

O combate ao racismo e à homofobia sob a ótica da prática extensionista: reflexões, desafios e possibilidades

Felipe Rocha da Silva¹; Carolina Rezende Moraes²; Gabriel de Araújo Oliveira³

Projeto de Extensão - Universitários Vão à Escola - UVE

Universidade de Brasília

comunicao.uve@gmail.com

Resumo

A partir de situações cotidianas, planejadas ou não, dentro do contexto do Projeto Universitários Vão à Escola - UVE e seus integrantes - adultos e crianças e adolescentes de 6 a 17 anos - objetivou-se compreender a importância de abordar questões sobre raças e sexualidades dentro de um contexto de educação e discussão informais. Utilizando-se de teorias e reflexões levantadas por autores como: a interseccionalidade e sobreposição de grupos identitários de Kimberlé Crenshaw; a crítica feita por Paulo Freire à chamada educação bancária; a observação de Sueli Carneiro acerca da sistematização dos ensinamentos como forma de reprodução de hierarquias instituídas na sociedade, o Projeto pretende compreender o importância de direcionar tais pautas de forma emancipatória e dialógica para todos os participantes, e não somente aqueles que possam entender o discurso como empoderador. Assim, tendo em vista as diversas situações em que estas temáticas são problematizadas durante o cotidiano dos integrantes, descobrir formas de dialogar sobre tais temas, incluindo sujeitos imbuídos em culturas e práticas hegemônicas, faz-se necessário para avaliar as possibilidades desse diálogo sem cair em discursos que possam levar à reprodução de preconceitos e opressões contra as crianças negras e LGBT.

Palavras-chave: diálogo, extensão, homofobia, lesbofobia, racismo.

1. Introdução

O Projeto “Universitários Vão à Escola - UVE” trata-se de um Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília criado em 2005, com atuação no Itapoã-DF. O projeto é composto por crianças, adolescentes e adultos, sendo aqueles de idades entre 7 e 17 anos. Fundado com o intuito de realizar reforço escolar com crianças e adolescentes em situação precária de desenvolvimento educacional -daí o título do projeto⁴-, imbuídas em um ambiente de violência e marginalização da assistência estatal, o projeto, sempre aberto à auto-reflexão, hoje se consolidou na Horta Comunitária no Itapoã e atua objetivando o

¹ Graduando em Direito pela Universidade de Brasília. Contato: felipe.rocha1998@outlook.com

² Graduanda em Direito pela Universidade de Brasília. Contato: carolrezendem@gmail.com

³ Graduando em Direito pela Universidade de Brasília. Contato: gabrielaraujo0921@gmail.com

⁴ O Projeto, apesar de se chamar “Universitários Vão à Escola”, além de não atuar no espaço escolar, também não conta apenas com universitários. Além disso, é importante ressaltar que seu funcionamento na verdade intenciona afastar-se dessa noção colonizadora ou bancária, a que o nome pode remeter, de deslocar-se da universidade para transferir o conhecimento para a comunidade.

diálogo emancipatório e o desenvolvimento de novos modelos educacionais conforme a construção da autonomia e de pensamentos críticos socialmente referenciados.

Assim, a atuação passa para a realização de dinâmicas pensadas pelos orientadores e orientadoras através das demandas advindas das crianças e adolescentes integrantes dos projetos em um espaço dialógico com o objetivo da formação emancipatória múltipla, respeitando as diversas formações culturais sem, entretanto, abandonar a postura crítica acerca dos processos e formulações de saber-poder⁵ presentes naquele espaço que marginalizam ou excluem a capacidade produtiva dos demais.

Além disso, como forma de documentar as experiências vividas pelos participantes⁶, produzimos, orientadores e orientadoras voluntários, atas, a fim de registrar os participantes presentes naquele dia, as dinâmicas programadas e suas modificações referentes às demandas momentâneas e situações precisas que levem a reflexões posteriores acerca da continuidade das dinâmicas. É diante da análise crítica desses registros que construímos grande parte das reflexões tragas neste trabalho.

Assim, consideramos a importância de temas concernentes a raça e a sexualidade para a prática extensionista e, especificamente, questionamos se isso seria parte do projeto extensionista da UVE. Para tal, fizemos uma breve análise dos processos históricos que construíram o conceito de extensão em que o Projeto se apoia.

