



## IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA Portugal, território de territórios

---

ÁREA TEMÁTICA: Sexualidade e Género [ST]

---

**O ATIVISMO COMO DIDÁTICA PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO FEMINISTA E *QUEER* ACERCA DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS**

---

ROSA, Fernando André

Doutorando em Sociologia, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, [fandrerosa@gmail.com](mailto:fandrerosa@gmail.com)

---

MAGALHÃES, Maria José

Doutorada em Ciências da Educação, FPCE – Universidade do Porto, CIEG – Universidade de Lisboa, [mjm@fpce.ip.pt](mailto:mjm@fpce.ip.pt)

---



#### Resumo

A UMAR implementou na área metropolitana do Porto o Projeto “Mudanças com Arte II”, no sentido de promover o combate à violência de género e uma cultura dos direitos humanos, através de um programa de ação sistemático com jovens em escolas do ensino básico. Esta investigação socorre-se do modelo de discurso pedagógico proposto por Basil Bernstein, para explicar que a prática pedagógica é norteadada por regras discursivas de controlo e regras hierárquicas de poder, que medeiam o processo de distribuição e aquisição de conhecimento, entre grupos sociais. Analisámos como ao longo de 32 meses, em 10 escolas se desenvolveram agências, que incidem nas relações entre sujeitos, entre discursos e entre espaços. A análise parte da recolha documental dos materiais produzidos nas sessões de formação, sendo complementada com reflexões obtidas numa observação participante. A intervenção feminista serviu de base para uma reflexão também feminista e *queer* sobre a relação entre o conhecimento produzido pelos movimentos sociais, a ação política e as desigualdades sociais. Confirmámos como no contexto escolar as relações de género são entendidas através de categorizações oriundas da educação informal, nomeadamente da família e da comunidade. Este projeto permitiu analisar a interconexão e as contradições entre o patriarcado e o capitalismo como duas estruturas de poder no sistema escolar, permitindo concluir que um diferente tipo de escola transmite diferentes tipos de relações de género.

#### Abstract

UMAR puts in practice in the metropolitan area of Porto, the project "Changes with Art II" in order to prevent gender-based violence and to promote a human rights culture through a systematic program of action with young people in high schools. This research is assisted by the model of pedagogic discourse proposed by Basil Bernstein, to explain that the pedagogical practice is guided by discursive rules of control and and hierarchic rules of power, that mediate the process of knowledge distribution and acquisition, among social groups. We analyze how over 32 months in 10 schools have developed agencies which focus on the relationships between subjects, between speeches and between spaces. The inside analysis on the documentary collection of materials produced in the training sessions, complemented with reflections obtained in participant observation. Feminist intervention was the basis for a well feminist and *queer* reflection on the relationship between the knowledge produced by social movements, political action and social inequalities. We confirmed as the school context gender relations are understood through categorizations derived from the informal education, including family and community. This project allowed us to analyze the interconnection and the contradictions between patriarchy and capitalism as two power structures in the school system, allowing to conclude that a different kind of school provides different types of gender relations.

Palavras-chave: Basil Bernstein; conhecimento; discurso pedagógico; feminismo; relações de género;

Keywords: Basil Bernstein; knowledge; pedagogical discourse; feminism; gender roles;

[COM0169]



Nesta comunicação procuramos apresentar as reflexões do trabalho de campo desenvolvido no âmbito do projeto “Mudanças Com Arte II – Jovens Protagonistas na Prevenção da Violência de Género”, que a associação feminista UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta) concebeu junto de jovens em várias escolas do ensino básico e secundário na área metropolitana do Porto. O “Mudanças ...” foi construído para atuar na prevenção de comportamentos de violência de género (cruzado com outros indicadores de desigualdade, étnica, classe, idade, handicap, entre outros). O programa foi desenvolvido ao longo 3 anos letivos, entre 2011 e 2014, desenvolvendo um currículo de promoção dos direitos humanos e prevenção da violência de género, incluindo, entre outras dimensões, em média 15 sessões de 45 minutos por ano letivo junto de cada turma das escolas onde atuou.

O programa foi executado, acompanhado e avaliado pela equipa do projeto Mudanças com Arte II, sendo caracterizado por ter uma abordagem essencialmente feminista e *queer*, mas não focou a sua intervenção apenas nos jovens alunos, tendo incluído também a formação de docentes, intervenção com as famílias e encarregados/as de educação, bem como sessões gratuitas abertas ao público em geral, na forma de tertúlias, seminários, debates e ainda a autoformação da própria equipa de intervenção através de reflexão e debate crítico contínuo, para redefinir abordagens e quadros conceptuais.

