como eventualmente o encontro era facilitado com um educador convidado, o que também era negociado com o grupo.

Quanto a coordenadores ou oficinairos, enfim, a gente colocava antes, olha estou pensando em trazer *fulano de tal* para falar sobre tal assunto ou o que vocês acham da gente ter uma pessoa falando sobre isso? O grupo falava: “legal”. Então vamos entrar em contato pra trazer essa pessoa. Mas era uma coisa sempre acordada com o grupo, porque a gente tinha isso previamente já definido na criação do grupo que seria um grupo fechado. (Fernanda).

Enriqueceu-se a experiência dos adolescentes com um formato de grupo fechado, mas flexível para abertura à outras participações, respondendo mesmo à uma demanda dos adolescentes por interação.

E o GIAS como teve por essa caracterização um grupo muito alegre e um grupo muito receptivo, era uma coisa que eles adoravam era receber visitas, eles pediam para receber visitas, pra que pessoas novas viessem a conhecer o grupo e que eles conhecessem outras pessoas que pensavam como eles que tem alguma experiência, que trabalham com adolescentes, pessoas que pudessem agregar de alguma forma. Então nesse período varias pessoas passaram por ali, sejam elas coordenando alguma oficina ou fazendo participação pontual.

Além da construção dessa cumplicidade, fortalecida pelas negociações; pela partilha de um silêncio; pela partilha de um segredo, o processo de vinculação do grupo se faz atravessar por uma aura de inquietação e rebeldia, que impregna de significado a experiência existencial da juventude.

[...] Percebi também que a forma como esses adolescentes passavam a se colocar no mundo, acho que isso a metodologia feminista traz também, essa parte de posicionamento crítico que eles absorveram isso pra vida deles, começaram a criticar diversas coisas, então eles começaram a incomodar dentro dos espaços que eles frequentavam, isso incomodava as pessoas [...] eles gostavam de ser essa pessoa diferente que incomodava, que provocava (Fernanda).

A julgar pelo senso comum, universalizado pelas afirmações das ciências, sobretudo as que, de algum modo, se ocupam da psiquê, nada mais apropriado aos adolescentes que esta última frase. Sentir-se alguém que produz incômodo, que provoca, que desestabiliza normas, que inova, que critica. Suas falas são recorrentes a esse respeito. O que nos obriga a refletir incessantemente sobre o alcance político de experiências como esta, do GIAS. Se pensarmos o político como uma construção social que não separa as esferas em diádes autonomizadas (o privado e o público; o pessoal e o político; o particular e o universal etc.), o alcance é inestimável, uma vez que projeta na relação indivíduo/coletivo as possibilidades de pensar o mundo para além das experiências meramente individuais.

## ***4.2 Vida sexual e afetiva do GIAS***

### **4.2.1 Iniciação e descobertas; decisões e escolhas**

A partir do eixo “sentidos da vida sexual e afetiva” – categoria pré-estabelecida no roteiro de entrevistas – foi possível identificar alguns temas que marcaram as trajetórias dos/as jovens neste grupo. Iniciação e descobertas, decisões e escolhas da vida sexual e afetiva foram os temas que emergiram a partir das perguntas: Durante quanto tempo você participou do GIAS? O que a participação no GIAS significou para você? Você acha que a participação no GIAS interferiu na sua vida afetiva/sexual? De que forma? Após a experiência no GIAS você participou de outros trabalhos com jovens? Quais? Onde? De que forma?

A descoberta do corpo, do desejo, o início da vida sexual e afetiva, as dúvidas e a necessidade de saber mais sobre a sexualidade permeiam as narrativas dos/as entrevistados/as. Entende-se as narrativas dos/as jovens sobre sua vida afetiva e sexual como uma das formas de falar de si, as maneiras de expressão de sua vivência singular dos afetos e da sexualidade que também trazem indicações dos atravessamentos das regulações do mundo social sobre suas vidas.

O campo da sexualidade, como assinala Vance (1995), é um lugar marcado por uma profusão de discursos oriundos de vários campos disciplinares como a psicologia, educação,

antropologia, medicina, entre outros, e têm recebido crescente atenção por parte dos governos. Tal interesse também se faz presente quando se trata da sexualidade adolescente.

Uma das abordagens prevalentes sobre a sexualidade adolescente gira em torno da idéia de ‘problema’. O embasamento que prevalece nesse tipo de abordagem é a da determinação biológica, sem levar em conta os determinantes sociais, locais e as trajetórias dos indivíduos em questão. Não é incomum deparar-se com estudos cujas análises são baseadas em pressupostos sobre a sexualidade nas quais a idéia de prazer, de direitos e do papel normativo do Estado estão ausentes.

Importante ressaltar que a abordagem teórico/prática utilizada para a compreensão da sexualidade nesta pesquisa está ancorada na idéia de construção social. Foucault (1984) propõe que determinadas categorias sexuais e classificações que emergem no campo da sexualidade são construções histórico-sociais erigidas a partir das especificidades de cada época. Nesse sentido, entende-se que tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade são invenções sócio-historicamente construídas (KATZ, 1995).

Seguindo essa mesma linha de pensamento o feminismo concebe a sexualidade como um lugar de desconstrução de idéias, práticas sociais, regras, imagens, entendendo a sexualidade como uma construção e não simplesmente como um fenômeno biológico (BORGES, 2004).

Mostrando inegáveis aproximações com os grupos de reflexão feministas do início da década de 1980, no Brasil (sob inspiração dos *Counsciousness raising groups* dos Estados Unidos ocorridos um pouco antes), a experiência feminista recente de um grupo como o GIAS mostra a força do “pessoal” na articulação de uma identidade entre pares. Esta identidade significa, como no passado, que há algo nesses/as adolescentes que os/as unifica. No passado, mulheres com inspiração feminista se reuniam para forjar um ideal de irmandade (*sisterhood*) capaz de se sobrepor às diferenças internas ao gênero - raça, classe, geração e orientação sexual. Como mulheres, elas consideravam sua opressão como unificadora (PISCITELLI, 2002). As/os jovens se reconhecem em aspectos da vida cotidiana e em sentimentos relacionados ao modo como vivem a sexualidade e ao modo como a sociedade os percebe e os trata nas mais diversas instituições, sobretudo, na família.

Privilegiaremos na análise os sentidos atribuídos pelos/as adolescentes à vida sexual afetiva por meio das narrativas colhidas.

### ***Das entradas na vida afetiva e sexual***

As narrativas dos sujeitos entrevistados indicam que a experiência de compartilhar aspectos da vida sexual e afetiva no grupo serviu como espaço para construção de suas trajetórias pessoais em um processo contínuo de aproximações/identificações e distanciamento/não identificação com seus pares.

Apesar das narrativas indicarem que os sujeitos percebem a sexualidade como central para a construção social da subjetividade, as experiências com o início da vida sexual apresentam-se de forma diversa, mostrando que as práticas das sexualidades vão sendo construídas por meio das relações sociais e dos sentidos atribuídos a essas vivências. Dos seis integrantes, duas moças relatam a entrada na vida sexual por meio de aproximações e relacionamentos homossexuais e os outros quatro relatam interesses e dúvidas marcados por práticas heterossexuais.

## *Do encontro com aquilo que não faz sentido*

As narrativas a partir da questão, o que a participação no GIAS significou para você, trouxe sentidos específicos sobre como as práticas afetivossexuais com pessoas do mesmo sexo e aquelas praticadas com pessoas do outro sexo são vivenciadas.

Influenciou muito em questão da minha opção sexual, mudou muito assim acho que abriu minha cabeça, uma coisa que eu considerava, sei lá uma coisa de outro mundo talvez errada ate [...] eu fui descobrindo isso, fui vê que não tinha nada a vê em ralação a isso, a minha opção sexual que fui conversando com nossa educadora no inicio [...] e ela me ajudou muito [...]tinha muitas dúvidas, eu não sabia direito o que estava acontecendo comigo eu acho que fiquei assim toda estranha sem saber o que realmente tava acontecendo e a partir daí eu fui procurando saber mais, me abrindo e me aprofundando e o que eu achava melhor assim, é porque coisas que eu tinha duvida em relação comigo mesmo a gente acabava que abordava lá no grupo, abordava a questão né, e aquilo ia esclarecendo assim, me deixando mais ate mais humana, que eu pensava que era uma coisa que não tinha não tinha lógica que não tinha sentido. (A1)

Diferentemente das práticas heterossexuais, as práticas homossexuais fazem parte do rol de práticas que motivam indagações, explicações e rotulações. Nas primeiras não existe uma “marcação prévia”, homens que desejam mulheres e vice-versa não se vêm como heterossexuais, não se fala em problemas da heterossexualidade, no máximo tais problemas são vistos como problemas sexuais. A heterossexualidade é previamente presumida como algo natural e compulsório, algo que ocorre impreterivelmente com todas as pessoas. Já nas práticas homossexuais, os sujeitos se colocam sempre em suspeição, tratando de encontrar explicações sobre aquilo que não conseguem entender. As indagações que permeiam os discursos acima selecionados podem ser resumidas na pergunta: que sexualidade é esta? Como eu lido com ela?

A expressão das sexualidades não alinhadas com a heteronormatividade confere ilegitimidade às mesmas. Nas narrativas das entrevistadas, os termos utilizados para descrever seu encontro com a sexualidade transita por nomeações como: “coisa do outro mundo, errado, estranheza, duvida, ilógico, sem sentido”, denotando a dificuldade de encontrar descrições para aquilo que é referido de forma negativa ou inexistente. As narrativas apontam para a importância da convivência grupal para atribuição de outros sentidos para a experiência homossexual, possibilitando o deslocamento de uma noção/posição de alguém inumano/subumano para uma aproximação com uma posição de direitos. Pode-se pensar também que tal deslocamento apesar de não ter sido mencionado pelas entrevistadas esteja relacionado com a contribuição dos movimentos feminista e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais para um crescimento da visibilidade e a possibilidade de se pensar na sexualidade como um lugar de direitos.