A partir disso, fez-se necessário lançarmos um olhar crítico da extensão sobre o racismo e a homofobia, entendendo-os enquanto marcas estruturais que incidem em sujeitos isolada ou simultaneamente. Como afirma Kimberlé Crenshaw “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2004) . Assim, concebemos que dentro do campo de atuação da UVE há um público-alvo, composto especialmente por nós, orientadores, e as crianças e adolescentes que frequentam a horta, e que dentro deste há diferenças. Inseridos em um contexto onde predomina o modelo de educação hegemônico, pretendemos compreender qual a articulação entre estes elementos e reconhecer seu caráter sistemático na prática cotidiana do projeto, tornando este um percurso para avaliar as possibilidades de combate à estrutura de opressão e marginalização instauradas em um contexto universitário e não universitário.

⁵ Utilizamos “poder” enquanto regime de poder, nos termos foucaultianos, em que não se reduz a uma instituição específica ou estado, mas a mecanismos articulados em todas as esferas da vida.

⁶ Sempre que nos referirmos a participantes do projeto, incluem-se crianças, adolescentes e adultos (orientadores) que participam das atividades.

Finalmente, considerando a diversidade de estratégias para o combate à homofobia e ao racismo, avaliamos algumas possibilidades dessas dentro de uma lógica extensionista.

2. Nossa prática extensionista: de onde vem e quais os nossos objetivos

Na linha do dispositivo constitucional da Extensão Universitária como indissociável do Ensino e da Pesquisa (BRASIL, 1988), e na defesa da prática extensionista pautada pela definição, ainda tão contemporânea e urgente, de um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.” (FORPROEX, 1987, p. 1; 2012, p. 15), a atuação socialmente referenciada e consciente é essencial para uma formação educacional integral.

Compreendemos os envolvidos na relação educacional como indivíduos concretos, que se relacionam criativamente com os objetos visados pelo processo educacional, quer dizer “a compreensão das relações com a natureza, se estudarmos “os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar.” (FREIRE, 1985, p. 14). O homem cria e é criado pela realidade.

Nesse sentido o recolhimento coletivo e constante de demandas, se coloca como instrumento necessário para definirmos metodologias, objetivos e estratégias a serem realizadas em projetos de extensão, tais como o Projeto UVE. A coleta das demandas se relaciona com a perspectiva da educação popular, segundo a qual é necessário construir um diálogo-problematizador ou uma educação problematizadora. Na prática do projeto acreditamos que a construção de Freire a respeito desse processo é pertinente, entendendo que: “a educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. (...) busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. (FREIRE, 1987, p. 40)

Conforme se observa, nós, orientadores da UVE, não nos propomos a cumprir o papel de educadores, mas, na prática do trabalho dialógico, acabamos por ocupar, junto às crianças, um papel de educadores-educandos. Para tal, a atenção às demandas existe a fim de que a problematização seja lançada sobre todo e qualquer conteúdo que se revele pertinente, e de modo consciente de que não pode ocorrer como “um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real.” (FREIRE, 1985, p. 56). Reconhecer os participantes do projeto como indivíduos complexos com possibilidade

agência diante dos conteúdos e de criar e serem criados com esses, evidencia o caráter contra-hegemônico da prática extensionista como prática dialógica. É reconhecer que a recusa ao diálogo e à complexidade dos indivíduos torna o processo educativo não libertador.

Orientados, então, por aspectos contra-hegemônicos, a UVE se insere a partir da construção do que considera-se extensão no reconhecimento da concepção de universidade como um espaço de luta político-ideológica (SERRANO, 2012). Neste desenvolvimento histórico, fez-se indispensável a compreensão de que todos os envolvidos na prática extensionista são sujeitos históricos e culturais, e de que esta se faz através de horizontalidade, conhecimento e respeito à cultura de onde se atua, e de compromisso com mudanças (SERRANO, 2012), ao compreender que a educação universitária não pode ser um fim em si mesma e deve ter um compromisso efetivo com a emancipação .

Nesta toada, a prática extensionista entre crianças, adolescentes e adultos, localizada no compromisso pela emancipação, na atuação do projeto UVE, sustenta-se também pela percepção de que a produção e difusão de conhecimentos e saberes por meio de transmissão, da chamada educação bancária, não é efetivamente possível (FREIRE, 1987). Compreendemos, portanto, que a produção e difusão de um conhecimento socialmente referenciado, e de fato útil, se realiza por meio de comunicação e diálogo.

A extensão, historicamente, vem sendo um espaço de tomada de consciência de desigualdades, privilégios e opressões. Quer dizer, para a troca e produção de saberes ocorrer neste espaço, é necessário que seus participantes admitam que existem relações de poder entre si, a fim de que sejam desenvolvidas formas de tornar as relações mais equitativas. Isto se faz, por exemplo, e como será melhor discutido a seguir, pela assunção de que o ensino formal hierarquiza os saberes e as formas de produzir os saberes.

