Universidade Federal do Rio Grande

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

Suscitando as questões sobre os gêneros na disciplina de Ciências em uma escola pública do município do Rio Grande/RS

Natalia de Quadros Oliveira

Orientadora: Profª. Drª. Paula Regina Costa Ribeiro.

Co-Orientadora: Profª. Drª. Suzana da Conceição de Barros.

Rio Grande
2018

Natalia de Quadros Oliveira

Suscitando as questões sobre os gêneros na disciplina de Ciências em uma escola pública do município do Rio Grande/RS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Cida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa: Implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Paula Regina Costa Ribeiro.

Co-Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Suzana da Conceição de Barros.

Rio Grande

2018

Ficha catalográfica

O482s Oliveira, Natalia de Quadros.
Suscitando as questões sobre os gêneros na disciplina de Ciências em uma escola pública do município do Rio Grande/RS / Natalia de Quadros Oliveira. – 2018.
117 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2018.
Orientadora: Dra. Paula Regina Costa Ribeiro.
Coorientadora: Dra. Suzana da Conceição de Barros.

1. Gêneros 2. Ensino de Ciências 3. Educação menor 4. Narrativas I. Ribeiro, Paula Regina Costa II. Barros, Suzana da Conceição de III. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes da Cunha CRB10/1942

À minha mãe, Marli; ao meu pai, José Luiz e à minha irmã, Mikaela, pelo amor incondicional, o incentivo e a saudade que compartilhamos, dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradeço àquelas/es que de alguma forma contribuíram neste processo tão importante da minha formação.

Marli e José Luiz, ou como costumo chamá-la/o, mãe e pai, agradeço pelos vinte e quatro anos de amor, cuidado, dedicação e incentivo, que nestes últimos dois anos foram multiplicados, algo que eu não imaginei que pudesse acontecer. Obrigada por não me deixarem desistir em nenhum momento e por me apoiarem a seguir com esse sonho mesmo diante de todas as dificuldades, inclusive a de morar longe de vocês. Agradeço, então, por estarmos sempre juntos, mesmo na distância. Amo muito vocês.

Àquela que era minha boneca na infância, em que eu penso todos os dias, a qual me fez amadurecer muito cedo, me colocando na responsabilidade de cuidar, acompanhar nas etapas da vida, de orientar, de reconhecer e me orgulhar pelos desafios superados, de amar incondicionalmente. Muitas das minhas escolhas foram pensando em ti, em como eu poderia ser melhor para te oferecer o meu melhor, sei que não consegui cumprir perfeitamente com isto, temos um gênio um pouco forte, não é? De qualquer forma, além de te agradecer por caminhar comigo nesta etapa, deixar claro que tu sempre poderás contar comigo, para tudo! Mikaela, te amo, mana!

A toda minha família, de Maquiné, Capão da Canoa e arredores. Perdoem-me não citar nomes, sabemos que são muitas pessoas. Gostaria de agradecê-las/os pelo carinho que me proporcionam sempre, até mesmo através de ligações e mensagens, tornando meus dias mais doces. Obrigada!

À Paula, minha orientadora, obrigada pela calmaria, pela dedicação, pelas diversas explicações naquilo que eu não entendia tão facilmente. Obrigada por caminhar comigo, por me apresentar a pesquisa em Educação, por fazer com que eu me apaixonasse a cada dia pelo trabalho, por me mostrar todos os dias, através da tua vivência, sobre a importância do trabalho que desenvolvemos, para buscarmos condições de vida para os diversos sujeitos, para nos reconhecermos nas nossas diferenças, pelo incentivo a resistir sempre, seja qual for a tempestade. Obrigada por acreditar na minha capacidade. Obrigada por tudo!

Pensar em agradecer minha coorientadora sem lembrar, primeiramente, da risada dela não é possível. Suzana, presente que eu ganhei ao delinear a pesquisa. Agradeço por me apresentar aquelas/es estudantes incríveis, que nos faziam repensar, rir, questionar, que nos colocavam em movimento. Obrigada por me apresentar tua militância na escola, defendendo as questões de gêneros. Obrigada por me aturar nos momentos de desespero. Obrigada por me fazer rir, seja da tua risada, ou de mim mesma. Obrigada pela amizade que construímos. Obrigada por tudo! Neste momento, preciso agradecer à Alice, uma menina esperta e linda, que precisou dividir sua mãe comigo nesses dois anos. No final das contas ela até aceitou "*tu tá lendo as coisas da Nati, né mamãe?"*. Meu muito obrigada a ti, pequena Alice.

Agradeço ao Gese, uma família adquirida na Furg. Agradeço pelas leituras, pelas disciplinas, pelos *confetos* (conhecimentos e afetos) compartilhados ao longo destes anos. Agradeço pelas reuniões agitadas e pela comilança. Minhas/Meus queridas/os Ailton, Caroline, Lara, Cristina, Deise, Dárcia, Fabiana, Fabiane, Fabiani, Felipe, Joanalira, Juliana, Maria Rosana, Gabrielle, Ana Luiza, Maria Teresa, Daiane e Lúcia, muito obrigada, de todo o meu coração, pela alegria, pela amizade e pelas aprendizagens. Com toda a certeza, vocês tornaram meus dias mais leves.

Preciso salientar meu agradecimento às Fafás, por nossos cafés, pelos trabalhos feitos em grupo, pelos palpites trocados, pela companhia de todos os dias. Gostaria que vocês soubessem o quão especiais em minha vida e agradecerei sempre ter encontrado vocês. Fabiane Branco, obrigada por me adotar (aproveito e agradeço à Sarah e a Manu por te dividirem comigo!). Fabiana Stein, obrigada por ser um anjo, por ser tão carinhosa!

Caroline Amaral Amaral, obrigada pela amizade mágica que desenvolvemos e que não sabemos quando começou de fato. Obrigada pelos sushis, pelas risadas, pelos devaneios. Obrigada por todo apoio prestado a esta pesquisadora que aqui vos escreve e que quase teve um colapso nervoso. Te amo, negrinha.

Preciso expressar meu agradecimento a três pessoas que me acompanharam aqui em Rio Grande desde o primeiro ano da graduação, acompanhando cada uma das minhas etapas: Jonatas, Uriel e João Vitor. Cada qual com sua história. Guris, agradeço de verdade pela amizade de vocês. Por muitas risadas, discussões, pelas mudanças, por cuidarem do Francisco (o lírio). Obrigada por me provocarem, por me instigarem a pensar cada vez mais sobre tudo e entender que a vida é movimento. Sim, eu amo vocês!

Seguindo pelos guris, nossa história continuou na Casa do Estudante Universitário I, onde fiz outras amizades, vivi muitas alegrias e estresses. Daqui, agradeço a Kamila, minha companheira de quarto, que muito suportou minhas crises de ansiedade quando trocava os móveis do quarto de lugar, teu coração é enorme, amiga! Rúbia, Fabiele e Beatriz, obrigada pelos "rolês", pelas risadas, comidas e coreografias, estar com vocês sempre me fez muito bem. Amo vocês, suas lindas. Gau, minha afilhada linda, Cleiton, e Vanessa, agradeço por caminharem comigo na fé, o que caracteriza o amor que tenho por vocês. Felipe Justo, Felipe Telles, Ivandro, Ingrid, Fábio, Bruno, Deborah, Cleidson, Hiel, Leidiane e Talisson (o nosso baiano querido), obrigada pelos almoços e jantas no RU, pelos eventos esporádicos: jogatinas de Uno e imagem e ação, sempre regados a muita risada, cerveja e caipira. Sem sombra de dúvida, vocês contribuíram muito para minha saúde mental nesses momentos de descontração.

À Ana Porto. Agradeço por uma amizade que não sabemos explicar. Obrigada por nossas longas conversas ao telefone, pelos ensaios de apresentações via Hangout que fazíamos uma para a outra, pelas sugestões que realizávamos. Obrigada por se fazer presente através de cada linda *Commelina erecta* que eu cruzava pelo Campus, em cada cusco perebento abandonado, ou em alguma "metamorfose" que eles passaram (Lucrécia, Guria, Dona Florinda...), também nas letras das canções da linda Paula Toller ou da Legião Urbana. Obrigada pelas discussões sobre gêneros que tecemos ao longo desse período, são sempre muito produtivas. Obrigada pela amizade mesmo com a distância e a rotina. Te amo.

Agradeço à Prae, Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, pelo suporte com benefícios de moradia estudantil e alimentação, em especial à Carol, Raquel e Joice pelo carinho e atenção que sempre tiveram comigo. Obrigada meninas!

Aos que deixei em Porto Alegre, mas sempre se fizeram presentes, Rafael Allegretti, Tainá Dalpiaz, Felipe Borba e Rafael Morawski. A certeza da amizade de vocês sempre me proporcionou boas lembranças e esta certeza se reafirmava a cada encontro que conseguíamos realizar. Vocês moram no meu coração.

Expresso aqui meu agradecimento a uma profissional a qual tive algumas conversas, profundas conversas. Ela me fez olhar com atenção para pequenas coisas que eu transformava em monstros. E por mais que eu quisesse muito uma coisa, com toda a tranquilidade que ela transmite, me afirmava: "As coisas não são como queremos, são

como precisamos que sejam!". E assim, tenho aprendido a acalmar o coração e deixar que essas *coisas* aconteçam como tem que ser. Janice, *Gratidão*, por tudo!

Agradeço, também, de forma muito especial a minha pequena Ana Laura, anjo que ganhei e acompanhei de longe seu crescimento. Te agradeço por ser luz na minha vida. A dinda te ama.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro para investimento na pesquisa, bem como ao Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências pela possibilidade de desenvolver o presente estudo.

À Joanalira, Juliana e Elenita agradeço imensamente por aceitarem o convite de compor a banca. Obrigada pelos olhares atentos, pelas sugestões e pelos incentivos. Obrigada por contribuírem na minha formação enquanto pesquisadora. Que possamos sempre compartilhar *confetos*!

Um agradecimento especial às gurias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela atenção e disponibilidade sempre que foi preciso, Anaí, Ana Laura e Evandra.

À equipe do CEAMECIM meu imenso obrigada, pelas alegrias compartilhadas, desde o "bom dia" recheado de carinho, aos cafés que realizávamos em toda ocasião que julgávamos importante – quase sempre – bem como, nas atividades com as turmas das escolas que nos visitávamos. Obrigada!

Um agradecimento tão especial àquelas/es que deram vida a este trabalho, às/aos estudantes das duas turmas de 9º ano que aceitaram o convite de discutir conosco sobre as questões de gêneros. Obrigada gurias e guris por compartilharem vivências e opinarem sobre tantos aspectos carregados de gêneros em nossa sociedade. Vocês foram fundamentais para a realização desse desejo particular de concluir um mestrado. Gratidão!

Agradeço a Deus pelos caminhos e pelos descaminhos dessa trajetória.

"Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize".

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as narrativas de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental sobre as questões de gêneros, bem como investigar a narrativa da professora de Ciências sobre as questões de gêneros. Fundamentamos nossa pesquisa nos Estudos de Gênero, pois nos possibilita colocar em xeque algumas produções culturais naturalizadas na sociedade, em específico, as questões sobre os gêneros. Assim, compreendemos que os gêneros são uma produção sociocultural que se dá através de diversas instâncias, como a escola, as mídias, as famílias, entre outras. Entendemos, assim, a escola como uma instância fundamental na formação de sujeitos capazes de discutir sobre as diversas situações da sociedade, em especial as de gêneros. Também utilizamos o conceito de educação menor pois nos dá algumas pistas dos caminhos que podemos adotar para que as discussões relacionadas aos gêneros ocorram na escola. Enquanto estratégia metodológica, nos debruçamos na investigação narrativa entendendo que ela pode ser utilizada tanto na produção, quanto na análise dos dados. Dentre as/os 47 estudantes que participaram das discussões, havia 32 meninas e 15 meninos, com idade entre 13 e 16 anos. Para tanto, analisamos as narrativas dos estudantes e da professora de Ciências. Os temas de gêneros sugeridos para as discussões foram: Ações generificadas; Binarismos de gêneros; Feminilidades e masculinidades; Violência de Gênero e Violência no namoro. As narrativas da professora foram produzidas a partir de um relato de experiência escrito pela mesma. Ao analisarmos as narrativas dos/as estudantes, observamos que eles/as entendem que existem diversos entendimentos para o termo gênero, sendo que há um entrelaçamento entre gêneros e sexualidades que reafirmam a linearidade sexo-gênero-sexualidade. Além disso, as/os estudantes reconhecem as desigualdades presentes entre os gêneros por conta da produção de atributos dados a mulheres e homens. Reconhecemos que tais articulações com as questões de gêneros foram possíveis em meio às aulas de ciências, pois a professora é uma militante, que defende que as questões sobre os gêneros sejam debatidas na escola, assim ela procura incluir os debates sobre essas temáticas em sua sala de aula, o que nos possibilita perceber que mediante compromisso da/o professora/professor é possível alcançar discussões de cunho social concomitante às aulas. Diante disto, elas/es narram a importância da escola enquanto promotora da igualdade de gêneros, e que as discussões sobre esta temática devem acontecer desde a infância. Deste modo, consideramos que a abordagem de discussões de gêneros com as/os estudantes é importante como modo de desconstruir alguns estereótipos e distinções existentes entre os gêneros, além de contribuir na ruptura das violências causadas por esta diferenciação. Além disso, aos observarmos algumas brechas a partir de educação menor, entendemos que o ensino de Ciências pode ser articulado às questões de gêneros, dando reconhecimento à visibilidade de sujeitos e as suas experiências que emergem nas aulas.

Palavras-chave: Narrativas, Gêneros, Educação menor, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the narratives of ninth grade students of elementary school on gender issues, as well as investigating the teacher's narrative on gender issues. We base our research on Gender Studies, because it allows us to question certain naturalized cultural productions in society, specifically, questions about genres. Thus, we understand that the genres are a socio-cultural production that occurs through various instances, such as school, the media, families, among others. We understand, therefore, the school as a fundamental instance in the formation of subjects capable of discussing the different situations of society, especially those of genres. We also use the concept of minor education as it gives us some clues about the paths we can take to bring discussions about gender into school. As a methodological strategy, we focus on narrative research, understanding that it can be used in both production and data analysis. Among the 47 students who participated in the discussions, there were 32 girls and 15 boys, aged between 13 and 16 years. To do so, we analyze the narratives of the students and the science teacher. The themes of genres suggested for the discussions were: Generated actions; Binarisms of genera; Feminities and masculinities; Gender Violence and Dating Violence. The teacher's narratives were produced from an experience report written by the teacher. In analyzing the narratives of the students, we observe that they understand that there are several understandings for the term gender, being that there is an interweaving between genders and sexualities that reaffirm the linearity sex-gender-sexuality. In addition, students recognize the inequalities present between genders because of the production of attributes given to women and men. We recognize that such articulations with gender issues were possible in the midst of science classes, as the teacher is a militant who advocates that gender issues be debated at school, so she seeks to include debates on these issues in her classroom of class, which allows us to perceive that through a commitment of the teacher / teacher it is possible to achieve discussions of a social nature concomitant with the classes. Faced with this, they tell the importance of school as a promoter of gender equality, and that discussions on this theme should happen from childhood. In this way, we consider that the approach of discussions of genres with the students is important as a way of deconstructing some stereotypes and distinctions between the genres, besides contributing to the rupture of the violence caused by this differentiation. In addition, when we look at some of the gaps from lower education, we understand that science teaching can be articulated to gender issues, giving recognition to the visibility of subjects and their experiences that emerge in class.

Key-Words: Narratives, Gender, Minor education, Sciense teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relato de um menino sobre gênero e situação envolvendo desigualdade.

Figura 2: Relato da estudante da turma 91.

Figura 3: Cartilha do binarismo de gêneros.

Figura 4: Desenho realizado pelo grupo após a leitura e discussão da cartilha.

Figura 5: Comercial chocolate *Snickers*.

Figura 6: Relato do grupo a partir de análise sobre os vídeos.

Figura 7: Exemplo de uma das reportagens disponibilizadas.

Figura 8: Relato do grupo a partir da reportagem sobre o estupro coletivo no Rio de Janeiro, em maio de 2016.

Figura 9: Postagem da aluna no grupo do *Facebook*.

Figura 10: Prova.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CEAMECIM: Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática.

FURG: Universidade Federal do Rio Grande.

GESE: Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.

LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

MEC: Ministério da Educação.

PCN: Parâmetro Curricular Nacional.

RED: Recurso Educativo Digital.

Sumário

Resumo 7
Abstract 8
Lista de figuras 9
Lista de abreviaturas e siglas 10
1. **Apresentação** 1
1.1. Considerações sobre o formato da dissertação 3
2. **Caminhos que percorri** 4
3. Das nossas aproximações teóricas 12
3.1. O conceito de gênero: uma caminhada histórica em sua emergência 12
3.2. Militando a favor das questões de gêneros: em torno de uma educação menor 23
4. Metodologia de pesquisa 30
4.1.Organizando a produção dos dados 33
4.1.1.Primeiro encontro: 09 e 12 de agosto: Ações generificadas 38
4.1.2.Segundo encontro: 23 e 26 de agosto: Binarismo de gêneros 39
4.1.3.Terceiro encontro: 13 e 16 de setembro: Feminilidades e masculinidades 40
4.1.4.Quarto encontro: 27 e 30 de setembro: Violência de gêneros 42
4.1.5.Quinto encontro: 25 de novembro: Violência no namoro 44
4.1.6.Elaborando outras possibilidades 44
4.2. Análise dos dados 46
5. Artigos 49
5.1. Suscitando os acontecimentos de gêneros no ensino de ciências 49
5.1.1 Introdução 49
5.1.2 Das experiências aos atos cotidianos 50
5.1.3 Entendendo a Educação Menor 52
5.1.4 Entre cenas: operando com a educação menor 58
5.1.5 Algumas considerações 64
5.1.6 Referências 66
5.2 **Dos entendimentos de gêneros às implicações de sua produção** 68
5.2.1 Contextualizando o estudo 68
5.2.3 Contextualizando o gênero 70
5.2.3 Percorrendo as estratégias metodológicas: a produção das cenas narrativas 75
5.2.4 Apresentando cenas narrativas 77
5.2.5 Entre cenas 79
5.2.6 Tecendo algumas considerações 86
5.2.7 Referências 87
6. Considerações Finais ..... **Erro! Indicador não definido.**

7. **Referências gerais da dissertação** 94

8.**Apêndices**..... 99

8.1 Termo de consentimento livre e esclarecido 99

8.2 Projeto apresentado para a direção da escola 100

1. Apresentação

Estamos vivendo uma polêmica em torno das discussões das questões de gêneros e as sexualidades. Alguns grupos vinculados a setores religiosos são contrários a essas discussões, pois entendem que ao debater tais assuntos estaríamos ensinando as crianças e às/aos adolescentes a inventarem um gênero, bem como acreditam que estaríamos destruindo a família tradicional. Por outro lado, existem os grupos de estudiosas/os de gênero que defendem a inclusão destas temáticas em todos os espaços educativos, entendendo se tratar de uma questão de direitos humanos, considerando que, no primeiro artigo da Declaração dos Direitos Humanos é posto que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". Corroborando, ainda, com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que atribui à educação "exercitar o respeito, a tolerância, a programação e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) a solidariedade entre povos e nações" (BRASIL, 2013, p. 17).

Fazemos parte desse grupo de estudiosas/os de gênero, pois acreditamos que a inclusão de discussões relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidade na escola, contribui para valorização das diferenças, erradicação das violências, gozo de direitos para todas/os, bem como o reconhecimento dos múltiplos modos para viver as feminilidades e masculinidades. Nesse sentido, desenvolvemos essa pesquisa, que teve como objetivo investigar as narrativas de alguns sujeitos (alunas/os, professora/pesquisadora) sobre as questões de gêneros na escola.

Gostaríamos de ressaltar que utilizaremos a palavra gênero no plural, gêneros, pois entendemos que na perspectiva teórica que nos filiamos, romper com o binarismo de gênero - homem e mulher - é uma potente estratégia para findar com essa lógica e uma possibilidade para descontruirmos a linearidade sexo-gênero-sexualidade, bem como, possibilitar discussões e problematizarmos sobre a multiplicidade de sujeitos que existem

na sociedade, como por exemplo, homem cis, mulher cis, homem trans, mulher trans, travesti, trans não binário, entre outras posições de sujeito.

Para apresentar os movimentos desta pesquisa, esta dissertação está organizada da seguinte forma:

No capítulo **Caminhos que percorri**, apresentamos a trajetória vivida por mim até o presente momento, que contribuíram para definir tema, objetivos e sujeitos da pesquisa.

A seguir, **Das nossas aproximações teóricas,** tecemos algumas considerações a partir dos Estudos de Gênero sobre este conceito, a partir de estudiosas como Joan Scott, Dagmar Meyer, Judith Butller entre outras/os autoras/es.

No terceiro capítulo, **Metodologia de Pesquisa**, apresentamos alguns aspectos sobre a estratégia metodológica que utilizamos para a produção das narrativas da pesquisa a partir da investigação narrativa e do grupo de discussão realizado com 47 estudantes, sendo 32 meninas e 15 meninos, de duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Rio Grande/RS.

No capítulo seguinte, apresentamos os dois artigos organizados a partir das narrativas produzidas ao longo dos encontros com as/os estudantes, bem como, com a narrativa da professora. No primeiro artigo, intitulado **Suscitando os acontecimentos de gêneros no ensino de Ciências,** buscamos apresentar como alguns acontecimentos emergentes nas aulas de Ciências podem ser articulados com as discussões de gêneros. Através de quatro cenas narrativas, provenientes de acontecimentos experienciados que se cruzaram no processo de realização da pesquisa, realizamos a articulação destas cenas com o conceito de educação menor, de modo a discutir sua potência para que as questões sociais, nesse estudo os gêneros, sejam abordadas em sala de aula.

No segundo artigo, intitulado **Dos entendimentos de gêneros às implicações de sua produção**, analisamos algumas narrativas das/os estudantes ao que se refere aos seus entendimentos sobre o conceito de gêneros, situações que envolvam desigualdade entre os gêneros, bem como o papel da escola para a promoção da igualdade. Neste artigo, buscamos organizar as narrativas produzidas pelas/os estudantes, em três cenas narrativas que enfocavam os três eixos produzidos nas narrativas.

Por fim, apresentamos algumas considerações referentes à pesquisa desenvolvida, além de tecermos algumas perspectivas futuras.

1.1.Considerações sobre o formato da dissertação

Conforme apresentado acima, a dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo que no quarto capítulo são apresentados dois artigos, os quais tomamos as análises referentes aos dados produzidos ao longo da pesquisa. Devido a este formato, estamos cientes com relação a possíveis sobreposições nas discussões, devido às estratégias e campo teórico utilizados. Todavia, esta organização possibilita a divulgação do trabalho realizado, deixando que outros olhares possam emergir, após novas leituras que partem de outras redes de significados.

2. Caminhos que percorri

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (LARROSA, 2002, p. 21).

Inicio esta dissertação tomando as palavras de Larrosa, de que informação por informação não é experiência, assim, não pretendo *informar* às/aos leitoras/es sobre minha vida ou sobre o processo de pesquisa para apenas compor maior número de informações. O que faço, é apresentar as experiências que mais me tocaram ao longo desse processo e que, então, entendo enquanto fundamentais na minha constituição de mulher e pesquisadora.

Para esta escrita recorri a minha memória em busca dos fatos que ocorreram para que eu chegasse até esse momento da vida, cursar uma pós-graduação com ênfase na pesquisa das questões sobre os gêneros, a fim de contribuir com a sociedade, colocando em xeque algumas questões nesta temática. E se são memórias, apresentam fatos ocorridos no passado que influenciam no presente, nos fazendo pensar o que Larrosa (2004, p. 15-16) contempla em suas palavras:

> O presente não é um ponto no tempo, e nem tampouco é um mero transcorrer. O presente da consciência é um momento significativo no tempo de nossas vidas, um momento em que se abre para nós um horizonte temporal significativo. O presente é a abertura de um horizonte temporal. [...]. No entanto é uma operação ativa, a memória não é a memória objetiva do passado, não é um traço, ou um rastro que possamos olhar, como se olha um álbum de fotos, senão que implica interpretação e construção. Recordar é algo que nós fazemos e para que necessitamos a oportunidade, o concurso da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde o ponto de vista que a faz significativa.

Assim, entendo que vivemos em constante movimento, estamos sempre voltando ao passado, buscando em nossas memórias os fatos mais marcantes em nossa história. Conforme o autor, nossa identidade é temporalmente construída a partir de histórias narradas, ou seja, a contação de nossas lembranças não ocorre de forma linear, mas conforme vamos nos constituindo ao longo do tempo.

Também passamos boa parte dos nossos dias planejando nosso amanhã, seja pessoal ou profissional. Por vezes, nesse prazer de buscar lembranças ou programar os

próximos passos de nossa caminhada, esquecemo-nos de olhar para onde estamos no exato momento, o presente, o agora. Todavia, não podemos negar que somos constituídas/os das experiências que nos passam, sendo assim, relembrar fatos, pode ser considerado viver, ou então, reviver, de modo igual ou buscando o diferente. Assim, busco apresentar alguns dos pontos que marcaram minha caminhada até o presente momento.

Venho de uma pequena cidade no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, Maquiné. Filha de uma doméstica e de um agricultor, meus pais sempre incentivaram, tanto eu quanto a minha irmã, a estudar. Da vida calma e simples que eu tinha em minha cidade, aos 17 anos de idade fui para Porto Alegre, a capital do estado, para trabalhar como babá, estudar para o vestibular e seguir morando perto da minha família. O comportamento das pessoas na então "cidade grande" é diferente daquele em que eu estava acostumada, a correria em que vivem não lhes permitem conversas na parada do ônibus, na rua, na esquina de casa, por exemplo. Além disso, as pessoas não se conhecem, e pelo perigo que há nos grandes centros urbanos, não confiam que existam boas pessoas, mesmo porque, ser uma boa pessoa é relativo.

Os planos de estudar em Porto Alegre e assim continuar perto da minha família não foram possíveis, visto que, no ano de 2012, meu nome estava na lista de aprovadas/os para cursar Ciências Biológicas licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em Rio Grande, a distância que era de 153,8 km e em duas horas eu estaria em casa tornou-se 478,2 km, ou 6 horas aproximadamente.

Ao longo do curso fui me aproximando de algumas disciplinas, me afastando de outras e logo comecei como bolsista em um laboratório de bioquímica, trabalhando com *drosophilas*, a mosca da fruta. Aprendi muito! Era tudo muito difícil e complexo, pois eu estava apenas no primeiro ano da gradação. No entanto, a Fernanda (doutoranda que eu acompanhava na época, hoje já doutora e grande amiga), sempre teve muita paciência com as minhas dificuldades. Ali no espaço do laboratório eu não tinha contato com estudantes da rede básica, seguia roteiros para realizar os experimentos que quando não finalizavam de acordo com os protocolos, devería ser refeito porque algo havia influenciado no resultado. Com o tempo, fui sentindo falta de algo mais didático, mais dinâmico e que pudesse envolver o público da rede básica de ensino, afinal, enquanto graduanda de um curso de licenciatura, eu estava à procura de possibilidades para o ensino básico, naquele momento. Nesse ponto percebi que eu queria mesmo era lidar com a escola, interagir e contribuir mais diretamente no conhecimento de outras/os jovens.