[...] eu acho que eu ia ser uma dessas, tentar o suicídio se eu não soubesse de nada. Porque, posso falar, minha época, ta, eu com uns quatorze anos eu não escutava falar disso, não tem muito tempo, mas eu não escutava falar desse negócio não,de homossexualidade não.Eu acho que estou escutando falar agora, não sei se é porque eu tô por dentro mais do assunto ou se porque agora tá sendo mais divulgado.Mas,no momento,isso ajudou demais, saber disso tudo, saber como eu ia, como que eu poderia agir, como eu poderia falar com a minha mãe, o que eu poderia fazer e tudo mais. Ajudou bastante. [...] (A4)

Sabe-se que o binômio silêncio/invisibilidade que envolve as práticas não heterossexuais configura-se em uma maior vulnerabilidade para riscos (incluindo o risco de suicídio entre adolescentes) (MILLER, 1992). A autora Eve Sedgwick utiliza a metáfora do “armário” para ilustrar a homofobia que cerca as práticas homossexuais. A vivência da homossexualidade produz dilemas relativos ao dualismo privado/público. A criação do armário serviria aos propósitos de proteger as pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, mas também um meio de regulação que garante privilégios às pessoas que se relacionam como outras do sexo oposto, no sentido de manter as opressões de uma sociedade heterossexista (SEDGWICK, 1993). Mas, da mesma maneira que se entra no armário, é possível se sair dele. As falas abaixo mostram a passagem de uma condição de armário, ignorância e de ilegitimidade para outra articulação da diferença que rompe o ciclo do segredo, temor, solidão. Sair do armário seria a possibilidade de construção de uma forma diferente de construir a subjetividade, no entanto ainda dentro de uma ordem basicamente heterossexista.

A necessidade de constituir uma identidade dentro de uma sociedade marcada por uma heterossexualidade compulsória expõe a lógica de uma matriz heterossexual cuja racionalidade exige uma coerência entre sexo, gênero e desejo revelando as dúvidas e questionamentos e sofrimento que os/as adolescentes passam. Outro aspecto importante é a que a sexualidade para os/as adolescentes é vivida como uma experiência de “verdade” e há uma urgência em se encontrar uma definição para si.

[...] pra mim não tinha identidade assim é, eu gosto, será que eu gosto mesmo, como que é isso, o que é isso, será que por eu gostar de mulher eu não sou mulher de verdade, eu deveria gostar de homem, então fica meio aquilo meio que foge de você, foge da perspectiva assim própria que você pensa, então a partir do momento que eu comecei a descobrir isso a [vácuo de silêncio] a desenvolver, eu não sei explicar bem, isso dentro de mim, a entender melhor o que estava acontecendo comigo ai eu descobri minha verdadeira identidade, que eu gosto de mulher e nada muda isso, entendeu? Não tem como mudar. (A1)

No caso da sexualidade feminina, a coerência entre sexo, gênero e desejo coloca as mulheres jovens em situações de vulnerabilidade. Não é incomum que face às primeiras experiências sexuais com outras mulheres a ocorrência de algum tipo de situação de risco para saúde<sup>3</sup>. Parece haver um descompasso entre desejo e as práticas sexuais envolvidas, especialmente dentro de um contexto de sexo seguro.

[...] Ainda mais agora que eu tô com, tenho filha, aconteceu, isso aconteceu assim, não foi planejado, mas acabou que aconteceu só que nós decidimos que eu e ela iríamos ficar então [...] que nós íamos ficar assim, não iríamos terminar por conta disso, íamos criar a nossa filha juntas [...] (A1)

No relato acima, a ocorrência da gravidez foi percebida como algo não planejado, porém, seguida do apoio solidário do par. Como discute Brandão (2003) o domínio da contracepção está inscrito no âmbito dos processos de aprendizagem e de tomada de decisões, seja individualmente, seja a dois. E nesse processo o elemento decisivo não é conhecimento dos métodos.

No caso de adolescentes que estão iniciando uma vida sexual e afetiva não heterossexual, as situações de preconceito social e a sua persistente invisibilidade podem contribuir para uma maior dificuldade para um exercício da sexualidade mais autônomo. No

---

<sup>3</sup> O *Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas* (FACHINI & BARBOSA, 2006) traz uma importante discussão sobre a invisibilidade da sexualidade feminina, em especial da sexualidade não heterossexual e os impactos sobre a saúde dessa população.

que se refere às entrevistadas tal visibilidade é ainda mais complicada, na medida em que se soma um apagamento da sexualidade pelo fato de serem mulheres. Ainda como dificuldades de uma sexualidade não heterossexual depreende-se das falas abaixo a ocorrência de dúvidas e decisões sobre os limites da visibilidade em situações de interação social que necessitam ser negociadas com os pares e com grupos que não compartilham de mesma situação afetiva e sexual.

[...] eu não vou ao cinema [risos] com a minha namorada é meio difícil, ainda ela fica meio, eu vou normal, mas como amigas acho que fica meio, ate que hoje nem tanto igual antes, pessoas preconceituosas julgam, olham, já julgam, hoje tá meio acho que normal, mas eu vou, freqüento, vou em lugares assim que não são entendidos, com ela, normal, é barzinho, shopping e tal. (A1)

Nas narrativas baseadas em relações heterossexuais predominam sentidos que ilustram a falta de informação sobre anticoncepção, doenças sexualmente transmissíveis e o aprendizado de métodos anticonceptivos e formas de prevenção das DST/AIDS.

[...] quando comecei a participar do grupo eu nem namorava, nunca tinha tido relação, ainda não, mas assim, eu acho que ajudou muito, assim, quando eu comecei a namorar, já tava no meio já do grupo, já tava bem informada, já né! Então, assim, isso ajudou demais [...] (A2)

Pelos meus namoros que eu tive, contribui muito porque, igual a gente sempre falava, a gente pensa que tem a confiança, que pode até ter a confiança no parceiro, mas vai lá saber se ele tem uma doença, né? (A5)

Apesar de já ter dito que a informação sobre anticoncepção e DSTs não ser um elemento decisivo, a experiência de discutir aprender sobre esses no grupo é percebida como positiva no sentido de um melhor preparo para uma primeira relação sexual, implicando em uma forma de previsão de anticoncepção e de cuidados com as DSTs/AIDS, denotando, portanto, a valorização da aprendizagem de uma postura mais ativa por parte dos/as jovens. A seguir alguns trechos das narrativas que indicam a importância da experiência no grupo na aprendizagem para as relações afetivossexuais.

Eu falava: “não, então, vamos fazer o seguinte: ou é com ou não tem.” Aí, ele ficava meio assim. Então eu cheguei até lá com esse assunto e o povo falava: “é, ...realmente, né? Certinho” Então, foi legal. (A5)

A respeito da camisinha, eu pensava que “ah, não, isso não tem nada a ver, num sei o que, usar ou não usar não vai fazer diferença e eu não sabia que sem a camisinha dava doença, essas coisas. Depois que eu entrei lá eu aprendi que realmente faz a diferença. (A5)

Aids, eu aprendi o que faz que pega AIDS e o que não pega, certo? Eu sei os procedimentos. (A6)

Os trechos relacionados mostram também como o aprendizado sobre o exercício da sexualidade, as decisões sobre contracepção e a negociação do uso da camisinha estão relacionados ao modo como os/as adolescentes gerenciam o exercício da sexualidade com seus pares e com suas famílias. Em alguns casos, as/os jovens assumem para família o exercício sexual, outras vezes não. Nesse momento, também se recorre à ajuda de um médico/a.

[...] apesar de minha mãe ser muito liberal pra conversar sobre essas coisas eu é que não sou muito com ela, assim, de perguntar e tal, isso ajudou muito, assim... [...] eu informo ela sobre o básico das coisas, assim, mas eu, conversar mesmo de boa como amiga, é meio difícil, eu fico com muita



vergonha. E ao mesmo tempo, também, eu fico com medo do que ela pode falar, assim, da reação dela, mesmo se ela não vai brigar comigo, [...] [...] quando foi pra mim começar a tomar pílula, aí eu fui e conversei com ela, perguntei o que ela achava, que eu achei que era melhor e tal, aí e eu conversei com ela, dessa vez eu conversei, uai! Foi normal, assim, ela não falou nada, assim, num brigou, num fez nada não, disse pra mim ir no médico e tal, conversou comigo. (A2)

[...] “vamos no médico, aí a gente a gente vê o que ele diz, né?” Aí, a gente foi, e com ele também eu não me soltei muito não, até porque minha mãe tava do lado, também [risos]. Num sei mas ela disse, também, que num precisava ela entrar, que eu podia entrar sozinha, mas eu fiquei com vergonha de pedir pra ela ficar [risos] Mas aí ela entrou comigo [...] (A2)

[...] aí, me passou uma pílula mais fraca, pra adolescente mesmo. Aí, eu tô tomando, já tem um ano, eu acho [...] Ta indo, assim, eu acho que é mais garantido usar camisinha e tomar a pílula. (A2)

A conferência “Repensando a virgindade”, ocorrida em maio de 2010 na Universidade de Harvard<sup>4</sup>, retomou uma importante faceta do debate sobre sexualidade, a importância de desconstruir os mitos que a rodeiam. Dentre os mitos apontados, a ideia de abordar o sexo como algo perigoso, arriscado ou de não falar sobre sexo, como forma de proteger os/as jovens de uma possível gravidez indesejada ou de contrair uma DST transitam em direção oposta a uma proposta de educação sexual compreensiva na qual se aposta na direção do conhecimento e do debate de informações esclarecedoras para possíveis tomadas de decisão sobre os corpos e as vidas dos/as jovens.