Participantes do projeto são colocados na mira do questionamento de si diante dos outros membros e da construção coletiva dos saberes. Isso ocorre porque só se educa, de modo realmente emancipador e evidentemente útil para o cotidiano dos participantes desse processo, quando se dispõe a problematizar os conteúdos e a relação com esses. Assim, fica óbvio o papel das identidades de cada participante. Como não poderia deixar de ser, a sexualidade e a raça são marcas presentes na relação entre nós e entre as nossas identidades sociais.

Destaca, então, que buscamos um processo educacional no qual todas as partes exercem um papel ativo em que ocorre a tomada de consciência do mesmo como necessário para uma educação libertadora e mudança social(FREIRE, 1983, p. 53).

Através da perspectiva de extensão popular como prática voltada para uma educação emancipatória e dialógica, a discussão e a abordagem acerca de identidades marginais, fora do espectro da branquitude e da matriz heteronormativa, tornam-se temáticas prioritárias tendo em vista tanto o contexto global, marcado por manifestações opressoras; como no contexto particular de cada integrante do projeto, marcado pelo vivenciamento de constantes situações expressas de homofobia e racismo que marcam a relação de poder e produzem, dessa forma, subjetividades marcadas pela exclusão e desqualificação como seres dotados de qualidade reivindicadora, detentora de direitos e de acesso à cidadania.

2. Da construção e manifestação do racismo e da homofobia dentro do ambiente extensionista

Dentro desse processo de produção de subjetividades marginais, nosso projeto, ao ter suas ações voltadas para uma comunidade periférica – apesar de estar a poucos quilômetros de distância da área nobre do distrito federal e, mais especificamente, há poucos quilômetros do centro político nacional- e ao trabalhar com crianças e adolescentes, identificamos uma ineficácia do modelo tradicional de educação bancária que propõem um modelo fixo, marcado pela estrutura educador-educando. Notamos, da mesma forma, as formulações de poder-saber hegemônicos que descaracterizam o negro como ser dotado de capacidade cognitiva autônoma. Assim, a reprodução de modelos educacionais marcados pelo domínio intelectual de uma elite branca afirma a concepção de que

[...]raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas, se puderem – por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) -, instituir e naturalizar em uns, uma consciência de superioridade, e em outros, uma consciência de inferioridade (CARNEIRO, 2005, p.106).

Nessa perspectiva, partindo tanto do cotidiano das crianças e adolescentes como dos orientadores e orientadoras, observamos a centralidades de temas concernentes às minorias reivindicatórias de direitos políticos e sociais uma vez que esse modelo educacional apenas afirma preceitos decorrentes de posturas hegemônicas, perpetua as desigualdades e não abrem espaço para

contestações advindas de identificações empíricas por partes dos indivíduos diretamente afetados.

Além disso,

“[...]para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.”(Carneiro, 2005, p.96).

Em decorrência das reflexões supracitadas, a percepção dos desafios advindos de tal realidade são constatadas na medida em que se é proposta a eliminação dos dispositivos para a construção e afirmação de subjetividades marginais como portadoras de uma lógica própria do ser. Tendo essa emancipação libertária como objetivo, a quebra com o modelo produtor de relações hierárquica educador-educando tornou-se essencial para as formulações baseadas no molde de educação populares acima referendados. Também, ao demandar conhecimentos contra-hegemônicos para que se cumpra seu objetivo, na extensão atuamos na resistência ao epistemicídio, nos termos explicados por Sueli Carneiro.

Postas tais constatações, cabe ao projeto, enquanto extensão elucidar as possibilidades desenvolvidas através da análise de referenciais teóricos estabelecidos a margem da branquitude hegemônica, debates em torno dos relatórios de atividades, bem como nas situações cotidianas do projeto. Dentro desse cenário,

a educação é um lugar que aparece como possibilidade de adensamento teórico, de construção de densidade conceitual que permita a ampliação da consciência crítica e da organização política que se realiza na ação política emancipatória(CARNEIRO, 2005, p.300).

E, através dessa perspectiva, nos colocamos no desafio de tratar as diferentes formações culturais em um ambiente de diálogo, onde os sujeitos interagem com a finalidade de valorizar os discursos daqueles que se encontram desligados do local formal de produção de conhecimentos mas que, por constatações empíricas e reflexivas acerca de sua própria realidade, tornam-se sujeitos com capacidade dialógica e crítica representativa da finalidade do projeto.