Foi então que busquei me envolver com a área da Educação, na qual sempre acreditei ser fundamental para a formação dos sujeitos, assim, participei de uma seleção de bolsistas para trabalhar no Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM), que tem por base princípios de cooperação, interação, reflexão e construção pedagógica, atuando na formação de professoras/es de Ciências e Matemática. Fui selecionada como bolsista, e passo pela transição de sair dos roteiros experimentais e equipamentos, para começar a pensar o Ensino de Ciências, as possibilidades de atuação nesse espaço, bem como a experiência de estar diretamente percorrendo as escolas e atuando com estudantes.

Minha atuação como bolsista no CEAMECIM, se dava participando dos projetos de extensão da Universidade com as escolas dos Municípios do Rio Grande, São José do Norte, Pelotas e até mesmo cidades mais distantes, quando solicitavam algum recurso pedagógico. Dentre os projetos desenvolvidos, o "Ônibus laboratório de Ciências" era atração nas escolas que visitávamos, discutíamos sobre o corpo humano, sobre os animais invertebrados e vertebrados, sobre os cuidados com os dentes, a respeito de tatuagens na pele (aquelas de chiclete e as permanentes, explicando as diferenças e articulando com o tecido epitelial), abordávamos a temática do tabagismo (os efeitos no corpo das pessoas que fumam e das pessoas que apenas convivem com fumantes, realidade vivida por muitas/os das/os estudantes que atendemos), entre outras atividades que íamos pensando de acordo com as demandas que iam surgindo. A cada visita à escola, que acontecia com o propósito de realizar alguma intervenção com as/os alunas/os, eu voltava mais encantada e mais admirada com os questionamentos que elas/es faziam, tendo como inspiração a professora Fabiane Branco, carinhosamente chamada de Fafá, que além de assessora de Ciências do munícipio do Rio Grande, atua como parceira da Universidade para possibilitar essa aproximação entre as instituições, Educação Básica e Ensino Superior. Essa sempre foi uma grande amiga, com quem aprendi muito da prática docente, pois era vendo-a fazendo as argumentações e os questionamentos nas atividades que fui me constituindo enquanto professora de Ciências.

No CEAMECIM comecei a me inteirar de algumas questões relacionadas aos gêneros, visto que ali se encontra um grupo de pesquisa específico das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) – o qual falarei mais adiante neste texto – de modo que fui me interessando cada vez mais nas discussões relacionadas a essas questões.

Para compreender mais sobre os direitos das mulheres, da violência e da cultura do estupro, gêneros e ciência, que eu ainda não havia tido contato, nem ao longo do Ensino Básico, nem em casa, inscrevi-me em uma disciplina oferecida aos cursos de graduação chamada de Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos. A partir desse momento, alguns efeitos passaram a ser produzidos em mim no sentido de estimular a curiosidade e a reflexão sobre muitas questões que eu já havia vivido, como o serviço de casa, onde eu só via meu pai fazendo comida quando minha mãe não estava, e ela tendo que cuidar de todo o serviço doméstico. Até o uso de roupas curtas que até certo ponto acreditava que nós, mulheres, não poderíamos usá-las, porque era "feio". Outro fato que comecei a observar, é que no lado materno da família somos sete netas e um neto, e a cada vez que estava pra nascer alguma criança fazíamos votos para ser outro menino, para meu primo não ser o único neto, o resultado era mais uma menina, ele ficava super contente que se manteria o único homem, mesmo que nascesse outro menino ele seria o primeiro. Porém, eu argumentava que era a primeira neta, mesmo que tenha outras, mas ele respondia que, "ele era o único homem", tentando nos convencer que por ser homem, seria mais especial. Sem falar em todas as expressões já ouvidas "senta direito", "tens que te comportar como menina", "agora que sabe cozinhar, podes casar", entre várias outras.

A partir da disciplina, novos olhares e pensamentos passaram a fazer parte de mim, discutia sobre diversidades, gêneros, sexualidades e corpos, de forma que tudo aquilo que ainda não tinha me intrigado, passou a me inquietar, pois agora colocava em xeque algumas questões que aconteciam diariamente na minha vida e que eu achava natural. Cabe aqui citar Veiga-Neto ao dizer que é preciso "desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinam a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las" (2007, p. 23), pois foi assim que me senti, passei a questionar aquilo que, de dentro, eu não conseguia perceber e desnaturalizar. Eu não percebia tais naturalizações, algumas questões, principalmente as que tinham relação aos gêneros, não faziam parte da minha rede de significados e, concordando com Bujes (2007) algumas questões, até então naturalizadas, "só se tornam significativas para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido" (p. 19), assim, somente no momento em que comecei a me aproximar de tais debates é que tudo foi fazendo algum sentido.

Além da disciplina cursada, participei da primeira edição do videocurso, intitulado "Educação para a sexualidade: dos currículos escolares aos espaços

educativos", no primeiro semestre do ano de 2015 em que, através da participação nos fóruns de discussão, debatendo sobre algumas questões de gêneros, corpos, sexualidades, diversidades, violências em todas as suas formas, estabelecendo estratégias de valorização das diversidades e combate ao sexismo, e as diversas formas de discriminações, também contribuíram para repensar e desnaturalizar algumas questões que envolvem a temática corpos, gêneros e sexualidades. O videocurso é uma estratégia pensada pelo Gese para formação inicial e continuada, possibilitando que as discussões sobre gêneros e sexualidades sejam entendidas como parte do currículo escolar. A conclusão do videocurso ocorria a partir da produção de um RED – Recurso Educativo Digital, que é uma ferramenta educativa podendo ser utilizada para promover a aprendizagem, tal recurso pode ser um vídeo, uma música, *PowerPoint*, desenhos animados, entre outros. Na época elaborei um vídeo problematizando os corpos obesos na infância, visto que muitas crianças sentem-se infelizes com seus corpos, pois a mídia, a medicina e a sociedade impõe que para ser bonito, o corpo deve ser magro e malhado. Dessa forma, apresentamos que o importante é estar saudável, ter cuidado com a alimentação e que estar acima do peso não deve ser um empecilho para ser feliz.

A partir dessas vivências com relação ao debate sobre os gêneros e as sexualidades, passei a me aproximar cada vez mais do Gese. Além das problematizações realizadas nas dissertações e teses das/os integrantes do grupo e demais pesquisadoras/es, o debate a cerca das questões de gêneros e sexualidades se dava também por meio de oficinas, palestras, cursos de formação para professoras/es e estudantes, bem como produção de livros e materiais pedagógicos.

Meu ingresso, de fato, no GESE se deu a partir da Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, que tem o intuito de:

> contribuir com a promoção da equidade de gênero e a cidadania da população LGBT, através da produção e da difusão de informações importantes à comunidade sobre as questões relativas aos gêneros e as sexualidades, além de promover discussões acerca dessas questões para a minimização das representações e preconceitos atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBT (GESE, 2015).

A Mostra tem como público alvo estudantes de Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio da rede municipal e estadual de ensino do munícipio, bem como estudantes da Universidade. A participação da comunidade escolar se dá através de desenhos, de poesias, de *slogans* e de vídeos sobre as temáticas de diversidade sexual e de gênero.

Perceber o empenho de algumas/alguns estudantes nas atividades da Mostra me fez querer estar atuando com discussões de gêneros a partir do cotidiano delas/es, afinal, todos os espaços são generificados, seja por se tratar de feminilidades, masculinidades, sexualidades, corpos, relacionamentos, dentre tantos outros aspectos em que os gêneros estão presentes.

Participar da disciplina na graduação, do Videocurso e da Mostra Cultural possibilitou-me refletir sobre as diversidades que nos cercam fazendo-me pensar que não somos todas/os iguais, mas que somos diferentes cada uma/um com suas especificidades, sendo necessário dar visibilidade a essa pluralidade. Era nítido, neste momento, que eu fazia uso de um *óculos teórico* de gêneros em que "as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação" (BUJES, 2007, p. 26), pois estava a todo tempo pronta para me questionar sobre as identidades de gêneros, as posições ocupadas por mulheres e homens, atreladas às hierarquias entre os gêneros que são impostas na sociedade, bem como entender as causas e as consequências que têm a violência de gênero.

Ao longo da graduação e também a partir dessas vivências nas discussões sobre a Biologia e Ciências realizadas nas escolas, nos projetos de extensão em que participei era quase impossível não questionar sobre as questões de gêneros, das sexualidades ou dos corpos, e dessa forma, fui encontrando meu interesse em pesquisar essas temáticas. No último ano de curso, como disciplina obrigatória, cursei a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) I e II, e esses dois semestres foram tempo suficiente para me admirar por uma linguagem que não é a nossa – ouvintes - mas que provavelmente, em algum momento nos deparamos com a necessidade de compreendê-la. Após a conclusão da graduação, prestei seleção de mestrado e fui aprovada para pesquisar sobre surdas/os e sexualidade – minhas inquietações.

O projeto apresentado na seleção do Mestrado tinha como objetivo conhecer as representações de gêneros e sexualidades das/os surdas/os de uma escola na cidade do Rio Grande, pois partindo de algumas atividades sobre o corpo humano realizadas com esses sujeitos na época em que atuava com bolsista do Ceamecim e após pesquisar bibliografias sobre a temática, percebemos a necessidade de problematizar sobre as questões de gêneros e sexualidades com este público, visto que as/os surdas/os, assim como os sujeitos com as demais deficiências são vistas/os como assexuadas/os, ou seja, essas pessoas são entendidas como ingênuas, sem desejos e são infantilizadas.

Neste projeto investigaríamos como ocorrem os relacionamentos desses sujeitos, como são trabalhados temas envolvendo gêneros e sexualidades, tais como: homossexualidade, heterossexualidade, masturbação, por exemplo, buscando conhecer os sinais da LIBRAS utilizados na comunicação que envolve essas temáticas. Contudo, o tempo de dois anos do curso de mestrado seria pequeno para que eu pudesse me apropriar da LIBRAS e assim ter acesso às/aos surdas/os sem necessitar integralmente de uma/um tradutora/tradutor e intérprete de LIBRAS. Isto posto, o meu desejo de realizar esse trabalho ficou guardado para um segundo momento.

A certeza que eu tinha era que, gostaria de estar diretamente dialogando com adolescentes que têm curiosidade pela temática sobre os gêneros e as sexualidades, entendendo que somos interpeladas/os por essas questões e considerando que estamos sempre no processo de constituição de nossas subjetividades, além de estarmos imersas/os por diversos discursos sobre o ser/estar mulher/homem na sociedade.

Nesta etapa do processo, fui inteirando-me das discussões realizadas pela professora Suzana da Conceição de Barros - referida na apresentação deste trabalho- em uma escola da rede municipal a qual ela é efetiva. Ela atua na área de Ciências e, devido a formação continuada que escolheu para sua vida, tem, em seus planejamentos, a inserção das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Há 10 anos, Suzana faz parte do GESE, cursou mestrado e doutorado pesquisando sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades, além de participar de cursos de formação de professoras/es da educação básica para essas questões.

O fato da profª. Suzana fazer parte do GESE, sempre proporcionou que ela estivesse envolvida em reuniões e encontros de formação sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades. Nesses momentos de formação, ela compartilhava com o grupo o que estava abordando em suas aulas sobre tais temáticas. A cada encontro, profª. Suzana compartilhava diversas narrativas das/os estudantes, sobre vivências diárias as quais eram interpeladas/os pelas questões sobre os gêneros. A partir dessas reuniões, regadas de compartilhamentos de narrativas, fui me envolvendo no trabalho da profª. Suzana, de modo a me interessar em pesquisar as narrativas daquelas/es estudantes e não outras/os. Além das narrativas das/os estudantes, senti interesse de investigar a narrativa da profª. Suzana no intuito de perceber os atravessamentos que a fizeram levar tais discussões para sua sala de aula articulada a disciplina de Ciências.

Dessa forma, o fato da profª. Suzana já atuar nessa escola possibilitou minha entrada na mesma, ocasionando o movimento de discussão e formação para as/os alunas/os e também um espaço para a produção dos dados desse estudo.

Assim sendo, essa dissertação teve como objetivos:

- Analisar as narrativas das/os alunas/os sobre as questões de gêneros na disciplina de Ciências em uma escola pública do município do Rio Grande/RS.
- Analisar a narrativa da professora sobre as questões de gêneros na sala de aula junto com a disciplina.
- Problematizar a potencialidade da escola enquanto um espaço para as discussões sobre os gêneros.

3. Das nossas aproximações teóricas

> O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

Falar sobre as *coisas* do mundo não é fixar uma única verdade sobre elas, afinal, como nos indica Michael Foucault (2015), a verdade é uma produção deste mundo, logo é passível de ser colocada em suspenso. Para tanto, devemos questioná-la no modo como foi produzida e sustentada na sociedade, ou seja, tomando por empréstimo as palavras de Veiga-Neto, entendemos que a linguagem constitui as *coisas* sobre as quais falamos. Reconhecemos, assim, que a linguagem foi produzindo nossos entendimentos sobre os gêneros, tema central deste estudo.

Apresentaremos nesta seção alguns conceitos teóricos sobre gênero de acordo com Joan Scott (1995), Dagmar Meyer (2003), Judith Butler (2016) dentre outras/os.

O referencial teórico o qual constituímos a partir de nossos olhares e leituras desestabilizou nossas certezas naturalizadas e dessa forma ao mesmo tempo em que escrevíamos e líamos sobre tais conceitos, também nos constituímos enquanto pesquisadoras.

3.1 O conceito de gênero: uma caminhada histórica em sua emergência

Em nossa sociedade algumas questões têm se destacado ao que se refere aos gêneros, como por exemplo, a cultura do estupro, a violência contra as mulheres, a "ideologia de gênero" que vem causando pânico na sociedade, as desigualdades entre os gêneros entre outros. Reconhecemos, assim, a importância de apresentar como o conceito de gênero foi produzido, a fim de problematizar a forma como vem sendo operado atualmente.

Nesse sentido, compreender sua construção e observar que o que está presente na nossa sociedade, enquanto posições ocupadas por mulheres e homens, os modos para ser e estar, ou as desigualdades entre os gêneros não são inerentes aos seres humanos. Tudo parte de um processo de produção, que, logo, não são permanentes, podendo se

modificar com o passar do tempo, a partir de outros discursos, como por exemplo, que valorizem as diferenças e que acabem com as desigualdades.

Nos debruçamos no campo dos Estudos de Gênero, por reconhecer a potência desse campo na possibilidade de nossas investigações, inquietações e problematizações acerca das questões sobre os gêneros. Conforme Beck e Guizzo, essa vertente tem sido indicada enquanto bem sucedida pois nos possibilita suspeitar "das visões unidirecionais e conclusivas, que visam apontar erros e seus culpados e, por assim fazer, apresentar uma solução universal às problemáticas e mazelas educacionais" (2013, p. 173).

Assim, subsidiadas pelos Estudos de Gênero que buscamos problematizar as produções sobre os gêneros, que por vezes passam como imanentes aos sujeitos na sociedade, afim de possibilitar que as/os cidadãs/ãos não se prendam a discursos únicos e permanentes sobre os gêneros, mas que reconheçam que possam existir diversos modos de vivermos na sociedade, e que são múltiplas as posições que podemos ocupar, sendo que o respeito deva prevalecer entre os sujeitos.

Nesse sentido, "sem ter o intuito de marcar o seu *começo*, ou ainda, o seu *início*, mas, sim, de apontar o modo como essa perspectiva de estudos se projeta no debate educacional" (BECK e GUIZZO, 2013, p. 177) iniciamos as discussões sobre o conceito de gênero remetendo à história do movimento feminista, "berço dos Estudos de Gênero" (BECK e GUIZZO, 2013, p. 177) pelo fato de ser nesse cenário que o termo é criado pelas feministas anglo-saxãs.

Em meados do século XIX, manifestações de mulheres tomavam conta das ruas da Inglaterra, com o objetivo de lutar pelos seus direitos e acabar com as discriminações sociais e culturais que sofriam naquela sociedade. Essas manifestações em busca de visibilidade para sua cidadania, originou o movimento social e político Feminista. Esse movimento foi dividido em fases para ser entendido a partir dos avanços que foram ocorrendo, das conquistas que as mulheres obtiveram e em busca de outras reivindicações, sendo essas fases denominadas como as ondas do movimento feminista.

A primeira onda ocorreu no final de 1890 e início de 1900, e é reconhecida pelo Sufrágio, o direito ao voto às mulheres – no Brasil, só foi concedido a elas em 1934, mais de 40 anos depois do início das lutas. As feministas reivindicavam pelo direito de poderem atuar politicamente na sociedade de forma similar aos homens, além disso, lutavam pela vida pública, oportunidade de ingressarem na universidade, por emprego, organização familiar e a igualdade entre mulheres e homens (LOURO, 1997 e RIBEIRO, 2014). No Brasil, "foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições

que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas na década de 1970" (PINTO, 2010, p. 16). Cabe salientar, ainda, que no Brasil, sobre essa primeira onda, o sufrágio foi liderado por Bertha Lutz, bióloga e cientista de renome da época, que em 1910 inicia as lutas das mulheres pelo voto e por seus direitos. Ainda é necessário frisar a "União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas" (PINTO, 2010, p. 16), a qual organizaram-se mulheres de movimentos anarquistas que denunciavam as situações sofridas que viviam nas fábricas, além de reivindicarem por reconhecimento condições mais igualitárias.

A partir dessas manifestações realizadas pelas mulheres, o movimento vai tomando força em meio à sociedade e segundo Louro (1997) foi nesse momento de euforia e mudanças sociais e políticas que o movimento feminista avança em suas reivindicações não mais apenas nas movimentações de rua e conscientização pública, mas ganha força também na mídia, em jornais, nas revistas e nos livros. Conforme Pinto:

> O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (2010, p. 16).

Neste cenário vai havendo a transição entre a primeira e a segunda onda do movimento em que destacamos a feminista e filósofa Simone de Beauvoir. Em 1949, ela escreve o livro intitulado *Segundo Sexo* fazendo uma reflexão das dificuldades das mulheres se entenderem como sujeitos, levando em consideração as políticas desiguais, bem como dimensões psicológicas e sociais, além disso, nos proporciona visibilidade das condições vividas pelas mulheres (TEIXEIRA, 2010).

Segundo Narvaz e Koller, o "feminismo é uma filosofia que reconhece que homens e mulheres têm experiências diferentes e reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes" (2006, p. 643). Percebemos, então, que tanto na primeira como na segunda onda do feminismo, há a busca por equivalência entre mulheres e homens, no entanto, na primeira onda as mulheres lutavam pelos direitos políticos, melhores condições de trabalho, pela diferença na capacidade de conquistar propriedades e algumas mulheres eram contra os casamentos arranjados que ignoravam os direitos de escolha, na segunda, reivindicavam pelo movimento de visibilidade nas academias, assim como destaca Meyer:

> A segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (2003, p. 12).

É também na segunda onda do movimento feminista, que as mulheres passaram a reivindicar o direito sobre seus corpos, no que diz respeito a métodos contraceptivos e ao desejo sexual, bem como, seguiram lutando pelos direitos reivindicados na primeira onda que ainda não tinham sido conquistados.

Beauvoir contribui para dar força ao movimento feminista problematizando as situações vividas pelas mulheres e denunciando as injustiças contra elas, produzindo saberes acerca do sujeito feminino, questionando sobre a produção das diferenças biológicas e sociais entre mulheres e homens que são motivo das discriminações que sofrem (TEIXEIRA, 2010).

É na segunda onda, também, que para além do movimento feminista, surge um grupo de pesquisadoras que passam a entender o gênero enquanto relacional. Ou seja, passa a haver uma transição entre os estudos das mulheres, pautado no estudo das diferenças sobre os sexos e, os estudos sobre os gêneros. Todavia, ainda há uma distinção heterogênea, na qual diverge nos Estudos Feministas "cujo foco se dá principalmente em relação ao estudo *das* e *pelas* mulheres, mantidas as estreitas relações entre teoria e política-militância feminista" (NARAVZ e KOOLER, 2006, p. 649, grifos das autoras) e nos Estudos de Gêneros que envolve o entendimento dos gêneros enquanto uma categoria relacional (SCOOT, 1995).

Algumas feministas anglo-saxãs, foram as primeiras a utilizar o conceito de gênero como diferente de sexo, tendo como intenção recusar as determinações biológicas. Este determinismo assegurava que mulheres e homens eram biologicamente diferentes e que as relações entre ambos decorriam dessa distinção. E, portanto, cada um teria um "papel" a desempenhar de acordo com suas características biológicas, ou seja, a sociedade estabelece determinadas normas a serem seguidas por cada gênero (mulher e homem) e isso vai constituindo os gêneros. Por exemplo, às mulheres, cabe o serviço doméstico e o cuidado com filhas/os, por causa do "jeito" dócil e atencioso que têm, aos homens ficam as responsabilidades que necessitam de força, raciocínio lógico e rapidez, por

apresentarem mais músculos e neurônios. Assim, entendemos que essa distinção entre os gêneros é usada para justificar as desigualdades sociais (LOURO, 2014).

Emerge, então, na década de 80, a terceira onda do movimento feminista "cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade" (NARVAZ e KOLLER, 2006, p. 649). Assim, passa-se a olhar para as diferenças, as subjetividades, as desigualdades, para a produção de feminilidades e masculinidades, considerando os sujeitos a partir das singularidades de suas experiências (NARVAZ e KOLLER, 2006).

Por esse viés, que o feminismo é reconhecido como um campo político (devido às manifestações, reinvindicações e lutas por direitos das mulheres adentrarem ao espaço público), bem como é, também, um campo teórico-epistemológico, na qual, em uma "corrente contemporânea se inscrevem os estudos de gênero" (NARVAZ e KOLLER, 2006, p. 649).

Nesta terceira onda, portanto, havia o intuito de problematizar o que vinha sendo colocado nas fases anteriores. Isto porque no constante movimento de busca de igualdade entre mulheres e homens – como vimos anteriormente – algumas mulheres foram se questionando que a igualdade que buscavam seria reconhecida no momento em que pudessem exercer as atividades ditas como masculinas, o que corrobora com as discussões de Pinto (2006) ao dizer o quanto, por vezes, as mulheres tornam-se menos mulheres para ocupar os espaços públicos. Ou seja, as mulheres apagavam suas feminilidades no intuito de se enquadrarem nas atividades vistas enquanto masculinas, pois acreditavam que somente assim alcançariam a igualdade entre os homens.

Portanto, elas passam a denunciar "que a experiência masculina tem sido privilegiada ao longo da história, enquanto a feminina, negligenciada e desvalorizada" (NARVAZ e KOLLER, 2006, p. 643). Nesse cenário, começaram a reivindicar a valorização das suas atividades, das suas feminilidades.

Outrossim, segundo Beck e Guizzo:

> Na esteira das discussões e lutas dessa onda feminista visibilizaram-se o maciço investimento na produção intelectual sobre gênero, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e estudos que não apenas buscavam denunciar as diferenciações entre homens e mulheres construídas social, histórica, culturalmente, mas, fundamentalmente, na busca por problematizar essa subordinação histórica que minorava as mulheres em relação aos homens (2013, p. 177).

Além disso, a terceira onda é vista como relativista pelo fato de dar atenção aos diferentes tipos de mulheres, em seus diferentes aspectos culturais, étnicos, sociais, de classe e geracionais, pois até o momento, buscava-se por igualdade entre mulheres e homens considerando que todas elas fossem iguais, sem valorizar as especificidades presentes em cada uma.

A partir destas indagações feitas e as problematizações sobre as relações que se davam entre mulheres e homens, que foram se constituindo estudos sobre os gêneros. Essas movimentações das feministas, as fizeram problematizar sobre diferenças de gênero e sexo, no modo binário, ou seja, o sexo considerado como biológico e o gênero como uma construção social/cultural acerca desse corpo (TEIXEIRA, 2010).

Para Scott, "gênero" substitui o termo "mulheres", bem como poderá ser utilizado para descrever qualquer informação sobre elas e também sobre os homens. Ou seja, para essa estudiosa "um implica o estudo do outro" (SCOTT, 1995, p. 75), e por esse viés é que a autora entende que o gênero é relacional, ao passo que trata de discutir questões vividas por mulheres e homens na sociedade, a relação entre elas/es e que, se hoje existem as desigualdades entre os gêneros, foram produzidas em sua concomitante existência.

Logo, Scott nos propõe que não devemos olhar isoladamente para as questões das mulheres e isoladamente para as questões dos homens, mas entender que ambos estão relacionados. Além disso, partindo dos entendimentos de Foucault (1987), Scott (1995) entende que é produzido um saber sobre os gêneros, um saber sobre as diferenças entre os gêneros, e considera a existência de relações de poder diretamente ligadas entre eles.

O poder, a partir dos estudos de Foucault, não deve ser compreendido como uma posse, no sentido de que se há poder, tem-se posse sobre algo ou alguém, mas como uma possibilidade estratégica, ou seja, quando se exerce o poder é possível tecer estratégias e mecanismos que resultarão em um saber. Por conta disso, as relações poder-saber ocorrem juntas e um poder exercido acarretará em um saber, logo, "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (FOUCAULT, 2010, p. 30). Assim, não existe verdade sem poder, isto, porque é a partir do poder que se produzem os saberes que caracterizam as verdades em vigência em determinado espaço-tempo, cultura e sociedade.

Assim, podemos discutir que nas diferentes culturas, a partir de relações de poder-saber, a produção dos gêneros se deu a partir de verdades, sobre a materialidade

biológica (homens com mais músculos, logo mais fortes, mulheres com menos neurônios que produz o discurso das mulheres serem incapazes de realizar cálculos e tomar atitudes racionais) principalmente no final do século XVII, em que "assistia-se a uma intensificação das investigações sobre a diferença entre homens e mulheres" (MAGALHÃES, 2008). Tais discursos, hoje, passam a ser entendidos como justificativas para as distinções entre eles, tanto na política, no esporte, na ciência, na escola e em tantos espaços em que as percebemos.

A pesquisadora Meyer problematiza o contexto dos discursos que entendem o corpo como uma entidade biológica universal, e explica que em decorrência disso é que se dão as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens. Dessa forma, para ela, o corpo é uma produção cultural que tem como efeito relações de poder estabelecidas. Assim sendo, o conceito de gênero para Meyer:

> passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (2003, p. 16).

Neste sentido, entendemos que o conceito procurava colocar em xeque o modo como as características biológicas são compreendidas e representadas através dos discursos e significações presentes na sociedade, e esse entendimento de Meyer corrobora com Ana Maria Colling ao afirmar que "são as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la" (COLLING, 2004, p. 29). Por conseguinte, entendemos que nascer com pênis ou vulva não afirma necessariamente que iremos nos reconhecer nesses gêneros, masculino e feminino, mas que nos tornamos mulheres e homens de acordo com os processos culturais.

Aos gêneros estão imbricadas as diversas formas de viver as feminilidades e as masculinidades, e isso está relacionado aos significados dados ao ser homem e mulher em determinada cultura (LOURO, 2000). O conceito de gênero, então, segundo Louro:

> Não pretende significar o mesmo que sexo; ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, o gênero está ligado à sua constituição social como sujeito masculino ou feminino. Uma decorrência imediata para o trabalho prático: agora não se trata mais de focalizar apenas mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos

> de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos. O conceito parece acenar também imediatamente para a ideia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação (1996, p. 2).

Nesse sentido, é importante adquirirmos uma postura de estudar mulheres e homens sem hierarquias, valorizando a pluralidade dos gêneros, reconhecendo as especificidades de cada um e promovendo um movimento de igualdade entre eles.