#### **4.2.2 Desconstruindo o preconceito homofóbico**

Entende-se por preconceito as percepções mentais negativas em relação a pessoas e grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais derivadas de tais percepções. Os preconceitos podem gerar os fenômenos do estereótipo e da discriminação. O estereótipo consiste em uma generalização acerca de um grupo de pessoas, na qual características idênticas são atribuídas a praticamente todos os membros do grupo, sem que se leve em conta as variações existentes entre eles. Já a discriminação refere-se a ações concretas que visam prejudicar ou violar pessoas de um determinado grupo, simplesmente porque pertencem a esse grupo.

A homofobia refere-se a um tipo de preconceito cujo alvo específico são pessoas homossexuais. Segundo Welzer-Lang (2001, p. 7), a homofobia pode ser pensada de forma mais ampla, pode ser definida como a “discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”.

De acordo com as narrativas de autores diversos (Cf. ARONSON, WILSON & AKERT, 2002). pode-se perceber duas consequências diretas do preconceito, uma é a ação do preconceito no âmbito do indivíduo, fazendo com que ele busque comportamentos diferenciadores e se esquive das pessoas homossexuais, e uma outra que se espalha pelas instituições reforçando a ideologia heterossexista como os heteronormativos.

A convivência grupal, ou seja, o contato com a diferença parece ser determinante para a mudança de posição. A forma do grupo GIAS operar favoreceu o aparecimento de um tipo de

---

<sup>4</sup> Mais informações, conferir o blog *Akimbo* (<http://blog.iwhc.org>), no portal da International Women’s Health Coalition: [www.iwhc.org](http://www.iwhc.org).

condição – a interdependência mútua, característica de grupos que operam com objetivo comum, status igual, contato informal e interpessoal, contatos múltiplos e normas sociais de igualdade vital para redução de preconceitos, estereotípias e discriminação (ARONSON, WILSON & AKERT, 2002).

De forma geral, os depoimentos do grupo apontam para a importância da convivência grupal para o desenvolvimento do autoconhecimento, para a abertura ao outro, ao diferente, fundamentais para o processo de desconstrução da homofobia.

[...] se chegasse um cara que, por exemplo, eu, no meu caso [vácuo de silêncio] eu era um caso novo, tinha idéias abertas, era contra as idéias que a sociedade tinha assim, de, de preconceito contra homossexualismo, contra [vácuo de silêncio] um monte de idéias que a sociedade abomina, discrimina, aí um cara que chega e fala assim: “não, pô, sou a favor, acho que isso é normal, tudo.” Cê sofrer muitos preconceitos assim, aí você já, algumas pessoas até ficavam falando: “é, cê é favor, então cê é também”. Então, a gente fica meio crítico com essas pessoas assim, pra criar amizades ou vínculo, de qualquer forma. (A3)

A idéia de aprender a ser uma pessoa mais crítica a ponto de se indignar e não tolerar o preconceito me parece uma das maiores aprendizagens que esse grupo pode empreender. Independente da condição de gênero ou sexual, as pessoas puderam transcender suas respectivas posições e se abrir para uma vivência mais plural e solidária.

Amizade eu não tinha antes com homossexual, hoje eu tenho amizade eu não tratava eles bem não conversava não tirava dúvidas; não saía com amigos desse jeito. Hoje eu saio com eles, normal; hoje eu trato eles bem melhor. Então, eu aprendi isso, foi com o GIAS. (A6)

[...] do jeito que eu era antes, assim digamos, eu não gostava de homem, não gostava desse negócio, sempre tive preconceito, hoje não, hoje eu trato todo mundo bem, mas continuo namorando com mulher, que é a minha namorada mesmo. (A6)

É possível perceber que a experiência no grupo GIAS oportunizou a convivência com a diversidade no que se refere ao exercício da sexualidade, tal heterogeneidade de pessoas e trajetórias tornou a experiência do grupo muito rica. A convivência com a alteridade e a possibilidade de compartilhar aspectos da vivência afetiva e sexual centrais para o desenvolvimento pessoal, refletiu também nas relações com os familiares, com a escola, com os amigos, com os pares.

As narrativas reafirmam a importância da utilização de uma metodologia participativa e feminista como importante estratégia para o trabalho com o público adolescente, especialmente no que diz respeito aos processos de socialização, à sociabilidade e à interação grupal como lugar de produção de sentido em diversas esferas, sobretudo a da vida sexual e afetiva.

### ***4.3 O significado da experiência***

O eixo “Significado da experiência” – categoria pré-estabelecida no roteiro de entrevista – que possibilitou identificar a relação dos/as adolescentes no espaço de socialização grupal, se desdobrou em três temas interconectados: o si mesmo, a sociabilidade - em especial a amizade - e a sociedade [ou “o mundo”], percebida como elemento exterior ao grupo. A

análise das entrevistas permitiu observar os pontos convergentes e algumas poucas dissonâncias no que concerne ao significado particular da experiência.

No percurso “de volta ao passado”, é importante não perder essas considerações de vista para pensar o caráter situado, localizado, não-fixo e por vezes contraditório, de suas falas. A seguir, selecionamos os conteúdos ou falas mais recorrentes que possibilitam ver o GIAS como uma unidade de análise, ou seja, como as narrativas individuais analisadas transversalmente nos permitem observar o movimento do grupo através das reflexões de cada um/a

### 4.3.1 O si mesmo e a interação no espaço grupal

#### *Da timidez e da vergonha: o “abrir-se”*

Aprendemos com Michel Foucault (1984) que a hipótese repressiva – a de que a sexualidade está aprisionada ou constringida socialmente e precisa ser liberada – tem sido justificada como causa de um certo silenciamento sobre sexo. Todavia, ele afirma que há mais de um século que o Ocidente não faz outra coisa que não o fazer falar o sexo (1985) em uma profusão interminável de discursos. Não podemos ignorar que os dispositivos – para usar um termo foucaultiano – não são os mesmos em todas as sociedades e não operam de modo idêntico em contextos particulares.

Isso significa reconhecer que, em suas narrativas, as/os jovens informam que os espaços sociais por eles compartilhados (escola, família, amigos, igrejas) não propiciam, em condições usuais, oportunidades para que o tema seja discutido, debatido ou que possam se expressar emocionalmente. Não falam explicitamente em *repressão sexual*, mas enfatizam termos tais como “abrir a mente”, o “sentir-se mais aberta” para falar sobre sexualidade e correlatos:

[...] acho que eu me senti mais aberta nesse assunto porque toda vez quando falava de sexualidade falava sobre nossos desejos, vontade própria. Eu sempre tive vergonha de falar sobre isso [...] Perdi minha vergonha [...], fui freqüentando o grupo, fui me expressando, podendo falar o que eu penso e tudo, sem medo de dizer o que eu penso o que eu sinto. (A1)

Notamos que a palavra vergonha é ressaltada na narrativa desta jovem como algo que era uma marca anterior que foi atenuada ou eliminada com o processo grupal. A vergonha tem sido descrita em sua relação com a moralidade, psicologicamente caracterizada como um sentimento articulado às condutas morais dos indivíduos, expresso em termos de uma escala de valores (LA TAILLE, 2002). Falar sobre os próprios desejos, a vontade própria é abrir-se para uma sexualidade “nova”, separada das restrições impostas pela família ou instituições, compartilhada entre “iguais”.

Quando eu cheguei lá morria de vergonha de falar essas coisas, mas aí, depois, eu fui me soltando [...] fiquei muito mais solta não só [ênfase] pra falar sobre minha intimidade, [mas] para conversar sobre qualquer outra coisa, falar em público, essas coisas. Acho que é isso, muito mais informação, eu era muito, muito tímida (A2).

No enunciado desta outra jovem, acima, e em outras falas, o perder a vergonha é caracterizado como um sentimento bom, de expansão da mente, de abertura ao outro, de abrir-se para algo exterior, numa experiência de comunicação do si mesmo (do eu reflexivo) ao

outro e ao mundo em uma extensão maior. Assim, as falas remetem de modo semelhante a uma expansão da consciência, da percepção do mundo – seus preconceitos, desigualdades – algo que contrasta com aquilo que percebem como sua “futilidade”, “simplicidade” e “pequenez” anteriores à experiência no GIAS.

Abriu minha visão [...] A gente, às vezes, fica muito massificado, com umas idéias muito simples. Tirou muitos preconceitos. Não tirou todos porque é impossível perder todos, mas, assim, proporcionou uma melhor visão da vida e de mim (A3).

Acho que minha cabeça é um pouco aberta por causa disso [...] tinha uma mente muito fútil, muito pequena [...] o GIAS me deu uma mentalidade mais aberta, até mais humana para olhar tudo (A4).

Em todas as narrativas, sobretudo das meninas, o sentimento de vergonha denuncia algo negativo. Associada à timidez, ela é considerada problemática, uma interposição indesejada entre o eu e o mundo exterior, o outro. E, segundo La Taille, os seres humanos estão continuamente buscando encontrar representações positivas de si mesmos. Na oposição entre vergonha-timidez e abertura-expressão de si mesmo/a, os/as jovens positivam o último, como sinal de uma característica valorizada socialmente, que é atribuída no exterior, nas relações sociais. Como afirma La Taille (2002, p. 17):

Um problema essencial do sentimento de vergonha é o lugar do juízo alheio. Uma forma comum de pensar este sentimento é afirmar que ele é simplesmente desencadeado pela opinião de outrem e que, portanto, ele pertence ao domínio da heteronomia pois corresponderia à dimensão afetiva relacionada a um controle externo.