Vamos aqui partilhar uma reflexão conjunta, partindo da experiência de etnografia/observação participante desenvolvida no interior do projeto Mudanças com Arte II, ao longo de um ano letivo 2013/2014, sendo a intervenção do “Mudanças...” localizada nas sessões de formação/intervenção ocorridas na Escola Básica Augusto Gil no Porto. Pretendemos, recorrendo às notas de campo, à informação documental recolhida e ao relatório final do projeto (UMAR, 2014), descrever como entendemos o processo de produção, transmissão e reprodução do conhecimento a partir da intervenção de uma associação feminista (a UMAR). Para compreendermos melhor como conceber esta pedagogia feminista e *queer*, recorreremos a uma reflexão mediada pela interseção teórica e metodológica dos estudos feministas/*queer* (Butler, 1990), (Arnot, 2002) (Arnot and Dillabought, 2000), (Aune, 2009), (Smith, 2005), da pedagogia (Bernstein, 1971, 1986, 1990), (Bourdieu, 1977), (Bourdieu and Passeron, 1975), (Arnot, 2002), (Arnot and Dillabought, 2000) e dos movimentos sociais (Esteves, 2008), (Urla and Helepoley, 2014), (De’Carli and Costa, 2013).

De seguida apresentamos cinco tópicos que ilustram, no nosso ponto de vista, várias dimensões chave desta etnografia feminista, bem como os limites e as potencialidades da pedagogia feminista e *queer* no contexto de intervenção em espaço escolar:

1. O/a observador/a participante na etnografia feminista/*queer* (posicionamentos, intervenção/ação e postura relacional);
2. A intervenção feminista e *queer* em sala de aula para a prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos (intervenção, feedback, receção, sinalização de casos de violência de género);
3. A autoformação e reflexão crítica contínua no interior da equipa de intervenção do “Mudanças...);
4. Seminário - partilha e apresentação dos “produtos artísticos”;
5. Avaliação da intervenção feminista/*queer* junto dos jovens protagonistas na prevenção da violência de género;
6. (In)conclusões para a produção de conhecimento na intervenção feminista/*queer*.

### **1. O/a observador/a participante na etnografia feminista/*queer* (posicionamentos, intervenção/ação e postura relacional).**

A etnografia feminista (e *queer*) tem como finalidade revelar como o género opera socialmente. Nesta investigação, a observação participante ocorre numa associação feminista (a Umar através do projeto “Mudanças...”) e foca-se sobretudo na sua intervenção junto de jovens em ambiente escolar, para a promoção

de uma cultura da prevenção da violência de gênero e promoção da cultura dos direitos humanos. A etnografia feminista/*queer* procura em primeiro lugar compreender como se desenvolvem as construções genderizadas sobre o sexo e a sexualidade. Segundo Aune (2009), a etnografia é uma experiência relacional que envolve a imersão num determinado contexto, neste caso o contexto de imersão, mas também de intervenção e ação é o projeto Mudanças com Arte II enquanto espaço de feminismos e de produção de saberes. A observação participante ao abranger o “Mudanças...” enquanto espaço de produção de saberes abrangeu também os espaços onde esses saberes são transmitidos – aos jovens na Escola -, bem como onde são reproduzidos, na apresentação dos trabalhos criados e dos discursos proferidos. A observação participante opera ainda nas atualizações que provocam no sistema de valores e códigos simbólicos da Escola, das famílias e que também são devolvidos para atualização à própria equipa de intervenção do “Mudanças...” através do seu acompanhamento sistemático, contínuo e autocrítico.

O/a etnógrafo/a feminista e *queer* também é um/a agente da mudança, neste caso, uma mudança que opera na provocação de um questionamento crítico sobre o senso comum e as assunções sobre masculinidade e feminilidade enquanto indicadores simbólicos da perpetuação da violência de gênero e incompatíveis com uma cultura de promoção dos direitos humanos. O posicionamento do/a observador/a participante durante a observação e intervenção situou-se em dois níveis, que é importante distinguir. Primeiro no Projeto Mudanças com Arte II (desenvolvido pela UMAR, uma associação feminista), em segundo lugar, junto dos jovens das várias turmas onde ele atuou, em contexto escolar. Por sua vez, o contexto escolar, enquanto espaço de educação formal, é mediado por regras próprias de funcionamento, quer em termos relacionais quer organizacionais. A título de exemplo, o/a professor/a da aula onde intervínhamos (e ao longo desta comunicação iremos identificar-nos privilegiadamente como intervenientes e não como observadores) estava presente nas sessões de formação, garantindo o regular funcionamento da sessão de acordo com as regras de comportamento esperadas dos/das jovens em contexto de aula de educação formal. O/a docente era o garante do comportamento relacional formal entre os alunos e os/as *intervenientes* do “Mudanças...”, também designados por “técnicos/as” na relação formal com a Escola”.