Todavia, existe uma polaridade rígida entre os gêneros que de acordo com Scott (1995) é responsável por gerar desigualdades e discriminações. É preciso quebrar essa polaridade, esse binarismo, entre os gêneros, pois acarreta na incorporação de posições de sujeito definidas para mulheres e para homens, que se constituem como regras que determinam um padrão feminino ou masculino de ser e estar no mundo (LOURO, 2014).

Scott (1995) nos faz olhar para as dicotomias que são estabelecidas entre mulheres e homens e os atributos que a elas/es são estabelecidos. Quando colocamos os termos em posição binária, ocorre que o primeiro termo é considerado o favorecido, por exemplo, homem-mulher, além de estar colocado em uma relação de oposição, o primeiro termo ganha destaque, partindo da ideia de identidade e diferença.

Tanto a identidade quanto a diferença são resultado de um processo linguístico, mais precisamente, cultural e social (SILVA, 2000). Dessa forma, a partir da cultura que estamos imersas/os, é que vamos dar significados as nossas identidades e, consequentemente, às diferenças. No entanto, isso está fortemente associado a relações de poder que vão sendo estabelecidas, ou seja, a identidade e a diferença são constituídas em meio a relações de poder. Assim, conforme Silva, “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (2000, p. 81).

A partir dessas relações de poder, vamos entendendo que existe um processo de diferenciação e este é o processo central para a existência da identidade e da diferença. Seguinte a esse processo, podemos observar que são criados binarismos, como, por exemplo, mulher e homem, heterossexual e homossexual, branco e negro, bom e ruim, e assim sucessivamente. Através desses binarismos, resultantes das relações de poder, vão ocorrendo as desigualdades, sociais, de gênero, de geração, de raça, entre outras, demarcando o que foi produzido como norma, estando ao centro das relações na sociedade e o que está às margens dessa, a partir da cultura que se está inserido.

Pensar uma proposta para desconstruir esses binarismos entre os gêneros possibilita a problematização da produção das feminilidades e masculinidades,

demonstrando as diversas possibilidades de os sujeitos serem e estarem no mundo, afirmando que não existe um ser uno, mas acreditando nas diferenças entre os sujeitos, de modo que podem e devem se relacionar sem a incorporação de uma hierarquia entre os gêneros. Louro afirma que "uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente" (2014, p. 38).

Assim, se compreendermos que existem, não um único, mas diversos modos para vivermos nossas feminilidades e masculinidades, estaremos ampliando nosso olhar para as questões dos corpos, entendendo que não basta ter uma vulva ou um pênis (para ser mulher e homem), mas que vamos nos produzindo no dia a dia, em nossa cultura e dentro das redes de significados que tecemos.

Repensando, então, as produções do gênero ao longo da história, Judith Butler (1998) questiona se o "sexo" tem uma história ou se é algo dado, que dispensa questionamentos por conta de sua materialidade biológica, entendida como se fosse a essência, a natureza produzida pelos discursos científicos. E dentre esses questionamentos que ela faz, afirma que:

> Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado "sexo" seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2016, p. 27).

Logo, defendemos a necessidade de problematizar essas atribuições aos gêneros, pois, estabelecendo estas categorias de acordo com sexo e gênero, a tendência é que ocorram modelos binários.

Para Butler, vivemos em uma sociedade onde existe uma regra de coerência entre sexo, gênero e sexualidade, sendo esta, uma regra hegemônica, ou seja, de um padrão heterossexual. Um exemplo dessa lógica hegemônica é pensarmos que um indivíduo que tenha pênis deverá reconhecer-se do gênero masculino e relacionar-se com meninas/mulheres, que é o sexo de "oposição" ao seu, garantindo a inteligibilidade dos gêneros. Assim, de acordo com Butler, em sua obra Problemas de Gênero Feminismo e Subversão da Identidade (2016), os gêneros inteligíveis são aqueles que:

> instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os aspectos de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a "expressão" ou "efeito" de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (2017, p. 43-44).

Dentro dessa lógica hegemônica, que visa garantir a função "estabilizadora" dos gêneros, ou seja, manter a inteligibilidade dos gêneros, que assegura o padrão heterossexual, entendido como a norma, é necessária uma ordem compulsória. Para que essa ordem compulsória seja administrada é preciso reforçar sempre esses atributos dos gêneros, nesse sentido, Butler (2016) vai discutir que o gênero é performativo, pois resulta de um processo de repetições de gestos, atos e significados culturais para a construção de mulheres e homens, bem como suas feminilidades e masculinidades.

Ao estabelecermos formas para ser mulher e ser homem, assim como quando estipulamos posições a serem ocupadas por esses sujeitos de acordo com seu gênero, acarretamos a produção de diversas situações de discriminações. A hegemonia criada entre os gêneros é a fonte de desigualdade entre mulheres e homens.

Ao entender o termo gênero desde sua emergência, podemos observar que diversas questões podem ser debatidas quando o assunto é gênero, afinal, existem muitas desigualdades nesse campo, desde as mulheres serem questionadas sobre ocupar alguns espaços – a presidência da República, astronauta, mecânica, nas escolas onde ocorrem distinções entre meninas e meninos nas escolas, tais como, a fila dividida por gêneros, as brincadeiras ditas femininas e as masculinas, esportes para os meninos, boneca para as meninas, entre outras questões. A escola como espaço de aprendizagem, deveria promover discussões sobre os gêneros nas diversas etapas do ensino, pois esse espaço é privilegiado, na medida em que os sujeitos vão se constituindo e que se constrói a igualdade entre os gêneros. Além disso, no momento que se rompe com os estereótipos de gêneros e as posições "adequadas" para meninas/os e mulheres e homens, valorizam-se as possibilidades para ser e estar na sociedade de modo a erradicar com as múltiplas formas de violências existentes.

Assim, Richard Miskolci (2012), nos propõe pensar no desafio da educação, fazendo uma reflexão dos motivos que nos levam a educar, de como fazemos ou deveríamos fazer isto, e se sabemos realmente o que é o educar. Ele propõe que a

educação seja realizada através de uma perspectiva não normalizadora, no sentido de não estipular modelos para seguir, ou formas de compreender o outro, atuando na desconstrução de desigualdades. Assim, o autor salienta que:

> educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não-reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (MISKOLCI, 2012, p. 51).

A essa prática de visibilizar as experiências não reconhecidas, Miskolci também denomina como o "aprendizado pelas diferenças" (2012, p. 51), por tratar de educar sujeitos para as diferenças que encontramos a cada dia em nossa sociedade, como, por exemplo, diferenças de gêneros, de geração, sociais, religiosas, étnicas, políticas, entre outras.

Entendemos, então, que do local de onde falamos, da escola, devemos pensar as relações que se estabelecem na educação, entendendo que nesse meio existe uma multiplicidade de sujeitos. Sílvio Gallo ao problematizar educação, alteridade e filosofia da diferença, nos coloca a pensar que a educação é um "empreendimento coletivo" (2010, p. 231), pois ele se dá em um "encontro de singularidades" (2010, p. 231). Nesse sentido, ele nos propõe que a educação se faz a partir do encontro de cada sujeito, carregados com suas peculiaridades. Podemos inferir, então, que sujeitos idênticos são algo do campo da ilusão.

Todavia, é preciso pensar que o outro também nos produz, e somos a diferença para ele. Sendo assim, reconhecer o outro, na alteridade, de modo a proporcionar os encontros entre os sujeitos e o convívio dentro das diferenças, não quer dizer tolerar ao outro, pois a ideia de tolerância "não significa o respeito à liberdade do outro, mas justamente seu afrontamento, na medida em que escolho, por mim e por ele, viver em um mundo "tolerante"" (GALLO, 2010, p. 26).

Devemos, então, problematizar as identidades e as diferenças (o eu e o outro) que são postas, e consequentemente, estaremos colocando em xeque os binarismos demarcados. Esses binarismos, diferenças e identidades, dentro das relações de poder, acabam por ocasionar desigualdades, isso porque, tudo o que vai divergir de uma determinada identidade, considerada a norma, em uma determinada cultura, será o diferente, e será comparado dentro do processo binário. Ao propormos essa discussão,

entendemos que os debates sobre as questões de gêneros são importantes pelo fato da desigualdade e discriminação que alguns sujeitos sofrem por suas identidades de gêneros e sexuais.

Ao apresentar o conceito de gênero e articularmos à educação, entendemos a relevância de sua abordagem nos diversos espaços. Retomando a questão proposta por Gallo de que a educação é um ato coletivo, que se dá através de um encontro de subjetividades, é necessário reconhecer o outro dentro de suas diferenças e subjetividades. Buscamos, assim, discutir as questões sobre os gêneros nos espaços escolares, reconhecendo a relevância de tais temáticas para romper com discriminações e preconceitos que podem ocasionar a evasão escolar e violências, visto que muitos sujeitos deixam a escola por não se sentirem representados nas discussões realizadas em sala de aula devido as suas subjetividades. Para tanto, utilizamos outro conceito de Sílvio Gallo sobre a educação menor a qual seguiremos discutindo no capítulo a seguir.

3.2. Militando a favor das questões de gêneros: em torno de uma educação menor

Inicialmente não tivemos a intensão de trabalhar com a educação menor pois, ao estabelecermos nosso referencial teórico, acreditávamos que os Estudos de Gênero dariam conta daquilo que nos propomos a realizar. No entanto, quando adentramos o espaço escolar e em meio às movimentações contra as discussões sobre gêneros, percebemos que a narrativa da professora e sua prática na escola demonstravam um ato de resistência em relação ao referido momento. Dessa forma, reconhecemos que o conceito proposto por Sílvio Gallo, no qual chamou de educação menor, estava em operação naquele espaço, visto que tanto a professora, quanto as/os estudantes faziam com que as discussões acontecessem em suas aulas, percebendo a importância para a formação desses sujeitos, inclusive para acabar com preconceitos presentes nas salas de aulas, educando para as diferenças.

O termo menor, proposto por Gallo vem do conceito de literatura menor, da obra de Kafka – Kafka: por uma literatura menor - por Deleuze e Guattari. De acordo com Rosa “a menoridade literária ocorre no desarranjo desterritorializante promovido pela construção no uso da língua que uma minoria faz em uma língua maior” (2016, p. 688). Nesse sentido, destacamos Kafka que “fez gaguejar o alemão canônico ao introduzir nele as palavras e expressões usadas nas ruas do gueto judeu de Praga” (GALLO, 2013, p. 3). Dentro de uma realidade e de uma língua maior, de uso de uma maioria, Kafka fez emergir

o dialeto utilizado por uma minoria, entendendo que assim, essa minoria seria percebida pela maioria, mesmo que, apenas pela língua. Uma língua menor que não tinha a intenção de se tornar modelo, pelo contrário, pois assim viraria língua maior. Nesse sentido, KAFKA "Não criou uma nova língua, mas introduziu diferenças e linhas de fuga em uma língua estabelecida, criando, com isso, uma nova forma de escrever" (GALLO, 2016, p. 3).

A literatura menor tem três características, as quais ajudam a explica-la: desterritorialização da língua, ramificação política e valor coletivo. Gallo parte da ideia que a língua tem sua territorialidade, "está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura" (2002, p. 172), ou seja, territorializar seria se manter dentro de um modo de fala, sem ser possível outras possibilidades que não aquelas pertencentes a cultura de onde falam. Assim, a desterritorialização da língua se dá no momento em que Kafka introduz as palavras e expressões utilizadas pelo gueto judeu, de modo a trazer à tona o que dizem as minorias, ou seja, desterritorializar seria permitir outros modos de língua, romper com aquele único instituído dentro daquela cultura, agregando a minoria que se faz presente naquele espaço da língua maior. Segundo Rosa, "menoridade de algo é reflexível na sua apresentação como diferença e pluralidade frente ao que se estabelece como padrão e norma, propondo uma dobra na natureza do que é fixado e que se apresenta como identidade" (2016, p. 687). Logo, passa-se a pensar para além do que é dito pela norma, tomando a pluralidade e a diferença.

Com relação a segunda característica, a ramificação política, na literatura menor "o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído" (2002, p. 172), logo, trazer a língua das minorias é ainda mais uma atitude política.

A terceira característica é o valor coletivo, pois parte do princípio que "o um que aí se expressa faz parte do *muitos,* e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo" (GALLO, 2010, p. 173). Entendemos, assim, que um fala por muitos.

Dessa literatura menor que deu voz a uma minoria, Gallo passa a pensar possibilidades para um educar menor, quanto a isso, discorre sobre a existência de professores profetas e professores militantes (GALLO, 2002). Gallo destaca a figura de uma/um professora/o profeta a/o qual palpita sobre o futuro, narrando o que deve ser feito para alcançá-lo, enquanto que "hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie

de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam." (GALLO, 2002, p. 170), ou seja, aquela/e que caminha junto com as/os estudantes para alcançar esse futuro almejado dentro das possibilidades que lhe cabem.

Através de Sílvio Gallo, entendemos que durante a pesquisa o que presenciamos nas discussões promovidas pela professora foi uma educação menor, pois partiu de anseios e militâncias em torno das questões de gêneros, as quais cabem pensar a produção das diferenças, a violência contra as mulheres, contra sujeitos LGBT, a desigualdade entre os gêneros em oportunidades e reconhecimento, no machismo e misoginia presentes em nossa sociedade, que insistimos na incorporação destas discussões nos espaços de educação.

Segundo o autor (2007), adotar uma postura de educação menor se faz necessário pelo fato que precisamos fazer novas articulações entre as disciplinas, tendo uma flexibilidade nos currículos, de modo a produzir conhecimentos articulados às vivências dos sujeitos, rompendo com os modos rígidos criados ao longo da história e que ainda se fazem presentes na contemporaneidade.

Este rompimento dos modos rígidos vai ao encontro do que defende Miskolci ao dizer que é preciso "desconstruir as normas e, sobretudo, as convenções culturais impostas por uma tradição que se imiscui em nosso cotidiano violentando nossos desejos e mesmo nossa humanidade seria um primeiro passo insubordinado no caminho da transformação da cultura" (2010, p. 51-52), sendo assim, é legitimada a potência de deixar suscitar os acontecimentos vividos pelas/os estudantes para que a mudança de atitudes possa acontecer.

Entendemos, assim, que a partir da educação menor (GALLO, 2002), que possibilita brechas frente às políticas formais, professoras/es poderão atuar diretamente na educação para a diferença, dando visibilidade e reconhecimento a essas singularidades encontradas nos espaços escolares, resistindo e militando em prol de questões sociais, como as questões relacionadas aos gêneros, por exemplo.

Para o autor podemos falar em educação maior e educação menor, sendo que as duas se articulam. Como educação maior, Gallo propõe que entendamos como as políticas públicas e diretrizes que nos apontam o modo de ensinar e o que ensinar ao que se refere no campo das áreas de conhecimentos específicos. Em suas palavras, a educação maior é "pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder." (2002, p. 173). A exemplo, citamos as grandes políticas, tais como, a LDB, os Planos Nacionais

Curriculares, a Base Nacional Curricular Comum e todos os documentos que propõem diretrizes e bases para a educação pública e privada.

Nesse sentido, a educação maior situa-se na macropolítica, presente nas amplas políticas públicas da educação que delineiam as disposições, medidas e estratégias para a educação. É a partir da educação maior que emerge o conceito da educação menor (por isso não devemos levar para o sentido pejorativo), pois ela surge para que se possa olhar para os acontecimentos cotidianos das/os estudantes que emergem durante as aulas, sejam questões sociais, éticas, políticas, de gerações, de classes ou de gêneros.

A educação menor é entendida como possibilidade de rupturas dentro do grande sistema de políticas educacionais, ou seja, aquela que oportuniza que a/o professora/professor proporcione às/aos estudantes discutirem sobre suas práticas cotidianas articuladas aos "ditos" conteúdos programáticos. Em suas palavras, Gallo diz que "a educação menor é um ato de revolta e de resistência." (GALLO, 2002, p. 173), e o autor explica que essa resistência se aplica no sentido de um aprendizado que produz diferenças. Além disso, consideramos um ato de revolta e resistência frente ao cenário em que nos encontramos, sendo necessário enfrentá-los por acreditarmos que uma educação para as diferenças possibilite contribuir para uma sociedade mais justa a todas/os.

A educação menor atua enquanto micropolítica, ou seja, é no espaço da sala de aula que as estratégias para inclusão das questões emergentes das/os estudantes poderão ser atendidas. Assim sendo, destacamos a atuação de uma/um professora/professor militante, que conforme Gallo é "não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir* a *possibilidade do novo"* (2002, p. 171, grifos do autor), logo, caberá a nós, professoras/professores, assumirmos nossas militâncias para contribuir na formação das/os estudantes. Destacamos, então, que a educação menor não necessita se fazer modelo, diferente da educação maior que institui modelos para serem seguidos, ao contrário, a educação menor é prática diária, é o fazer diferente, o fazer pertinente naquele espaço-tempo da sala de aula, conforme nossas militâncias e os anseios das/os estudantes.

Então, segundo Gallo, "adotar uma postura de criação menor em educação seria, a partir da educação maior, ou seja, da instituição educação com todos os seus pressupostos, leis, tabus, na sua abstração e concretude, arriscar-se em caminhos sempre novos que se apresentassem." (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 23).

De fato, aderir à educação menor é permitir espaço para que as/os estudantes compartilhem as questões que são significativas naquele momento a elas/es, é discutir sobre as questões que perpassam suas vidas e isso, sem necessariamente estar descrito nos planos ou diretrizes da educação. Dessa forma, mesmo que tais documentos não contemplem as questões de gêneros, poderemos abordá-las reconhecendo-as enquanto fundamentais na formação dos sujeitos ao passo que são emergentes e estão perpassando o cotidiano deles.

A educação menor possui três (3) grandes características baseadas nas características da literatura menor: Desterritorialização, Ramificação política e Valor coletivo, nas quais articulamos nossa prática na disciplina de Ciências com as discussões de gênero. Com relação à desterritorialização, a educação menor busca romper com as imposições feitas pela educação maior, ou seja, a partir das normas da educação maior, das políticas que ditam como se dará o ensino, a desterritorialização da educação menor atua enquanto geradora de possibilidades para pensar além do que é imposto nas políticas. A educação menor "age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle" (GALLO, 2002, p. 175), nesse sentido, ao passo que suscitem alguns fatos em sala de aula referentes às vivências das/os alunas/os, devemos ter a flexibilidade de discuti-los, entendendo que são pertinentes na formação desses sujeitos. No caso do nosso estudo, no decorrer das aulas de Ciências, a territorialidade frente aos documentos da educação maior, ou seja, determinada lista de conteúdos a serem cumpridos com o nono ano, foi, na medida em que os acontecimentos de gêneros foram emergindo, sendo desterritorializada conforme esta característica da educação menor, proporcionamos as discussões no intuito de problematizar alguns estereótipos de gênero presentes nas falas dessas/es adolescentes, bem como algumas situações envolvendo violências e discriminações sexistas. De acordo com Gallo:

> As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (2002, p. 175).

Por esse ponto de vista, Gallo discute a educação maior como uma fábrica de produção, na qual se obtém produtos iguais, neste caso, corrobora com Henning ao discutir o que tem sido o propósito da educação na modernidade, o qual:

> a tentativa de *garantir* a igualdade de todos, um discurso atual em Educação, através da exigência de que todos *devam* estar na escola e ser tratados como iguais, acabam por se constituir em uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades. (2009, p. 181, grifos da autora).

Desterritorializar, seria, então, a possibilidade para que os sujeitos façam emergir suas especificidades, suas diferenças, e que possamos discutir essas diferenças no espaço escolar, pois, segundo Henning, estamos no "tempo em que as transformações acontecem sem pedir licença, em que se exige a flexibilização na nossa forma de ser, viver e estar no mundo como pessoa e como profissional" (2009, p. 180).

Assim, devemos considerar que, se educar é um ato político, no caso da educação menor "isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um ato de revolta e de resistência" (GALLO, 2002, p. 175), dessa forma percebemos a segunda característica da educação menor, a ramificação política. Neste caso, reconhecemos que os efeitos de nossas militâncias são reforçados, pois a educação menor produz possibilidades de olharmos as diferenças, as minorias, além de outros modos de formação de sujeitos, partindo de suas vivências, considerando questões éticas, sociais, políticas, de geração e de gêneros. Nas palavras de Gallo:

> A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. (2002, p. 175).

Olhando-se para os atos cotidianos desses sujeitos que estamos formando, podemos contribuir em uma formação coletiva, ao passo que cada uma/um narra alguma história, seja de desigualdades presenciadas entre os gêneros, violências e modelos os quais seguem para viver suas feminilidades e masculinidades, poderemos problematizar tais produções sociais e culturais de modo a desnaturalizá-las. Dessa forma, estaremos operando com a terceira característica da educação menor, o valor coletivo, entendendo

que “todo ato adquire um valor coletivo” (GALLO, 2002, p. 172). Ainda, segundo o autor, na educação menor:

> O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. (2002, p. 176).

Nesse sentido é que defendemos a educação menor enquanto facilitadora para a inclusão das discussões de gêneros nas escolas, em vista de que ela também se trata de um “exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 176) e, considerando o espaço-tempo em que vivemos, de uma riqueza de sujeitos e modos para exercermos nossas feminilidades e masculinidades, cabe nos atualizarmos para darmos conta de reconhecer toda essa multiplicidade existente em nossa sociedade, sabendo que a igualdade que devemos considerar é em relação aos direitos enquanto cidadãs/ãos que somos.

A partir da perspectiva teórica que traçamos, nossa pesquisa procede com os investimentos metodológicos, os quais utilizamos o grupo de discussão e a investigação narrativa como método de produção e análise de dados.

4. Metodologia de pesquisa

Para a realização de pesquisas qualitativas, existem alguns métodos que podem ser utilizados para compreensão dos fatos ocorridos na vida dos sujeitos e dos grupos sociais. A estratégia que utilizamos é a investigação narrativa, por entender que os sujeitos vão se constituindo ao longo de suas experiências e a partir de suas narrativas que é possível "compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas" (RABELO, 2011, p. 171). Nesse sentido, este trabalho se propõe analisar as narrativas sobre os gêneros produzidas por estudantes com faixa etária entre 13 e 16 anos de uma escola pública de Rio Grande/RS, bem como a narrativa da professora de Ciências dessas/os alunas/os, buscando investigar o que a fez desenvolver determinadas atividades sobre as questões de gêneros em sua disciplina.

Segundo Connelly e Clandinin:

> A principal razão para o uso da investigação narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas narradas. (1995, p. 11, tradução nossa).

É na perspectiva proposta por Connelly e Clandinin (1995) que seguimos com nosso trabalho, entendendo as histórias narradas pelas/os estudantes e pela professora como fundamentais no processo de formação de suas subjetividades. Ainda segundo os autores, a narrativa pode ser igualmente entendida como "investigação sobre a narrativa" ou "investigação narrativa" pelo fato de que a narrativa "é o fenômeno que investiga o método da investigação." (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa). Para deixar perceptível a diferença, eles usam os termos "história" ou "relato" quando se referem ao fenômeno e "narrativa" para pesquisa. Dessa forma, eles afirmam que as pessoas levam vidas "narradas" e contam as histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos procuram descrever aquelas vidas, recolher e contar histórias sobre eles, e escrever histórias de experiência (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Contudo, buscamos compreender, nas narrativas sobre os gêneros, os significados (re)produzidos por estas/es estudantes sobre essas questões, tais como: feminilidades, masculinidades, violência de gêneros, entre outras, considerando seus contextos sociais, suas relações em um ambiente a parte ao escolar, e assim, ao narrarem seus entendimentos acerca das temáticas propostas, vamos percebendo os atravessamentos que permeiam as vidas desses sujeitos. Além disso, através da narrativa produzida pela professora,

procuramos compreender o que possibilitou que a mesma realizasse trabalhos sobre as questões de gênero com essas/es estudantes. Segundo Ribeiro e Ávila, a narrativa é entendida como "uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos" (2013, p. 72). Logo, é narrando e ouvindo as nossas próprias histórias e as histórias das/os outras/os, que vamos nos constituindo, (re)significando as experiências vividas a cada momento de nossa vida, conforme vamos nos inserindo nos espaços.

Para Ribeiro e Ávila:

> Esse processo de contar histórias vividas, faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. (2013, p. 72).

Assim, o uso desta metodologia propiciou às/aos estudantes e a professora repensarem suas construções sobre os gêneros e a forma como foram sendo ensinadas/os desde pequenas/os, podendo possibilitar que elas/es percebessem como as desigualdades entre homens e mulheres foram se constituindo em nossa sociedade, e abrindo brechas para que busquem uma sociedade mais igualitária. Além disso, no caso da professora, entender a importância do seu trabalho em abordar questões de âmbito social e pertinentes na produção de uma sociedade mais igualitária entre os gêneros, implicando na sua prática, pois quando ouve as narrativas das/os estudantes ela busca articular em suas aulas as questões suscitadas nessas narrativas, além de pensar outras que são importantes discutir na escola.

A pesquisadora Maria Isabel da Cunha nos propõe a reflexão de que, "constantemente temos usado o **expediente das narrativas**, tanto em situações de **pesquisa** como de **ensino** e observado os processos vividos pelos envolvidos." (1997, p. 186, grifos da autora). A isso cabe entender que, ao mesmo tempo em que estamos fazendo pesquisa em educação, também estamos proporcionando algumas aprendizagens aos sujeitos envolvidos. Segundo a autora o uso das narrativas seja na pesquisa ou no ensino contribui para problematizar tanto as experiências das/os estudantes, quanto as das/os professoras/es (CUNHA, 1997). A autora ainda chama atenção para a questão de que:

> Tanto nas situações de **ensino** como nas de **pesquisa**, é preciso estar atento a este aspecto. Dependendo dos objetivos do investigador, discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados. (CUNHA, 1997, p. 186-187, grifos da autora).

Assim, podemos considerar que é no ir e vir das nossas narrativas que vamos ressignificando nossas práticas, nossas compreensões de mundo, através das interpelações que sofremos a cada dia. Através das narrativas é possível compreender as percepções dos sujeitos sobre suas vivências, bem como, analisar as suas relações nos diversos espaços por onde perpassam, entendendo a escola também como esse espaço propício de discussões e relacionamentos. Logo, de acordo com Larrosa:

> A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. (1994, p. 32).

Sobre o dito "processo interminável" podemos inferir que seja no nosso cotidiano, conforme vamos estabelecendo as nossas relações, em que ressignificamos nossas práticas com os demais sujeitos que nos rodeiam, bem como, podemos (re)produzir nossos pensamentos, gestos, atitudes, modos de ser e estar, ou seja, vamos nos constituindo como sujeitos a partir do que é narrado. A profª. Suzana, por exemplo, ao narrar suas histórias e ouvir as histórias das/os estudantes, reflete sobre sua prática, pensando em quais questões ainda pode abordar, e como contribuir ainda mais na formação das/os estudantes para questões envolvendo gêneros e sexualidades. E, segundo Ribeiro e Ávila, "é nesse complexo jogo narrativo que aprendemos a construir a nossa identidade, a dar sentido a quem somos" (2013, p. 74).

A partir do uso da investigação narrativa poderemos compreender os entendimentos de gêneros e os significados que são dados pelas/os estudantes da pesquisa, por meio de relatos que são resultantes de suas vivências, podendo explorar as relações que estabelecem nas quais essas questões estão entrelaçadas, ou, conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 11) "o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo". Já com relação à narrativa da professora,

perceber os desdobramentos vivenciados por ela para a defesa e inclusão dessas temáticas na sua escola e com suas turmas.