Como sugere La Taille (2002, p. 21), nesse caso, a vergonha está caracterizada enquanto autopercepção, como uma qualidade da pessoa em foco que recebe o julgamento do outro. O grupo, a interação produzida pelo compartilhamento, induz à mudança:

[...] Sempre me intimidei de conversar com as pessoas e eu entrei lá e foi acabando essa vergonha. Mas, não era pelas perguntas, pelas coisas, era só a timidez mesmo, que me levava a ficar quieta. Tinha dia que o povo me perguntava e eu ficava o curso todo calada. Aí, o povo: “não, mas não pode ser assim, não sei quê.” E as meninas foram conversando comigo e eu fui ficando mais assim... Foi bom, pelas coisas que eu passei lá, os dois anos e meio que eu fiquei lá foi uma experiência muito legal. (A5).

Na contemporaneidade, sobretudo quando se pensa em sexualidade e adolescentes e jovens (de ambos os sexos), a abertura para falar de sexualidade e se expressar emocionalmente quanto ao assunto é automaticamente percebida como um valor altamente positivo, um bem e seu oposto, a timidez, um mal a ser vencido e uma vez vencido, produz impactos nas relações:

[...] minha mãe era uma das pessoas que mais gostavam do Transas [GIAS], porque eu sempre fui uma pessoa muito fechada. Agora minha vida é um livro aberto pra todo mundo. Antes eu nem sorria, pelo tanto que eu era fechada e minha mãe via, e minha mãe já falou pra mim que eu comecei a ficar aberta, ficar uma pessoa mais comunicativa e tudo mais, por causa do Transas. (A4).

Nesse sentido, a sexualidade, como discurso que permeia as práticas educativas no grupo, funciona como elemento de subjetivação quando desloca o sujeito de seu lugar *sem fala*, sem possibilidade de expressão, para o lugar da fala pública, do compartilhamento. E é na mediação deste *outro* no grupo que se estabelecem as relações de afinidade e cumplicidade que originarão e expandirão os laços para fora do grupo.

Ao se associarem, com base nas trocas, nos interesses, na amizade, na afetividade, nas homologias de pertencimento social (algo como classe ou grupo na estrutura social), nas identidades ainda que provisórias e muitas vezes de caráter bastante efêmero, os/as jovens descobrem um mundo que lhes era desconhecido e que, agora encontrado, faz parte de seus modos de vida. Aqui fica pouco evidente que os/as jovens compartilham os mesmos estilos de vida, mas encontram no GIAS, um espaço de intersecção no mundo social que os elevam à categoria de um grupo organizado que partilham determinados gostos, preferências, hábitos e quiçá, abraçam uma causa comum.

### ***Amizade e alteridade - Interação como percepção das diferenças***

Algumas narrativas mencionam o termo interação, as/os jovens “interagem entre si”. A interação social, como quase todos os conceitos delineados nas ciências sociais, não possui univocidade. Tratamos por interação, contextos nos quais indivíduos se colocam em relações face a face ou em co-presença, para utilizar uma terminologia da sociologia contemporânea de Anthony Giddens (2009). Atualmente, esses contextos não excluem as relações estabelecidas ou mantidas virtualmente que, no caso específico do GIAS, possuía certa importância, já que praticamente todos possuíam contas de correio eletrônico (e-mail) e contas no Orkut, MSN, para citar os mais populares à época do grupo. Portanto, estamos nos referindo à experiência grupal, como contextos privilegiados nos quais as/os jovens estão em presença uns dos outros “interagindo” em co-presença (física) e virtualmente (Internet).

Uma das possibilidades de compreensão do conceito de interação social provém de Georg Simmel (2006), ao privilegiar a explicação do social não pela polarização indivíduo *versus* sociedade, mas na relação produtora *entre* indivíduo e sociedade. Os grupos, combinando conteúdos e expressões individuais (desejos, medos, angústias, interesses...) permitem a passagem da simples sociação, forma geral do processo e formação das instituições sociais, à sociabilidade, estado no qual se estabelecem as relações de mutualidade, reciprocidade e nas quais também emanam os conflitos. Tais conflitos não devem ser tomados como negativos, uma vez que são parte constitutiva de todas as formas sociais e necessários à sua compreensão.

Pouca ou nenhuma ênfase foi dada pelos participantes aos conflitos, resultantes quer de discussões nas oficinas quer nas atividades desdobradas, fora do Grupo Transas do Corpo. Muito mais ênfase foi dada ao caráter unificador, de coesão, de harmonia e solidariedade entre participantes. Para compreender os significados da experiência grupal na subjetivação (também poderíamos utilizar o termo individuação), levamos em conta aquilo que foi recorrente nas entrevistas, como se verá a seguir.

[...] Era bom chegar pro pessoal e o pessoal perguntar “o que você faz no sábado de manhã?” “Eu vou pro GIAS”. “O que é GIAS?” Aí, eu explicava: “é um grupo de informação de sexualidade de adolescentes...” [...] sentia um tanto assim, de orgulho em falar “eu faço parte dali, eu faço parte”. (A4).

[...] além de ser um grupo de formação, lá também fiz muitos amigos [...] aprendia a conviver com a diferença do outro. Ensinou assim, cada um a respeitar e entender as diferenças que existem [...], me deu uma visão mais crítica também, da sociedade, a não aceitar tudo que impõem à gente. (A3).

Os vínculos de amizade no GIAS, e fora do GIAS marcam as narrativas de todos/as os/as participantes da pesquisa. As noções associadas à amizade expressam alegria, diversão, tempo passado juntos, ócio, aprendizagem comum, troca e respeito mútuo. Através dos vínculos de amizade construídos no grupo, os/as adolescentes enxergam o mundo modificado,

com mais tolerância, amor, vontade de participar das lutas sociais, de serem solidários e de disseminar as idéias que compartilham.

A gente saía, se divertia, interagia mais um com o outro, se relacionava mais, conhecia os amigos uns dos outros, a gente ficou amigo, tanto é que não se prendia só ao dia depois do GIAS, à saída depois do GIAS, mas, é, durante o mês, outros dias que a gente mesmo não tendo o GIAS, a gente começou a se encontrar, a se interagir mais. (A3)

Como aponta a pesquisa conduzida pelo Claves- Fiocruz (ASSIS *et al*, 2005), a amizade é um componente fundamental para o desenvolvimento da resiliência<sup>5</sup>. A amizade, saudada como “o calor que aquece o coração”, funciona como suporte, favorecendo o reconhecimento de si e capacidade de enfrentar as adversidades da vida.

Lá, nossa, eu me tornava completamente diferente, assim, um sábado que eu não fosse eu ficava sentido falta, todo mundo lá era muito divertido, a gente se soltava e ao mesmo tempo era amigo, brincava um com o outro e tal, e sabia conversar. (A2)

Aí, a gente começou a ir, ia para o shopping juntos, tinha o aniversário de alguém, ia comemorar junto, tinha vez que a gente passava a tarde toda junto, assim, a gente ia pra casa, pra minha casa, que eu morava lá perto e passava a tarde toda lá. A gente tirava muita foto, tem foto aqui em casa, muita foto da gente no computador. Era bem legal, minha irmã até hoje é amiga de uma das..., da [fulana]. Até hoje elas saem juntas, se divertem, bom até. (A2)

Essa informação reforça a importância dada à sociabilidade na vida dos jovens enquanto fruição e prazer. De acordo com a publicação “Um olhar sobre os jovens brasileiros” (BRASIL, 2008), que reúne resultados de pesquisas diversas na temática da juventude, no que tange ao uso do tempo livre e ao lazer, a terceira atividade mais citada pelos jovens para ocupar seu tempo livre durante a semana foi a de se encontrar com os amigos, comum a 82% dos jovens pesquisados<sup>6</sup>. As amizades, que, segundo a pesquisa, são majoritariamente territorializadas – ocorrem com mais frequência nos bairros e nas escolas – se desenvolvem no caso do GIAS, a partir desta convivência comum. O que significa que os membros do GIAS, embora parte dos integrantes fossem oriundos de uma região comum, se tornaram amigos no convívio da atividade nos finais de semana e que se estendeu para outros espaços, a casa, as praças, as lanchonetes.

Quando comparado aos dados da pesquisa da juventude brasileira, percebemos o caráter de exceção do GIAS enquanto um grupo de jovens de longa duração fora dos domínios da religião, do esporte, da cultura (artes, música etc.).

Perguntados sobre a participação em algum grupo de jovens, 85% responderam que não são membros de qualquer grupo. A distribuição dos jovens entre os grupos, segundo suas atividades principais, é de 4% em grupos religiosos, 3% em grupos de dança, 2% de música, 2% de teatro e 1% em grupos de jogo de futebol. É significativo o fato de quase metade dos que dizem participar de algum grupo está inserida em grupos culturais, o que aponta para a força mobilizadora das ações organizadas em torno da

---

<sup>5</sup> Sobre o conceito de resiliência, ver nota de rodapé 2.

<sup>6</sup> Esta informação deve ser conferida na referida pesquisa realizada entre novembro e dezembro de 2003, com 3.501 entrevistados de 15 e 24 anos, distribuídos em 198 municípios de 25 estados brasileiros. O estudo é uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto de Cidadania, com a parceria do Sebrae e do Instituto de Hospitalidade, sob a coordenação técnica da Criterium Assessoria. Notícia extraída do site <<http://www.agenciasebrae.com.br/noticia.kmf?canal=41&cod=1884488&indice=60>>.

produção de sentidos simbólicos e identidades coletivas, quer seja em torno de estilos culturais específicos ou atitudes sociais compartilhadas de distintas ordens. Da tendência de afastamento das formas tradicionais de socialização política – extensiva ao conjunto da sociedade – emerge uma denominada *cidadania cultural*. (BRASIL, 2008, p. 41)

### ***Vi(ver) o mundo de outra forma: os contornos do protagonismo juvenil e a transformação social***

Um número significativo de autores sobre educação em articulação com as questões da juventude tem se utilizado da noção de “protagonismo juvenil” (COSTA, 2001, 2002 e 2004; RABELLO, s/d). Seu uso tem sido recorrente em iniciativas na área educacional e no campo da saúde pública, onde aparece relacionado a estudos de resiliência e/ou fatores de risco e/ou vulnerabilidades dos jovens, reproduzindo de modo acrítico, o sentido veiculado nos dispositivos formais da política de educação, materializadas por meio das Diretrizes e dos Parâmetros curriculares. Na maioria dos casos, esse uso faz eco às definições dos organismos multilaterais, como a ONU ou a OIT e está relacionado com uma determinada perspectiva de inserção dos jovens no universo das políticas públicas e no mercado de trabalho (indivíduos conscientes e responsáveis, preocupados em manter e perpetuar as regras da cidadania moderna).