No decorrer das sessões, outro elemento que é importante referir, relaciona-se com o conhecimento prévio e/ou representações sociais dos/das jovens protagonistas sobre os temas abordados pela equipa de intervenção do “Mudanças...”, que é mediado em bastantes casos pela própria experiência que estes jovens passaram. A violência de gênero, muitas vezes, era uma realidade de alguns e algumas jovens, quer no seu contexto interior – conflitos internos relacionados com a orientação sexual ou identidade de gênero-, quer no seu contexto familiar, onde sinalizamos casos de violência doméstica, de violência no namoro e violência entre pares, nomeadamente casos de homofobia e lesbofobia, estes últimos sinalizados quase exclusivamente no espaço escolar. Recordemos a este respeito o trabalho de Pereira (2008), “Fazendo o gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar”.

Enquanto investigadores/as feministas/*queer* a nossa própria biografia acaba sempre por ser usada como ponto de partida (Urla and Helepolei, 2014) e a nossa posição acaba por ser de diálogo e trabalho colaborativo com os grupos e organizações onde intervimos (Davis, 2014). A investigação, neste caso a etnografia feminista e *queer*, não faz sentido sem assumirmos uma perspetiva de compromisso com aqueles e aquelas que são mais afetados pela marginalização e pelas estruturas de poder.

## **2. A intervenção feminista e queer em sala de aula para a prevenção da violência de gênero e promoção dos direitos humanos (intervenção, feedback, receção, sinalização de casos de violência de gênero).**

Nos objetivos e enquadramento do projeto Mudanças com Arte II (UMAR, 2014), referimos que a violência tem vindo a ser pensada como um problema educacional uma vez que emerge na própria comunidade escolar (violência escolar), bem como a identificação de padrões que relacionam a violência na escola com os padrões de relacionamento entre homens e mulheres, ou mais concretamente da construção social do masculino e do

feminino. O objetivo principal do projeto Mudanças com Arte II foi claro: “Promover comportamentos, sentimentos e valores proporcionadores de experiências e ações para com os direitos humanos e ativos na promoção da igualdade de gênero” (UMAR, 2014).

O compromisso feminista de intervenção junto destes e destas jovens na escola vem na linha do seu papel histórico enquanto movimento social que impulsionou a construção de saberes que puseram em causa noções teóricas de diversas áreas científicas, como a medicina, a sociologia, a educação, a política, a economia, a epistemologia. (Magalhães et al., 2008). As mudanças não poderiam passar pela simples transmissão de conhecimentos neste projeto, teriam como parceria a Arte nas suas mais variadas formas para ajudar na desconstrução da violência e promover a construção, em coletivo, de novos valores culturais, pelo que os/as participantes preparavam ao longo do ano letivo uma expressão artística performativa que iria ser apresentada ao público num seminário no final de cada ano letivo. Empoderar os/as jovens e aproveitar o seu potencial criativo é nuclear para a prevenção da violência e para a promoção da cultura dos direitos humanos. Com as expressões artísticas, os/as jovens poderiam expressar, pensar e criar produtos que mostrarão e deixarão transparecer as aprendizagens produzidas no contexto das sessões, trabalhando paralelamente a autoestima.

Segundo Bernstein (1971, 1986, 1990), a centralidade no processo comunicativo permite pensar diferentes modos de produção de conhecimento, tendo em conta que as relações sociais são complexas e incluem diferentes “especializações de classe social” e origens familiares, promovendo o acesso a aquisições de conhecimentos diferenciadas. A democracia, a cultura e a educação são limitadas pelo poder das realidades reguladas pelas classes sociais e condicionadas pelas interações que surgem da complexa divisão [social e sexual] do trabalho. O potencial educativo da classe trabalhadora era desperdiçado, por terem o que Bernstein (1990) chamou de um “código restrito”, ou seja uma base gramatical muito próxima da sua base social e da praxis quotidiana, ao contrário das classes médias e altas que detinham um “código elaborado”, mais próximo dos currículos da educação formal, pensada inicialmente para a velha classe média conservadora, embora a nova classe média já exija um currículo mais aberto à criatividade. Por sua vez, Bernstein (*idem*) também refere que as relações entre as várias categorias (professores, alunos, espaços, famílias), são tanto mais potenciadoras da construção do conhecimento, quanto mais fracas forem as suas classificações e o seu enquadramento, ou seja quanto mais horizontal e criativo for o contexto de aprendizagem mais aberto à crítica e a autocritica se torna. A conceptualização pedagógica desenvolvida por Bernstein (1986), resulta num excelente modelo, para pensar as categorias de gênero, orientação sexual, identidade de gênero a luz da teoria feminista crítica e da teoria *queer* (Butler, 1990), (Haraway, 1991), (Connell, 1987), que operam numa multiplicação e desconstrução não só dos papéis sociais de gênero, como também das categorias que os originaram.