4.1.Organizando a produção dos dados

No ano de 2016, quando ingressei no mestrado, fui estabelecendo laços durante as disciplinas cursadas e as reuniões do grupo de pesquisa. A cada momento de encontro, ouvi diversas experiências, das professoras e integrantes do Gese. As da professora Suzana da Conceição de Barros, em especial, me mobilizavam a pensar a contribuição da/o professora/professor na formação das/os estudantes para as questões sobre os gêneros.

Devido ao interesse pela atuação da professora na escola e as possibilidades que ela compartilhava durante os momentos, das disciplinas e reuniões, acompanhei as duas turmas de nono ano do ensino fundamental da escola municipal que ela trabalhava. Pelo fato de sua constituição enquanto mulher, bióloga e pesquisadora do Gese nessas temáticas, aos poucos fui me aproximando da referida professora, e participando das discussões realizadas em sala de aula por ela durante as suas aulas de Ciências.

Não por acaso, decidimos que nossa pesquisa se daria naquele espaço, com aquelas/es estudantes, visto que, elas/es já estavam imersas/os nessas discussões e dispostas/os a manterem esse diálogo conosco. Como já justifiquei devido a essa expertise a professora é minha coorientadora.

No referido ano, a professora Suzana formalizou na escola o trabalho que vinha desenvolvendo através do projeto intitulado "Gênero na escola: discutindo sobre preconceitos, violências e desigualdades com as/os adolescentes", que tinha o propósito de discutir sobre as questões de gêneros com as turmas ao longo de todo o ano letivo, de forma que não fosse uma atividade pontual. A proposta visava debater as questões de gêneros com as/os alunas/os, a fim de desnaturalizar algumas metanarrativas[1] sobre essas questões e discutir sobre a violência de gêneros. No momento em que me inseri nas aulas, a professora Suzana, estava discutindo sobre o Dia Internacional da Mulher, a partir de diversas reportagens sobre violência contra as mulheres. Algumas das atividades referentes ao projeto da professora ocorreram a partir da análise de reportagens sobre

[1] As metanarrativas, simplificadamente, é a narrativa contida na ou além da própria narrativa. Para Silva "usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação; utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas – metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas" (1994, p. 258).

alguns tipos de violência contra mulher, houve uma discussão sobre a Lei Maria da Penha, além de um vídeo que explicava o significado do dia 8 de março.

Em um dos encontros, assistimos ao filme "As sufragistas". Após, realizamos algumas discussões sobre os preconceitos, violências e desigualdades vivenciadas pelas mulheres do filme, articulando com o que ainda ocorre hoje em dia. Depois disso, propomos que as/os alunas/os confeccionassem cartazes para expor pelos corredores da escola, tratando sobre a violência/desigualdades/preconceito contra as mulheres, baseadas/os nas discussões realizadas durante o projeto.

A partir de todo esse envolvimento com o projeto de gêneros desenvolvido nas aulas de ciências, decidimos realizar esta pesquisa de mestrado, afinal, de acordo com Bujes (2007, p. 16):

> A pesquisa nasce sempre de alguma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, como explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crença que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação*.

O pouco tempo de discussão que tivemos após assistir ao filme me deixou com diversos pontos de interrogação, me inquietou ouvir algumas narrativas daquelas/es estudantes e da professora Suzana e, então, estava certa que gostaria de desenvolver a minha pesquisa de mestrado com aqueles sujeitos.

Ao assumirmos este caminho, entendíamos que seria "abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas" (MEYER, 2012, p. 57), afinal, não queríamos encontrar uma verdade sobre os gêneros nas narrativas das/os estudantes e da professora participantes, mas ouvir as narrativas ali presentes e desconstruir aquilo que pudesse ser uma herança social.

Assim, "a opção de tratar de determinadas questões, segundo um enquadramento teórico específico, circunscreve possibilidades, indica caminhos, acaba por orientar as direções da investigação" (BUJES, 2007, p. 19), ao optar pelos Estudos de Gêneros em uma vertente pós-estruturalista, entendíamos que as questões existentes em nossa sociedade nascem de uma produção social, em meio a relações de poder, e que acabam produzindo verdades sobre determinadas questões. Nesta perspectiva, nos caberia, então,

desconstruir, ou seja, questionar, problematizar o que vinha sendo entendido enquanto inerente aos sujeitos ao que se refere às questões de gêneros. Assim sendo, "admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar" (MEYER, 2012, p. 52), reafirmando a importância da problematização de alguns discursos, entendendo que no momento que a sociedade muda, os discursos mudam, o contrário também se aplica.

Nesse sentido, a fim de desconstruir possíveis marcas sociais carregadas pelas/os estudantes das referidas turmas de nono ano, utilizamos a investigação narrativa como estratégia do fazer falar, de modo que as/os estudantes pudessem buscar em suas memórias situações que envolvessem alguma das questões de gêneros, de modo a perceber-se, narrar-se e refletir sobre suas histórias. Assim sendo, cabe destacar Larrosa:

> As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de "narrar" e de "contar" podem ajudar a classificar as imagens que lhe estão associadas. "*Narrare"* significa algo assim como "arrastar para a frente", e deriva também de "*gnarus*" que é, ao mesmo tempo, "o que sabe" e "o que viu". E "o que viu" é o que significa também a expressão grega "*istor*" da qual vem "história" e "historiador" (1994, p. 68, grifos do autor).

Assim, conforme narram suas histórias, os sujeitos também podem ser capazes de mover-se para frente, a partir do que já vivenciaram podem almejar desestabilizar o modo como suas situações aconteceram produzindo outros modos para experiênciá-las.

Ao encontrar-me dentro das minhas inquietações e decidir sobre os processos da pesquisa passei a mediar as discussões de gêneros com as/os estudantes, todavia, tive as contribuições da professora Suzana em sala de aula. No intuito de formalizar a narrativa compartilhada durante as reuniões, convidei a professora a relatar por escrito os atravessamentos que teve para a então inclusão das discussões de gêneros com suas turmas. Com o convite aceito, ela narrou sobre sua formação acadêmica, em que se dedicou a estudar as questões de corpos, gêneros e sexualidades, sempre defendendo a importância destas temáticas serem trabalhadas na escola. Além do mais, ela também narrou sobre o momento em que assumiu como professora na escola municipal, e que para além da preparação de aulas da disciplina de Ciências, articulou alguns projetos para debates das questões de gêneros.

> *Ao longo dos meus anos de atuação sempre promovi debates que procuravam abordar esses temas na escola, principalmente quando trabalhava com os 8º anos o conteúdo relacionado ao corpo humano,*

> *nesse período promovia debates sobre o corpo biossocial, sobre as diversas formas de sentirmos prazeres e desejos, sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre o uso das tecnologias digitais etc.* (DIÁRIO DA PROFESSORA, 2016).

Com o passar das atividades, algumas/alguns estudantes a procuravam relatando seu agradecimento pela abordagem de tais temáticas, e reforçando que ela continuasse fazendo os debates, pela importância que tinham para que outras pessoas repensassem preconceitos e estereótipos. Podemos observar isso em sua narrativa:

> *Passando alguns dias, fui procurada por um menino de uma das turmas do 9º ano, esse menino sempre falava para todos que era gay, mas que queria mesmo era ser uma transexual, ou seja, gostaria de se transformar em uma menina, mas que só faria isso depois dos 18 anos, pois os pais não aceitavam a transexualidade, só aceitavam a homossexualidade. No dia em que ele me procurou, ele me pediu que continuasse as discussões sobre gênero, preconceito e violência na escola, já que alguns colegas ficavam debochando/ignorando ele na sala de aula, naquele dia prometi que continuaria o trabalho com eles/as.* (DIÁRIO DA PROFESSORA, 2016).

Após a definição do lugar e envolvidas/os na pesquisa, apresentei a nossa proposta de pesquisa (Apêndice 1) para a direção da escola, bem como, o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2), e por questões éticas, este também foi entregue às/aos alunas/os, suas/seus responsáveis e à professora Suzana comunicando-as/os sobre a realização da pesquisa, os nossos objetivos, e a forma que ocorreria a participação da/o estudante (através de desenhos, relatos e escritos). Nossos encontros foram planejados ao longo das primeiras definições do projeto, de acordo com as temáticas desejadas para o estudo. Quando iniciamos as discussões, os planejamentos foram sofrendo algumas alterações de acordo com o desenvolvimento das aulas e participação das/os alunas/os.

Para a produção dos dados, passamos a entender as aulas enquanto grupos de discussão na qual assumimos, "como um instrumento ao serviço da investigação qualitativa, particularmente no estudo de situações onde (*sic*) as subjectividades e a intersubjectividades se cruzam como no caso do universo escolar" (SANTOS, 2008, p. 3), ou seja, a/o pesquisadora/pesquisador interfere o menos possível, de modo que as/os participantes da discussão se expressem da sua maneira pensando sobre suas próprias experiências em relação ao tema a ser discutido. Um dos maiores objetivos do grupo de discussão é encontrar dados que permitam analisar de modo geral os ambientes, os

contextos sociais que estão inseridas/os as/os participantes “assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p. 56).

Como metodologia de pesquisa, os grupos de discussão passaram a ser utilizados em 1980, especialmente em pesquisas relacionadas com juventude, onde é neste espaço de grupo que o jovem compartilhará experiências vividas, momentos de inseguranças e comportamentos típicos da fase juvenil (WELLER, 2006).

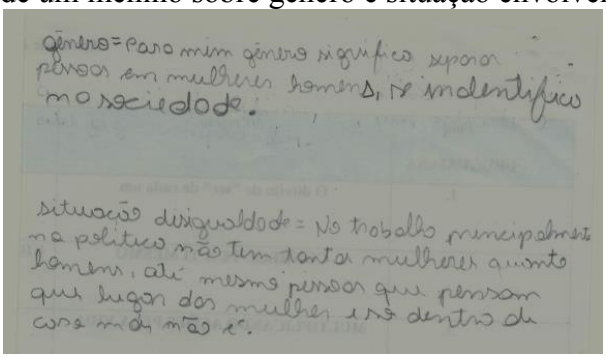
Os grupos organizados para esta pesquisa aconteciam em um dos três períodos da aula de Ciências cedido pela professora/coorientadora. Em uma das turmas havia 29 estudantes, sendo 18 meninas e 11 meninos, na outra, tinha um total de 18 alunas/os, 15 meninas e 3 meninos. O período das nossas discussões e então produção dos dados se deu entre agosto e dezembro do ano de 2016.

No encontro seguinte ao que assistimos o filme, iniciamos, então, esta pesquisa, realizando uma discussão sobre o conceito de gênero, refletindo sobre as cenas assistidas no filme sobre as movimentações feministas, bem como os entendimentos das/os alunas/os sobre a temática. Para análise desses entendimentos, solicitamos que as/os estudantes relatassem por escrito duas questões:

a) O que você entende por gênero?

b) O que você considera uma situação envolvendo desigualdade de gênero?

Figura 1: Relato de um menino sobre gênero e situação envolvendo desigualdade


gênero = para mim gênero significa separar pessoas em mulheres homens, se indentifica na sociedade.

situação desigualdade = No trabalho principalmente na politica não tem tanta mulheres quanto homens, até mesmo pessoas que pensam que lugar das mulher é só dentro de casa mas não é.

Fonte: Da autora, 2016.

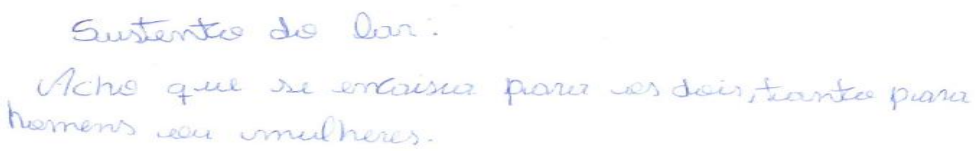
Nos demais encontros, realizamos algumas atividades, utilizando outros artefatos para desencadear as discussões e reflexões temáticas, a saber: profissões generificadas; binarismo de gêneros; feminilidades e masculinidades; violência de gêneros e violência no namoro. Para compreensão das atividades que foram realizadas, vamos descrevê-las uma a uma de modo a esclarecer os objetivos de cada encontro.

4.1.1.Primeiro encontro: 09 e 12 de agosto: Ações generificadas

Nesta atividade todas/os as/os estudantes tiveram o momento de debater com a/o colega acerca das profissões e ações, entendendo que essas são generificadas na sociedade. Para a atividade utilizamos um envelope contento várias profissões, atividades e ações escritas em tiras de papel, sendo elas: corpo de bombeiros, pedagogia, engenharia, construção, elétrica, afazeres domésticos, bebidas alcoólicas, cozinhar, acidentes de trânsito, matemática, motoristas, medicina, música, jardinagem, cientistas, moda, estética, sustento do lar, educação, balada, teatro, dança, limpeza, balé, esportes, recepcionista, atendente de bar, tatuagens, agricultura e piloto.

O envelope deveria passar por todas/os estudantes que estavam organizadas/os em círculo. Cada uma/um retirava um papel por vez e deveria ler para as/os colegas qual a atividade/profissão/ação estava ali, e após, pensar sobre a quem ela/ele associava, se às mulheres ou aos homens, e explicar porque chegou a essa conclusão. Em seguida, a/o estudante deveria relatar por escrito (Figura 2) aquilo que pensou e entregar ao final da aula para posterior análise.

Figura 2: Relato da estudante turma 91


Sustento do lar:
Acho que se encaixa para os dois, tanto para homens ou mulheres.

Fonte: Da autora, 2016.

De modo geral as/os estudantes reproduzem alguns dos discursos presentes na sociedade quanto aos atributos dados a mulheres e homens, conforme vão emergindo as ações elas/es vão classificando as mulheres ou aos homens em determinados atributos de gêneros, a partir de características biológicas que os distinguem. Algumas ações que separaram mulheres e homens, por exemplo, os afazeres domésticos, pedagogia, limpeza, floricultura, atendimento de bar foram consideradas de responsabilidade das mulheres, pelo fato de serem mais atentas, cuidadosas, concentradas ao ponto de realizarem muitas coisas ao mesmo tempo (como no caso de atender a um bar), assim, como reconhecem que para as mulheres restam as questões domiciliares. Já aos homens coube a agricultura, o sustento do lar, atuação junto ao corpo de bombeiros, sendo justificadas por características biológicas como força, raciocínio lógico e coragem. Algumas ações foram

atribuídas tanto às mulheres quanto aos homens, como prática de esportes, balé e teatro, pois reconhecem que ambos possam fazer. Porém, devido a norma criada de correspondência de gêneros, em algumas ações as sexualidades são colocadas em xeque, ou seja, quando alguma ação é entendida como feminina e é realizada pelo gênero masculino, a sexualidade deste sujeito é colocada em dúvida. Essa distinção se deu a partir de um processo social e cultural, o qual a materialidade biológica é utilizada como justificativa para tais atributos. Todavia, houve algumas narrativas que abrem brechas para desconstruir as questões naturalizadas, como no momento que algumas/alguns estudantes narram que ambos os gêneros podem fazem qualquer uma das ações, não sendo necessário atribuir a mulheres ou a homens por conta de diferenças biológicas.

4.1.2.Segundo encontro: 23 e 26 de agosto: Binarismo de gêneros

Para esta discussão foi realizada leitura comentada de uma cartilha sobre binarismo de gênero (Figura 3) em que as/os estudantes eram convidadas/os a ler um trecho do texto e aos poucos pausando e refletindo sobre os termos e as situações que foram aparecendo.

Figura 3: Cartilha do binarismo de gêneros

Fonte: http://ladobi.uol.com.br/2016/03/binarismo-genero/

Ao final da cartilha, o personagem que conta a história faz dois questionamentos à/ao leitora/leitor: “Você acha que dá para manter o binarismo de gênero?” e “Será que ele faz bem para você?”. E, é partindo desse questionamento que as/os estudantes deveriam criar a continuação da história ou, após essa leitura e reflexão, realizar um desenho/texto/poesia (Figura 4), expondo essa reflexão feita em grupo. Os objetivos desta

atividade eram perceber se as classificações binárias presentes na sociedade produzem desigualdade e violência, bem como discutir formas de romper com a violência causada por conta dessa dicotomia.

Figura 4: Desenho realizado pelo grupo após leitura e discussão da cartilha

Fonte: Da autora, 2016.

Nesta atividade as/os estudantes relacionam o binarismo com as discriminações e violências que ele causa, pelo fato das pessoas não se enquadrarem em um determinado padrão e não serem respeitadas por isso. Em um dos trabalhos, as/os estudantes desenvolveram um poema, que abordou os padrões e atributos estabelecidos para mulheres e homens, dentro do binário, isto ou aquilo, e discutem a possibilidade de rompimento dessa visão.

4.1.3.Terceiro encontro: 13 e 16 de setembro: Feminilidades e masculinidades

Para esta atividade selecionamos alguns vídeos (Figura 5) de propagandas que circulavam nas mídias e nas redes sociais. Nossos objetivos com essa atividade, eram discutir os entendimentos de feminilidades e masculinidades trazidos nos vídeos, e problematizar como construímos, ao longo da história e da nossa cultura, nossas compreensões sobre o que entendemos como feminino e masculino. As/os estudantes foram organizadas/os em oito grupos referentes ao número de vídeos para a proposta, todas/os assistimos aos vídeos sem fazer qualquer comentário a respeito.

Ao utilizarmos os vídeos, as propagandas e reportagens, estamos os reconhecendo enquanto artefatos culturais, os quais, de acordo com Magalhães “contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser, estar e entender o mundo, construindo e

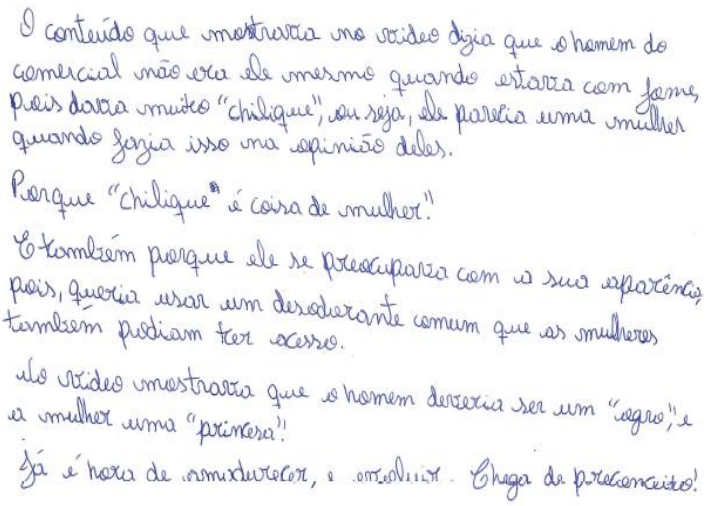
reproduzindo significados sociais" (2013, p. 45). Dessa forma, entendemos que quando as/os estudantes se deparam com algumas representações presentes nos vídeos, podem vir a toma-las como verdades a serem seguidas.

Figura 5: Comercial do chocolate Snikers

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=HNpDnr9JQZg

Os vídeos propostos eram os seguintes: "Coisa de menina ou menino" no qual aparece a mãe e seu filho conversando sobre as brincadeiras dele, o que é dito para ele na sua escola quanto às brincadeiras, traz a situação de que ele tinha o cabelo comprido e decidiu cortar porque algumas pessoas o chamavam de "menininha". O segundo vídeo "Homem x Mulher", abordava as diferenças atribuídas a mulheres e homens, tempo para se arrumar para sair, indo ao supermercado, assistindo filmes, foram algumas das situações colocadas no vídeo. Para abordar as masculinidades, utilizamos os vídeos do comercial da linha *Men* da Boticário "Para o ogro que existe em você" e outro sobre o shampoo masculino em forma de garrafa de cerveja "Shampoo Bottle". Para pensar sobre a temática de limpeza, vista como de responsabilidade feminina, foram utilizados três vídeos, sendo eles, "Bombril – Adestramento", "Linha veja especialistas" e "Veja limpeza". E, abordando a mulher vista como histérica, utilizamos o comercial de um chocolate "Snickers Brasil – Vestiário". Após, cada grupo deveria fazer a análise do que observou nesse vídeo, escrever e entregar (Figura 6).

Figura 6: Relato do grupo a partir de análise sobre os vídeos



O conteúdo que mostrava no vídeo dizia que o homem do comercial não era ele mesmo quando estava com fome, pois dava muito "chilique", ou seja, ele parecia uma mulher quando fazia isso na opinião deles.

Porque "chilique" é coisa de mulher!

E também porque ele se preocupava com a sua aparência, pois, queria usar um desodorante comum que as mulheres também podiam ter acesso.

No vídeo mostrava que o homem deveria ser um "negro", e a mulher uma "princesa".

Já é hora de amadurecer, e evoluir. Chega de preconceito!

Fonte: Da autora, 2016.

Pelo fato de cada vídeo desenvolver sobre alguma temática, as questões debatidas foram amplas, porém é possível destacar que percebem os atributos produzidos para homens e mulheres, além de observarem como foram sendo produzidas as feminilidades e masculinidades (dentro do padrão hegemônico). Em um dos vídeos, por exemplo, as/os estudantes discutem sobre a posição da mulher colocada como única que limpa a casa, sendo que o que deveria acontecer, segundo elas/es, é a divisão de tarefas. Já em outro vídeo, apontam para o preconceito sofrido por um menino que tinha cabelos compridos e era chamado de menina, por conta dos atributos ditos femininos, no caso, o cabelo longo.

4.1.4.Quarto encontro: 27 e 30 de setembro: Violência de gêneros

Nesta atividade, as/os estudantes organizadas/os em grupos deveriam observar a ocorrência de violências em algumas reportagens disponibilizadas (Figura 7). A proposta tinha como objetivo discutir o conceito de violência, ou seja, compreender a violência de gêneros, discutir sobre o sexismo e a homofobia, bem como, propor alternativas para acabar com a mesma.

Figura 7: Exemplo de uma das reportagens disponibilizadas.

Ídolo teen denunciado

Acusado de assédio, MC Biel responde: "Machista? Nem homem me considero ainda"

Repórter denunciou cantor por assédio sexual após suposto constrangimento

Por: zero hora com informacoes de agencias

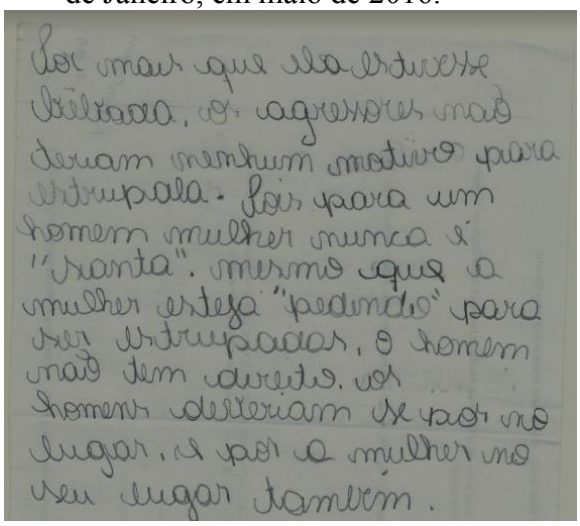
06/06/2016 - 08h25min | Atualizada em 06/06/2016 - 14h35min

Compartilhar

Fonte: http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/gente/noticia/2016/06/acusado-de-assedio-mc-biel-responde-machista-nem-homem-me-considero-ainda-5858867.html

A partir da leitura e análise, elas/es deveriam discutir o que estava sendo tratado na notícia, e após a discussão em grupo, relatar (Figura 8) quem eram os sujeitos expostos, de que maneira ocorreram os fatos e exporem suas opiniões acerca do ocorrido.

Figura 8: Relato do grupo a partir da reportagem sobre o estupro coletivo no Rio de Janeiro, em maio de 2016.



Foi mais que ela estivesse
drogada, os agressores não
deram nenhum motivo para
estrupala. Foi para um
homem mulher nunca é
"santa". mesmo que a
mulher esteja "pedindo" para
ser estrupadas, o homem
não tem direito. os
homens deveriam se pôr no
lugar, e pôr a mulher no
seu lugar também.

Fonte: Da autora, 2016.

Diante das reportagens as/os estudantes discutiram sobre prováveis motivos para que as violências tivessem ocorrido, problematizando a posição ocupada pelas mulheres e pelos homens em cada uma das notícias. Uma das reportagens tratava sobre as diferenças entre os xingamentos destinados a mulheres e a homens, as/os estudantes perceberam que para as mulheres há uma violência maior, um exemplo tecido pelas/os estudantes é o termo “vagabunda/o”, xingar uma mulher assim significa que ela é

promíscua, que tem sua sexualidade exacerbada, já aos homens, quando tratados como "vagabundos" refere-se apenas ao fato de não trabalharem, serem preguiçosos.

4.1.5.Quinto encontro: 25 de novembro: Violência no namoro

A atividade programada para discutir sobre violência no namoro se deu a partir de dramatizações que foram gravadas em vídeo para posterior análise. Em uma visita à Universidade Federal do Rio Grande – FURG - para participar da cerimônia de premiação da Mostra da Diversidade Sexual e de Gênero, promovida pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, as/os estudantes foram convidadas/os a pensar e produzir um esquete que apresentasse uma situação relacionada à violência no namoro, a cena poderia envolver lugares, tais como: na praia, no shopping, na lancheria, por exemplo.

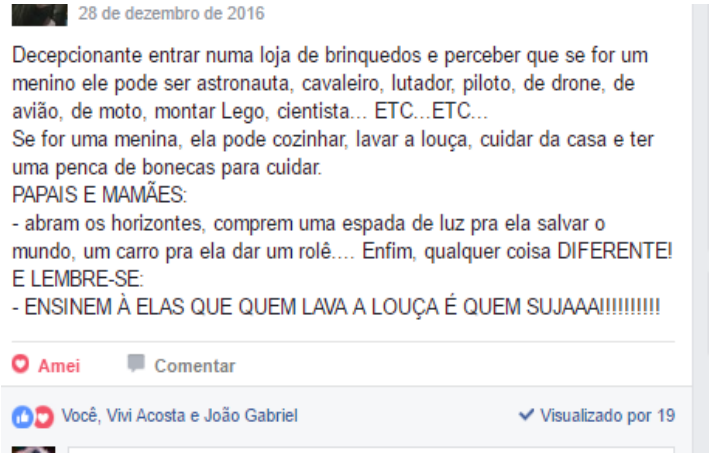
É importante salientar que algumas/alguns estudantes foram direcionadas/os a fazer o papel de uma/um namorada/o possessiva/o, autoritária/o, demonstrando ciúmes, para que no momento da dramatização, as/os demais estudantes (aquelas/es que não fariam esse papel) se questionassem da atitude de sua/seu parceira/o, tendo em vista que nem sempre as pessoas se percebem em um relacionamento abusivo, não reconhecendo a/o outra/o como agressora/agressor, possessiva/o, por exemplo. A proposta era repensar esses estereótipos e perceber que, às vezes, estamos em um relacionamento possessivo e achamos que são normais algumas atitudes, como, por exemplo, "vigiar" seu celular, proibir de usar um determinado tipo de roupa ou levar alguns tapas.

Nos esquetes, as violências eram direcionadas, de modo geral, às mulheres, seja por violência verbal, ciúme, controle de seu corpo e seus comportamentos, bem como desvalorização da parceira. Além disso, não houveram casais homossexuais representados. Na discussão observamos que eles/as reconhecem que essas práticas ocorrem diariamente, com pessoas próximas, ou os/as próprios/as adolescentes já estiveram em um relacionamento abusivo. Foi possível perceber que algumas meninas refletem sobre a necessidade de igualdade entre mulheres e homens se portando de modo a contestar as violências, possibilitando abrir brechas para pensar relacionamentos mais igualitários.