De acordo com Ferretti; Zibas & Tartuce (2004, p. 419), em um dos poucos estudos que aborda o conceito de modo problematizador, seu uso “está fortemente associado a ações de caráter social, próprias de instituições da sociedade civil, principalmente as envolvidas com a pobreza (ONGs, instituições religiosas, grupos comunitários etc.)”.

Para esses pesquisadores, os educadores que adotam o protagonismo juvenil como ferramenta o fazem em meio a um processo de “hibridismo semântico”, que desloca os termos de seus contextos históricos e sociais. O que é politicamente arriscado, pois segundo os autores, ainda que essa flexibilidade possa ser vista como um indicativo da fluidez e da complexidade das relações políticas, econômicas e sociais na atualidade, ela também pode enviesar os significados originais, embaralhando os campos político-ideológicos e confundindo a crítica. (FERRETTI; ZIBAS & TARTUCE, 2004).

Essa mesma flexibilidade semântica a maioria dos educadores parece desprezar quando fala do protagonismo juvenil, referindo-se à juventude ou a adolescência como uma experiência universal e homogênea, depositando na instituição escolar e no trabalho voluntário toda a expectativa pela formação subjetiva dos jovens. O protagonismo juvenil confunde-se assim com uma ação de caráter social, nos moldes do voluntariado, comprometido com o modelo individualista e neoliberal.

Parece ser esse conceito o compreendido pelas propostas de protagonismo que têm por alvo a instituição e as práticas escolares, na medida em que seu marco de referência é também a subjetividade dos alunos, tendo em vista a formação cidadã e a educação dos valores (FERRETTI; ZIBAS & TARTUCE, 2004, p.419).

Vemos daí que há de se ter muito cuidado ao buscar a promoção do protagonismo juvenil. Meta que poderíamos dizer ser a nossa desde que voltamos nosso olhar de educadoras feministas para a população adolescente. No início, com o projeto Transas Adolescentes e depois, com a formação do GIAS. Na análise de Ferretti, Zibas e Tartuce, transcrita a seguir, encontramos as ponderações e advertências com as quais concordamos:

No caso do protagonismo, como vimos, os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares. (FERRETTI; ZIBAS & TARTUCE, 2004, p.422)

A expectativa de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, que assumam o papel de protagonistas de seu drama pessoal, como se pode definir o projeto da educação feminista, não pode se confundir com uma colaboração ativa na formação de indivíduos modernos que simplesmente protagonizem (na novela das seis ou das oito?) um rito capitalista, neoliberal e conservador.

Além disso, de uma perspectiva feminista, a discussão sobre o protagonismo juvenil carece de um olhar específico para si mesmo, visto que formula suas diretrizes em termos de uma cisão entre práticas do mundo público e práticas da vida privada. Cisão que supõe um sujeito racional e moderno, sustentado pelo paradigma do “desenvolvimento humano” com que se tem justificado práticas colonialista, eurocêntricas e machistas.

Nesse sentido foi que estivemos atentas, ao processo de construção de sujeitos implicados socialmente. Dada as limitações estruturais do contexto histórico em que vivenciamos suas experiências, procuramos valorizar a expressão de desejos de comprometimentos mais amplos, com projetos não só conectados com realidades para além de sua experiência cotidiana, mas também diretamente ligados a ela. Estivemos atentas ao fato de que o estar-se junto e o fazer parte de um grupo, enseja uma intencionalidade de transformação do mundo, embora muitas vezes, o desejo de agir não se concretize necessariamente em ações práticas.

[...] abriu mesmo os meus olhos pra poder ver o mundo de outra forma e assim, deu vontade de lutar pelos ideais [...] você pode conversar com qualquer um que estava aqui também, aquela vontade de lutar pelo seu direito, de saber o que você tem, o que você pode fazer, o que você não pode fazer [...]. Tudo isso, parece que te dá uma sede de fazer isso. Você vê alguém sendo maltratado ali, você pode dar um jeito de ajudar [...] um ponto muito bom que trouxe pra mim foi isso, aquela sede de querer mudar, mudar o que está à minha volta, de mudar alguma coisa que não tá certo no meu ponto de vista, que no caso é esse preconceito besta que esse povo tem [...] você ir e não ficar de braço cruzado, você ir atrás e ver, ir, pelos seus direitos e cada vez lutar pelos seus ideais (A4)

Dizendo de outro modo, os/as jovens se sentem mobilizados para as causas sociais – desigualdade, preconceito, injustiça etc. – mas esta mobilização raramente ultrapassa o desejo de fazer algo coletivamente. Representa, sim, um passo na direção da mobilização do que está mais próximo – colegas de escola, amigos, parentes – e mais eventualmente, pessoas em posições hierarquicamente superiores, com desigualdade em termos de poder. A adolescente citada acima, à época da pesquisa, com 18 anos narrou em outro momento uma importante



intervenção em sua escola num contexto de homofobia, além de reforçar sua posição de mais consciência social com essas outras palavras:

[...] Isso de participar do GIAS fez com que eu não fosse contaminada pela visão da sociedade, da maioria, de ter preconceito, de ser pessoas assim que não visam o bem estar do próximo. Acho que isso me ajudou demais, me ajudou também, tipo, ter vontade de ajudar, de querer ajudar o outro, ver alguém que está passando por uma situação que não é legal, eu chegar e dar uma mão amiga pra pessoa e falar: não, você tem direito, você não pode deixar isso acontecer com você, isso que ta acontecendo é errado, você pode lutar pelos seus ideais. De sempre ser o ombro de muitas pessoas [...] Acho que minha cabeça é um pouco aberta por causa disso [...] tinha uma mente muito fútil, muito pequena [...] o GIAS me deu uma mentalidade mais aberta, mais aberta, até mais humana pra olhar tudo. (A4)<sup>7</sup>

Além dessa experiência, temos o relato de um rapaz de 18 anos, que permaneceu no grupo desde o início. Seu depoimento revela um aspecto pouco comum nas intersecções de gênero – o trabalho doméstico. Socializados numa cultura que separa afazeres por sexo, o aprendizado de tarefas domésticas pelos garotos além de incomum, costuma ser eivada de preconceitos.

É uma coisa que minha mãe tem na cabeça... Ela sempre me ensinou a fazer o serviço doméstico, de casa. Aí, como eu era muito novo, porque ela me ensinou desde criancinha, eu achava: “Ah, mãe, só eu que tenho que arrumar a casa, nenhum amigo meu arruma, por que tenho que arrumar esse trem? Não acho certo, não, tem que ser minhas irmãs arrumando” [...] Depois que eu comecei no GIAS eu entendi o porquê disso, eu entendi que não é só porque eu sou homem que eu não tenho que fazer isso [...] respondeu a dúvida que eu tinha. Por que só eu fazia isso? Por que poucos meninos faziam isso? E trouxe a resposta para esta dúvida. (A3).

É possível que esta reflexão possua um caráter particular na vivência do entrevistado, mas as oficinas tematizaram bastante as relações marcadas por gênero, os “papéis sociais” e em várias ocasiões, o grupo pode debater as posições “fixadas” socialmente para cada sexo e as formas para construir uma sociedade diferente, menos sexista.

Os temas desenvolvidos nas oficinas – gênero, raça, sexualidade, violência, direitos reprodutivos etc. – incidem sobre os significados da experiência quando os/as adolescentes pensam em si como pessoas transformadas. Eles/as realçam, sobretudo, idéias e valores no tocante a gênero, relações raciais, homossexualidade, preconceito de classe e outras diferenças sociais, marcando sua importância no conjunto de significados atribuídos ao grupo. Trata-se aqui de categorias eminentemente políticas que escapam, contudo, à classificação da política mais tradicional, caracterizada como uma relação entre as comunidades humanas e o Estado moderno, pensada em termos de intervenção social direta ou indireta na organização do mundo público instituído. Ainda que mais recentemente essa separação venha sendo questionada pela percepção de que a dimensão instituinte da política envolve dispositivos e discursos muito mais complexos do que os partido, as urnas e os eleitores.

Se a mobilização social, pensada como algo mais organizado e realizado coletivamente, é rudimentar na experiência do GIAS, é algo sobre o qual é preciso refletir mais detidamente.

---

<sup>7</sup> Durante o período que participava do GIAS, a adolescente “A4” relatou que foi chamada pelas supervisoras da escola por causa do seu “comportamento masculino”, com referências indiretas à sua suposta homossexualidade. Chegaram a oferecer-lhe aconselhamento psicológico e fizeram várias perguntas sobre sua família. A4 relatou, na ocasião, que encontrou argumentos fortes para enfrentar a situação e tornou-se uma pessoa mais respeitada na escola, servindo de referência para outras colegas em semelhante situação. A4 integrou o GIAS desde o início e tornou-se uma das poucas integrantes a participar de outros fóruns e redes além do Grupo Transas do Corpo.

Esta percepção de que um grupo de adolescentes sob mentoria realiza pouco além do que é oferecido em reuniões ordinárias (oficinas) e apresenta uma fraca capacidade de mobilização concreta para intervir politicamente – ainda que de forma não planejada ou organizada – enfraquece o alcance da experiência grupal? Como devemos encarar a expressão de “abertura da consciência” desses/as jovens? As narrativas das educadoras ofereceram um contraponto interessante e foi analisada no eixo *metodologia feminista*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, que focalizou um grupo de adolescentes – GIAS – de Goiânia, Goiás, cuja existência até 2008 foi mediada por uma organização feminista, o Grupo Transas do Corpo, nos propusemos realizar uma reflexão sobre a utilização da metodologia feminista como procedimento educativo/pedagógico, analisando seu alcance e suas limitações como método transformador.

A partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, buscamos conhecer as percepções de adolescentes e educadoras acerca da experiência e seus significados; de que forma a experiência teria interferido na vida afetiva e sexual dos/as adolescentes e, por fim, quais teriam sido as formas de inserção social dos/as adolescentes, a partir da experiência no GIAS em termos de protagonismo, ativismo, articulação com redes de jovens, entre outros.

Ainda hoje, falar de metodologia feminista soa algo vago, porque já nos anos 1980, no Brasil em vias de redemocratização, reverberavam vozes que aspiravam a um “fazer diferente” a experiência política das, com e para as mulheres. Política feminista esta que também aspirava à igualdade e à revolução nas relações com os homens. Uma metodologia de grupos pequenos – “trabalhinho de formiga” – que iria arrebanhando consciências individuais até chegar a uma profusão de consciências despertas que, por rebeldia, romperiam com as amarras de um processo de socialização excludente, ancorado em duplas morais e que tais.

Muitos anos se passaram e as teorias e metodologias feministas – tudo no plural – foram incorporadas por outros atores/sujeitos de outros movimentos e práticas políticas. Ainda assim, surpreende a relativa escassez de trabalhos escritos sobre o tema, no Brasil. É como se tudo permanecesse no “contrato”, quando no início de cada trabalho os sujeitos participantes do processo acordam as regras de convivência, uma das quais é o sigilo – o que foi dito permanece no grupo, é apropriado como reflexão coletiva, mas não comentado além.

Consideramos que a experiência eticamente conduzida junto às/aos adolescentes e jovens do GIAS permitiu a viabilização desta exposição tão aguardada por nós e por outros tantos leitores e leitoras no Brasil e outras localidades do globo – tomara este trabalho seja traduzido!

Geração, gênero, sexualidade, localidade. Através das análises apresentadas ao longo do texto, percebemos que a dinâmica deste grupo de jovens – o GIAS – marcou de modo singular a vida de seus integrantes e inequivocamente, também, a vida das educadoras que fizeram a mediação ou processo educativo utilizando a metodologia feminista.

Os jovens do GIAS estão aí no mundo a “fazer diferente” de nós, o que é imprescindível. Se se trata de um “protagonismo” contornado por um desejo de transformação social, que possa ser avaliado em sua “concretude”, nos termos de um debate que valorize o mundo público, em detrimento da intimidade, serão ainda necessários outros instrumentos e outros procedimentos de campo e de análise.

Sabemos, certamente, que eles já não são os mesmos, como nós também não somos as mesmas. E que há espalhado no mundo uma infinidade de pequenos grupos, mais ou menos “constantes” com e sem mediação de educadores/as formais, que desafiam saberes, verdades, regras e normas do que venha a ser adolescente ou jovem. O feminismo precisa deles e delas, eles e elas precisam do feminismo, que já existia e que ainda existe; precisam que sua história seja compreensível, que seus frutos sejam acessíveis. Afinal, quem foi que disse que o feminismo não está vivo e não floresce?

## REFERÊNCIAS

ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robert M. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

ARRAIS, Tadeu Pereira Alencar; PINTO, José Vandério Cirqueira. Integrar para segregar: uma análise comparativa do tecido urbano-regional de Goiânia e Brasília. *X Colóquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/307.htm>>. Acesso em 20 abril 2010.

ASSIS, Simone et al. *Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes*. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

BARBER-MADDEN, Rosemary; SABER, Bruno Abe. A situação dos jovens no mundo. In: BARBER-MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas (org). *A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro*. Brasília: UNFPA, Caixa Seguros, Secretaria Nacional de Juventude, Universidade de Brasília, 2010. p. 17-39. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/livro\\_juventude.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/livro_juventude.pdf)>. Acesso em 15 de março 2010.

BERQUÓ, Elza. *Depoimentos*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/populacao/depoimentos.html>>. Acesso em 05 março 2008.

BORGES, Lenise S. Feminismo e lesbianismo. *Fazendo Gênero*, Ano VIII, n. 20, jul/out. 2004

BRANDÃO, Elaine Reis. *Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, 2006, v. 22, n. 7, p. 1421-1430. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2006000700007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000700007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. *Um olhar sobre o jovem no Brasil*. Brasília, DF: Editora MS, 2008. (Série B: Textos básicos em saúde).

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 56p. Disponível em: <[www.ans.gov.br/portal/upload/biblioteca/Manual%20de%20Promoção%20da%20Saúde\\_e\\_final\\_...](http://www.ans.gov.br/portal/upload/biblioteca/Manual%20de%20Promoção%20da%20Saúde_e_final_...)>. Acesso em: 05 março 2009.

CANUTO, Tatiane Pereira. Participação da Juventude de Goiânia em Movimentos Sociais. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 661-679.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2008. 157 p. (Texto para discussão n. 1335). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1335.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf)>. Acesso em: 10 de maio 2010.

CORREA, Silvio M. S. Brasil: uma sociedade de jovens?. In: Nair Telles; Wanda Espírito Santo. (Org.). *Um olhar sobre o jovem no Brasil*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008, v. , p. 11-28.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. O Adolescente como protagonista. 19 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.lead.org.br/article/articleview/393/1/186>>. Acesso em: 15 maio 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo. [Texto de web]: Instituto Ayrton Senna, 2002. Disponível em [http://www.escola2000.net/webfolium/textos-reflex/ac-protagonismo.htm#PROTAGONISMO\\_JUVENIL](http://www.escola2000.net/webfolium/textos-reflex/ac-protagonismo.htm#PROTAGONISMO_JUVENIL). Acessado em 07/06/2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pequisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

CURI, Monique G. MARQUES, Patrícia. Pedagogia feminista na graduação em enfermagem: a inclusão da saúde sexual e reprodutiva. *Anais do 61º Congresso Brasileiro de Enfermagem*. Fortaleza, 2009. p. 7613-7616. Disponível em: <[http://www.abeneventos.com.br/anais\\_61cben/files/02264.pdf](http://www.abeneventos.com.br/anais_61cben/files/02264.pdf)>. Acesso em 23 de maio de 2010.

FACHINI, Regina; BARBOSA, Maria Regina. *Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2006. 43p.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 junho 2010.

FONTOURA, Natália de Oliveira; PINHEIRO, Luana Simões. Síndrome de Juno: gravidez, juventude e políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2008. p. 149-165. (Texto para discussão n. 1335). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1335.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1987.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Jovens: quem são, o que querem, do que precisam.* Brasília, s.d. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/exposicoes/sociedade/publicacoes/unfpa/Jovens,%20o%20que%20s%20E3o%20o%20que%20querem%20do%20que%20precisam.pdf>>. Acesso em: 26 fevereiro 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade.* 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole.* São Paulo: Record, 2007.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO. Dados estatísticos [online]. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/portal/supem/emestatisticas.asp>>. Acesso em: 7 maio 2007.

GONÇALVES, Eliane. *Vidas no singular: noções sobre mulheres 'sós' no Brasil contemporâneo.* Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2007.

GRUPO TRANSAS DO CORPO. Relatório anual Transas Adolescentes 2004. Goiânia: (dat.). 2004

IBGE. *População e Domicílios – PNAD 2008.* Disponível em <[http://ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=go&tema=pnad\\_2008](http://ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=go&tema=pnad_2008)>. Acesso em: 22 abril 2010.

KATZ, Jonathan. *The invention of heterosexuality.* New York: Penguin, 1995.

LA TAILLE, Yves de. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 2002, v. 15, n. 1, p. 13-25.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais.* São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com\\_booklibrary/ebooks/caderno%20JUV%20final.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/caderno%20JUV%20final.pdf)>. Acesso em: 10 de março 2009.

MEDEIROS, Marcelo. *Olhando a rua pelo mundo da lua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua.* Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade Estadual de São Paulo, Ribeirão Preto, 1998. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-25022003-082739/publico/00-Pre-Textual.pdf>>. Acesso em: 05 de novembro de 2009.

MILLER, B. Jaye. From silence to suicide: measuring a mother's loss. In: BLUMENFELD, Warren J. (ed.). *Homophobia: how we all pay the price.* Boston: Beacon Press, 1992.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1993.

PERES, Fumika; ROSENBERG, Cornélio P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da Saúde Pública. *Saúde e Sociedade*, v. 7, n.

1, p. 53-86, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v7n1/04.pdf>>. Acesso em: 12 março 2009.

PIROTTA, K.C. M. et al. *Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos – avaliação da política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2001 a 2005*. São Paulo: ECOS – Comunicação em sexualidade, Instituto de Saúde, 2007. Disponível em: <[http://www.ecos.org.br/download/artigo\\_aval\\_Ed\\_Sexual\\_01\\_julho\\_2007.pdf](http://www.ecos.org.br/download/artigo_aval_Ed_Sexual_01_julho_2007.pdf)>. Acesso em: 05 março 2009.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher?. In: ALGRANTI, Leila Mezan (org.) *A Prática Feminista e o Conceito de Gênero*. Campinas, SP: IFCH/Unicamp, 2002. p. 7-42. (Textos Didáticos, 48).

POCHMANN, Márcio. *Valor Econômico (SP): Juventude e políticas sociais*. Exibição de notícias, 15 mai. 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD\\_CHAVE=4506](http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=4506)>. Acesso em: 05 mar. 2009.

PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. *Idéias e dinâmicas para trabalhar com gênero*. 2ª ed. Recife: SOS Corpo, 1999.