A intervenção junto dos/as jovens, partiu do princípio que “a mudança deve começar por nós mesmos/as, não podemos reclamar a mudanças se não formos capazes de reclamar um processo interior” (UMAR, 2014). As sessões de intervenção eram desenvolvidas a partir das próprias realidades dos/das jovens através dos casos que levantavam em sessões anteriores, cabendo aos intervenientes do “Mudanças...” propor a forma de abordagem mais adequada às características de cada grupo. Ao longo das 15 sessões desenvolvidas na Escola Básica Augusto Gil, abordamos temas como estereótipos de gênero, violência doméstica e no namoro, violência entre pares, direitos humanos, direitos das mulheres, direitos das crianças, homossexualidade, transsexualidade, entre outros. Cada sessão de intervenção era desenvolvida por norma em três momentos, por um ou dois intervenientes do “Mudanças...” em simultâneo:

1. Momento organizador: o/a interveniente do “Mudanças...” explicava os conteúdos da sessão anterior e fazia uma aproximação aos conceitos a tratar na respetiva sessão;
2. Momento de desenvolvimento: desenvolvimento das atividades propostas para a sessão;
3. Momento de avaliação: reflexão sobre o que se aprendeu e balanço das atividades desenvolvidas.

Ao longo de cada sessão de intervenção, os/as jovens tinham sempre espaço para a criação, centrado no momento de desenvolvimento da sessão, em que ocorria uma ação dos jovens protagonistas, que podia passar pela produção de textos escritos, composições gráficas, expressão dramática, questionários, debates, entre outros. Para além desta produção de material, que constitui um rico arquivo para a análise empírica, a observação participante permitiu ver, observar e sentir coisas que não eram escritas nas folhas de sumário e relatórios que os/as interveniente do “Mudanças...” preenchiam após cada sessão, nem nos trabalhos produzidos pelos/as participantes durante a aula. Referimos-mos ao diálogo enquanto princípio metodológico e pedagógico em que educandos e educadores se estabelecem como protagonistas de um conhecimento que é construído em comunhão, conforme nos refere Sofiste (2005).

Ao longo do ano letivo 2013/2014 (e dos dois anos que antecederam esta observação participante), iam-se compreendendo as especificidades de cada turma: as coerências e incoerências, as regularidades e irregularidades, os comportamentos, o interesse, a motivação e conquistando a participação. A intervenção permitiu através deste compromisso a sinalização de casos dentro de algumas turmas de jovens que viviam a realidade da violência de género na sua vida pessoal, nomeadamente a violência no namoro, a violência entre pares, entre outros, que não desenvolvemos aqui por questões de privacidade. No entanto, importa referir que os casos sinalizados eram aproveitados para serem trabalhados performativamente na turma, em sessões posteriores, promovendo a autoestima e desconstruindo os mitos e preconceitos associados à violência de género, de forma interseccional. O cruzamento com outras categorias definidoras de relações de poder como a classe, a etnia, a religião, a idade, estavam presentes também nas relações de violência sinalizadas. Alguns destes casos, se necessário, também “poderiam” ser encaminhados para ajuda especializada, tendo em conta as especificidades de cada situação concreta.

## **2.1 Um exemplo da forma como abordávamos uma sessão de formação era a desconstrução de mitos, onde segue um exemplo, de projeção da seguinte frase:**

*“Achas que o o/a teu/tua namorado/a tem o direito de te proibir de falar com outros/outras rapazes/raparigas?”*

Pedíamos em seguida a alguém para ler em voz alta, adaptando a frase à sua própria identidade de género e situação de relacionamento afetivo, uma vez que a mesma estava projetada em linguagem inclusiva, na forma escrita. De seguida, cada um/a dos/das participantes exprimia a sua opinião (concordância ou discordância), causas e consequências da sua posição.

Um dos problemas observados neste exercício relaciona-se com a perceção da linguagem inclusiva escrita. Existia uma dificuldade na leitura em voz alta da frase como enunciada acima, por parte de cada participante na transposição para a sua situação pessoal de género ou formas de relacionamento afetivo embora na compreensão da mensagem implícita essa situação já não fosse evidenciada, uma vez que havia uma expressão de argumentos claros sobre o que era pedido depois contextualizada. A dificuldade prendia-se mais com a prática da leitura do que com a lógica do sentido. O código, no sentido bernesteiniano, relacionado com as categorias de género, identidade de género e orientação sexual, na aprendizagem escrita e oral das mesmas, é um código restrito, mesmo em alunos/a que possuem um código mais elaborado em termos gramaticais da língua portuguesa. Foi necessário algum tempo para que os/as alunos/as das turmas de iniciação se adaptassem à lógica de transpor para si mesmos/as a linguagem inclusiva e a sua consequente leitura.