4.1.6.Elaborando outras possibilidades

Além das atividades já mencionadas, decidimos criar um grupo no *Facebook* (Figura 9) com cada uma das turmas, entendendo essa rede social como muito presente no cotidiano dessas/es alunas/os e uma ferramenta de análise para diversos discursos. A proposta era seguir com as discussões de gêneros nesse espaço, tendo auxílio das diversas postagens de fácil acesso envolvendo a temática. As/os alunas/os também poderiam compartilhar informações que encontravam em outras páginas da internet, comentar e/ou reagir aos *posts* dos colegas.

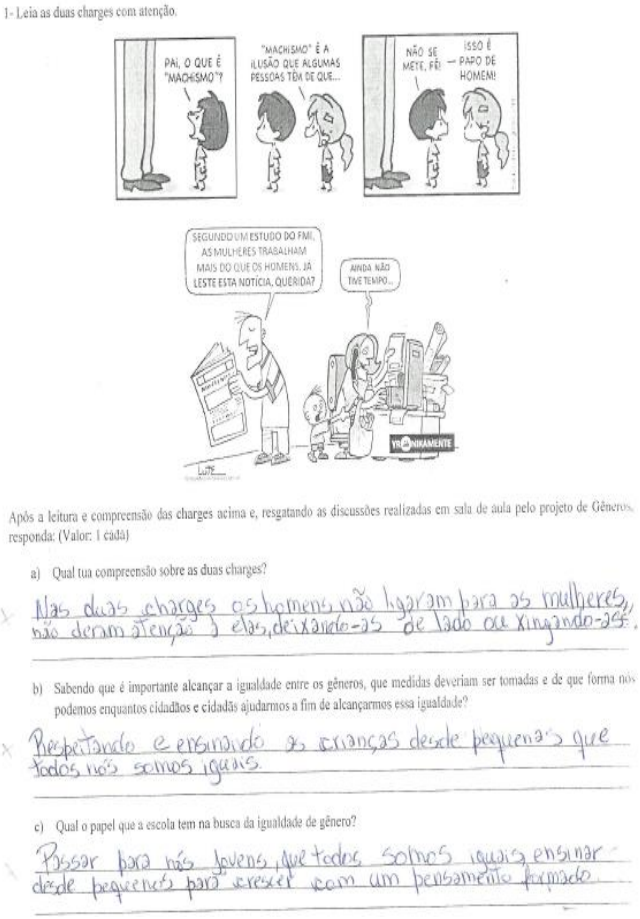
Figura 9: Postagem da aluna no grupo no *Facebook*.



Fonte: Da autora, 2016.

No final do ano letivo e também do projeto, as/os alunas/os realizaram uma prova (Figura 10) final de Ciências, em que havia questões sobre os gêneros. Utilizamos duas charges para a confecção de três perguntas, considerando que elas/es utilizassem os seus entendimentos sobre o que foi abordado ao longo dos encontros, tal material também será utilizado nas análises. Cabe salientar que as discussões do projeto estavam presentes na prova por conta de estarem entrelaçadas também à proposta da professora, além de produzir nas/os estudantes a importância da abordagem dessas questões seja qual for a disciplina.

Figura 10: Prova



1- Leia as duas charges com atenção.

Após a leitura e compreensão das charges acima e, resgatando as discussões realizadas em sala de aula pelo projeto de Gêneros, responda: (Valor: 1 cada)

a) Qual tua compreensão sobre as duas charges?

Nas duas charges os homens não ligaram para as mulheres, não deram atenção a elas, deixando-as de lado ou xingando-as.

b) Sabendo que é importante alcançar a igualdade entre os gêneros, que medidas deveriam ser tomadas e de que forma nós podemos enquantos cidadãos e cidadãs ajudarmos a fim de alcançarmos essa igualdade?

Respeitando e ensinando as crianças desde pequenas que todos nós somos iguais.

c) Qual o papel que a escola tem na busca da igualdade de gênero?

Passar para nós jovens que todos somos iguais ensinar desde pequenos para crescer com um pensamento formado.

Fonte: Da autora, 2016.

De modo geral, as/os estudantes sugerem que as temáticas de gêneros devem ser trabalhadas na escola, desde a infância, para evitar que cresçam reproduzindo os preconceitos e violências. Além disso, entendem que a escola tem um papel fundamental para o alcance da igualdade entre os gêneros.

Para fins de melhor aproveitamento das discussões e para auxiliar no processo de análise das narrativas, todos os encontros tiveram o áudio gravado e transcrito, exceto o último encontro referente à violência no namoro, o qual foram gravadas as interpretações das/os alunas/os.

4.2. Análise dos dados

A estratégia para análise dos dados se consistiu em “olhar” (LARROSA, 2002) nas narrativas das/os em cada um dos encontros – suas falas, seus desenhos, suas escritas e suas dramatizações – e na narrativa da professora, a rede de significados (re)produzidos sobre gêneros que emergiu no transcorrer das atividades. Porém, não consideramos que

os significados que emergiram nas atividades representaram a totalidade do que as/os envolvidas/os tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos gêneros, pois, como diz Larrosa (1996, p. 461-462): "as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos". Isto até mesmo pelo fato das/os alunas/os estarem no ambiente escolar, que é tomado de regras, visto que, o trabalho proposto foi de conhecer as narrativas destas/es alunas/os a partir de um tema dito como tabu na sociedade, logo, na escola pode ser visto com certa dificuldade de discussão. Além disso, a prática da professora se dá, também, em meio a algumas resistências tanto da coordenação escolar e colegas na escola, como por parte das cobranças políticas que tentam proibir as discussões sobre os gêneros na sala de aula.

Na análise tomamos a narrativa como uma modalidade discursiva em que, através das narrações, as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências. Nesse sentido, Larrosa destaca (1996, p. 471):

> cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa.

Sendo assim, consideramos que as relações estabelecidas por estas/es estudantes e a professora possam contribuir com novos significados as suas narrativas, visto que, as subjetividades vão sendo construídas ao longo de suas experiências e que ao contar e ouvir suas próprias histórias, ou as histórias das/os que as/os cercam, ressignificam suas vivências e entendimentos que vão produzindo ao longo de suas vidas.

Portanto, entendemos que as narrativas destas/es participantes do estudo são de extrema relevância, visto que, elas/es estão imersas/os na era tecnológica e isso significa que a qualquer momento elas/es têm disponível em mãos, vídeos, filmes, músicas, reportagens sobre diversas temáticas, inclusive das questões sobre os gêneros possibilitando a (re)construção de outras/novas narrativas.

Para estruturação e análise das narrativas nos artigos que compuseram este trabalho de dissertação, produzimos cenas narrativas de modo a articular as narrativas das/os envolvidas/os. Para a montagem das cenas, buscamos as narrativas produzidas nos encontros, e como, se num diário de campo, as cenas reproduzissem uma visão ampliada dos momentos de discussão em que podemos perceber os diversos aspectos debatidos.

O próximo capítulo é referente às análises está estruturado em dois artigos. O primeiro movimento adotado foi analisar as narrativas produzidas ao longo de cada atividade realizada com as/os estudantes. A partir desta análise foi possível perceber alguns eixos para nos debruçarmos pensando a escrita dos dois artigos. Assim sendo, destacamos no primeiro artigo intitulado **Suscitando os acontecimentos de gêneros no ensino de Ciências** e buscamos articular o ensino de Ciências e as discussões de gêneros a partir dos escritos de educação menor proposto por Sílvio Gallo. Para isto, tomamos quatro cenas narrativas que se engendram ao longo do processo de pesquisa e operamos com as três características da educação menor. Para o segundo artigo, **Dos entendimentos de gêneros às implicações de sua produção,** tomamos as narrativas que diziam sobre o conceito de gêneros, desigualdade entre eles e sobre o papel da escola enquanto promotora da igualdade de gêneros.

5. Artigos

5.1. Suscitando os acontecimentos de gêneros no ensino de ciências

Resumo: Buscamos neste artigo discutir de que forma alguns acontecimentos que emergiram em sala de aula, na disciplina de ciências, podem contribuir com as discussões de gêneros, no âmbito da educação menor. Tais acontecimentos foram apresentados em quatro cenas narrativas, a primeira tomando o envolvimento da professora regente das turmas com as temáticas de gêneros, uma segunda apresentando as minhas aproximações com as discussões e inserção na pesquisa de mestrado junto com a referida professora, já a terceira e quarta cenas fazem referência às estratégias utilizadas para a produção das narrativas dos sujeitos participantes do projeto. Para tanto, nos debruçamos nos Estudos de Gênero para as discussões pertinentes ao tema e no estudo da educação menor pelo fato de que ela permite abrir brechas para que estas questões façam parte das discussões escolares. Enquanto estratégia metodológica utilizada, usamos a investigação narrativa, reconhecendo sua potência para produção e análise das narrativas. A partir dos acontecimentos narrados nas cenas, operacionalizamos com as características da educação menor: desterritorialização, ramificação política e o valor coletivo. Ao observarmos o engendramento entre as questões de gêneros e a prática enquanto docente na disciplina de Ciências, podemos evidenciar a desterritorialização, fato que ocorre no momento que não se deixa de lado as questões da área do conhecimento, mas se permite abrir brechas para abordar outras questões emergentes no cotidiano escolar. Já em relação ao valor coletivo, o percebemos presente no momento em que articulamos a prática da professora com minha inserção nas discussões, entendendo que os efeitos são coletivos, nunca individuais. Com relação à terceira característica da educação menor, a ramificação política, partimos do pressuposto que educar é um ato político, e que na educação menor isso fica ainda mais evidente, de modo que no momento em que resistimos a alguns fluxos produzidos na educação, evidenciamos a ramificação política ao abordar as questões de gêneros concomitantes ao ensino de Ciências. Portanto, entendemos o possível entrelaçamento entre as discussões de gêneros e o ensino de Ciências a partir de uma abordagem de educação menor. Ressaltamos, ainda, a potencialidade deste engendramento na formação de cidadãs/ãos críticos e capazes de desconstruir estereótipos que causam discriminações.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Educação menor; Gêneros.

5.1.1 Introdução

Buscamos neste artigo discutir de que forma algumas narrativas que emergiram em sala de aula, na disciplina de Ciências, podem contribuir com as discussões de gêneros, a partir de uma educação menor (GALLO, 2002). Nos debruçamos em alguns escritos de Sílvio Gallo sobre a educação menor por entender que o mesmo possibilita ir além das propostas educativas sugeridas nas políticas educacionais, provocando algumas rupturas de determinados entendimentos e conhecimentos sobre a educação.

Sílvio Gallo nos propõe que “hoje, podemos e precisamos pensar em currículos flexíveis, podemos e precisamos pensar em construção de conhecimentos

interdisciplinares ou transdisciplinares, que rompam com as barreiras rígidas construídas na modernidade" (2007, p. 98), ou seja, uma aula de Ciências, que adota algumas posturas evidenciadas no conceito de educação menor cunhada por Sílvio Gallo, pode ser palco de discussões envolvendo as temáticas de gêneros, buscando ir além das unidades temáticas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), que orienta o ensino de Ciências, de modo a articulá-lo com as demandas do cotidiano das/os estudantes, possibilitando com que associem os conteúdos às suas vivências.

Articular as questões do cotidiano das/os alunas/os com a formação escolar, baseada em saberes de áreas específicas possibilita a inclusão das discussões das temáticas sobre os gêneros no ensino, que se torna importante pelo fato de as/os adolescentes serem interpeladas/os diariamente por diversas instâncias sociais que produzem e reproduzem ideias de feminilidades, masculinidades, sexualidades, entre outras questões que, muitas vezes, são binárias, sexistas e violentas. Nesse sentido, compreendemos que integrar certos conhecimentos ao ensino possibilita dar visibilidade à multiplicidade de sujeitos e às diversas formas de ser e estar no mundo. A ausência dessas discussões pode continuar produzindo desigualdades e violências entre os gêneros.

Por entendermos a relevância do debate dessas questões, neste trabalho, procuramos apresentar e discutir algumas narrativas que possibilitaram que as discussões de gêneros fossem articuladas ao ensino de Ciências. Assim, ao considerarmos as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa – estudantes e professora - e discutirmos sobre o que emergiu nas narrativas, poderemos contribuir na formação de sujeitos justos e igualitários.

Dessa forma, propomos a organização do texto de modo a levantar alguns aspectos sobre a experiência por Jorge Larrosa, além do Ensino de Ciências envolvido às discussões sobre os gêneros a partir do conceito de educação menor de Sílvio Gallo.

5.1.2 Das experiências aos atos cotidianos

As experiências que vivenciamos em nossa trajetória foram possibilitando que as discussões sobre os gêneros adentrassem o espaço escolar, e, mais especificamente, as

aulas de Ciências[2]. Entendemos que essas experiências vão nos constituindo enquanto sujeitos, e que ao contar e ouvir as nossas histórias ou as histórias dos outros, vamos nos (re)significando. A experiência, segundo Jorge Larrosa "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (2002, p. 21), assim, não é tudo que acontece que podemos entender enquanto experiência, e sim, aquilo que participamos, que vivemos, que sentimos. Larossa nos faz refletir sobre como a experiência é da ordem da raridade e que isso dá conta de quatro fatores: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

Vivemos em uma sociedade em que há tanta informação disponível a todos os momentos que é possível que grande parte da população se mantenha informada a cerca do que está acontecendo. Nos 86400 segundos do nosso dia, passamos preocupadas/os com o nosso trabalho, o que temos e o que não temos, também nos detemos em opinar sobre assuntos variados e reclamamos sobre termos pouco tempo para tudo, pois a vida passa cada vez mais depressa. Larrosa então nos diz que "uma sociedade construída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (2002, p. 22), ou seja, informação por informação sem alguma problematização a partir dela pode não possibilitar experiências, e não permitir que se pense nas questões próximas aos ambientes em que circulamos. É possível que se leia uma notícia sobre abuso com meninas e meninos, estupro, homofobia e se saber que os índices são altos, que se deveria fazer algo para mudar essa situação, mas, ficar em nível de informação de momento, onde logo, outra notícia estará em destaque fazendo com que se vá apenas acumulando informações, sem questionamentos. Assim, deveríamos nos perguntar de que adianta vivermos bem informadas/os sobre tudo, se não nos preocuparmos em ouvir nossas/os alunas/os? Será que já nos questionamos sobre a possibilidade de que nossas/os alunas/os podem estar dentro daqueles números de violências da qual nos informamos todos os dias? Será que temos feito algo para mudar isso? Será que temos experienciado a docência no sentido de olhar para essas informações, mas também ouvir e atender o que se passa dentro de nossas salas de aula?

Nesse sentido, a partir das palavras de Larrosa:

---

[2] Cabe salientar que mencionamos a disciplina de Ciências pelo fato de ser a área de formação tanto da professora que cedeu às aulas, quando da pesquisadora. Acreditamos que as discussões sobre os gêneros e sexualidades podem ser articuladas a qualquer outra área do conhecimento.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2015, p. 25).

Para que possamos experienciar aquilo que nos passa, como o autor sugere, é preciso estarmos atentas/os ao que nos acontece diariamente; necessita-se atenção aos fatos que emergem nos espaços em que circulamos.

Esses fatos, quando levados em conta pelas/os profissionais de educação que estão atentas/os as questões sociais, possibilitam rupturas que permitirão olhar para as especificidades que acontecem naquele espaço com aquelas/es alunas/os e, ao realizarem discussões que emergiram das demandas e vivências das/os estudantes, a/o professora/professor contribuirá para a formação desses sujeitos dentro de determinada rede de significados. E como diz Gallo, "a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle" (2008, p. 67), essas brechas podem ser entendidas como os fatos que emergem diariamente, as curiosidades, dúvidas e vontades de saber de nossas/os alunas/os.

5.1.3 Entendendo a Educação Menor

Em alguns de seus escritos Sílvio Gallo vem operando com dois conceitos, o de educação maior e menor. Como educação maior, entendemos a educação que é "pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder" (2002, p. 173), ou seja, é instituída nos Planos Nacionais de Educação (PNE, 2014), nas políticas públicas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996), nas diretrizes educacionais, bem como na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

Essas políticas fazem parte do que Gallo entende como educação maior, as quais estabelecem medidas, disposições, orientações políticas do Estado, que regulam as políticas públicas de educação.

A partir da noção de educação maior, Gallo nos coloca a pensar sobre uma educação menor, e não menor no sentido de inferioridade perante a educação maior, mas de acatar os atos cotidianos emergidos sobre questões sociais, tais como, ética, política e de gêneros, em meio às/aos estudantes. Baseado nos escritos de Gallo, "adotar uma postura de criação menor em educação seria, a partir da educação maior, ou seja, da instituição educação com todos os seus pressupostos, leis, tabus, na sua abstração e concretude, arriscar-se em caminhos sempre novos que se apresentassem" (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 23).

A educação menor é entendida como possibilidade de rupturas dentro do grande sistema de políticas educacionais, ou seja, aquela que oportuniza que a/o professora/professor proporcione às/aos estudantes discutirem sobre suas práticas cotidianas articuladas aos "ditos" conteúdos programáticos.

Em suas palavras, Gallo diz que "a educação menor é um ato de revolta e de resistência" (GALLO, 2002, p. 173), e o autor explica que essa resistência se aplica no sentido de um aprendizado que produz diferenças. No ensino de ciências a partir de uma visão biológica e essencialista do corpo só existem duas possibilidades para os gêneros, ser homem ou ser mulher, com a possibilidade de um aprendizado das diferenças reconhecemos que existem outras formas de produzir os sujeitos, homem e mulher trans, travesti, entre outras.

Dessa forma, a partir de uma educação menor, entendemos que o ensino de Ciências também pode estar articulado com as discussões sobre os gêneros, afinal, diariamente somos colocadas/os frente a alguma situação, seja sobre nossa identidade, seja sobre estereótipos de gêneros atribuídos aos modos de ser e estar na sociedade, pois, segundo Gallo, "não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo" (GALLO, 2007, p. 101).

A educação menor atua no âmbito da micropolítica, ou seja, será na sala de aula que ela se fará presente a partir dos fatos que são vivenciados pelos diversos sujeitos escolares, como, por exemplo, as questões que envolvem abuso, violência contra a mulher ou homofobia. Além disso, a educação menor possibilita pensarmos a ação da/o professora/professor militante, aquela/e que vai além do que seria um professor-profeta, que é aquele que mostra possibilidades de um novo mundo. A/O professora/professor militante, no entanto, é aquela/e que mais do que anunciar possibilidades de mudanças,

de problematizações e rupturas, entra na realidade das/os alunas/os as/os fazendo (re) pensarem o seu cotidiano (GALLO, 2002).

A educação menor possui três (3) características: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo, nas quais pensaremos de que modo o ensino de Ciências pode ser articulado ao gênero e a essas características.

Antes de operar com o conceito de desterritorialização, a primeira característica proposta por Gallo (2002) da educação menor, devemos entender que o Ensino de Ciências tem sua territorialidade, ou seja, existe uma certa cultura e uma forma de como e o que ensinar em Ciências. Existem os conteúdos específicos da área das Ciências da Natureza que se constituíram como fundamentais a serem discutidos, propostos a partir das políticas educacionais. Entendemos essa organização enquanto parte da educação maior, que é caracterizada por esses documentos planejados dentro das relações de poder, em que "procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série" (GALLO, 2002, p. 174). Ou seja, na medida em que se abordam apenas os conteúdos preestabelecidos para as aulas de Ciências, estaremos trabalhando de modo a padronizar sujeitos, tendo controle sobre seus conhecimentos, tornando-os objetos de assimilação/reprodução de conteúdos. Porém, na medida em que a/o profissional de educação promove rupturas, como por exemplo, considerar a vontade de saber de suas/seus alunas/os, abordando, entre outras questões, as de gêneros em sua sala de aula, poderá possibilitar que as/os estudantes articulem suas vivências, problematizando questões para além das preestabelecidas na área do conhecimento.

Dessa forma, Sílvio Gallo nos diz que "na educação a desterritorialização é um dos processos educativos" (2002, p. 172). Compreendendo que a educação menor nos sugere fazer rompimentos do que já está imposto, a partir da desterritorialização podemos afirmar que as discussões de gêneros são relevantes no ensino de Ciências, entendendo que elas estão fortemente presentes na vida dos sujeitos, já que promovem a aprendizagem das especificidades de cada contexto ao ir além das propostas da educação maior. "Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre." (GALLO, 2002, p. 175).

Em relação à segunda característica, a ramificação política, partimos do pressuposto de que ensinar é um ato político. E, às vistas da educação menor, isso é ainda mais intensificado, assim como nos diz Gallo, "por tratar-se de um empreendimento de revolta e resistência" (2002, p. 175). Há o desejo pela/o educadora/educador militante,

que busca vivenciar as situações compartilhadas de suas/seus alunas/os, possibilitando o novo a partir destas experiências vividas, (re) significando-as (GALLO, 2002).

No ensino de Ciências, podemos pensar nessa ramificação política a partir dos atravessamentos que podem ser feitos através dos conteúdos programáticos sugeridos no currículo. Por exemplo, está na grade curricular de Ciências ensinar sobre o corpo humano, suas estruturas, funções, metabolismos, porém não necessariamente se limitar a tais abordagens e discussões, podemos explorar todas as possibilidades em que esse corpo pode transicionar. Ou seja, como o sujeito desse corpo se reconhece? Como o sujeito desse corpo se relaciona? Como vive sua sexualidade? Quais as marcas desses corpos? O que essas marcas significam? Dessa forma, estaremos pensando o corpo biossocial, sem negar, contudo, a materialidade biológica (células, tecidos, órgãos e suas funções), mas também olhando para a sociedade no qual esses corpos se inserem e vivem, assim como no faz refletir Silvana Goellner:

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as invenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (2013, p. 31).

Nesse sentido, estaremos promovendo a (re)significação dos conteúdos de Ciências dentro das práticas vividas pelas/os alunas/os. Portanto, podemos observar que a ramificação política age desterritorializando as práticas, pois ela promove rupturas nas políticas educacionais abrindo possibilidades para uma aprendizagem de conteúdos relevantes de Ciências, articulados com o cotidiano das/os estudantes.

Ao olharmos para a terceira característica da educação menor, o valor coletivo, Gallo diz que "não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos" (2002, p. 176). Isso pode ser visualizado tanto no ensino de Ciências como em todo o espaço escolar, pois, à medida que nos inserirmos em um espaço de formação e compartilharmos narrativas, estamos dando novos sentidos as nossas práticas, assim como podemos (re)significar nossos pensamentos e opiniões. Não é possível atuar em uma sala de aula e não promover um coletivo, seja em propostas de grupos, em que os sujeitos devem se organizar e pensar a respeito da tarefa, quando expõem suas experiências para o grande grupo, ou em outros momentos, em que as/os alunas/os

acabam levando essas discussões feitas em sala de aula para as suas casas e para outros espaços em que circulam. As discussões referentes aos gêneros, no espaço escolar, que é um lugar generificado, emergem a todo o momento, nas salas de aulas, nos corredores, fora dos pátios da escola, e permeiam a vida dos sujeitos, atingindo de forma individual e coletiva esses sujeitos.

Diante disso, para rompermos com caracterizações, discriminações e promovermos a valorização das diferenças existentes em nossa sociedade, buscamos discutir as questões de gêneros que perpassam nosso cotidiano a partir dos fatos e experiências vividas pelos sujeitos, pois entendemos que quando compartilhados, esses momentos promovem a reflexão e (re)significação dessas práticas para a vida de todas/os.

Ao olharmos para os dados produzidos na pesquisa, percebemos a operação das características da educação menor e dessa forma, destacamos o projeto "Gênero na escola: discutindo sobre preconceitos, violências e desigualdades com as/os adolescentes" realizado pela professora de Ciências, em uma escola municipal do Rio Grande, enquanto esse espaço que possibilitou brechas para que, primeiramente a professora, que apostou na discussão sobre os gêneros, de modo a defender aquilo que julga importante na formação de todas/os, bem como as/os estudantes, que puderam narrar fatos e discutir sobre a temática. Para analisarmos esses momentos discutidos em sala de aula, apresentamos quatro cenas resultantes das narrativas produzidas dentro e fora do espaço da escola, mas que em comum, têm a defesa para que os debates sobre gêneros e sexualidades ocorram nos espaços de educação. Essa experiência possibilitou-nos a reflexão das práticas vividas pelas/os alunas/os que participaram das atividades realizadas no projeto.

Cena 1

Eram 17 de agosto de 2012. Em uma escola do município de Rio Grande, no Sul do Rio Grande do Sul, uma professora e pesquisadora, em meio a seu segundo ano do doutorado assume cinco turmas para ministrar a disciplina de Ciências. Poderia se esperar que ela abordasse apenas os conteúdos específicos de sua disciplina, porém, devido à formação acadêmica que buscou e buscava na época, na qual contemplava questões de gêneros e sexualidades, passou a realizar algumas atividades com suas turmas na escola. A partir disso, suas/seus alunas/os passaram a narrar alguns fatos, como homofobia, violência contra a mulher e abusos sexuais sofridos e/ou vivenciados em suas vidas. Tais fatos reafirmaram a certeza que a professora já tinha sobre a importância da abordagem dessas

temáticas no ensino, independente da disciplina da qual fosse regente, afinal, questões envolvendo gêneros e sexualidades perpassam nossos dias, não sendo possível isolá-las em um determinado momento.

Cena 2

Foi em março de 2016, após ser aprovada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande, que passei a me questionar ainda mais sobre algumas questões envolvendo a desigualdade que eu percebia entre os gêneros, começando desde as minhas vivências em família, quando meu primo, por ser o único menino em meio a outras oito primas, era exaltado por ser o homem da família. Passei a perceber mais como essas relações se davam em diferentes espaços em que eu circulava. Nas reuniões com o grupo de pesquisa, fui me aproximando e me interessando das discussões compartilhadas pela professora Suzana, pois ela abordava as questões de gêneros e sexualidades com suas turmas junto com a sua disciplina de Ciências. Dessa forma, em conjunto com minha orientadora, decidimos ir para aquele espaço da escola que a professora Suzana trabalhava e observar quais eram as narrativas de gêneros das/os adolescentes, como elas/es percebem algum tipo de desigualdade entre mulheres e homens, assim como observam como são constituídas as feminilidades e masculinidades. Decidimos realizar esse trabalho em uma escola municipal de Rio Grande, nas duas turmas de 9º ano, escola em que a professora citada na primeira cena trabalha, e que, nesse momento, passa a executar o papel de coorientação nesta pesquisa.

Cena 3

A produção dos dados desta pesquisa de mestrado se deu a partir de um conjunto de atividades que desencadeavam as discussões de gêneros. As atividades foram pensadas no sentido de que as/os estudantes pudessem (re)pensar o lugar de mulheres e homens no mercado de trabalho, como estão sendo representados nas mídias, em propagandas e reportagens, como se (re)produzem os binarismos de gêneros, bem como olhar e problematizar os índices de violência sexista e homofóbica. A partir das atividades, compartilharam experiências relacionadas ao tema, ao mesmo tempo em que perceberam o modo como são interpeladas/os por tais questões de gêneros. Em agosto de 2016, as vésperas do encerramento do semestre letivo na escola e também da produção dos dados da pesquisa do Mestrado, em conjunto com a professora regente da disciplina de Ciências, coorientadora da pesquisa, construímos uma prova que abordasse as questões da

disciplina, trabalhadas pela professora, e também as questões de gêneros que discutimos ao longo do semestre. A partir de duas charges que discutiam sobre machismo e a desigualdade entre mulheres e homens foram desencadeados três questionamentos às/aos alunas/os sobre os entendimentos deles acerca das charges,a fim de resgatar as discussões realizadas em aula, para se pensar em medidas para alcançarmos a igualdade entre os gêneros e reflexões sobre o papel da escola enquanto promotora da igualdade.