REDE FEMINISTA DE SAÚDE. *Adolescentes: saúde sexual saúde reprodutiva: dossiê*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2004. 38p.

REIS, Alberto Olavo Advincula; ZIONI, Fabiola. O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. *Revista de Saúde Pública*, v. 27, n. 6, p. 472-477, 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101993000600010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101993000600010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 março 2009.

RODRIGUES, Verone Lane. Pedagogia da Humanidade: por uma Epistemologia Feminina Freiriana. *Revista Lusófona de Educação*, n. 9, p. 51-59, 2007.

SCOTT, Joan. Igualdade versus Diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista*, São Paulo, p. 206-222, 1999.

SEDGWICK, Eve K. Epistemology of the Closet. In: ABELOVE, Henry et al. *The lesbian and gay studies reader*. New York: Routledge, 1993. p.45-61.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais de sociologia*. Jorge Zahar, 2006.

TEIXEIRA, Tânia M. B. *Dimensões sócio-educativas do Teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Universidad Autonoma de Barcelona, Barcelona, 2007. Disponível em: <[http://www.thesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1117108-164651/tmbt1de1.pdf](http://www.thesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1117108-164651/tmbt1de1.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Tipos de estudo. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 109-115.

UMBELINO, Glauco; SATHLER, Douglas. Os jovens no futuro: projeções para o Brasil metropolitano em 2020 e 2030. In: BARBER-MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas (org). *A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro*. Brasília: UNFPA, Caixa Seguros, Secretaria Nacional de Juventude, Universidade de Brasília, 2010. p. 147-168. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/livro\\_juventude.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/livro_juventude.pdf)>. Acesso em **10 de** março 2010.

VANCE, Carol S. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.7-31, 1995.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312004000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abril 2010.

WELZER-LANG, DANIEL. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010-026X2001000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010-026X2001000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 julho 2010.



# **ANEXO I**

**CÓPIA DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA  
EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**

**Protocolo: 044/09**

**1. Identificação:**

- **Título do Projeto:** “Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS”
- **Instituição responsável:** Grupo Transas do Corpo – ações educativas em gênero, saúde e sexualidade
- **Pesquisador responsável:** Kemle Semerne Costa
- **Pesquisador participante:** Lenise Santana Borges

**2. Estrutura do Protocolo:**

- a. Processo devidamente instruído, de acordo com as determinações do Conselho de Ética em Pesquisa, apresentando:
- b. Folha de Rosto com termo de compromisso devidamente assinado pelo pesquisador responsável e pela Instituição onde será realizada a pesquisa, assim como os termos de compromisso assinados pelos pesquisadores participantes;
- c. Projeto de pesquisa;
- d. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, do responsável (menor de idade), do jovem maior de idade e da educadora/coordenadora;
- e. Roteiros de entrevistas (jovens e educadoras/coordenadoras)
- f. Orçamento detalhado do projeto;
- g. Curriculum vitae dos pesquisadores.

**3. Resumo do Projeto e indicação dos objetivos:**

- a. Trata o presente projeto de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a ser realizada a partir de entrevistas com jovens, de ambos os sexos, e com educadoras/coordenadoras que participam do Grupo de Informação e Ação em Sexualidade (GIAS) do Grupo Transas do Corpo.
- b. Assim sendo, o projeto apresentado tem como objetivo geral avaliar a utilização de metodologia feminista com jovens de ambos os sexos integrantes do GIAS do Grupo Transas do Corpo, no período de 2005 a 2008, em Goiânia/Goiás. Como objetivos específicos alinham-se a análise das percepções dos/as jovens e educadoras/coordenadoras que integram o GIAS a respeito de sua participação no grupo a fim de identificar os resultados dessa experiência; a investigação sobre como a experiência no GIAS interferiu na vida sexual e reprodutiva dos/as jovens e o conhecimento das formas de inserção social dos/as jovens a partir dessa experiência (protagonismo, ativismo, articulação com redes de jovens, entre outras)

**4. Resultados Esperados:**

A pesquisa espera que, confirmado o pressuposto de que a metodologia participativa, com enfoque feminista, representa importante estratégia para o trabalho com o público adolescente, especialmente no que diz respeito à vivência em grupos e comunidades, determinando mudanças importantes na

vida dos/as jovens, os seus resultados poderão servir de subsídios para as organizações feministas que trabalham com jovens, na promoção de seus direitos sexuais e reprodutivos, visando ao protagonismo juvenil.

**5. Metodologia:**

- a. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, considerada a mais adequada para atender aos objetivos propostos, e que será realizada a partir de entrevistas feitas com jovens que participaram do GIAS do Grupo Transas do Corpo. Como estratégias estão alinhadas:
- b. Realização de entrevistas com pelo menos seis jovens que participaram do referido GIAS e duas educadoras/coordenadoras desse grupo, perfazendo oito sujeitos. Ressalta-se, no entanto, que em uma pesquisa qualitativa o número de sujeitos dificilmente poderá ser determinado a priori, pois tudo depende da qualidade das informações e da profundidade e grau de recorrência e divergência dessas informações, o que leva a crer que, a medida em que dados ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar a serem feitas;
- c. Será também realizada, como parte da metodologia proposta, uma pesquisa documental a partir da análise de relatórios, artigos, reportagens, fotos e demais materiais referentes ao GIAS que constarem do acervo do Grupo Transas do Corpo;
- d. Coleta e análise de dados;
- e. Divulgação dos resultados, sejam eles favoráveis ou não, por meio da publicação de artigos em revistas científicas, seminários, congressos e outras publicações e eventos afins.

**6. Análise das questões éticas:**

- a. As considerações éticas foram observadas pelos pesquisadores, ficando claro que o projeto será submetido ao CEP/UFG e que a coleta de dados acontecerá somente após a sua aprovação.
- b. Os sujeitos serão contatados a partir de seus telefones, endereços e e-mails já registrados no Grupo Transas do Corpo, assim como pela rede de amizade estabelecida no GIAS, a fim de que lhes seja apresentada a proposta, visando o esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como a definição de horários, datas e local para a coleta de dados, para os que concordarem em participar, obedecendo os critérios de inclusão/exclusão constantes do projeto e mediante a assinatura do TCLE respectivo.
- c. Serão garantidos sigilo e anonimato a cada participante, assim como privacidade e confidencialidade das informações.
- d. Os/as entrevistados/as serão informados/as de seus direitos inalienáveis de não responder a qualquer pergunta que julgarem prejudicial, danosa ou embaraçosa e de interromper as respostas a qualquer momento em que acharem devido, caso sintam-se constrangidos/as ou de qualquer forma ameaçados/as por perguntas ou pelo ambiente no momento da realização das entrevistas.
- e. Os/as participantes serão informados/as que se encontra em seu arbitrio remanejar a entrevista para outro horário e/ou local que considerarem conveniente e seguro.

- f. Ficam claros no projeto os critérios de inclusão (jovens de ambos os sexos, menores de 18 anos ou não, residentes na região metropolitana de Goiânia/Goiás, que tenham integrado o GIAS durante pelo menos seis meses e educadoras/coordenadoras do GIAS que concordarem em participar da pesquisa assinando o TCLE correspondente) e exclusão (jovens que não residirem na região metropolitana de Goiânia/Goiás, ou que tenham freqüentado o GIAS por período inferior a seis meses e aqueles jovens e educadoras/coordenadoras do GIAS que se recusarem a participar e assinar o TCLE).
  - g. Fica claro, também, que a pesquisa será interrompida caso algum acontecimento venha a comprometer o funcionamento normal do Grupo Transas do Corpo e/ou se houver desistência dos sujeitos envolvidos.
  - h. A coleta de dados, prevista para abril, maio e junho de 2009, será realizada em local adequado, previamente acordado com cada sujeito, com possibilidade de ser em suas próprias residências ou na sede do Grupo Transas do Corpo. Caso os locais escolhidos requeiram transporte serão disponibilizados sitpass aos sujeitos.
  - i. Serão utilizadas, como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, cujos roteiros encontram-se anexados ao protocolo, com duração de aproximadamente uma hora, gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas par análise.
  - j. Os dados obtidos serão de uso do Grupo Transas do Corpo especificamente para os propósitos da pesquisa, ficando o material gravado e transcrito sob sua guarda, não sendo disponibilizado em hipótese alguma, excetuando-se dados já analisados.
  - k. A divulgação dos resultados para públicos distintos dar-se-á por meio de artigos publicados em revistas científicas, seminários, congressos e outras publicações e eventos afins, sejam tais resultados favoráveis ou não.
  - l. Os dados obtidos serão de uso exclusivo do Grupo Transas do Corpo especificamente para os propósitos da pesquisa, ficando o material gravado e transcrito sob seus cuidados não sendo disponibilizado em hipótese nenhuma.
  - m. Será mínimo o risco que porventura a pesquisa oferecer aos sujeitos, uma vez que não se trata de nenhum procedimento invasivo que possa comprometer a saúde ou venha a causar constrangimento durante as entrevistas.
- 7. Cronograma de execução:**
- a. O cronograma de execução mostra-se coerente com o tempo de duração do projeto, que prevê seu início em fevereiro de 2009 e seu término em fevereiro de 2010.
- 8. Orçamento:**
- a. O orçamento detalhado, prevê do um total de R\$42.968,00 consta do presente protocolo, ficando claro que o custo da pesquisa e a infra-estrutura necessária ao seu desenvolvimento serão de responsabilidade do Grupo Transas do Corpo, a partir de recursos recebidos da International Women's Health Coalition (IWHC), organização sediada em Nova Yorque, em 1984, com a finalidade de promover a saúde o os direitos sexuais e reprodutivos.

**9. Referências Bibliográficas:**

- a. Foram anexadas ao protocolo as referências bibliográficas utilizadas para sua elaboração, constando das mesmas títulos bastante atualizados.

