



Universidade Federal do Rio Grande



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

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**ESCOLAS PROMOTORAS DA IGUALDADE DE
GÊNERO: TESSITURAS DE UM
PROJETO-EXPERIÊNCIA**

Lara Torrada Pereira

Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro

Profa. Dra. Juliana Lapa Rizza

Rio Grande
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE
Associação entre UFRGS – UFSM - FURG

Lara Torrada Pereira

ESCOLAS PROMOTORAS DA IGUALDADE DE GÊNERO: TESSITURAS DE UM
PROJETO-EXPERIÊNCIA

Rio Grande, 2019.

Lara Torrada Pereira

ESCOLAS PROMOTORAS DA IGUALDADE DE GÊNERO: TESSITURAS DE UM
PROJETO-EXPERIÊNCIA

Dissertação de mestrado apresentada ao PPG
em Educação em Ciências: Química da Vida e
Saúde da Universidade Federal do Rio Grande
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestra em Educação em Ciências.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro

Coorientadora:

Prof^a. Dr^a. JulianaLapaRizza

Linha de Pesquisa:

Educação Científica: Implicações das Práticas
Científicas na Constituição dos Sujeitos

Rio Grande, 2019.

Ficha catalográfica

P436e Pereira, Lara Torrada.

Escolas promotoras da igualdade de gênero: tessituras de um projeto-experiência / Lara Torrada Pereira. – 2019.
138 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Paula Regina Costa Ribeiro.

Coorientadora: Dra. Juliana Lapa Rizza.

1. Gênero 2. Sexualidade 3. Escola 4. Experiência 5. Investigação narrativa I. Ribeiro, Paula Regina Costa II. Rizza, Juliana Lapa III. Título.

CDU 37:396.1

AGRADECIMENTOS

Ao longo da escrita dessa dissertação enfatizei que o que escrevo, os caminhos pelos quais andei, tanto na vida quanto nesse estudo, têm relação com as experiências que me tocaram, que me marcaram, que me apaixonaram e que me possibilitaram ser o que sou e fazer as escolhas que faço hoje (com diversas mudanças no percurso). Entendo e afirmo, há algum tempo, que o que eu sou, como venho me constituindo na vida tem a ver, principalmente, com as relações que construo e com quem construo. Desse modo, venho por meio desta fazer alguns agradecimentos.

Começarei por 4 mulheres! Marco desta forma porque sinto a necessidade de dar-lhes destaque, da mesma forma que elas se destacam na minha existência. Minha mãe Rosângela, minha tia Darlene, minha avó Maria e minha irmã-primavera Daniela. Aprendi, com a presença e com a ausência, o poder de amar, de cuidar, de lutar por nós e de lutar pelas/os outros. Aprendi com vocês que eu teria que me mover para conseguir as minhas coisas. Aprendi que as posições que exercemos nas relações se hibridizam, se misturam, se alternam. Ora a gente é cuidada, ora a gente cuida, ora a gente é amada, ora a gente ama. Obrigada a vocês por me ensinarem o valor das pessoas, por me darem diferentes confortos, mas principalmente por me mostrarem que nem todo mundo tem e que eu preciso olhar e colaborar com esse mundo.

Agora agradeço a todos da minha familinha! Com o amor e cuidado de cada um de vocês eu aprendi a me amar com todas as minhas dúvidas, medos e transformações. Vocês me fazem acreditar que eu sou capaz de viver o que eu quiser, o que me fizer feliz! Obrigada por tanto amor!

À Karla Bueno, minha namorada, que me complementa, me ensina sobre compartilhar a vida e, principalmente, me ensina que eu não posso fazer para o outro o que eu gostaria que fizessem para mim, mas que é preciso ter a sensibilidade de enxergar e fazer para a/o outra/o o que ela/ele deseja. Tu me desafia diariamente a ser melhor! Obrigada por tudo que dividimos! Obrigada pelo carinho, cuidado e amor comigo!

Agradeço imensamente a minha orientadora Paula, que desde quando foi banca do meu TCC acreditou em mim, no meu potencial para a pesquisa e, principalmente, foi sensível ao pensar comigo cada detalhe do meu trabalho, cada conceito e discussão que me tocava e me motivava a estudar e aprender. Obrigada pelo acolhimento no GESE e como orientanda! Obrigada pelas orientações quinzenais! Obrigada por dar importância para o meu modo de funcionar na escrita, obrigada pelos “temas”.