Verificamos também neste exercício concreto, mas também em outros sobre o poder nas relações de intimidade, que existia uma clara tendência dos rapazes apresentarem propostas de concordância com a frase acima, quando argumentavam em público. Os rapazes identificando-se sempre na primeira pessoa como homem/heterossexual concordavam quase na generalidade com a manutenção de poder na relação de namoro. Já no que se refere às rparigas essa evidência, salvo raras exceções, não era perceptível, ou seja identificando-se em público sempre do ponto de vista de mulher/heterossexual tendiam da discordar da afirmação projetada, ou seja discordavam do direito de uma pessoa numa relação de namoro poder proibir o namorado ou



namorada se relacionar com amigos/as. Quando a resposta era dada por escrito e de forma anónima, as assimetrias de género tendiam a esbater-se e a maioria dos/as participantes da turma discordava da afirmação. Verificamos assim neste exercício uma evidente tendência para a o assumir da performatividade da masculinidade hegemónica em público por parte dos jovens homens/heterossexuais diferente da que acontece em privado. No que diz respeito ao que era respondido em privado pelas raparigas (que se identificavam sempre como mulheres/heterossexuais) não havia diferenças de opinião entre a resposta ser dada em público ou anónima. Constatamos assim, que nas turmas onde participamos, os efeitos da masculinidade hegemónica e das suas regras de poder e controlo se performatizam de forma mais evidente no género masculino no que se refere ao namoro. No entanto foi sempre evidente, que todos os participantes de ambos os sexos viam a relação de namoro como heterossexual, demonstrando mesmo necessidade de se identificarem em público como heterossexuais, mesmo quando o exercício podia ser respondido numa linguagem neutra no que se refere à orientação sexual.

## **2.2 A formação de docentes e a intervenção feminista-queer**

As sessões de intervenção junto dos jovens, como já foi referido, eram presenciadas pelo/a docente responsável pela aula que estava prevista no horário da referida turma, o que normalmente correspondia à aula do diretor ou da diretora de turma. A participação dos/das docentes focava-se essencialmente em garantir o comportamento “disciplinado” da turma durante a nossa intervenção, não havendo participação relevante nas atividades, exceto docentes que já haviam feito a formação de docentes do projeto Mudanças com Arte II.

Segundo relatos da equipa do “Mudanças...” durante a formação de docentes foi apontada uma carência de formação sobre como intervir em situações de violência de género ou como agir com as vítimas. Os/as docentes afirmavam ter desconhecimento de protocolos de atuação e de contacto com outras instituições. Verificou-se também que existe uma falta de articulação e comunicação de docentes com as famílias dos jovens, o que dificulta em muito a sinalização de casos de violência e a possibilidade de intervenção. A Escola Básica Augusto Gil tinha a característica de ter jovens oriundos de contextos familiares, sociais e culturais muito distintos, incluindo jovens institucionalizados, cujo/a encarregado de educação era a diretora da instituição. Conforme refere Bourdieu (1975), a escola ignora as diferenças culturais perpetuando deste modo a manutenção de classes sociais ou de grupos identitários dominantes e dominados, uma vez que mantém em sua teoria e prática manifestações e valores culturais das classes dominantes.

Por seu lado, o “Mudanças...” também levou a cabo ações de sensibilização e consciencialização junto das famílias em todos os anos letivos, e segundo relatos da equipa, a receção do projeto não foi totalmente positiva, como aconteceu com a formação de docentes. As propostas apresentadas às famílias eram rececionadas com alguma estranheza, o que, segundo conclusões da equipa, se devia ao fato de serem temas muito reais no seio familiar. No entanto, quando lhes eram apresentados trabalhos feitos pelos filhos e filhas, as famílias participavam ativamente, como se verificou na apresentação do seminário final, onde através da produção artística os jovens performatizavam as causas da violência de género, bem como as formas de a eliminar a partir das temáticas trabalhadas ao longo do ano.

Conforme referem Arnot e Dillabought (2000) as instituições escola e família efetuam uma separação entre a esfera pública e a esfera privada. A esfera privada, delimitada pela família e pelas suas relações pessoais, acaba por ficar fora da agenda da inclusão de cidadãos e cidadãs mesmo nos currículos escolares. O feminismo ajuda no sentido de mostrar que “o pessoal é político”.

## **3. A autoformação e reflexão crítica contínua no interior da equipa de intervenção do “Mudanças...”.**

O desenvolvimento do projeto Mudanças com Arte II pautou-se por reuniões da equipa de intervenção pedagógica de forma continuada e sistemática. Os/As integrantes da equipa atuavam em escolas e turmas muito diversas, iniciavam estas reuniões apresentando uma reflexão sobre o desenvolvimento das sessões de intervenção, os temas abordados, as metodologias de intervenção adotadas e como percecionavam a assimilação de conceitos por parte dos/as participantes. Caso existisse, era feito o reporte de situações de violência de género, e de outras formas de violência, sinalizados nas turmas e discutia-se a melhor forma de intervenção. Paralelamente, eram elaboradas folhas de sumário e relatórios onde era registada por escrito esta informação, o que permitiu um suporte documental muito vasto e preciso, que uma vez analisado e sistematizado permite avaliar o impacto do projeto do ponto de vista dos técnicos e técnicas intervenientes na equipa do “Mudanças...”.