**10. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:**

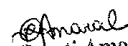
- a. Os TCLE, cujas cópias encontram-se anexadas ao presente protocolo, estão bem redigidos, em termos claros e de fácil compreensão, estando prevista sua assinatura por cada um dos sujeitos da pesquisa, incluindo o do responsável por menor de idade, o de jovens maiores de 18 anos e o de Educadora.
- b. Esta anexada, também, ao protocolo, cópia do roteiro de entrevista a ser utilizado como instrumento para coleta de dados.

**11. Parecer do CEP:**

- a. Estando o Protocolo de acordo com os termos definidos na Resolução CNS nº 196/96, o parecer deste Comitê, SMJ, é por sua aprovação.

Data da Reunião do CEP: 27/04/2009

Assinatura da Coordenação

  
Rita Goreti Amaral  
Coordenadora de CEP/PRPPG/UFPA

## **ANEXO II**

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (jovens maiores de 18 anos)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS".

Pesquisadora Responsável: Kemle Semerene Costa

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (62) 3095-2301

Pesquisadora participante: Lenise Santana Borges      Telefone para contato: (62) 3095-2301

### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

A pesquisa para a qual você está sendo convidado(a) a participar está sob a coordenação do Grupo Transas do Corpo e tem como objetivo principal avaliar a utilização de metodologia feminista com jovens que integraram o Grupo de Informação e Ação em Sexualidade (GIAS) no período de 2005 a 2008, em Goiânia/Goiás.

Para a realização da pesquisa, serão entrevistados(as) jovens, de ambos os sexos, e educadoras/coordenadoras que integraram o GIAS e que concordarem em participar do estudo, assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão também analisados relatórios, artigos, reportagens, fotos e demais materiais referentes ao GIAS que constarem do acervo do Grupo Transas do Corpo.

As entrevistas, que terão duração média de uma hora, serão gravadas em fita cassete e, posteriormente transcritas, para fins de análise das respostas. Serão garantidos sigilo e anonimato a cada participante, assim como privacidade e confidencialidade das informações.

Você terá o direito de recusar-se a responder a qualquer pergunta e a interromper a entrevista a qualquer momento que achar necessário. Poderá ainda, transferir a realização da entrevista para outro horário e/ou local que considerar mais conveniente e seguro. Caso haja necessidade, você poderá ser procurado(a) novamente, a fim de esclarecer ou completar informações da entrevista.

As informações obtidas serão de uso do Grupo Transas do Corpo, especificamente para os propósitos da pesquisa. O material gravado e transcrito ficará sob os cuidados do Grupo e não será disponibilizado em nenhuma hipótese.

Será mínimo o risco que, porventura, a pesquisa irá te oferecer, uma vez que não se trata de nenhum procedimento considerado invasivo, que comprometa a saúde, ou que cause constrangimentos. Maiores serão os benefícios, já que terá a oportunidade de participar de estudo que, certamente, contribuirá para refletir sobre sua participação no GIAS e o desdobramento disso em sua vida. Você estará contribuindo também, com a divulgação e possível disseminação da experiência do GIAS para jovens de outras localidades.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não, para públicos distintos, através de artigos publicados em revistas científicas, seminários, congressos e outras publicações e eventos afins.

Nome e Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_

Kemle Semerene Costa

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS", como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Kemle Semerene Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

---

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_





## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (educadora)**

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "**Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS**".

Pesquisadora Responsável: Kemle Semerene Costa

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (62) 3095-2301

Pesquisadora participante: Lenise Santana Borges      Telefone para contato: (62) 3095-2301

### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

A pesquisa para a qual você está sendo convidada a participar está sob a coordenação do Grupo Transas do Corpo e tem como objetivo principal avaliar a utilização de metodologia feminista com jovens que integraram o Grupo de Informação e Ação em Sexualidade (GIAS) no período de 2005 a 2008, em Goiânia/Goiás.

Para a realização da pesquisa, serão entrevistados(as) jovens, de ambos os sexos, e educadoras/coordenadoras que integraram o GIAS e que concordarem em participar do estudo, assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão também analisados relatórios, artigos, reportagens, fotos e demais materiais referentes ao GIAS que constarem do acervo do Grupo Transas do Corpo.

As entrevistas, que terão duração média de uma hora, serão gravadas em fita cassete e, posteriormente transcritas, para fins de análise das respostas. Serão garantidos sigilo e anonimato a cada participante, assim como privacidade e confidencialidade das informações.

Você terá o direito de recusar-se a responder a qualquer pergunta e a interromper a entrevista a qualquer momento que achar necessário. Poderá ainda, transferir a realização da entrevista para outro horário e/ou local que considerar mais conveniente e seguro. Caso haja necessidade, você poderá ser procurada novamente, a fim de esclarecer ou completar informações da entrevista.

As informações obtidas serão de uso do Grupo Transas do Corpo, especificamente para os propósitos da pesquisa. O material gravado e transcrito ficará sob os cuidados do Grupo e não será disponibilizado em nenhuma hipótese.

Será mínimo o risco que, porventura, a pesquisa irá te oferecer, uma vez que não se trata de nenhum procedimento considerado invasivo, que comprometa a saúde, ou que cause constrangimentos. Maiores serão os benefícios, já que terá a oportunidade de participar de estudo que, certamente, contribuirá para refletir sobre sua participação no GIAS e o desdobramento disso em sua vida. Você estará contribuindo também, com a divulgação e possível disseminação da experiência do GIAS para jovens de outras localidades.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não, para públicos distintos, através de artigos publicados em revistas científicas, seminários, congressos e outras publicações e eventos afins.

Nome e Assinatura da pesquisadora: Kemle Semerene Costa

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS", como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Kemle Semerene Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

---

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ( responsável - menor de idade)**

O(a) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso dele (a) aceitar fazer parte do estudo e contar com o seu consentimento, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, nenhum(a) de vocês será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS".

Pesquisadora responsável: Kemle Semerene Costa

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (62) 3095-2301

Pesquisadora participante: Lenise Santana Borges      Telefone para contato: (62) 3095-2301

### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

A pesquisa está sob a coordenação do Grupo Transas do Corpo e tem como objetivo principal avaliar a utilização de metodologia feminista com jovens que integraram o Grupo de Informação e Ação em Sexualidade (GIAS) no período de 2005 a 2008, em Goiânia/Goiás.

Serão entrevistados(as) jovens, de ambos os sexos, e educadoras/coordenadoras que integraram o GIAS e que concordarem em participar do estudo, assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou, no caso de menores de idade, contando com o consentimento de seus responsáveis. Serão também analisados relatórios, artigos, reportagens, fotos e demais materiais referentes ao GIAS que constarem do acervo do Grupo Transas do Corpo.

As entrevistas, que terão duração média de uma hora, serão gravadas em fita cassete e, posteriormente transcritas, para fins de análise das respostas. Serão garantidos sigilo e anonimato a cada participante, assim como privacidade e confidencialidade das informações.

O(a) menor terá o direito de recusar-se a responder a qualquer pergunta e a interromper a entrevista a qualquer momento. Poderá ainda, transferir a realização da entrevista para outro horário e/ou local que considerar mais conveniente e seguro. Caso haja necessidade, ele(a) poderá ser procurado(a) novamente, a fim de esclarecer ou completar informações da entrevista.

As informações obtidas serão de uso do Grupo Transas do Corpo, especificamente para os propósitos da pesquisa. O material gravado e transcrito ficará sob os cuidados do Grupo e não será disponibilizado em nenhuma hipótese.

Será mínimo o risco que, porventura, a pesquisa poderá oferecer, uma vez que não se trata de nenhum procedimento invasivo, que comprometa a saúde, ou que cause constrangimentos. Maiores serão os benefícios, já que o(a) entrevistado(a) terá a oportunidade de participar de estudo que, certamente, contribuirá para refletir sobre sua participação no GIAS e o desdobramento disso em sua vida. Ele(a) estará contribuindo também, com a divulgação e possível disseminação da experiência do GIAS para jovens de outras localidades.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, sejam eles favoráveis ou não, para públicos distintos, através de artigos publicados em revistas científicas, seminários, congressos e outras publicações e eventos afins.

Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento que achar necessário, sem causar prejuízo a você e/ou ao(à) menor sob sua responsabilidade.

Nome e Assinatura da pesquisador: Kemle Semerene Costa

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_, abaixo assinado  
responsável por \_\_\_\_\_ autorizo sua participação  
no estudo "Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do  
GIAS", como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(o) pesquisador(a)  
\_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos,  
assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido  
que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer  
penalidade ao sujeito pesquisado.

---

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## **ANEXO III**

### **ROTEIROS DE ENTREVISTA**

## PROJETO DE PESQUISA

**"Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS".**

### **Roteiro de Entrevista – Jovens**

- 1- Durante quanto tempo você participou do GIAS?
- 2- O que a participação no GIAS significou para você?
- 3- Você acha que a participação no GIAS interferiu na sua vida afetiva/sexual?  
De que forma?
- 4- Após a experiência no GIAS você participou de outros trabalhos com jovens?  
Quais? Onde? De que forma?

## PROJETO DE PESQUISA

### **"Metodologias feministas aplicadas a um grupo de jovens em Goiás: a trajetória do GIAS".**

Roteiro de Entrevista - Educadoras

- 1-Durante quanto tempo você participou do GIAS como educadora?
- 2- De que forma eram desenvolvidas as atividades com os/as jovens?
- 3-Como você avalia a metodologia utilizada para o desenvolvimento do GIAS?
- 4-O que a participação no GIAS significou para você?



Segunda Avenida, 119, sala 204, Vila Nova

74643-040 Goiânia, GO

Brasil

Tel.: (55-62) 3095-2301

Fax: (55-62) 3095-2304

[www.transasdocorpo.org.br](http://www.transasdocorpo.org.br)

[transas@transasdocorpo.org.br](mailto:transas@transasdocorpo.org.br)