Cena 4

Devido à era tecnológica na qual nos encontramos e onde todas/os estudantes têm acesso às redes sociais, achamos pertinente a criação de um grupo no *Facebook* com cada uma das turmas envolvidas no projeto. O intuito foi de manter a comunicação fora das aulas, podendo trocar materiais sobre a temática de gênero. De maneira geral, os grupos fizeram emergir a continuação das discussões realizadas na sala de aula, de forma mais interativa, pois cada uma/um poderia postar algo que lhe chamou atenção para ser debatido. Algumas questões como violência no namoro, desigualdade entre homens e mulheres, feminilidades e masculinidades emergiram nas postagens e discussões das/os estudantes.

5.1.4 Entre cenas: operando com a educação menor

Ao olharmos para as quatro cenas, percebemos que os fatos que nos perpassam permitem algumas problematizações no espaço escolar que podem favorecer algumas posturas relacionadas ao que Gallo discute como da educação menor, fazendo com que as discussões de gêneros sejam evidenciadas neste espaço.

O movimento de adentrar o espaço desta escola e analisar as narrativas sobre os gêneros das/os adolescentes e da professora Suzana foi possível a partir do que Gallo descreve em seus escritos sobre educação menor enquanto "professor-militante", afinal foi a partir da militância em defesa da abordagem das questões sobre os gêneros da professora citada na cena 1 que tiveram início as problematizações a cerca deste tema na escola. De acordo com a narrativa da professora:

- *Entendo que a inserção dessas temáticas nos meus planejamentos não ocorre de forma aleatória. Ela está atrelada aos caminhos e as experiências que vivenciei ao longo da minha formação, dentre eles destaco: a minha entrada no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) há 10 anos atrás, a minha participação em cursos de formação de profissionais da educação para as questões de corpos, gêneros e sexualidades, a produção da minha dissertação*

> *e tese nas áreas da educação para a sexualidade, entre outros fatores* (NARRATIVA DA PROFESSORA, 2016).

A militância a favor das questões de gêneros por parte da professora é relacionada a sua constituição, pois quando inseriu o seu projeto de gêneros com suas turmas estava em processo de doutoramento abordando essas temáticas. Observamos então uma das características da educação menor, a ramificação política, pois discutir tais questões é um ato político que parte da vontade da professora de constituir cidadãs/ãos justos e livres de preconceitos. Porém, a professora destaca algo que a incomodava bastante:

> *- É importante salientar que as discussões que realizava com os 8º anos ocorriam em um determinado período geralmente no primeiro semestre do ano letivo, após esse período, outras discussões passavam a permear a disciplina e os debates relacionados as sexualidades e aos gêneros acabavam perdendo força* (NARRATIVA DA PROFESSORA, 2016).

A medida em que as discussões "perdiam força" foi necessário resistir contra alguns fluxos já produzidos, como a obrigatoriedade de cumprir os conteúdos da área de Ciências presentes na grade curricular oficial estabelecida pelas Secretarias de Educação, entendidos como as políticas que compõem a educação maior, e lançar mão de algumas estratégias, tais como: a inserção de projetos que alcancem discussões de cunho social, neste caso, a discussão sobre a violência de gêneros, profissões, discriminação, cotas na política, cultura do estupro, entre outros assuntos. Resistir e buscar estratégias apresenta-se enquanto educação menor, pois, segundo Gallo "se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência" (2002, p. 175). Assim, foi resistindo às cobranças da equipe diretiva e pedagógica, preocupada se o conteúdo de Ciências seria vencido, ouvindo para "ir com calma" nas discussões ou até mesmo não desanimando quando os cartazes expostos pelos corredores da escola, produzidos pelas/os estudantes a partir de uma atividade feita em discussão ao Dia Internacional da Mulher (08 de março) após assistirem ao filme "As Sufragistas", serem retirados de exposição, que o projeto desenvolvido pela professora foi ganhando espaço.

Operar com a educação menor não é negar as políticas que compõem a educação maior, mas partir delas para produzir resistências. Não se pode negar os conhecimentos específicos da área de Ciências, mas traçar estratégias para que os acontecimentos que possam emergir em meio às aulas, não passem desapercebidos, pois a educação menor requer que nos empenhemos nos atos cotidianos. Observamos isso no fato de que a

professora não deixou de abordar os temas referentes ao ensino de Ciências, próprios para o 9° ano, mas de que aquelas questões vivenciadas pelas/os alunas/os, tais como, a violência contra mulher vivenciada por várias mães das/os alunas/os do projeto, o preconceito vivido por um aluno homossexual, ou o abuso sexual sofrido por alunas, também foram problematizadas, conforme conta a professora:

> *Em uma das turmas quando fomos discutir sobre as reportagens, foram relatados 4 casos, de violência física contra mulheres, ou seja, quatro mães que passaram pela experiência de apanharem por serem mulheres. Inclusive um caso de uma aluna que teve que sair fugida de outro estado, junto com a mãe e o irmão por conta da violência que sofria em casa, pelo pai* (NARRATIVA DA PROFESSORA, 2016).

Assim, percebemos outra característica da educação menor sendo operada, a desterritorialização, pois existe a ocorrência da territorialização enquanto a professora não nega às/aos estudantes os conhecimentos específicos da área de Ciências, mas, ao mesmo tempo, ela desterritorializa à medida em que discute os fatos que emergem do cotidiano das/os alunas/os em sala de aula.

Quando articulamos o projeto que já vinha sendo desenvolvido pela professora com o projeto de mestrado, que se resume na minha vontade de discutir essas questões com adolescentes, percebemos o valor coletivo sendo operado. Isso corrobora com Gallo ao dizer que "não há sujeitos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo" (2002, p. 176), o que nos faz observar a característica da educação menor do valor coletivo onde toda ação terá um efeito em grupo, não em sujeitos isolados.

Cabe destacar a cena 4, em que descrevemos o grupo no *Facebook*, algo que começa no individual, pois cada estudante tem o seu perfil na rede. Quando estão em grupo, trocando postagens, passam a fazer parte de um coletivo. Para além deste grupo, fomos observando que em seus perfis, frequentemente, postavam algo relacionado às discussões de gêneros e sexualidades, compartilhando com as demais pessoas presentes nessa rede. Dessa forma, uma ação que se inicia na sala de aula, poderá alcançar diversas outras pessoas, pois "todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza" (GALLO, 2002, p. 176). Esse grupo, então, pode ser entendido como um ato coletivo, pois as discussões feitas pelas/os alunas/os vão sendo disseminadas para outros perfis no *Facebook*, além de adentrar ao espaço doméstico, quando esses sujeitos compartilham as

discussões com suas/seus familiares. Como exemplo, uma das alunas faz a seguinte postagem:

> *Decepcionante entrar numa loja de brinquedos e perceber que se for um menino ele pode ser astronauta, cavaleiro, lutador, piloto, de drone, de avião, de moto, montar Lego, cientista... ETC...ETC...Se for uma menina, ela pode cozinhar, lavar a louça, cuidar da casa e ter uma penca de bonecas para cuidar. PAPAIS E MAMÃES: abram os horizontes, comprem uma espada de luz pra ela salvar o mundo, um carro pra ela dar um rolê.... Enfim, qualquer coisa DIFERENTE!E LEMBRE-SE:- ENSINEM À ELAS QUE QUEM LAVA A LOUÇA É QUEM SUJAAA!!!!!!!!!!(ALUNA A, 2016).*

Como podemos observar, a aluna foi em alguma loja e percebeu que as questões sobre os gêneros estavam presentes naquele espaço, na diferenciação das roupas para meninas e para meninos. Ela percebe que o incentivo às meninas e aos meninos é diferente, as meninas são incentivadas a serem domésticas, boas mães (ao terem "*uma penca de bonecas para cuidar"*), já os meninos são incentivados para profissões de cientista, astronauta, piloto, engenharia. Nesse sentido, ao se incomodar com o que a sociedade reproduz para as crianças desde muito cedo, a aluna sugere que pais e mães tenham atenção sobre isso, e assim percebemos que o valor coletivo está presente nesse aspecto, na tentativa de tocar outras pessoas com seu desabafo.

Gallo nos diz que na educação menor devemos traçar estratégias a partir das políticas de educação. Na cena 3 apontamos a prova de Ciências que é um dos instrumentos de avaliação, como estratégia que possibilitou às/aos alunas/os entenderem que as questões de gêneros são parte dos conteúdos, afinal executamos o projeto concomitante às aulas de Ciências e reconhecemos essas questões enquanto potentes para a formação de cidadãs/ãos. Vejamos um excerto de uma prova: "*Um papel muito importante, pois ajuda [a escola] adolescentes/crianças a entenderem e compreenderem coisas que na maioria das vezes em sua casa é considerado um tabu*" (ALUNO B, 2016). O aluno percebe que algumas questões não debatidas em casa são consideradas tabus, e assim também é pela sociedade, todavia, ele entende a importância do debate dessas questões na escola, no intuito de romper com essa ignorância da sociedade para algumas questões.

De um modo geral, as respostas das/os alunas/os às questões da prova que provocam as discussões de gêneros foram no sentido de que essas temáticas devem ser trabalhadas desde cedo na escola, para que as crianças já fossem aprendendo sobre as questões de gêneros e sexualidades e crescessem livres de preconceitos. Além disso,

existe um entendimento de que as pessoas são todas iguais e que, por conta disso, deve haver respeito entre elas. Quando questionadas/os sobre o papel da escola na busca da igualdade de gênero, elas/es percebem-na como espaço para a mudança, ou seja, compreendem que a escola é o lugar para onde os sujeitos vão e são modificados, passando a ter pensamentos e atitudes melhores para transformarem a sociedade, diminuindo a desigualdade e o preconceito. Conforme excerto retirado da prova de uma aluna:

> *Um dos principais, pelo simples fato de que, muitas famílias acabam esquecendo de ensinar certos "valores" como esse, e a escola deve ter um papel fundamental perante isso. Acho também que deveria ser ensinado logo para crianças pequenas, de forma simples, para que elas possam crescer e propagar para suas famílias e seus irmãos/amigos. Depois de "grande" deveriam continuar com debates (assim como em algumas escolas) e consequentemente esse assunto seria abordado* (ALUNA C, 2016).

Dessa forma, podemos observar a articulação que a menina tenta estabelecer, pois entende ser importante que as famílias também se utilizem das problematizações de gênero. Assim, Gallo aponta que com a educação menor é possível "viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas" (GALLO, 2002, p. 175). Ao referenciarem a escola e a família, essas/es estudantes percebem as relações fora da escola, podendo desenvolver rupturas e resistências em outros espaços.

A educação menor, segundo Gallo, atua enquanto micropolítica, ou seja, ela acontece nas salas de aula, a partir dos atos cotidianos, da resistência e militância exercidas diariamente neste espaço, ou seja, a professora permanece enquanto militante a favor das questões sobre os gêneros que emergem em suas aulas. Dessa forma, a permanência das discussões de gêneros na disciplina de Ciências nos mostram a possibilidade de vivenciarmos uma educação menor e (re)significar nossos entendimentos, visando à constituição de sujeitos livres de preconceitos.

Na educação menor não se trata de "criar modelos, propor caminhos, impor soluções" (GALLO, 2002, p. 175), pois à medida que ela se torna um modelo, deixa de ser educação menor, deixa de produzir resistência, não produz a diferença, não reconhece a diversidade, ela será mais um exemplo de política para constituir a educação maior. São as estratégias criadas por cada professora/professor militante, partindo daquilo que se acredita e articulado com os atos cotidianos de suas/seus alunas/os que é possível avançar com as resistências e valorização das diversidades.

Conforme uma estudante "*acredito que devemos nos unir mais e mostrar a todos que não existem diferenças entre os gêneros, e que devemos ter a mente mais aberta*" (ALUNA D, 2016). A partir dos escritos dessas/es estudantes, então, a escola pode ser entendida como um lugar de experiências, em que os sujeitos são tocados, possibilitando essa mudança pessoal/social destacada por elas/es (LARROSA, 2015). Para além de pensar a escola enquanto lugar de experiências, podemos pensar essas/es estudantes enquanto esses sujeitos das experiências a partir do que Larrosa nos propõe:

> Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é "ce que nousarrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happentous", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (2015, p. 25).

Assim, a/o profissional de educação, quando possibilita a emergência de atos cotidianos, enquanto fatos que acontecem na vida dos sujeitos, oportuniza que esses sujeitos possam ser mobilizadas/os a refletirem, (re)pensarem e, eventualmente, (re) formularem suas perspectivas de mundo. Logo, essa escola entendida como espaço para a mudança desses sujeitos, é também palco para uma (re)significação individual podendo ter consequências coletivas e sociais, como se percebe nos compartilhamentos nos grupos do *Facebook*, em que as/os estudantes colocam em xeque algumas questões presentes nas mídias e ocorre a discussão em todo o grupo.

Nesse sentido, as cenas que destacamos mostram, justamente, essa possibilidade de ruptura, ao promovermos no espaço escolar esse momento de ouvir as/os estudantes no que se refere às suas experiências em diferentes temáticas, tais como gêneros e sexualidades, poderemos contribuir para a formação desses sujeitos para a vivência em uma sociedade de multiplicidades, compartilhando a ideia de que "a educação menor é um exercício de produção de multiplicidades" (GALLO, 2002, p. 176).

Cabe ressaltar, assim, uma narrativa produzida por um grupo de alunas/os durante uma atividade de análise de vídeos:

> *A sociedade atual por mais que defenda a diversidade, a democracia, ainda assim nos dias de hoje nos deparamos com preconceitos.*

> *Segundo esse pensamento que a sociedade insiste em nos regrar, enfrentamos um grande dilema: "comprar e/ou usar o que eu quero". Ou "não posso comprar isso porque é coisa de mulher ou homem." Por essa razão, as pessoas julgam o produto pela embalagem ou pelo conteúdo. Isto é, meninos podem usar shampoo e isso não vai deixá-los mais femininos, mesmo que existam embalagens para homens e outras para mulheres. Esquecendo o que realmente deveria importar, que é o gosto da pessoa e não o que a sociedade diz ser correto (GRUPO DE ALUNAS/OS, 2016).*

Portanto, por mais que a escola possa produzir diferenças, conforme Louro "diferenças, distinções e desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso" (2014, p. 61), faz sentido olhar para as narrativas destas/es estudantes que percebem essa escola enquanto potente espaço de formação de sujeitos livres de preconceitos, que valorizem e reconheçam das diferenças, entendendo que uma educação menor pode ser uma forte aliada para a realização de rupturas diárias das questões de gêneros, nas aulas de Ciências, a partir dos fatos emergidos das/os estudantes.

5.1.5 Algumas considerações

Quando observamos e analisamos as quatro cenas, percebemos estes acontecimentos como possibilidade da articulação do ensino de Ciências com as temáticas de gêneros. Essa articulação pode ser vista como uma ruptura, de acordo com os escritos de Gallo sobre a educação menor, possibilitando que possamos abordar dentro do currículo de Ciências, as demandas de gêneros e sexualidades.

Retomamos aqui nosso entendimento de educação menor, como sendo aquela que vai além do que está disposto em dispositivos legais da educação, das políticas públicas, sendo então aquela em que cada professora/professor "inventa, cria, recria, transcria na solidão povoada de sua sala de aula, no dia a dia do trabalho letivo com cada grupo de estudantes" (GALLO, 2002, p. 42). Entendemos que as discussões realizadas em sala de aula partiram daquilo que os sujeitos escolares tinham desejo de saber, daquilo que emergia cotidianamente nas aulas de Ciências, e que com a sensibilidade e a militância da professora foi possível desenvolver, primeiramente, o seu projeto abordando as questões sobre os gêneros e as sexualidades e, posteriormente, esse projeto de dissertação, também partindo da militância a favor das questões de gêneros da mestranda e pesquisadora.

Assim, percebemos que as temáticas de gêneros podem ser abordadas no ensino de Ciências – e em outras áreas do conhecimento, contemplando as demandas das/os

alunas/os, como forma de romper com desigualdades, violências e discriminações que, por vezes, acontecem diariamente na vida dos sujeitos os quais nos relacionamos, como, por exemplo, o caso de um dos estudantes ao pedir que a professora continuasse com as discussões de gêneros, pois somente assim, as/os colegas poderiam reconhecer as multiplicidades que as/os cercam para não desrespeitá-lo por sua homossexualidade.

Além disso, a partir do que foi discutido ao longo desse artigo, podemos considerar, aqui, algumas experiências que nos foram possibilitadas a partir desse trabalho com as/os estudantes, de produção de dados e desta escrita. Como nos propõe a educação menor, devemos resistir àquilo que está determinado nas macropolíticas (GALLO, 2002), cujo objetivo a ser alcançado é a constituição de sujeitos iguais, com a imposição de padrões a serem seguidos, enquanto que resistir a elas significa reconhecer as diferenças, problematizar os fatos que emergem em nossas salas de aula que constituem nossas/os alunas/os. O que nos passou ao longo do período na escola foi para além de analisar os relatos daquelas/es estudantes e saber o que elas/es estão percebendo a cerca dessas questões, mas para pensarmos a prática docente que segue, buscando outras possibilidades de abordagem de assuntos sociais que irão contribuir para a formação de sujeitos que reconheçam as diferenças e atuem na sociedade no combate aos binarismos, discriminações e violências. E assim, nos questionar: Como podemos em nossa prática de sala de aula, seja ela de Ciências, Português, Matemática, entre outras, possibilitar que suscitem os acontecimentos vividos pelas/os estudantes? Como articular o que se estabelece como dever ensinar com o que aparece enquanto demanda emergente em aula? Podemos nos assegurar a partir das políticas públicas educacionais e trabalhar no intuito da formação de cidadãs/ãos providos de respeito e reconhecimento das diferenças?

Conforme discutimos ao longo deste artigo, o conceito educação menor possibilita a prática docente a partir dos fatos e momentos compartilhados em sala de aula. Assim, em diferentes disciplinas podemos adotar a postura de olhar para essas emergências e discuti-las como fator importante na formação dos sujeitos. As políticas públicas apontam para o respeito à diversidade, redução de discriminações e violências. Além disso, a educação menor, enquanto micropolítica, abre brechas para pensarmos em estratégias de articulação dos conhecimentos das áreas específicas com as vivências das/os estudantes, fazendo com que elas/es (re)signifiquem suas práticas.

Assim, o desfecho desse trabalho vai ao encontro do que Larrosa nos diz: “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (2015, p. 32). Por assim deixar claro que em diversos

outros espaços podem haver estudantes com as mesmas demandas que tivemos durante a produção dos nossos dados, porém cabe a cada uma/um que atuar frente às/aos estudantes ter a sensibilidade para compreender e colocar em discussão, mas é preciso fazer, pois se a experiência for impossível, a existência também será (LARROSA, 2015).

5.1.6 Referências

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de jun. 2017.

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 477p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 288p.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 98p.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: SWAIN, Tânia [et al.]. **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. RIBEIRO, Paula Regina Costa [et al.] (Org.). Rio Grande: Editora FURG, 2007. p. 93 – 102.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 169-172, jul.-dez ,2002. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 9º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 30-42.

LANA, Lígia Campos de Cerqueira; FRANÇA, Renné Oliveira. Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. E-compós, Brasília, v.11, n.3, set./dez. 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 175p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 184p.

TRANSVERSAL, Grupo. **Educação menor**: conceitos e experimentações. 2º ed. Curitiba: Appris, 2015. 197p.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 28, n. 1, p. 49-63, jan-jul, 2003.

5.2 Dos entendimentos de gêneros às implicações de sua produção

Resumo: O presente artigo tem o objetivo discutir as narrativas de gêneros de estudantes de 9° ano de uma escola municipal de Rio Grande/RS. Abordaremos a discussão teórica com base nos Estudos de Gênero, entendendo este conceito enquanto resultado de uma produção cultural e social em determinado espaço-tempo, que ensina modos para ser e estar na sociedade, bem como, a construção das feminilidades e masculinidades. Utilizamo-nos da investigação narrativa como estratégia metodológica, para tanto, produzimos três cenas a partir das narrativas provenientes dos debates com as/os adolescentes. Ao analisar as narrativas percebemos diferentes entendimentos para gênero: um modelo binário (mulher e homem), um associado à sexualidade, outro com os genitais e um último enquanto aspecto social. De modo geral, esses entendimentos apontam o gênero enquanto uma produção cultural, evidenciando que alguns discursos ainda hoje são reproduzidos sobre as diferenças entre os gêneros que implicam e justificam as desigualdades produzidas na sociedade. Assim, entendemos que promover as discussões de gênero na escola possibilita que se desconstrua os binarismos impostos, as diversas formas de violências bem como as "verdades" que foram produzidas ao longo dos tempos.

Palavras-chave: Gênero; Educação menor; Narrativas; Estudantes.

5.2.1 Contextualizando o estudo

Encontramo-nos em um momento em que o termo "gênero" vem provocando muitas discussões e causando um pânico moral[3] na sociedade, em decorrência de um movimento que visa o combate às discussões de gêneros. Segundo Junqueira, a "Ideologia de gênero" é

> uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Trata-se de um sintagma urdido no âmbito da formulação de uma retórica reacionária antifeminista, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyla (2017, s/p).

Esses grupos religiosos entendem que as discussões de gêneros são uma ameaça às famílias (tradicionais) e às crianças fazendo com que algumas pessoas se posicionem

[3] "Um estado de temor produzido por um ou mais grupos de interesse constituintes de uma sociedade com a intenção de evitar uma possível transformação nos valores hegemônicos" (GUIMARÃES; ZAGO, 2015, p. 6).

contra os Estudos de Gênero e as políticas públicas para inclusão dessas discussões nas escolas. Essa "ameaça às famílias" se dá pelo fato de que essas pessoas lutam em "defesa da 'família natural': representada como a 'única natural', fundada no matrimônio heterossexual e destinada à transmissão da vida" (JUNQUEIRA, 2017, p. 43-44), assim sendo, acreditam que qualquer outro modo de organização familiar deva ser combatido e, qualquer movimento que defenda outras possibilidades familiares, causa risco e deve ser vetado. Além de não aceitarem outras configurações familiares, conservadoras/es afirmam que "a '*ideologia de gênero*' pretenderia '*apagar*' as diferenças entre homens e mulheres, doutrinando crianças e jovens segundo uma indefinição identitária que desconsidera a evidência biológica" (CASTRO, 2017, p. 3, grifos do autor), em outras palavras elas/es entendem que as discussões de gêneros [4] são um problema, pois acreditam que as/os estudiosas/os de gênero, querem impor que ninguém nasce mulher ou homem, negando a biologia dos corpos e que cada uma/um pode decidir qual é o seu gênero. Todavia, não negamos a materialidade biológica, mas consideramos que os sexos e os gêneros foram e são social e culturalmente produzidos, em determinado tempo, a partir das relações de poder que se estabelecem.

Assim, podemos inferir que há uma mobilização de grupos religiosos sobre a tentativa de proibir as discussões de gêneros na sociedade de modo que, Roney Castro (2014) diz que deve se discutir e entender a questão da relação entre a laicidade, as escolas e a formação docente, pois, enquanto vivemos em um Estado dito laico, é dever que as/os cidadãs/ãos tenham liberdade para expressarem suas ideias.

Porém, não é isso que temos acompanhado. O que vem acontecendo é um avanço das bancadas religiosas e conservadoras, que formam alianças entre as diferentes religiões, que defendem a organização familiar tradicional e lutam contra qualquer possibilidade de discussão que contrarie seus ideais. Rogério Junqueira discute que nos últimos anos "presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no 'gênero' o principal mote em suas mobilizações" (2017, p. 23).

---

[4] Gostaríamos de ressaltar que utilizaremos a palavra gênero no plural, gêneros, pois na perspectiva teórica que nos filiamos, romper com o binarismo de gênero – mulher e homem – é uma potente estratégia para romper com essa lógica e uma possibilidade para descontruirmos a linearidade sexo-gênero-sexualidade, bem como, possibilitar discussões e problematizarmos sobre a multiplicidade de sujeitos que existem na sociedade, como por exemplo, homem cis, mulher cis, homem trans, mulher trans.

Dessa forma, frente aos retrocessos entorno das discussões sobre os gêneros se torna essencial resistir e buscar desenvolver estratégias de inclusão das temáticas de gêneros nas escolas, a partir dos Estudos de Gênero que lutam pela igualdade e respeito ao que se refere às questões sobre os gêneros, tais como, a produção das feminilidades e masculinidades, bem como o modo como os sujeitos se identificam e vivem sua sexualidade. Para tanto, acompanhamos um projeto desenvolvido em uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS, com o objetivo de discutir e analisar as narrativas sobre as questões de gêneros com estudantes de duas turmas de nono ano do ensino fundamental.

5.2.3 Contextualizando o gênero

Os Estudos de Gênero buscam problematizar as diferenças atribuídas a meninas, mulheres, meninos, homens e pessoas transgêneros, se afastando de vertentes que buscam justificá-las a partir da biologia dos corpos. Esses estudos buscam desnaturalizar algumas questões presentes na sociedade e se tornam potentes para questionarmos que os sujeitos ao longo de suas vidas em diferentes tempos, espaços e instituições sociais vão se produzindo. Assim, em suas análises esses estudos problematizam o conceito de gênero enquanto uma produção cultural e social, articulado a outras categorias como classe, religião, etnia, raça, geração, entre outras.

Entendendo que somos uma invenção, desde muito cedo são produzidas algumas expectativas sobre nas nossas vidas, começando pelas criadas sobre nós antes mesmo de nascermos. Quando, por exemplo, vemos uma mulher grávida, logo questionamos se o bebê é menina ou menino. A partir de então muitos são os atributos que vão nos produzindo enquanto mulheres ou homens dentro de uma determinada cultura, por exemplo, se for menina, esperamos que seja meiga, delicada, poderá ser professora, bailarina e um dia cumprirá seu papel de mãe. Se, menino, almejamos ser inteligente, forte e que possa escolher entre ser engenheiro, médico, advogado, devendo cumprir com seu papel de mantenedor de sua família.

As diferenças que vão se constituindo entre os gêneros muitas vezes são produzidas através de discursos produzidos por um determinismo biológico, sendo as características biológicas utilizadas para justificar alguns atributos criados a mulheres e homens. Joanalira Corpes Magalhães, ao problematizar os discursos das neurociências utilizados

pelas mídias que contribuem com modos de ser homem e mulher na sociedade, afirma que:

> Ao utilizar o discurso da Ciência para veicular as diferenças entre os sexos – habilidades, comportamentos (macho dominador, fêmea delicada, mulheres falam mais, os meninos têm mais capacidade espacial, a razão de ser biológica [...] é tornar-se sexualmente atraente) – estes programas acabam por naturalizar tais características, como se estas fossem inscritas no cérebro, biologicamente determinadas, inatas e naturais dos sujeitos femininos e masculinos. (2014, p. 181).

Assim, as desigualdades sociais entre os gêneros são causadas pela hierarquia criada entre os sexos, (mulheres são fracas e têm menos neurônios, homens fortes e tem mais músculos) que, consequentemente, afetam o que é dito sobre os gêneros (mulheres tem o dever dos cuidados com filhas/os e do lar – espaço privado; enquanto homens são detentores do conhecimento para os negócios e decisões – âmbito público).