Ju (não dá pra chamar de Juliana), minha coorientadora! Tua sensibilidade e disponibilidade para as pessoas e para o mundo reverberou nas orientações. Tuas palavras e atenção a mim e para a minha escrita me confortaram para eu chegar até aqui. Tu me suscitaste muitas vezes parar para pensar, pensar mais devagar e também a achar algumas leituras FANTÁSTICAS! Obrigada pelo carinho!!!

As/Aos participantes dessa pesquisa - professoras, professor, tutoras, tutores e coordenadoras do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero - obrigada por serem resistência real, obrigada por me mostrarem que é possível fazer transformação social. Obrigada por se moverem a ponto de mexer com estruturas políticas, com um conservadorismo que engessa, que marginaliza e violenta tantas vidas. Eu acredito no espaço da escola para possibilitar o respeito e as equidades se trabalharmos juntas/os!!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE que me desafia a sentar e estudar, a levantar e falar, a calar e ouvir, a vestir a(s) camiseta(s) e enfrentar os embates referentes às discussões de gênero e de sexualidade. A universidade tem que ser muito maior que um campus e fazemos essa expansão juntas/os! Obrigada pelo acolhimento e parceria!

Agradeço a banca dessa dissertação, que de maneira muito solicita aceitaram esse desafio comigo e com minhas orientadoras. Obrigada Roney, Fabi e Gisa, pela leitura atenta, por colaborarem com essa escrita e qualificarem esse trabalho.

Por fim, agradeço a tantas amigas e amigos! Por tudo que vocês fazem por mim e comigo! Por nossas histórias que me constituem, por me ensinarem a ser melhor, por estarem disponíveis nas “bad vibes” e nas melhores “vibes”! Obrigada pela paciência com minha falta de tempo e atrasos. Agradeço pelo carinho e disponibilidade, compartilho com cada uma e cada um muito amor!! Obrigada em especial as minhas amigas **pretas**: o mundo se tornou para mim maior, talvez mais dolorido, mas mais real depois que vocês existiram na minha vida. Eu prometo, sempre que eu for capaz, abrir mão de alguns privilégios, olhar e intervir nas discriminações e violências de raça.

À todas e todos: eu sou, hoje, um pedaço de cada uma e cada um de vocês. Essa dissertação também é!

Amo vocês!

*agora que percebemos
que somos a nossa própria cura
perdemos o medo de gritar
anos de silenciamento
agora provocam vendavais
ao lado das minhas estou a salvo*

Ryane Leão

RESUMO

PEREIRA, Lara Torrada. **ESCOLAS PROMOTORAS DA IGUALDADE DE GÊNERO: TESSITURAS DE UM PROJETO-EXPERIÊNCIA**. 2019. 137p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande/RS. 2019.

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na linha de pesquisa “Educação Científica: Implicações das Práticas Científicas na Constituição dos Sujeitos” e teve como objetivo investigar os processos de produção das experiências narradas por algumas/alguns integrantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, promovido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG em Rio Grande/RS. A pesquisa foi produzida a partir de algumas inspirações acerca da ideia de experiência, proposta por Michel Foucault e Jorge Larrosa, e também através de interlocuções com outros pressupostos foucaultianos, dentre eles, as relações de poder/saber e de resistência, e dos estudos de gênero e de sexualidade que nos possibilitaram pensar o gênero e a sexualidade, o espaço escolar, o currículo, os movimentos antigênero, e os atravessamentos dessas questões no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. As interlocuções com algumas ideias sobre experiência que fomos tecendo ao longo da pesquisa, fez com que entendêssemos esse projeto enquanto um projeto-experiência, pois, a partir de múltiplas vozes e múltiplos acontecimentos que o afetaram e o transformaram ele foi sendo produzido. Os dados narrativos foram produzidos a partir de entrevistas e de um grupo de discussão com as professoras e um professor e um texto narrativo elaborado pelas/os tutoras/es e coordenadoras que também integram o projeto. Para análise, produzimos um movimento a partir da emergência de dois tópicos que entendemos como potentes a serem problematizados, são eles: as experiências que envolviam as estratégias de resistência para que as temáticas de gênero e sexualidade estivessem presentes no espaço escolar e as experiências suscitadas no desenvolvimento do projeto que envolviam a ofensiva antigênero. Nas análises foi possível perceber que este movimento antigênero, utiliza-se de alguns mecanismos de poder para cercar as discussões de gênero e de sexualidade na sala de aula, visam controlar o currículo e o trabalho docente, bem como, buscam adeptos nas famílias das/dos estudantes. Além disso, as/os participantes da pesquisa, produziram algumas ações como estratégias de resistência a esses movimentos, como: trabalhar com as questões de gênero e sexualidade utilizando termos ou assuntos de “maior aceitação” pela sociedade, como por exemplo, o amor; incorporar a temática aos conteúdos das disciplinas; manter um diálogo com as famílias e a comunidade sobre o desenvolvimento do projeto; lutar pela inclusão da temática nos documentos que fornecem diretrizes educacionais, entre outras. Por fim, apontamos que essa experiência que nos toca, nos movimenta e nos provoca mudanças, nos posiciona distantes de qualquer neutralidade; o que fez com que as/os participantes desse projeto-experiência fossem sujeitos políticos que enfrentaram perigos de desafiar relações de poder, e, com isso, transformaram a si e as relações em que estavam envoltas/os. Também, destacamos que para existir um espaço escolar menos discriminatório e sexista, é fundamental que existam propostas que promovam resistências e que possibilitem a problematização e o debate das questões de gênero e sexualidade na escola.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Escola, Experiência, Investigação Narrativa.