Nestas reuniões, também existia um tempo dedicado à apresentação de um texto ou temática por parte de alguns elementos da equipa, que depois eram debatidos com os restantes membros da equipa, de forma crítica. A título de exemplo, eu – Fernando Rosa - apresentei numa intervenção sobre a teoria dos códigos de Basil Bernstein e os possíveis contributos para a intervenção feminista e *queer* no contexto do nosso projeto; em outra sessão preparei uma proposta de abordagem pedagógica ao tema do suicídio, uma vez que a questão tinha sido levantada numa turma, pelos participantes, a partir de um caso mediático de suicídio motivado por *bullying* homofóbico;

Estas reuniões da equipa de intervenção do “Mudanças...” vão de encontro ao que Esteves (2008) refere quando afirma que há formação de conhecimento no interior dos movimentos sociais, indicando que neste contexto existem atividades de recolha, tratamento e difusão da informação, tal como ocorre em investigação e educação. E são os movimentos sociais, ou uma associação feminista neste caso, o espaço privilegiado para que a equipa feminista ou *queer* reflita sobre as regras discursivas de controlo e regras hierárquicas de poder (Bernstein, 1986) que medeiam o processo de distribuição e aquisição de conhecimento quer nos grupos sociais onde intervém, quer nos constrangimentos e potencialidades associadas ao exercício da agência.

#### **4. Seminário - partilha e apresentação dos “produtos artísticos”.**

Os alunos desenvolviam paralelamente às sessões um produto final artístico para ser apresentado no final do ano letivo, conforme referimos anteriormente. Estas performances artísticas eram apresentadas num modelo de seminário com a presença de outros/as alunos/as, docentes, encarregados/as de educação. Participavam nestas apresentações performativas, onde os jovens participantes eram protagonistas, convidados/as com relevância temática, ou seja, ativistas feministas ou *queer*, académicos/as, representantes de instituições governamentais e não-governamentais que atuam nas políticas de educação, cidadania, igualdade de género ou juventude. Estes convidados e convidadas funcionavam como uma espécie de “júri” que comentava as performances apresentadas no que se refere a sua “qualidade” artística e temática e constituía-se ainda que informalmente um momento de avaliação do projeto, mas também da receção pública da intervenção feminista e *queer* onde estes e estas jovens se tornaram agentes da mudança.

No ano letivo de 2013/2014, as temáticas apresentadas no seminário final, na Escola Básica Augusto Gil, foram as seguintes:

7º B – Vídeo sobre relações saudáveis no namoro;

7º C – Apresentação de teledisco e espetáculo de canto e dança (violência entre pares);

7º CVOC – “Novela” com os temas abordados no projeto;

8º A – Videoclip com a música e “Happy” de Pharrell Williams”;

8º B – Vídeo sobre o tema da violência entre pares;

8º C – Pequeno filme sobre o tema da violência no namoro;

8º D – Apresentação do vídeo “Era uma vez...” retratando os temas abordados durante o projeto;

9º A – Vídeo sobre “como agir” perante situações de violência (doméstica, namoro, entre pares e *cyberbullying*);

Uma das turmas, o 7.º A, não participou no Seminário final por decisão da diretora de turma, que decidiu castigar a turma toda pelo facto alguns elementos terem negligenciado o ensaio final. Este tipo de intervenção não é recomendado pela equipa de intervenção e contrariou todos os princípios pedagógicos subjacentes ao desenvolvimento de competências que levamos a cabo durante o ano letivo, sendo visto pela equipa como um retrocesso nos progressos da turma enquanto agentes protagonistas da mudança nas relações de poder que medeiam a violência de género e as perceções sobre uma cultura dos direitos humanos.

## **5. Avaliação da intervenção feminista/queer junto dos jovens protagonistas na prevenção da violência de género.**

Além dos trabalhos que os participantes apresentaram no seminário final foi também pedido aos alunos para avaliarem qualitativamente o Projeto Mudanças com Arte II, a partir do qual destacamos alguns exemplos do que foi referido em várias turmas:

### **5.1 Do que gostaste mais no Projeto Mudanças com Arte II?**

- “Adorei que me tratassem como igual, foi muito bom”;
- “Gostei de tudo mesmo, as pessoas que nos vieram cá explicar são fantásticas e ajudavam-nos imenso. Este foi um projeto maravilhoso que contribui muito para a nossa vida”;
- “No à-vontade da equipa da UMAR e de estar sempre interessada na nossa opinião;
- “Do projeto ter tornado a turma mais unida, pois aprendemos a trabalhar em grupo.”

Podemos aludir a partir destas afirmações para a proposta de Bernstein (1986), sobre “manter as coisas juntas”, ou seja, uma fraca classificação e enquadramento nas categorias (os intervenientes) e suas relações, com controlo implícito inerente a uma pessoa, encoraja comportamentos espontâneos, manifestação das relações sociais e seu questionamento.