Interessante citar bell hooks que, ao dispor-se à autocrítica quanto a sua posição em sala de aula reconhece e defende o papel do corpo e dos sentidos na educação (hooks, 1994). É um posicionamento de negação da suposta dicotomia mente-corpo que faz parecer que homens brancos seriam os indivíduos racionais, e as mulheres e homens negros seriam (apenas) corpos. A reação da autora, em sala de aula, tal qual tantas educadoras, vinha sendo tentar ao máximo eliminar os significados sobre seu corpo e estar presente como mente (e razão), mas, como também compreendemos, isso limita o processo educativo emancipatório.

Em ambientes hegemônicos, normatizados e normalizadores de comportamentos e expressividades, como os educacionais, a diversidade tende a estar/ser condicionada. Sem que se escape dessa lógica, a UVE lança-se de forma crua no mundo. Nós, orientadores e orientadoras, em parceria com professores, membros da comunidade do Itapoã - DF, bem como as próprias crianças, autodidaticamente construímos um tipo de educação pavimentada, sobretudo, pelo cotidiano. Apesar de intencionalmente nos orientarmos em caminho contrário ao da educação formal - na medida em que nos propomos a fomentar atividades emancipadoras capazes de transgredir com a dinâmica educacional padrão - não é possível o desprendimento completo e, assim, bebemos indiretamente dessa fonte.

No que tange às manifestações homofóbicas no ambiente extensionista, precisamente na UVE, faz-se imprescindível, a princípio, identificar as formas como revelam-se, a quem são direcionadas e como se inserem no dia a dia do projeto. Os nossos relatórios mais recentes, dos anos de 2015, 2016 e 2017, nos mostram que brincadeiras com teor pejorativo, ofensas, exposição a constrangimentos e violências físicas representam expressões recorrentes de rejeição e repúdio às sexualidades diversas⁷ e, igualmente, de reforço à heteronormatividade - que por vezes pode se dá de forma automática, inconsciente, ou conscientemente⁸. Tais atitudes reiteradas caracterizam a “pedagogia do insulto” que, quando não repreendida, produz “poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica” (LOURO, 2000). Por sua vez, o público alvo desse processo é amplo, uma vez que compreende tanto aqueles que diretamente estão envolvidos com o projeto, quanto outros que

⁷ Impende ressaltar que a questão complexifica-se na medida em que as violências homofóbicas se perpetuam dentro de uma lógica que desconsidera a falta de experiências sexuais e afetivo-amorosas por parte das crianças.

⁸ Como aponta Guacira Lopes Louro, a sexualidade não se desenvolve única ou exclusivamente no campo pessoal, estende-se para as vias sociais e políticas. Além disso, a sexualidade é aprendida, construída, ao longo da vida. Assim, não podemos falar em reprodução completamente consciente de discursos e práticas homofóbicas por crianças das mais tenras idades, tampouco de anuência da heteronormatividade.

indiretamente marcam presença por meio das narrativas trazidas dos ciclos de convívio diário - nossos familiares, amigos, parceiros, conhecidos, etc.

Mas, afinal, como discursos e práticas homofóbicas adentram no cotidiano do projeto? Não existe resposta simples, ou mesmo óbvia. Poderíamos optar pela via explicação aparente e afirmar que nosso espaço de atuação não está - e, de fato, não está - blindado às influências externas, da sociedade, e, assim, o que ocorre seria apenas reflexo duma estrutura opressora. Contudo, a questão que nos confronta é mais complexa, e como tal devemos tratá-la com cuidado, na medida em que nós, orientadores, nos esforçamos para coibir dentro da UVE a reprodução de lógicas excludentes e inferiorizantes.

A estrutura marcadora das sexualidades, que se expressa em mecanismos nomeados como heteronormatividade (BERLANT, WARNER, 1998), heterossexismo (WELZER-LANG, 2001) ou homofobia (JUNQUEIRA, 2013)⁹ forma a todos. Quer dizer, embora a violência se manifeste nas formas mais explícitas - em que pode se incluir o bullying -, sobre indivíduos específicos, a imposição de se cumprir um papel dentro da lógica heterossexual se manifesta sobre todos. Como se verifica, para alguns a imposição causa sofrimento, mas para outros não necessariamente. Quanto a sexualidade - embora seja comum que a atribuam ao âmbito privado - para além das críticas feministas à dicotomia público-privado, seria controverso que não fosse tratada como uma questão social e política quando a mesa gera tantas violências e violações. De todo modo,