ABSTRACT

PEREIRA, Lara Torrada. **SCHOOLS PROMOTING GENDER EQUALITY: TEXTURES OF AN EXPERIENCE PROJECT**. 2019. 137p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande/RS. 2019.

This dissertation was developed in the Postgraduate Program in Science Education: Chemistry of Life and Health, in the research line "Scientific Education: Implications of Scientific Practices in the Constitution of the Subjects" and had as objective to investigate the production processes of the experiences narrated by some members of the Promoting School of Gender Equality Project, promoted by the Research Group Sexuality and School - GESE of the Universidade Federal do Rio Grande - FURG in Rio Grande / RS. The research was produced from some inspirations about the idea of experience, proposed by Michel Foucault and Jorge Larrosa, and also through interlocutions with other Foucaultian presuppositions, among them, the relations of power / knowledge and resistance, and the studies of gender and sexuality that enabled us to think about gender and asexuality, school space, curriculum, anti-gender movements, and the crossing of these issues in the Promoting School of Gender Equality Project. Interlocutions with some ideas about experience that we have been making throughout the research, has made us understand this project as an experience project, because from multiple voices and multiple events that have affected and transformed it was being produced. The narrative data were produced from interviews and from a discussion group with the female teachers and a male teacher and a narrative text prepared by the tutors and coordinators, who are also part of the project. For analysis, we produced a movement based on the emergence of two topics that we considered potent to be problematized. These were: the experiences that involved the strategies of resistance so that gender and sexuality issues were present in the school space and the experiences raised in the project that involved the anti-gender offensive. In the analysis, it was possible to perceive that this anti-gender movement uses some mechanisms of power to restrict the discussions of gender and sexuality in the classroom, aim to control the curriculum and the teaching work, as well as seek adepts in families of students. In addition, the research participants produced some actions as strategies to resist these movements, for example: working with issues of gender and sexuality using terms or subjects of "greater acceptance" by society, such as love; incorporate the theme into the contents of the subjects; maintain a dialogue with families and the community on the development of the project; to fight for the inclusion of the theme in the documents that provide educational guidelines, among others. Finally, we point out that this experience that touches us, moves us and causes us changes, positions us far from any neutrality; which meant that the participants in this experience project were political subjects who faced dangers of challenging power relations, and thereby transformed themselves and the relationships in which they were involved. Also, we emphasize that in order to have a less discriminatory and sexist school space, it is fundamental the existence of proposals that promote resistance and that allow the problematization and debate of gender and sexuality issues in school.

Keywords: Gender, Sexuality, School, Experience, Narrative Inquiry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Município de Rio Grande com a localização dos bairros das escolas	34
Figura 2 – Imagem da placa entregue às escolas.....	35
Figura 3 – Entrega das placas às escolas	35
Figura 4 – Encontros de formação no CEAMECIM da FURG.....	36
Figura 5 – <i>Printscreen</i> da página da rede social do cidadão que suscitou inverdades sobre o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e o trabalho das professoras e do professor	40
Figura 6 – Imagem do grupo de professoras, membros do GESE e apoiadores/as no dia do Seminário Integrador.	42
Figura 7 – Colcha de Retalhos do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero	43
Figura 8 – E-mail enviado aos membros do GESE	60