Essas questões são problematizadas nos estudos de Joan Scott (1995) que nos apresenta uma dimensão relacional do gênero, ou seja, não mais se fala nos estudos isolados das mulheres e nos estudos isolados dos homens (entendendo que até certo momento da história discutia-se sobre a invisibilidade feminina e os direitos que a elas não eram dados, sem se falar nos homens que já eram visibilizados suficientemente), pois, conforme a autora, "um implica no estudo do outro" (SCOTT, 1995, p. 75), sendo então, o gênero dado como uma ferramenta analítica e política. Segundo a autora:

> O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino (SCOTT, 1995, p. 75).

Pensando nos processos que constituem mulheres e homens, Guacira Louro diz que "ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens" (LOURO, 1997, p. 22). Ao gênero estão imbricadas as diversas formas de viver as feminilidades e as masculinidades, e isso está relacionado aos significados dados ao ser homem e mulher em uma determinada cultura (LOURO, 2000, 2004, 2007). Neste caso, se amplia o olhar, não mais dando ênfase às questões das mulheres apenas, mas entendendo a produção das

feminilidades e masculinidades dos sujeitos, assim, compreendendo o gênero enquanto relacional em que "os sujeitos se produzem em relação e na relação" (1996, p. 2).

De certa forma, os entendimentos de Louro corroboram com os de Scott, ao apontar o gênero enquanto relacional. Já a pesquisadora Dagmar Meyer, problematiza o contexto dos discursos que entendem o corpo como uma entidade biológica universal, e explica que em decorrência disso é que se dão as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens. Dessa forma, para ela, o corpo é uma produção cultural que tem como efeito relações de poder estabelecidas. O conceito de gênero, então, para Meyer:

> passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (2003, p. 16).

Neste sentido, entendemos que esse conceito procurava colocar em xeque o modo como as características biológicas são compreendidas e representadas através dos discursos e significações presentes na sociedade, e esse entendimento de Meyer corrobora com Ana Colling ao afirmar que "são as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la" (2004, p. 29). Por conseguinte, entendemos que nascer com pênis ou vulva não afirma que, necessariamente, iremos nos reconhecer nos gêneros ditos "correspondentes" à genitália, mas que vamos produzindo nossas feminilidades e/ou masculinidades através de práticas culturais, diante daquilo que nos é significativo.

Por esse viés, destacamos a pesquisadora americana Judith Butler que, em seu livro "Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da identidade" (2016), questiona esses discursos quanto aos modos impostos de ser mulher e ser homem na sociedade. Para a autora, desde que nascemos nosso gênero é produzido culturalmente a partir do sexo que também é uma produção, ou seja, Butler diz que "o próprio conceito do sexo-como-matéria, do sexo-como-instrumento-de-significação-cultural, é uma formação discursiva que atua como fundação naturalizada da distinção natureza/cultura e das estratégias de dominação por ela sustentadas" (2016, p. 74). Por conta disso, algumas normas são impostas para nos adequarmos com o nosso gênero. Porém, muitas são as pessoas que

não se reconhecem dentro dos atributos dados para ser homem e ser mulher na sociedade (entendendo que a norma binária só reconhece essas duas opções), nesse caso, aquelas/es que transgridem às normas impostas aos gêneros, acabam sendo marginalizadas/os pela sociedade. Ou, em suas palavras:

> a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" - isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero". (BUTLER, 2016, p. 44).

Nesse sentido, Butler questiona o entendimento de sexo enquanto natural e que a partir dele que se produziria o gênero, para ela, "se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2016, p. 27). Além disso, Butler questiona se o "sexo" tem uma história ou se é algo dado, que dispensa questionamentos por conta de sua materialidade biológica, entendida como se fosse a essência, a natureza produzida pelos discursos científicos. E dentre esses questionamentos, afirma que:

> Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado "sexo" seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2016, p. 27).

Logo, corroborando com a autora, defendemos a necessidade de problematizarmos essas imposições feitas aos gêneros, bem como sobre os sexos, pois, estabelecendo estas categorias de acordo com sexo e gênero, a tendência é que ocorram modelos binários que tem como consequência, a desigualdade entre os gêneros. Ou seja, o que observamos é que quando se nasce com pênis, segundo uma produção cultural, deveríamos reconhecer um sujeito homem, nesse sentido, ele deveria ser forte, inteligente, racional, não poderia ser gentil ou delicado, pois isso colocaria em dúvida sua sexualidade, que deveria ser heterossexual. Desse modo, observamos que há um tipo de masculinidade produzido na sociedade como adequado (assim como tem um modo de feminilidade adequado, também produzido), que deve seguir uma linearidade de sexo-gênero-sexualidade, devendo aderir aos padrões instituídos em algum momento da história.

Para Butler a identidade de gênero é um ato performativo, em suas palavras:

> Atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a ausência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (2016, p. 235).

O que nos parece, no entanto, é que se instituíram alguns discursos para a existência dos gêneros. De acordo com Butler, "o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero" (2016, p. 56, grifos da autora). Assim, dentro de um modelo hegemônico elaborou-se modos "adequados" para ser mulher e ser homem na sociedade, desconsiderando qualquer forma que rompa com esse padrão. Para a autora, o estabelecimento do gênero vai se dando nos termos "de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal" (BUTLER, 2016, p. 30). Isso explica a produção do sujeito feminino enquanto o outro, o frágil, o do ambiente privado, e o homem do espaço público, com sua força e coragem. Por conta disso, vão-se construindo as desigualdades e violências entre os gêneros.

Assim, podemos entender que não é possível determinar apenas um modo para ser e estar na sociedade, os discursos são múltiplos, com isso, haverá uma multiplicidade de sujeitos. Diversos serão os modos para a produção das feminilidades, masculinidades, cisgeneridades, transgeneridades e travestilidades. Nesse sentido, Butler nos questiona se "haverá "um" gênero que as pessoas *possuem*, conforme se diz, ou é o gênero um atributo essencial do que se diz que a pessoa *é*, como implica a pergunta "Qual é o seu gênero?"" (2016, p. 28, grifos da autora) e assim pensarmos, que discursos produzem os gêneros que constituem os sujeitos?

Butler discute, nesse sentido, a questão dos gêneros inteligíveis, os quais ela explica como sendo "aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (2016, p. 43), ou seja, o sujeito que nasce com vulva, deve se reconhecer do gênero feminino e ter desejo

pelo gênero oposto, o masculino, e essa coerência é estabelecida dentro de uma cultura em que a heterossexualidade é a norma. A autora tenta desconstruir essa visão de linearidade, pois aponta essa lógica como promotora de exclusões, conforme o excerto que segue:

> A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre "feminino" e "masculino", em que estes são compreendidos como atributos expressivos de "macho" e "fêmea". A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero". (BUTLER, 2016, p. 44).

Nesse sentido, Butler aponta que é no dia a dia que produzimos nossos modos de ser e estar no mundo, e que, não necessariamente, seja imperativo viver dentro dessa linearidade, afinal, ela parte de uma construção social, dentro de uma cultura hegemônica, pautada em relações de poder. De acordo com Salih, então, "o gênero é um processo que não tem origem nem fim, de modo que é algo que "fazemos", e não algo que "somos"" (2012, p. 67).

Todavia, entendemos ser de suma importância as discussões a partir de Butler, pois reconhecemos que são múltiplos os modos para vivermos na sociedade. Bem como, a imposição de normas a partir de determinado gênero, proposta por determinado lugar de poder, não permite que cidadãs/ãos vivam livremente seus direitos, liberdade de expressão, de ideias e de desejos.

Dessa forma, no intuito de colocar em xeque algumas construções de gêneros e possibilitar a discussão e problematização delas, nosso objetivo é investigar as narrativas sobre os gêneros de estudantes de uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS, reconhecendo ser um tema relevante na produção de sujeitos livres de preconceitos e discriminações.

5.2.3 Percorrendo as estratégias metodológicas: a produção das cenas narrativas

Nesta pesquisa, de cunho educativo e social entendemos a importância do fazer (re)pensar algumas práticas cotidianas relacionadas às discussões de gêneros, assim como já nos sugeriu Barros com relação a importância das pesquisas sobre as questões sociais,

"pois nos possibilitam compreender alguns fenômenos e práticas sociais que estão ocorrendo em uma sociedade, em um determinado momento cultural, social, econômico e político específico" (2014, p. 93).

Assim, por mais que estejamos em um momento da história em que as discussões de gêneros "assombram" a sociedade, sabemos que essas questões estão presentes na vida dos sujeitos, e por isso compreendemos a importância de debater e problematizá-las. Dessa forma, nos detemos na investigação narrativa como metodologia de produção e análise de dados, por entender que os sujeitos vão se constituindo ao longo de suas experiências e a partir de suas narrativas que é possível "compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas" (RABELO, 2011, p. 171). Além disso, segundo Michael Connelly e Jean Clandinin, "a principal razão para o uso da investigação narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas narradas" (1995, p. 11, tradução nossa).

É na perspectiva proposta por Connelly e Clandinin (1995) que seguimos com nosso trabalho, entendendo as histórias narradas pelas/os adolescentes como fundamentais no processo de formação de suas subjetividades. Entendemos que ao ouvirmos as histórias narradas pelas/os estudantes estaremos produzindo histórias sobre experiência, seja ela vivida por esses sujeitos, seja ela apenas narrada por elas/es. Cabe salientar, assim, a compreensão de narrativa conforme Larrosa que "é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama" (1994, p. 58).

A produção das narrativas analisadas[5] se deu dentro de um projeto intitulado "Gênero na escola: discutindo sobre preconceitos, violências e desigualdades com as/os adolescentes" realizado em uma escola do município de Rio Grande/RS com 32 meninas e 15 meninos, com idades entre 14 e 17 anos, estudantes do nono ano do ensino fundamental. Essa escola está localizada em um bairro da periferia da cidade, também considerado um bairro conservador. Ao longo do ano de 2016 tivemos encontros quinzenais com as/os estudantes e nos utilizamos de estratégias para fazer emergir as narrativas de gêneros. Nos encontros, discutimos algumas temáticas, tais como: conceito

[5] Nesse artigo, realizamos um recorte nas narrativas produzidas ao longo do ano no sentido de olhar sobre três aspectos: os entendimentos de gêneros, o que se entende por desigualdade entre os gêneros e a importância de discutir na escola.

de gênero, feminilidades, masculinidades, binarismos e violências de gêneros, bem como a violência no namoro. Utilizamos, para tanto, alguns artefatos culturais, como vídeos disponíveis no *YouTube*[6], propagandas e notícias que abordassem as referidas questões de gêneros, pois, segundo Magalhães "tais artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser, estar e entender o mundo, construindo e reproduzindo significados sociais" (2013, p. 45).

Para este artigo, elencamos 3 cenas narrativas que resultaram das narrativas produzidas ao longo dos encontros. Para a cena 1 utilizamos as narrativas provenientes das discussões realizadas a partir de uma pergunta norteadora, a saber: O que você entende por gênero? Já a cena 2 foi obtida a partir da discussão sobre a questão: O que você entende por situações envolvendo desigualdade de gêneros? E a terceira cena foi pensada a partir do seguinte questionamento feito às/aos estudantes: Qual o papel da escola na busca pela igualdade de gênero? Sendo assim, para cada aspecto a ser discutido neste artigo, articulamos 1 cena que contemplasse, de modo geral, as discussões realizadas com as/os estudantes.

5.2.4 Apresentando cenas narrativas

Apresentamos, neste momento, as cenas narrativas provenientes das discussões durante o projeto desenvolvido ao longo do ano de 2016 com as duas turmas. Conforme já mencionado no texto, nosso trabalho girou em torno de três aspectos: Conceito do gênero, entendimentos sobre as desigualdades entre os gêneros e sobre o papel da escola em discutir as questões sobre os gêneros. Sendo assim, destacamos as cenas narrativas produzidas para cada um dos aspectos a serem discutidos neste artigo. De acordo com o que as/os estudantes narraram, suas vivências compartilhadas com familiares e amigas/os, articulamos as falas no intuito de destacar os elementos que foram surgindo nas narrativas e que implicaram na produção das cenas narrativas. Sendo assim, a primeira cena apresenta as narrativas sobre o conceito de gênero, em seguida a cena das desigualdades entre os gêneros discutidas pelas/os estudantes e uma terceira cena expondo o modo como elas/es percebem o papel da escola para a igualdade entre gêneros.

---

[6] Os vídeos utilizados estão disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=D90AMoWDRC0; https://www.youtube.com/watch?v=3RU4H9ESJZ8; https://www.youtube.com/watch?v=zTXIHkCL9x0; https://www.youtube.com/watch?v=YRtHIbcKTCk; https://www.youtube.com/watch?v=6SlYhsbzpuE, https://www.youtube.com/watch?v=HNpDnr9JQZg, https://www.youtube.com/watch?v=YKgPZruR4XI,

Cena 1: Narrando os entendimentos sobre as questões de gêneros

Em meados de agosto de 2016 foi proposta uma discussão sobre algumas questões de gênero com alunas/os de nono ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Rio Grande/RS. Elas/es foram questionadas/os sobre o conceito de gênero, de modo que para algumas/alguns o gênero era entendido, simplesmente, como o ser mulher (feminino) ou homem (masculino), o qual foi possível perceber uma categorização binária de gênero. Todavia, também emergiu entre as discussões que o gênero possa ser: gay, transexual, hetero, lésbica, bissexual, sendo assim, poderíamos inferir a ocorrência de entrelaçamento entre identidade de gênero e identidade sexual. Na continuação das discussões para o conceito, outro grupo de estudantes narrou que o gênero poderia ser algo do que se quer ser, o modo como as pessoas se reconhecem, seja pelo seu corpo, ou pelos modos de viver as feminilidades e masculinidades. Um caso citado para explicar esse aspecto, foi que um homem que nasce com pênis é entendido como masculino, porém não se reconhece com os atributos produzidos socialmente como sendo masculinos, e então luta para mudar e tornar-se uma mulher. De acordo com a discussão das/os alunas/os, isso acontece porque o gênero é aquilo como nos sentimos. Algumas/alguns estudantes afirmam que quando o gênero é entendido como ligado ao órgão genital a sociedade impõe modos para viver, e as diferenças biológicas são usadas para justificar as desigualdades entre os gêneros. Quando observamos que entre estudantes existem diversos entendimentos para o termo gênero é possível esperar que em uma sociedade, de modo geral, possam existir estes e tantos outros entendimentos que podem ou não estar de acordo com os Estudos de Gênero.

Cena 2: Narrando as situações de desigualdades entre os gêneros

Quando questionadas/os sobre situações em que percebem as desigualdades de gêneros, as/os alunas/os dizem que é algo muito presente na sociedade mesmo sendo algo ilógico, pois todas as pessoas têm direito a ter sua individualidade. Um ponto que emergiu nas discussões foi sobre as pessoas sendo classificadas por gênero e recebendo ou não privilégio por ser de tal gênero, por exemplo, no salário. Algumas/Alguns estudantes relatam fatos que observam próximo a elas/es, por exemplo, homens e mulheres que trabalham no mesmo cargo, fazem as mesmas atividades e em alguns casos o homem

ganha mais. Apontam o fato de que na política não tem tantas mulheres quanto homens, bem como, as pessoas que pensam que lugar de mulher é só dentro de casa. Uma das meninas aponta que não existem tantas caminhoneiras ou motoristas de ônibus, e caminhão de bombeiros. A partir das falas das/os estudantes, observamos que eles percebem as desigualdades de gêneros, relatando que mulheres que andam com shorts, são assediadas, enquanto que homens que andam só com bermuda, não acontece nada. As/Os estudantes percebem desigualdades de gêneros também com outras identidades de gênero, quando, por exemplo, travestis que não conseguem trabalho, isso porque ser travesti na sociedade não é reconhecido dentro da norma hegemônica produzida, de modo que só compreendem enquanto de acordo na sociedade homens e mulheres que tem sua materialidade biológica em correspondência com seu gênero.

Cena 3: Narrando a importância da escola na busca por igualdade entre os gêneros

No final do ano letivo (2016) as/os estudantes realizaram uma prova em que continha três questões abordando as questões de gêneros debatidas ao longo do projeto. Em uma das perguntas, elas/es deveriam dissertar sobre o papel da escola para o alcance da igualdade de gêneros. Assim, para as/os alunas/os que responderam a prova, a escola tem um papel principal pelo fato de que muitas famílias acabam esquecendo-se de ensinar "certos" valores, como esse de igualdade entre os gêneros e a escola tem papel fundamental perante isso. Assim, segundo as/os alunas/os, é preciso ensinar sobre as questões de gêneros desde a infância, discutindo que mulheres e homens têm suas diferenças, mas que são iguais em direitos, mostrando que todas/os podem brincar das mesmas coisas, trabalhar nas mesmas profissões e serem valorizadas/os através do seu trabalho de forma justa. As/Os adolescentes escrevem que discutir desde cedo essas questões, possibilita que se construa um mundo mais justo, sem violências e discriminações, pois entendem que as crianças vão aprendendo e mudando o modo de pensar.

5.2.5 Entre cenas

Conforme já mencionado no texto, nosso trabalho girou em torno de três aspectos: conceito do gênero, entendimentos sobre as desigualdades entre os gêneros e sobre o papel da escola como potente nas discussões para igualdade de gêneros. Sendo assim, ao olhar as narrativas dos/as alunos/as percebemos que as/os estudantes têm diferentes visões sobre o conceito de gênero, um dos entendimentos é de que gênero é dado pelas

características biológicas, como podemos evidenciar na narrativa a seguir: *Quando a criança nasce "parece" que já é estabelecido de gêneros, e é o que é na realidade, o masculino e feminino com isso a pessoa ao longo de sua vida, e suas escolhas vai se encontrando, mas até então é complicado por conta dessa coisa estabelecida* (A1[7]).

Podemos inferir que esse modelo resulta da maneira como a sociedade vai ensinando modos de ser homem e mulher, sendo que um dos entendimentos das/os estudantes vincula o sexo ao gênero, ou seja, se entende o sexo como algo dado e o gênero como culturalmente produzido a partir do sexo. O determinismo biológico assegurava que mulheres e homens eram biologicamente diferentes e que as relações entre ambos decorriam dessa distinção. E, portanto, cada um teria um "papel" a desempenhar de acordo com suas características biológicas, ou seja, a sociedade estabelece determinadas normas a serem seguidas por mulheres e homens e isso vai constituindo os gêneros, por exemplo, às mulheres cabe o serviço doméstico e o cuidado com filhas/os, por causa do "jeito" dócil e atencioso que têm, aos homens ficam as responsabilidades que necessitam de força, raciocínio lógico e rapidez, assim, entendemos que essa distinção entre os gêneros é usada para justificar as desigualdades sociais (LOURO, 2014). Esses entendimentos são as aprendizagens que vamos adquirindo ao longo da nossa vida pelas diferentes instâncias sociais que nos cercam, tais como, a família, a escola, as mídias, as religiões.

Assim, é preciso quebrar a polaridade entre os gêneros, pois ela acarreta na incorporação de posições de sujeito definidas para mulheres e para homens, que se constituem como regras que determinam um padrão feminino ou masculino de ser e estar no mundo (LOURO, 2014). Essa polaridade foi construída ao longo dos tempos, provocando uma oposição entre os gêneros, um modo binário de entendê-los, ao passo que, normalmente o primeiro termo tem uma hierarquia em relação ao segundo, quando mencionamos homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo, "homem" e "heterossexual" são produzidos como o modo principal de ser e existir na sociedade. Ou seja, vão se estabelecendo hierarquias nesses binarismos em que, normalmente, o primeiro termo é entendido como a norma, e o outro, o diferente, logo, poderá ser visto às margens (não por acaso utilizamos a linguagem inclusiva e destacamos o termo feminino na primeira posição, não entendendo-o como superior, mas para problematizarmos o que é posto), assim entendemos que essa oposição deva ser

[7] A fim de preservar a identidade das/os estudantes envolvidas/os e identificar as narrativas desses sujeitos, utilizaremos A1, A2 e assim por diante.

desconstruída. Desconstruir, neste caso, é colocar em xeque essas produções ressaltando que elas não são inerentes (LOURO, 2000), ou seja, não é parte de uma essência, mas sim, cultural e socialmente produzidas em determinado momento da história.

A partir das relações de poder que se estabelecem nos diversos espaços, vamos entendendo que existe um processo de diferenciação e este é o processo central para a existência da identidade e da diferença. Através desses binarismos, resultantes das relações de poder, vão ocorrendo as desigualdades, sociais, de gêneros, de geração, de raça, entre outras, demarcando o que foi produzido como norma, estando ao centro das relações na sociedade e o que está às margens dessa, a partir da cultura que se está inserido.

Devemos, então, problematizar essas identidades e as diferenças que são postas, e consequentemente, estaremos refletindo sobre os binarismos demarcados. Esses binarismos, diferenças e identidades, dentro das relações de poder, acabam por ocasionar desigualdades, isso porque, tudo o que vai divergir de uma determinada identidade, considerada a norma, em uma determinada cultura, será o diferente, e será comparado dentro do processo.

As/Os estudantes também entendem que o gênero é associado à sexualidade, ou seja, existe um entrelaçamento no entendimento do que é identidade de gênero e identidade sexual, conforme podemos observar na narrativa: *Pra mim gênero não é só feminino e masculino, é também: hétero, bissexual e transexual, e todos tem que ter seus direitos iguais* (A2).

Nesse sentido, Butler questiona a identidade se, enquanto "*efeito* das práticas discursivas" (2016, p. 45), seria a identidade de gênero um efeito da "prática reguladora que se pode identificar como heterossexualidade compulsória?" (2016, p. 45, grifos da autora). Em suas palavras:

> A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. (2016, p. 53).

Neste caso, a autora nos coloca a pensar que antes de problematizarmos a produção de uma identidade, os sujeitos, ao adquirirem um gênero, produzem sua identidade de gênero dentro de uma conformidade, ou seja, a partir de padrões estabelecidos como normas, produz-se as identidades inteligíveis de gênero (BUTLER,

2016). Isso implica que, uma pessoa, ao atribuir o gênero feminino, deva se reconhecer como tal e desenvolver as aptidões estabelecidas para as mulheres na sociedade, e isso inclui sua identidade sexual, que neste caso, essa mulher deverá, dentro da ideia dos gêneros inteligíveis, relacionar-se com um homem. Dessa maneira, é de se entender o entrelaçamento feito pela sociedade sobre esses conceitos destacados pelas/os estudantes para o termo gênero, ao associar identidade de gênero à identidade sexual, pois parte da premissa dos gêneros inteligíveis, em que "as *práticas reguladoras* de formação e divisão do gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito" (BUTLER, 2016, p. 43, grifos da autora), ressaltando que essas tais práticas reguladoras são determinadas dentro de uma heteronorma.

Porém, observamos que as/os estudantes também apontam para outras possibilidades de vivência da sexualidade, como, lésbicas, gays e bissexuais, para além do que prevê a heteronorma, conforme a narrativa: *Quando falam em gênero, penso em mulheres, homens, homossexuais, lésbicas, transexual* (A3). Com isso, entendemos que de algum modo essas/es estudantes reconhecem a possibilidade de produção do seu gênero e vivência de sua sexualidade, não sendo necessário unicamente o proposto na linearidade sexo-gênero-sexualidade, desconstruindo a visão de que as identidades são dadas a partir do biológico, de modo que nosso gênero será, então, o modo como nos reconhecemos, como vivemos nossas feminilidades e masculinidades sem, necessariamente, nos basearmos no que é imposto pela sociedade, é o modo como o sujeito se reconhece, conforme a narrativa: *É como a pessoa se identifica* (A4). Faz-se necessário romper com a linearidade que se institui de sexo-gênero-sexualidade, afinal, segundo Butler "se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira" (2016, p. 26). O modo como os sujeitos irão se reconhecer é resultado dos discursos dentro das redes de significados que se estabelecem ao longo da vida.

Ao estabelecermos formas para ser mulher e ser homem, ou quando estipulamos posições a serem ocupadas por esses sujeitos de acordo com seu gênero, considerando a identidade produzida dentro de um modelo inteligível de gênero, ocasionamos a produção de diversas situações de discriminações. A hierarquia criada entre os gêneros é a fonte de desigualdade entre mulheres e homens. Nesse ponto, destacamos algumas narrativas em que as/os estudantes apontaram as desigualdades que percebem entre os gêneros, seja no trabalho, em relação a mulheres que recebem desproporcional quando comparadas com os homens, ou em relação a sujeitos LGBT que não tem seus direitos reconhecidos.

Quando questionadas/os sobre desigualdades entre os gêneros, as/os estudantes narram que: *É algo muito presente na sociedade mesmo sendo algo ilógico pois todos nós temos direitos de ter individualidade, e todos são capazes de realizar seus objetivos* (A5). Reconhecem, também que algumas hierarquias são produzidas de acordo com os gêneros, conforme narra uma aluna: *Pessoas sendo classificadas por gênero, e recebendo ou não privilégio por ser de tal gênero, por exemplo, no salário* (A6). Bem como, percebendo qual são os gêneros privilegiados: *Homens receberem mais dinheiro do que as mulheres que fazem o mesmo trabalho, homens que não conseguem trabalho por serem travestis* (A7).

Conforme fomos discutindo, os gêneros foram sendo produzidos de forma cultural e social. Dentro dessas produções, também se determinou algumas profissões que seriam mais adequadas a mulheres e outras aos homens a partir de suas aptidões físicas e capacidades intelectuais. Podemos observar isto nas seguintes narrativas: *Não existem tantas caminhoneiras ou motoristas mulheres de ônibus, e caminhão de bombeiros e tem muitos lugares hoje em dia que o salário da mulher é menor que o do homem* (A8). Outra aluna complementa: *No trabalho principalmente na política não tem tantas mulheres quanto homens, até mesmo pessoas que pensam que lugar de mulher é só dentro de casa mas não é* (A9).

Assim, se olharmos para as profissões hoje podemos perceber que o ramo das engenharias, ciências exatas e profissões que necessitam de força física e raciocínio lógico são comumente ocupadas por homens. Isso, nessa lógica produzida a partir de um discurso biológico, se daria ao fato de homens apresentarem mais neurônios e músculos, ocasionando mais inteligência, reflexos e força. Já às mulheres coube as ciências humanas, magistério, cargos na saúde, profissões que foram decididas enquanto femininas, pelo lado emocional e atencioso, que é entendido como pertencente às mulheres.

Todavia, quando mulheres ocupam os cargos ditos adequados aos homens, recebem um salário inferior, em média, 25% a menos que os homens (ROSA, 2017). Percebe-se que há uma disparidade do reconhecimento do trabalho feminino com relação ao masculino.

Ao longo da história, em que o movimento feminista buscou lutar pelas desigualdades entre homens e mulheres, elas reivindicavam estar em todos os espaços, não só no privado, em que eram as responsáveis pelo trabalho doméstico. Com o passar do tempo, conquistaram outros espaços e seguem na luta por reconhecimento das suas

feminilidades, enquanto capazes de ocupar qualquer posição na sociedade. Se observarmos a questão do direito previdenciário, as mulheres têm o direito a aposentadoria com idade menor em relação aos homens, e isso ocorreu como uma compensação a uma dupla jornada de trabalho, pois além de estarem no espaço público trabalhando em diversas posições, ao retornarem as suas casas, lhes cabe o serviço doméstico. Por mais que pareça um reconhecimento dessa extensa jornada de trabalho feminina, se reforça a ideia de que somente as mulheres são responsáveis por cuidar da casa e das/os filhas/os.