(...) parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos(as) somos permanentemente levados(as) a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2015)

Assim, fazer-se homem ou mulher diante da estrutura heteronormativa necessariamente perpassará zonas de aproximação e afastamento da matriz heterossexual (FOUCAULT, 2017, CONNEL, 2003 apud SEFFNER, 2009). Isto é, tal como não há uma completa fuga dos moldes hegemônicos, também quem se enquadra na sequência

⁹ É sabido que tais categorias foram construídas teoricamente para se referir a componentes distintos, mas como todos referem-se ao que molda os indivíduos a cumprir padrões heterossexuais, estamos utilizando-os nesse sentido.

sexo-gênero-sexualidade supostamente normal¹⁰, também pode se relacionar criativamente quanto a tais moldes.

Diante disso, a prática extensionista de compreender as narrativas individuais e autobiográficas como produção de conhecimento nos permite que a participação dos uveanos se relacione com a matriz heterossexual de modo consciente e com potencial de evitar violências. A heteronormatividade está na violência sofrida pela população LGBT, mas também nas construções das masculinidades e feminilidades de quem supostamente estaria em posição hegemônica.

Compreendendo a importância de se proteger as crianças, sem que necessariamente neguemos ou invisibilizemos a existência de grupos marginalizados, buscamos entendê-las como agentes que podem, quiçá precisam, estar a par dos debates acerca de gênero, raça e sexualidade. Na medida em que é possível mensurar os malefícios que advêm das privações, priorizamos a via do debate honesto e comprometido. Este é marcado pelo respeito que direcionamos às crianças e às suas demandas¹¹, tendo em vista que, na medida do possível, pretendemo-nos horizontais e transparentes, bem como pela cumplicidade entre orientador-orientado. Muitas vezes, será comum que as discussões originem-se da própria curiosidade ou do interesse da criança, espontaneamente ou através dos conflitos cotidianos e, logo, cabe a nós norteá-las. O projeto e nós, membros, temos posições, convicções e ideologias bem definidas, portanto, nos opomos a uma educação neutra e desprovida de engajamento com pautas concretas, que vão de encontro com a ideia de mudança de realidades marginais.

Outrossim, sabemos ser heterogênea nossa composição e, por isso, percebemos a indispensabilidade de se pautar a intersecção nas análises das relações interpessoais. A construção da sexualidade, em termos autobiográficos, geralmente passa fundamentações do desejo e da violência sofrida. Ora, presenciamos diversas crianças serem chamadas, em tom pejorativo, de “viadinho”, por exemplo, mas este elemento geralmente se perde na narrativa de nós, adultos, quando vamos construir a história da nossa sexualidade, caso nos identifiquemos como heterossexuais. Se passamos a ter vivências não heterossexuais, a

¹⁰ Trata-se da sequência que, segundo Junqueira, está “centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero”(BUTLER, 2003 apud JUNQUEIRA, 2013)

¹¹ Utilizamos-nos do mecanismo de coleta de opiniões para atender as reivindicações que surgem e para sanar as carências existentes.

“acusação” de “viadinho” adquire significado fundamental. Daí uma das importâncias de termos cautela e tomar cuidados com pressuposições quanto as sexualidades - muitas vezes não vividas - das crianças e adolescentes. O significado que construímos coletivamente sobre sexualidades se torna parte de quem somos, especialmente se somos não hegemônicos.

Observando relatórios produzidos desde o ano de 2015, a respeito das atividades da UVE, deparamos com uma movimentação diante dos temas “homofobia” e “racismo” tanto a partir de falas e atos dos orientadores e das crianças¹². Nesse sentido, identificamos falas a respeito de estereótipos racistas, que mobilizaram crianças e orientadores a perceber a irreabilidade dos mesmos e também dúvidas a respeito da articulação - e das possibilidades de articulação- entre gênero e sexualidade, gerando uma postura mais receptiva quanto a existência dessa diversidade¹³¹⁴. A respeito desse segundo ponto, percebe-se uma tendência maior a surgirem quando algum membro do projeto - criança ou orientador - parece deslocar os elementos dos estereótipos de gênero e da sexualidade hegemônicos.