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: TRILHANDO ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS	14
2.1 O que nos acontece, nos faz tremer, vibrar e pensar: tecendo interlocuções com algumas experiências	14
2.2 Minhas experiências: paixão e ato político	22
2.3 Projeto-experiência: marcas de um projeto construído por experiências que se hibridizam.....	29
3 A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: TRILHANDO ALGUNS CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
3.1 A investigação narrativa como possibilidade metodológica	45
3.2 Produzindo os dados da pesquisa	47
3.2 Participantes da pesquisa	48
3.2.1. Produzindo os dados: As entrevistas	54
3.2.2. Produzindo os dados: O grupo de discussão.....	57
3.2.3. Produzindo os dados: Os textos narrativos	59
3.2.4. Produzindo os dados: Análise documental	60
4 MOVIMENTOS DE ANÁLISES: O QUE NOS SUSCITOU OLHAR, PENSAR E PROBLEMATIZAR	62
4.1 ARTIGO: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA POSSIBILITANDO O DEBATE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	63
4.2 ARTIGO: QUANDO A OFENSIVA ANTIGÊNERO PRODUZ EFEITOS EM UM PROJETO-EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	83
5 DESFECHO: A EXPERIÊNCIA POSSIBILITANDO ACONTECIMENTOS, RESISTÊNCIAS, PAIXÕES, TREMORES, TRANSFORMAÇÕES.....	107
6 VIBRANDO PERSPECTIVAS	110
REFERÊNCIAS	111
APÊNCICE	118
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA	118
APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA	119
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 1	120
APÊNDICE 4: TABELA DE ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS	121

APÊNDICE 5: TABELA DE AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CADA ESCOLA	122
ANEXOS	127
ANEXO 1: PROJETO DE LEI “PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO”	127
ANEXO 2: REPORTAGEM “RESPEITO A DIVERSIDADE COMEÇA NA INFÂNCIA”.	131
ANEXO 3: CARTA DE APOIO AO PROJETO ESCOLA PROMOTORA DA IGUALDADE DE GÊNERO DA REITORIA DA FURG.....	132
ANEXO 4: CARTA DE REPÚDIO AO PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO” DE ALGUNS GRUPOS DE PESQUISA DA FURG.	133
ANEXO 5: CARTA DE APOIO AO PROJETO ESCOLA PROMOTORA DA IGUALDADE DE GÊNERO DO GRUPO DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA.	134
ANEXO 6: NOTA PUBLICADA EM UM JORNAL LOCAL INTITULADA “LEGISLATIVO DOENTE – EDUCAÇÃO COM VIDA” ASSINADA PELO PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO GRANDE.	135

1 APRESENTAÇÃO

Eu fiz também meus próprios cantos de experiência, também intensos e apaixonados compostos, em sua maior parte, como ecos, variações ou ressonâncias de músicas alheias (LARROSA, 2018, p. 11).

De antemão, convido o/a leitor/a que se ponha aberto/a a ler uma pesquisa regado a paixão, que me faz tremer, vibrar e cantar. Estar aberto é uma proposição de Jorge Larrosa, segundo ele, para que aconteça a experiência é preciso estar aberto. Esse trabalho, então, assim como o vínculo com esta pesquisa e a temática de gênero e de sexualidade no espaço escolar, tem a ver com a minha trajetória universitária, com as experiências que fui produzindo ao longo das minhas andanças, com o que partilhei nos momentos de orientação, bem como, com as experiências compartilhadas com a banca na qualificação.

A partir do que Larrosa (2018) suscita sobre experiência, como produzimos, compartilhamos e nos transformamos, aventurei-me nesta pesquisa de forma compartilhada, em que minha voz, trouxe marcas e afetos de outrem, por este motivo, ora a escrita aparecerá em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, pois foi uma escrita coletiva, em que em alguns momentos outros sujeitos¹ compuseram comigo. Desse modo, esta dissertação tem como objetivo investigar os processos de produção das experiências narradas por algumas/alguns integrantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

É importante ressaltar que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é promovido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e tem como objetivo apoiar as escolas das redes estadual e municipal da Educação Básica do Rio Grande/RS que tenham interesse em desenvolver ações para a promoção e a reflexão acerca da igualdade e equidade dos gêneros com vistas à construção de estratégias que resultem na redução dos indicadores de desigualdades, ao mesmo tempo, em que busquem dar visibilidade ao tema. Este projeto teve sua primeira edição no ano de 2017 e atualmente está na terceira edição, em 2019.

Para produzir essa investigação apresento aquilo que me inquietou e me colocou em movimento, aquilo que me desestabilizou, desnaturalizou e me fez pensar, refiro-me as

¹ Esses sujeitos são os participantes da pesquisa, são as orientadoras e outras/os afetadas/os pelo projeto.

seguintes questões de pesquisa: Que experiências foram produzidas pelas professoras e pelo professor no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero? O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é potente para a problematização das questões de gênero no espaço escolar? Houve resistências durante o trabalho desenvolvido pelas professoras e pelo professor e quais estratégias de resistências foram utilizadas?