Além disso, conforme as/os estudantes narram, determinadas roupas usadas por mulheres atribuem conotação sexual, enquanto aos homens isso não acontece, de acordo com uma aluna: *Às vezes em relação as roupas uma mulher por ser mulher "só pode usar roupas de mulheres", quando vou em uma loja e acho uma peça de roupa de homem bonita, ai se vou comprar essa roupa acham estranho, ou até mesmo criticam, e isso é uma coisa pequena, na noção que eu tenho* (A10). A colega complementa: *Na rua, mulheres andam com shorts, são assediadas. Homens andam com bermuda, não acontece nada* (A11).

Essa questão também é herança da cultura da produção dos gêneros, que, enquanto mulheres do lar, deveriam preservar seu corpo, pois algumas roupas as colocariam em uma situação de promiscuidade. Tais pensamentos ajudam a construir a cultura do estupro que segundo Souza é "o conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violação sexual" (2017, p. 13), ou seja, os discursos sobre os comportamentos "adequados" e "não adequados" para as mulheres, que são usados para culpabilizá-las por terem sido assediadas e/ou estupradas, estão naturalizados na sociedade.

Assim, quando as/os estudantes reconhecem a existência de desigualdades entre mulheres e homens, percebem que existem identidades hegemônicas e diferenças associadas aos gêneros. Quanto a isto as/os estudantes discutiram sobre a importância de a escola promover debates sobre os gêneros, afinal, no momento que passamos a discutir as diferenças estaremos olhando para os preconceitos estabelecidos, além de darmos visibilidade à pluralidade de sujeitos. Para tanto, as/os estudantes narram sobre o papel da escola no que se refere às discussões das questões sobre os gêneros. Como aponta uma aluna, esse papel que a escola deve exercer é: *Um dos principais pelo simples fato de que muitas famílias acabam esquecendo de ensinar certos "valores" como esse, e a escola deve ter um papel fundamental perante isso. Acho também que deveria ser ensinado para*

crianças pequenas de forma simples, para que elas possam crescer e propagar para suas famílias e seus irmãos/amigos. Depois de "grande", deveriam continuar com debates (assim como em algumas escolas) e consequentemente esse assunto seria abordado (A12). Além disso, para outra estudante: A *escola tem de buscar a igualdade com os bem pequenos, tem de começar desde a infância que existe desigualdade de gênero e isso tem de mudar* (A13).

Dentre os aspectos levantados pelas/os estudantes, destacamos a questão da inserção das discussões sobre os gêneros desde a infância, isto porque, entendemos que em se tratando da formação de pessoas que atuam na sociedade, nos produzimos desde muito cedo, se fazendo necessário desconstruir logo com as crianças os estereótipos que acarretam desigualdades e violências, além de serem sujeitos livres de preconceitos.

De acordo com Barros e Ribeiro, essas questões, de corpos, sexualidades, bem como as de gêneros compõem o cotidiano escolar

> seja na separação das filas entre meninas e meninos, seja nos namoros no corredor ou na gravidez de uma adolescente. Todas essas situações fazem parte do dia-a-dia da instituição, portanto, estão presentes no currículo escolar, devendo ser discutidas e problematizadas nas escolas" (BARROS e RIBEIRO, 2012, p. 168).

Entendemos, então, que a própria escola é um espaço generificado, que tem a capacidade de reforçar ou romper com estereótipos de gêneros. Assim sendo, as narrativas das/os estudantes apontam para a inserção das discussões sobre os gêneros nas escolas com o intuito de desconstruir com algumas produções e comportamentos que causam violências e discriminações, que são perpetradas nas famílias e espaços em que circulam.

Nesse sentido, Reis e Eggert apontam que:

> O que é preciso defender é a erradicação das iniquidades de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior que apenas servem para reforçar as desigualdades. (2017, p. 20).

Reforçamos, assim como visto nas narrativas das/os estudantes, que o que defendemos com os Estudos de Gênero é o respeito e a cidadania, para que os sujeitos possam viver na sociedade com suas singularidades e diferenças sem qualquer forma de preconceitos e violência.

5.2.6 Tecendo algumas considerações

Conforme discutimos ao longo do artigo, percebemos nas narrativas das/os estudantes alguns discursos ainda naturalizados sobre os gêneros, quando reproduzem que este existe a partir de uma perspectiva binária (mulher e homem) ou quando associam à sexualidade. Porém, existem os rompimentos, quando algumas/alguns estudantes narram que: *Embora tenhamos nascido com sexo definido, gênero é a forma com a qual nos identificamos. Pode-se nascer menino, mas reconhecer-se como uma menina* (A14). Por essas brechas, nestes discursos, devemos mobilizar nossos olhares para as potencialidades que elas/es narram, quando entendem que existem desigualdades entre os gêneros (muitas presenciadas no espaço doméstico) e de que é preciso uma educação para essas questões na escola desde a infância.

Quando presenciamos nas discussões algumas reproduções de discursos binários que ditam os modos para ser homem e mulher na sociedade, percebemos a necessidade de educar para as diferenças, pois vimos que, para além de desmistificar alguns conceitos naturalizados, ou seja, às "verdades" existentes na sociedade, colocando em xeque a visão inerente que existe, e discutindo o caráter social e culturalmente produzido das questões de gêneros.

No momento que as/os estudantes apontam o papel fundamental da escola como promotora da igualdade de gêneros, como visto na cena três, se corrobora com as discussões de Barros e Ribeiro ao afirmarem que "a escola, através de seu currículo, vem desempenhando um papel de destaque no engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades" (2012, p. 168).

Ao colocarmos em discussão as questões de gêneros, não estaremos incluindo nenhum tema novo neste ambiente, afinal, a escola é um espaço generificado (LOURO, 2014), seja no momento em que a/o professora/professor forma uma fila de meninas e um fila de meninos, seja no banheiro separado por gêneros, seja nas brincadeiras e atividades físicas que são ditas enquanto adequadas para meninas ou para meninos. Assim, debater esses temas na escola contribui para que as/os estudantes repensem suas ideias e atitudes de modo a colaborar para a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, entendemos que educar é um ato político que tem o intuito de contribuir na formação de sujeitos que valorizem as diferenças, que as respeitem, que zelem pela liberdade de expressão dos desejos, dos prazeres, das opiniões, das ideias, colaborando para a redução de violências, preconceitos e desigualdades sexistas.

As narrativas sobre os gêneros das/os estudantes nos colocam a pensar como esse conceito provoca múltiplos entendimentos, bem como produz, diferenças e desigualdades entre os sujeitos, sendo assim, destacamos a importância dessas discussões nas escolas, no sentido de desconstruir os estereótipos de gêneros, de erradicar as violências, de promover a valorização da mulher, desnaturalizar as posições ditas "adequadas" a mulheres e homens, possibilitando que crianças possam crescer em um ambiente sem distinções de "coisas de mulher" e "coisas de homem" que são perpetradas ao longo da vida. Dessa forma, entendemos que a potência das discussões sobre os gêneros no espaço escolar, possibilita que situações cotidianas sejam debatidas em nossa sala de aula.

5.2.7 Referências

BARROS, Suzana da Conceição. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Educação para a sexualidade**: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? *In*: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 11, n. 1. p. 164-187, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão da identidade. 11ª ed. Tradução, Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 287p.

CASTRO, Roney Polato de. **Pedagogias religiosas no combate à "*ideologia de gênero*":** efeitos de saber-poder-verdade. 38° Reunião da ANPEd. São Luís – MA, p. 1 – 18. 2017.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docente**: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia. 2014. 256p. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, 2014.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. *In*: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Org.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre, EDIPUCS, 2004. p. 13-38.

CONNELLY, F. Michel; CLANDININ, D. Jean. **Narrativa e investigación educativa**. Laertes. Barcelona, 1995. 242p.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2015. 432p.

GUIMARÃES, Chayana; ZAGO, Luiz Felipe. **Mídia e cultura**: análise de um episódio de pânico moral sobre o casamento gay na folha de São Paulo. 6ºSBEC/3ºSIECE: Educação, Transgressões e Narcisismo. p. 1-13, jun. 2015. Disponível em: http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430096936_ARQUIVO_ENVIOSBECE26042015.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. “A gênese de uma categoria”. LOWENKRON, Laura; MORA, Cláudia. *Clam.* 20 de dezembro de 2017. Rio de Janeiro. UERJ, 2017.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. *In*: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. *In*: LOPES, M. J, ET AL. **Gênero e saúde**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 184p.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Gênero e ciência**: analisando alguns artefatos culturais. Exedra Sexualidade, género e educação, Coimbra, Suplemento, p. 169-191, dez. 2014. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-169-191.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2017.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Artefatos culturais**: algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. Rev. Diversidade e Educação, Rio Grande, v.1, n.1, p. 45-46, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/6232/4325> Acesso em: março de 2017.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf> Acesso em: 10 de novembro de 2017.

ROSA, Cristiano. **Relações de gênero no trabalho**. Questão de gênero, 2017. Disponível em:<http://jornalnh.com.br/_conteudo/2017/02/blogs/cotidiano/questao_de_genero/2077784-relacoes-de-genero-no-trabalho.html> Acesso em: 27 de dezembro. 2017.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em: 05 de novembro de 2016.

SOUZA, Renata Floriano de. **Cultura do estupro**: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00009.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan-mar, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2016.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco".

(Jorge Larrosa)

Entendo que chegar a esta etapa da pesquisa é (re)pensar nos dois anos em que ela se desenvolveu. As aprendizagens, as dificuldades, as alegrias, as angústias, as experiências vivenciadas ao longo desse processo. Assim, me debruço nas palavras de Larrosa, pois foram as palavras das/os estudantes e da professora Suzana que possibilitaram a experiência desta pesquisa. Dessa forma, *creio no poder das palavras,* pois elas podem representar muito de cada uma/um, além de proporcionar o exercício de reflexão a quem as ouve e, por isso, creio *que as palavras fazem coisas conosco*.

Nos encontros realizados ao longo da pesquisa, as palavras que foram ditas e discutidas possibilitaram que todas/os participantes pudessem pensar e repensar suas experiências, contribuindo para a constituição dos sujeitos envolvidos, indo dessa forma, ao encontro da linha de pesquisa que nos situamos dentro do programa de pós-graduação em Educação em Ciências, Educação Científica: Implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos. Compreendemos que enquanto sujeitos estamos sendo interpeladas/os diariamente pelas práticas sociais processadas em nossa família, nas mídias, na igreja, na escola e em tantas outras instâncias sociais. Nesse sentido, entendemos que os sujeitos dessa pesquisa são constituídos diariamente a respeito das questões de gêneros, e por isso nessa dissertação buscamos conhecer e analisar o que as/os estudantes do nono ano, bem como a professora de Ciências vem discutido sobre essa temática.

Considerando que os sujeitos são diferentes e interpelados por diversas instâncias sociais que são significadas devido a cultura em que estão inseridos, ao olharmos as palavras ditas por esses/as estudantes encontramos narrativas que descontroem alguns

discursos sobre atributos e binarismos de gêneros e, outros que continuam reafirmando certos comportamentos e ações enquanto "adequadas" a um determinado gênero.

Diante dessas produções sociais que determinam ações e posições adequadas aos gêneros, reconhecemos a importância das discussões sobre os gêneros na escola, a fim de desconstruirmos os discursos que muitas vezes são proferidos e que acabam enquadrando os sujeitos em determinadas posições de gêneros. Além disso, debates sobre as questões de gêneros possibilitam o exercício da cidadania para o reconhecimento da igualdade entre os gêneros.

Uma escola que tem em seu currículo discussões sobre as temáticas de gêneros e sexualidades, possibilita que jovens (re)pensem a sociedade que estão imersas/os, em que as mulheres são condicionadas a situações de risco quando estão a rua pela condição de ser mulher, sentem medo de serem violentadas e estupradas, bem como, sujeitos LGBTI são agredidos por destoarem de uma norma produzida que não os reconhece.

Pensando sobre a importância de construímos uma sociedade mais justa e igualitária, a professora de Ciências promoveu algumas brechas para que os debates sobre os gêneros sejam inclusos na escola, utilizando de suas aulas de ciências para promover o debate. Ao analisar a narrativa dessa professora, percebemos algumas características do que Sílvio Gallo conceitua de educação menor.

Assim reconhecemos sua militância, termo utilizado conforme Sílvio Gallo, frente as questões de corpos, gêneros e sexualidades. Devido sua formação, inicial e continuada, sua prática em sala é voltada a articular os conteúdos de Ciências com temas envolvendo as questões referentes aos gêneros, conforme vão suscitando em sala de aula, além disso, por vezes ela é procurada por suas/seus alunas/os para que discuta sobre determinado assunto, por exemplo, o aluno que pediu para que ela falasse sobre identidade de gênero e identidade sexual no intuito de que suas/seus colegas parassem de fazer piadas com ele, que estava se reconhecendo enquanto homossexual, mas que seu desejo era ser uma mulher trans. Dessa forma, Suzana seguiu mantendo as discussões envolvendo gêneros e sexualidades, pois entendia que existiam "pedidos de socorro" em suas turmas.

O conceito "gêneros" é compreendido de distintas formas pelos/as estudantes que participaram da pesquisa, sendo possível perceber os entrelaçamentos entre as questões de gêneros e sexualidades. Conforme consideramos os gêneros enquanto produções culturais e sociais, que vão se estabelecendo em determinado espaço-tempo, tomamos que esses sujeitos (re)produzem os gêneros de acordo com os contextos em que estão imersos.

Diante disto, podemos inferir que existe uma relação com a produção dos gêneros que perpassaram na história que considera a lógica de correspondência entre sexo, gênero e sexualidade, ou seja, algumas/alguns estudantes mantém essa lógica de correspondência e ação desenvolvida na sociedade, que implica nas compreensões sobre os gêneros em uma norma legitimada, enquanto outras/os rompem com essa produção dos atributos sociais baseados no sexo biológico dos indivíduos, reconhecendo que ambos podem fazer qualquer ação, independentemente de seu gênero.

Neste sentido, algumas narrativas apontam para a problematização das posições ocupadas por mulheres e homens, pois entendem que ambos os gêneros podem realizar as mesmas ações e ocupar os mesmos espaços, sendo necessário apenas conhecimento ao que se propõem, ou seja, reconhecem que mulheres e homens podem trabalhar nos mesmos cargos, gostar das mesmas coisas sem se importar se isso é adequado ou não para seu gênero.

Quando afirmam que "*todos podem fazer o que o outro faz*", as/os estudantes buscam romper com atributos masculinos e femininos criados pela sociedade, pois entendem que esta distinção acarreta em desigualdades que podem se transformar em violências. É possível perceber que estas situações ocorrem no cotidiano destes sujeitos, de acordo com os relatos de experiências que compartilharam com o grupo, elas/es apontam que algumas mães/tias/avós ocupam as mesmas posições que os esposos (seus pais/padrastos/tios/avôs) e recebem menos que eles. Logo, de acordo com as narrativas analisadas, percebemos algumas rupturas, ao passo que mulheres e homens caminham para ocupar os mesmos espaços, todavia, ainda encontramos algumas reproduções de atributos que valorizam o gênero masculino em relação ao feminino.

Cabe destacar que estamos considerando que estas discussões ocorreram e ocorrem em sala de aula por conta de nossa militância e dos caminhos que percorremos, os quais nos constituíram para a defesa das questões de gêneros, bem como, da nossa aproximação com o conceito de educação menor, que permite uma flexibilidade na prática docente diária, na sala de aula, não se detendo apenas nos conteúdos das áreas específicas de conhecimentos, mas com a possibilidade de debater sobre questões sociais que emergem em sala.

Com relação à disciplina de Ciências, é importante salientar que essa é uma disciplina a qual somos formadas, e por esse motivo é que as articulações entre gêneros e Ciências foram feitas nessa área do conhecimento. Reconhecemos, que no caso da/o

professora/professor ter a sensibilidade de olhar para questões diárias e pertinentes na formação de suas/seus alunas/os, qualquer disciplina pode ser espaço para esses debates.

Ao longo de todo o processo observamos algumas posturas citadas como características de uma educação menor, mas sem nenhum modelo a ser seguido, afinal, se existe um modelo, já não falamos mais em menor. Se demarcamos caminhos a serem seguidos, estaremos atuando em uma educação maior, das grandes políticas e estratégias educacionais.

Percebemos que ao refere a característica do ato coletivo, as/os estudantes foram problematizando algumas questões por elas/es vividas/os, compartilhando com familiares e amigas/os que não faziam parte das discussões, além de questionarem suas próprias atitudes.

Reconhecemos que não é possível que ocorra mudança integral de atitudes e discursos por parte destas/es adolescentes, além do que, o que nos propomos foi analisar o que estas/es compreendiam sobre os gêneros e quais significados compartilham sobre tais questões. Todavia, percebemos que o fato de colocar em discussão algumas questões que até então eram naturalizadas por elas/es provoca um questionamento das questões de gêneros, possibilitando que as/os estudantes possam pensar e repensar sobre os preconceitos e desigualdades de gêneros.

Ao que diz respeito ao papel da escola enquanto espaço para as discussões de gêneros, as/os estudantes reconhecem sua potência, além de afirmarem que tais discussões deveriam acontecer desde a infância para que meninas e meninos cresçam sem distinguir "coisas de meninas" e "coisas de meninos". Sendo assim, compreendemos nossa pesquisa enquanto uma potente contribuição que legitima as discussões de gêneros na escola.

Com relação à questão da violência de gêneros destacamos que, as/os estudantes reconhecem a existência direcionada às mulheres e aos sujeitos que fogem das normas da linearidade sexo, gênero e sexualidade hegemônica produzida na sociedade. Assim, pensar estratégias para abordar questões que perpassam a vida dos sujeitos, reconhecer diferenças e sensibilizar para a prevenção de violências é fundamental na formação destes.

Com base na pesquisa realizada, reconhecemos a possibilidade da articulação das discussões de gêneros na disciplina de Ciências, entendendo que na educação diária, de sala de aula, é possível abrir brechas ao discutir temas sociais e que perpassam a vida dos sujeitos, como já nos sugeriu Gallo quando discute o conceito de educação menor. Assim,

cabe à/ao profissional de educação, militar a favor de questões sociais para que na sua sala de aula possa ser feito o diferente, em que as experiências compartilhadas pelas/os estudantes possam ser debatidas a fim de (re)pensar atitudes, comportamentos e conceitos produzidos.

Por entendermos este trabalho enquanto uma experiência, e por reconhecermos a nossa militância a favor das questões de gêneros, não entendemos que este seja um fim. Enquanto um documento formal é preciso ter um fim, mas enquanto ação pela igualdade, é um degrau a mais. Assim sendo, reconhecemos o desejo de seguir realizando essas discussões com crianças, adolescentes, adultos, idosos, e levar maior conhecimento a todas/os, fazendo com que entendam que tudo é produção, logo, passível de mudança, uma mudança que deixa a sociedade igualitária e livre de preconceitos. Destaco ainda, o interesse sobre as questões que envolvem a violência no namoro. Dito isso, permaneço com algumas inquietações a respeito da violência no namoro, tais como: o entrelaçamento de amor e obsessão, cuidado, ciúme. Um amor romântico que proíbe e que machuca. A imposição de ordens. A perda da liberdade.

Para finalizar, reconhecemos a importância da permanência dos debates sobre os gêneros na escola, como modo de descontruir estereótipos para homens, mulheres, pessoas transgêneros e travestis, rompendo com os binarismos. Além disto, salientamos a necessidade de busca para alcançar visibilidade e legitimidade das diferenças e das singularidades dos múltiplos sujeitos de maneira a erradicar com violência contra as mulheres e contra os sujeitos LGBTI, lutando contra a desigualdade entre os gêneros, entendendo que existem muitas formas para vivê-los.

Portanto, defendemos que as discussões relacionadas aos gêneros ocorram na escola de modo a contribuir na formação das/os estudantes atuantes em uma sociedade mais justa e que valorize as diferenças, para tanto é importante que a/o profissional de educação esteja atenta/o ao que emerge em cada aula para poder contribuir na formação de sujeitos que reconheçam as diferenças e lutem por respeito.

7. Referências gerais da dissertação

BARROS, Suzana da Conceição. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Educação para a sexualidade**: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 11, n. 1, p. 164-187, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun.2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso: jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 010172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: jan.2017.

BECK, Dinah Q.; GUIZZO, B. S.. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **HOLOS**, Ano 29, v. 4, 2013. p. 172 -182.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. P. 13 – 34.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão da identidade. 11ª ed. Tradução, Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 287p.

CASTRO, Roney Polato de. **Pedagogias religiosas no combate à "*ideologia de gênero*":** efeitos de saber-poder-verdade. 38° Reunião da ANPEd. São Luís – MA, 1 - 18. 2017.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitosdocentes**: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia. 2014. 256p. Tese (doutorado)., Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, 2014.

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 477p..

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Org.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre, EDIPUCS, 2004. P. 13 – 38.

CONNELLY, F. Michel; CLANDININ, D. Jean. **Narrativa e investigación educativa**. Laertes. Barcelona, 1995. 242p.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. República Federativa do Brasil. Texto compilado, 1988. capturado do site < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de mar. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v. 23, n.1/2, jan./dez. 1997. p.185-195.

DINNIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR l, n. 39, jan./abr. 2011. p. 39-50.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 288p.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2015. 432p.

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas **presentes na cartilha**. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 98p.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 169-172, jul-dez, 2002. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926.

GESE. Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Disponível em < http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php/mostra-cultural/ii-mostra-cultural>. Acesso em: 20 dez. 2017.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 9º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 30-42.

HENNING, Paula Corrêa. **Educação e Inclusão**: garantia de direitos na modernidade líquida. Educação e Realidade. v. 34, n.3. Set/dez, 2009. p. 177 -190.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: Ribeiro, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017, p. 25-52.

LARROSA, Jorge. **La experiência de la leitura**. Barcelona: Laertes, 1996. 680p..

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 175p.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J, ET AL. **Gênero e saúde**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 184p.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Gênero e ciência: analisando alguns artefatos culturais. **Suplemento** Exedra Sexualidade, género e educação, 2014. p. 169 – 191.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Artefatos culturais**: algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. Rev. Diversidade e Educação, v.1, n.1, p. 45-46, jan./jun. 2013.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. 82p.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, gênero e saúde: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marculy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.47 – 62.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Metodologias feministas e estudos de gênero**: articulando pesquisa, clínica e política. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, set./dez. 2006. p. 647-654.

OLIVEIRA, D. G.; OLIVEIRA, D. **Desconstruindo Pr as Sexistas no Ambiente Escolar.** Secretaria de Educação. Governo do Paraná, Curitiba, 2012. 22p.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Rev. Sociol. Polít**., Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010. p. 15-23.

RABELO, A. O. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, 2011. p. 171-188.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, jan.-mar., 2017. p. 9-26.

ROSA, Cristiano. **Relações de gênero no trabalho**. Questão de gênero, 2017. Disponível em <http://jornalnh.com.br/_conteudo/2017/02/blogs/cotidiano/questao_de_genero/2077784-relacoes-de-genero-no-trabalho.html> . Acesso em: 27 de dez. 2017.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995. p. 71-99.

DVARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: Ribeiro, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017, p. 11-24.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 23-38.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; Ávila, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (Org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 71-78.

SANTOS, Cecília. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: **VI Congresso Português de sociologia**. 228. 2006. Anais... Lisboa: Mundos sociais: saberes práticos, 2006. p.1-12.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 154p.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade**: formação de professoras/es. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. 96p.

TRANSVERSAL, Grupo. **Educação menor**: conceitos e experimentações. 2º ed. Curitiba: Appris, 2015. 197p.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 54-66.

8.APÊNDICES

8.1 Termo de consentimento livre e esclarecido

Objetivos do projeto: investigar os significados produzidos pelos/as estudantes a respeito das questões de gênero.

Informações gerais sobre a pesquisa

A sua escola está sendo convidada a participar de um projeto que visa promover discussões sobre os gêneros a partir de artefatos, como por exemplo, vídeos e reportagens.

Confidencialidade

A participação dos/as alunos/as é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores/as terá acesso a entrevista. O nome da escola não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Participação

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as pesquisadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Natália de Quadros Oliveira, através dos telefones: 3233 6674 ou 32332 6709 (FURG).

A participação da escola é voluntária.

Você tem alguma pergunta a fazer?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura da Diretora

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da/o responsável pela/o estudante

Assinatura da/o estudante

Assinatura da professora Suzana

8.2 Projeto apresentado para a direção da escola

PELA DISCUSSÃO DOS GÊNEROS: NARRATIVAS DE ESTUDANTES

Estamos vivenciando um momento preocupante na educação, além dos cortes de verbas para merenda escolar, recursos educacionais e a própria desvalorização do profissional da educação, a novidade, sendo sarcástica, é a retirada de gênero e sexualidade dos Planos Municipais e Nacional de Educação, além da "ideologia de gênero" que é uma interpretação equivocada do entendimento de gênero. Com essa retirada, fecham-se os olhos para as diferenças ainda encontradas entre homens e mulheres e exclui-se a possibilidade de discussão pela igualdade de gênero.

Por outro lado, alguns avanços vêm acontecendo em paralelo aos retrocessos, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, diz que aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, não restando dúvida sobre a necessidade de a legislação brasileira e os planos de educação incorporarem perspectivas de educação em sexualidade e gênero.

Outro recurso, que nós, professores e professoras podemos utilizar em defesa da Educação para Sexualidade são alguns artigos que constam na Constituição Federal, que tem como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Além disso, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada tem como princípio da formação de profissionais do Magistério da Educação Básica as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Essa preocupação com a formação de profissionais culmina, posteriormente, a possibilidade de discussão, nas salas de aula, dessas temáticas em prol da diversidade, seja ela qual for.

A partir dessas necessidades que surgem a cada instante, de acordo com as novas identidades, é preciso levar para a sala de aula discussões que incluam todos os sujeitos, para que eles se sintam pertencentes aos espaços que percorrem. Além disso, "a eliminação das desigualdades de gênero é determinante para a construção de uma

sociedade inclusiva e equitativa", disse a UNESCO. "Todos os estudantes têm o direito de viver e aprender em um ambiente livre de discriminação e violência. Com educação e diálogo é possível prevenir a violência de gênero".

Para tanto, nossos objetivos com a pesquisa são os de possibilitar a discussão sobre feminilidades e masculinidades; proporcionar novos horizontes aos/às estudantes em relação a ideologia de gênero desconstruindo o que vem sido dito nas mídias; problematizar o gênero na atualidade: salários, profissões, reconhecimento; investigar o significado que as mídias estão produzindo nos/as estudantes bem como proporcionar discussões em prol da igualdade de gênero. E, dessa forma investigar os significados produzidos pelos/as estudantes a respeito das questões de gênero.

O trabalho será realizado nas duas turmas de 9º ano (anos finais do ensino fundamental) e os encontros terão duração de 50 minutos, equivalendo a um período de aula (cabe salientar que esses períodos de discussão serão nas aulas de Ciências, visto que a professora já vem realizando discussões sobre essa temática). O trabalho terá como foco a narrativa dos/as estudantes, ou seja, a partir de alguns vídeos, histórias em quadrinhos e reportagens, por exemplo, os/as estudantes serão instigados/as a expressarem seus entendimentos e opiniões sobre o que estão assistindo. Além disso, serão convidados a realizarem atividades como desenhos, vídeos, poemas, histórias, entre outras, embasadas nas discussões que teremos em sala de aula.