Diante de todo o exposto, reafirmamos o comprometimento da prática extensionista com o rompimento do caráter liberal atribuído ao respeito ou ao renegar para uma suposta esfera privada as questões de identidades - sexuais, de gênero, de raça. O que cada criança ou adulto produz sobre seus corpos e sobre os corpos alheios, ao interagir necessariamente com os mecanismos de poder impacta em si e naqueles com quem se relaciona. Quando um participante reage - em caráter implicitamente racista - negativamente às roupas de algum colega, ou quando uma participante se nega a performar determinado elemento da feminilidade, isso diz afeta aos outros. Tratamos de nos reconhecer presentes em corpo, sexualidade, e pele, por assim dizer, e compreender que esses elementos podem ser opressores e oprimidos.

Nesse sentido, é urgente pensar questões sobre o “bullying” que usualmente reduz as violências estruturais, que funcionam para perpetuar elites e hierarquias, como já vimos, a outros atos de violência. Estes seriam motivados por fatores diversos e, em decorrência dos agentes envolvidos, são reduzidos e tem sua gravidade amenizada. Todavia, reconhecemos o “bullying” como uma extensão de opressões estruturantes - racismo, machismo, lgtbfobia, etc

¹² Quando nos referimos a crianças, tratam-se de crianças e adolescentes.

¹³ Tais falas e dúvidas partiram tanto de crianças quanto de orientadores.

¹⁴ Destacamos que a recepção à existência da diversidade não necessariamente se alia a uma postura de não violência, ao respeito ou mesmo à tolerância diante de quem se encontra em um suposto desvio

- e, desta forma, não o subestimamos. Isso porque é a partir dele que muitas identidades são moldadas, ou melhor, são desestabilizadas no processo de construção.

Assim, tomar uma postura de combate ao racismo e à homofobia demandou que assumíssemos que tais elementos formam as interações no Projeto. Diante disso passamos a nos conhecer melhor e a entender algumas das violências e violações sofridas e provocadas por cada indivíduo em decorrência de raça e sexualidade. Objetivamos contrapor com o que Junqueira (2009, p. 173) - ao estudar as medidas tomadas pelas escolas frente à diversidade sexual -, detalha como uma estratégia de concordância infrutífera, em que se assume aparentemente consensualmente que a heteronormatividade deve ser enfrentada, mas não se realiza algo efetivo para tal.

4. Considerações finais

Tendo por base o contínuo fluxo de membros, colaboradores, crianças e, igualmente, das concepções de projeto, compreendemos que a UVE é feita de acertos e erros. Isto caracteriza o processo de aprendizagem e de transformação. A partir da autogerência e da autodidática direcionamos os nossos esforços a fim de conhecer os locais nos quais estamos para que possamos nos compreender e compreender as crianças com quem temos contato, e os dilemas que envolvem nossas existências.

Desse modo, consideramos o contexto extensionista, dentro de uma lógica de emancipação intelectual e crítica acerca da realidade dos indivíduos participantes do projeto, como prática cotidiana de diálogo e reflexão, construídos por meio das demandas individuais e coletivas de toda uma comunidade, onde as temáticas envolvendo opressões interseccionadas tornam-se centrais em nossas abordagens.

Por fim, cabe a cada um de nós: jovens, adultos, orientadores, orientadoras, crianças e adolescentes a responsabilidade de construção de uma sociedade mais digna onde direitos à cidadania e à expressões múltiplas de ser sejam respeitados, sem que tornem-se, de uma maneira inversa, formas de subjugar e suprimir a condição de dignidade do outro.

Referências bibliográficas:

BERLANT, Lauren; WARNER, Michael. Sex in Public. **Critical Inquiry**, Vol. 24, No. 2, Intimacy, 1998.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese - Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>> Acesso em 18.06.2017.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. In: Cruzamento: raça e gênero. UNIFEM, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em: 18 jun 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, 8ª ed. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Paz e Terra, 1987

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, Vol. 1 - A vontade de saber**. 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado - Pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Autêntica, 2000.

SEFFNER, Fernando - Resistir e(é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. **Bagoas: revista de estudos gay**, v. 3, n. 04, jan./jun. 2009, p. 43-58.

SERRANO, Maria Souto Maior. **Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB: a regulação e a emancipação**. Tese - Universidade Federal da Paraíba. 2012. Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4689/1/Arquivototal.pdf>> Acesso em 18.06.2017.

WELZER-LANG, DANIEL. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estud. Fem.**. 2001, vol.9, n.2, pp.460-482. Disponível em<<https://we.riseup.net/assets/99276/versions/1/Welzer-Lang,%20Daniel%20A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20Masculino%20Domina%C3%A7%C3%A3o%20das%20Mulheres%20e%20Homofobia.pdf>>