### **5.2 Do que gostaste menos no Projeto Mudanças com Arte II?**

- “Não gostaram das aulas mais teóricas”
- “Consideravam as intervenções demasiado feministas”

O código elaborado afasta-se da base social dos intervenientes, neste caso uma base maioritariamente dominada por classificações binárias, hierárquicas e estereotipadas dos papéis sociais associados aos conceitos de género, diferenças entre os sexos, orientação sexual, identidade de género, divisão sexual do trabalho, entre outras.

- “Consideravam que havia uma centralidade exclusiva nos direitos das mulheres”

Esta crítica é interessante, e foi várias vezes referida, pois embora a matriz de género fosse transversal a todas as temáticas, só abordamos os direitos das mulheres em uma única sessão, o que evidencia a forma como a masculinidade hegemónica está presente, ainda que inconscientemente e só com uma leitura atenta e registada conseguimos entender que permanece e que mesmo depois de muito trabalhada ao longo do tempo ainda perdura, embora a mudança seja possível como veremos.

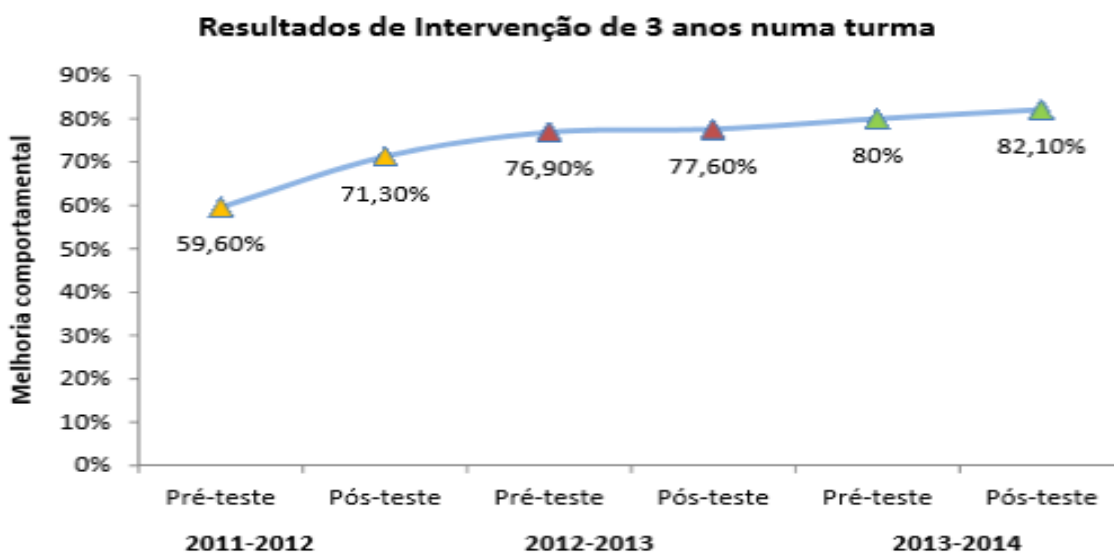


Gráfico 1 – Comparação da avaliação quantitativa (%) dos/das alunos/alunas da Escola EB 2,3 Augusto Gil nos anos letivos de 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 (UMAR, 2014, pp.130).

No início e final de cada ano letivo era ainda realizado respetivamente um pré-teste e um pós-teste, sobre a perceção dos conceitos associados à violência de género e aos direitos humanos. No Gráfico 1, segue a avaliação quantitativa global, dos 3 anos de intervenção do projeto Mudanças com Arte II:

Verificamos no gráfico apresentado que existiu em todas as turmas uma evolução ao longo dos 3 anos letivos, o que evidencia a necessidade de ser um trabalho que carece de continuidade e duração prolongada no tempo para consolidação das competências desenvolvidas, no que se refere a promoção de uma cultura de prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos. Curiosamente a única turma onde houve uma descida da avaliação quantitativa (-0,3 %), foi numa turma em que o docente não era colaborante com a intervenção do “Mudanças...” e a turma não participou no seminário final.

## **6. (In)conclusões para a produção de conhecimento na intervenção feminista/queer.**

Com esta comunicação, procuramos dar conta das vantagens e dos limites da desconstrução, produção e reprodução de conhecimento no contexto de um projeto de intervenção feminista e *queer* em particular. A intervenção feminista ocorre em diversos contextos e espaços de intervenção, a começar pelo próprio processo de consciencialização interno do/a próprio/a ativista. No caso concreto do projeto Mudanças com Arte II, a intervenção foi localizada essencialmente, mas não só, no contexto escolar. A intervenção estava dependente do protocolo de intervenção, nomeadamente no que se refere ao Estado enquanto regulador da prática educativa formal e as consequentes normas internas de funcionamento escolar. Salientamos a título de exemplo a presença dos/das docentes em sala, que tinham como função garantir o “bom” funcionamento das sessões, de acordo com esse modelo e não necessariamente - embora tenham existido exceções - tornarem-se eles/elas também protagonistas da prevenção da violência de género e promoção de uma cultura dos direitos humanos, como assumiam os técnicos e as técnicas do “Mudanças...” e os jovens participantes.

A ação feminista e queer levada a cabo pelos/as intervenientes do “Mudanças...”, serviu como mediador de uma reflexão entre o conhecimento produzido pelos movimentos sociais, a política institucional e as desigualdades sociais, conforme nos refere Arnot (2002). Deste projeto, resultou um encontro entre as relações de género e o sistema de educação, uma vez que as relações sociais são produzidas, reproduzidas e transmitidas

na escola através do *habitus* (Boudieu, 1977), nomeadamente nos modos de dominação masculina e privilégios educacionais relacionados com formas de dominação e relações de classe (Bernstein, 1986). A UMAR enquanto associação acolhedora do projeto, assumiu o compromisso feminista e *queer* com a abordagem conceptual da temática da prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos, que foram atualizados no seu “código” feminista/*queer* de forma sistemática e continua pelos/as seus/suas intervenientes, através do contexto relacional onde estavam a intervir, neste caso concreto a Escola Básica Augusto Gil no Porto. Esta aproximação feminista e *queer* na conceptualização das categorias de género e nas metodologias de intervenção permitiu-nos identificar que a gramática de género se insere num código restrito que é comum aos jovens das diferentes classes sociais. Porém a masculinidade hegemónica, produto da educação nos seus mais variados espaços contextuais e dispositivos históricos, persiste como forma de expressão da performatividade butleriana de forma mais explícita nos rapazes quando falavam em público do que quando escreviam anónimamente, remetendo para uma contradição entre diferentes formas de expressão na esfera pública ou na esfera privada.

## Referências

- Arnot, Madeleine & Dillabought, J. (2000). “Introduction” In *Changing Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. British Library.
- Arnot, Madeleine (2002). “2Gender codes and educational theory: an overview” In *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics* (pp. 1-23). London, USA and Canada: Routledge Falmer.
- Aune, Kristin (2009). “Feminist Ethnography” In O’Brian, Jodi (Editor), *Enciclopedia of Gender and society*. Sage Publications, pp. 309-312, [http://study.sagepub.com/sites/default/files/Ch03\\_Feminist%20Ethnography.pdf](http://study.sagepub.com/sites/default/files/Ch03_Feminist%20Ethnography.pdf).
- Bernstein, Basil (1971). On the classification and framing of educational knowledge In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan.
- Bernstein, Basil (1986). “On pedagogic discourse” In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood Press.
- Bernstein, Basil (1990). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society* (Vol. 10, pp.327-363).
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge and New York: Cambridge Univ Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Butler, Judith. (2008 [1990]). *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade* (2ª ed. ). trad Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carli, Caetano; Costa, E. (2013). Os movimentos sociais e a crítica epistemológica ao local de produção do conhecimento científico. *Sociologia* (Vol XXVI., pp. 139-162), Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Connel, Raewyn (1987). *Gender and power: Society, the person and the sexual politics*. Cambridge. Polity Press.
- Davis, Dána-Ain (2014). Whath a Feminist Activist Ethnographer To do? In *Public Antropology* (Vol. 116:2, pp. 408-420), American Antropologist.
- Esteves, Ana Margarida (2008). Processes of Knowledge Production in social Movements and Multi-level Power Dynamics, *Sociology Compass* (Vol. 2/6, pp. 1934-1953).
- Haraway, Donna (1991). *Simians, Ciborgs and Woman: The Reinvention of Nature*. Londres: Free Association.

Magalhães, M. J., Coelho, S., Matthee, D., & Martins, V. (2008). “Os movimentos sociais enquanto espaços educativos: revelações e revoluções da história de uma vida feminista” In *Actas do VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, Porto: FPCE..

Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo Género no Recreio: a Negociação do Género em Espaço Escolar*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Smith, Dorothy (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham: Alta-Mira Press.

Sufiste, Juarez (2005). “Investigação dialógica: uma pedagogia para o aluno do século XXI” In *Anais do III Simpósio de formação de professores de Juíz de fora* (2.<sup>a</sup> ed.). Revista Electrónica Virtú: Edição especial.

UMAR (2014). *Mudanças com Arte II – Jovens Protagonistas para a Igualdade de Género e Promoção dos Direitos Humanos*, Relatório final. Porto

Urla, Jaqueline; Helepolei, J. (2014). “The ethnography of Resistance Than and Now: On Thickness and Activist Engagement in the Twenty-First Century”. In *History and anthropology* (Vol. 25:4, pp. 431-451).