Assim, a fim de apresentar essa pesquisa, descrevo a seguir os caminhos percorridos, os quais sistematizam a estrutura dessa dissertação. Esse projeto está organizado em cinco capítulos, são eles: A produção da experiência: trilhando alguns caminhos teóricos; A produção da experiência: trilhando alguns caminhos metodológicos; Movimentos de análises: o que nos suscitou olhar, pensar e problematizar; Desfecho: a experiência possibilitando acontecimentos, resistências, paixões, tremores, transformações; e por fim, vibrando perspectivas.

O primeiro capítulo está organizado em três momentos. No primeiro deles, intitulado “O que nos acontece, nos faz tremer, vibrar e pensar: tecendo interlocuções com algumas experiências” produzo algumas interlocuções com autores/as como Jorge Larrosa, Anderson Ferrari, Roney Polato de Castro, Michel Foucault, entre outros/as, sobre a produção de experiências, o sujeito da experiência e o saber da experiência, ideias essas que conduziram a construção dessa pesquisa.

No segundo movimento deste capítulo, que intitulo como “Minhas experiências: paixão e ato político” explicito a minha aproximação com o mestrado, bem como revisitei algumas situações que me tocaram e, não por acaso, possibilitaram que eu produzisse essa pesquisa. E por fim, o terceiro movimento, deste primeiro capítulo, que denominei como “Projeto-experiência: marcas de um projeto construído por experiências que se hibridizam”, apresento marcas do que eu chamo de projeto-experiência, por entender que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, o qual centro meu olhar, foi construído a partir de múltiplas vozes e por ter sido afetado e transformado por diferentes acontecimentos e experiências.

No segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos que fui trilhando, ou seja, abordo o percurso que percorri ao longo da pesquisa para então me aproximar de uma metodologia que me possibilitasse investigar o objetivo dessa pesquisa. Assim, nesse momento, descrevo as estratégias utilizadas, a fim de possibilitar que as/os participantes pudessem narrar, ouvir e construir outras experiências. Tendo a investigação narrativa como metodologia utilizada para a produção e análise de dados, apresento também, esse percurso.

No quarto capítulo apresento dois artigos de análises. O primeiro intitulado: Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola; e o segundo intitulado: Quando a ofensiva antigênero produz efeitos em um projeto-experiência com professoras/es da

educação básica. Nos artigos focamos em duas temáticas entrelaçadas às temáticas de gênero e sexualidade que consideramos muito potentes: as experiências que envolviam as estratégias de resistência; e as experiências que envolviam a ofensiva anitgênero. No quinto capítulo trago o desfecho dessa dissertação, o que foi possível pensar ao estarmos imersas nas narrativas das/dos participantes, nesse estudo e nas análises. Por fim, no sexto capítulo intitulado “Vibrando perspectivas” apresento algumas intenções para a continuidade deste trabalho e para a minha continuidade enquanto pesquisadora.

Esta dissertação é produzida a partir de algumas proposições que fui construindo, a partir daquilo que foi me tocando e me atravessando, mas não são determinações e não desejo que as discussões se encerrem a partir da análise que foi empreendida na pesquisa em uma única teia discursiva, mas que possamos travar sempre outras interlocuções, colocando o pensamento sempre em movimento, possibilitando a emergência de outros possíveis de ser para a pesquisa. Espero que seja uma leitura que possibilite pensar, sofrer ou gozar, e que incite a paixão pela pesquisa, pela leitura, pelas discussões de gênero e de sexualidade e, principalmente, pela busca de transformações.

2 A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: TRILHANDO ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS

2.1 O que nos acontece, nos faz tremer, vibrar e pensar: tecendo interlocuções com algumas experiências

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão. (LARROSA, 2018, p. 10).

Jorge Larrosa nos mobiliza a pensar que a experiência não é uma coisa, uma realidade, assim também como não pode ser compreendida enquanto um conceito. A partir do entendimento de experiência, enquanto algo que vibra, que nos toca, que nos atravessa, mobiliza-nos e nos faz pensar, busco travar algumas interlocuções com Larrosa, pois entendo a potencialidade que esse olhar apresenta para este trabalho, que teve como objetivo investigar os processos de produção das experiências narradas por algumas/alguns integrantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, organizado e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em Rio Grande, no interior do estado do Rio Grande do Sul/RS.

Assim, a fim de tecer interlocuções com aquilo que fez as/os participantes do projeto tremer e pensar, entendo que “conceitos e teorias existem para serem mergulhados numa prática, para o entendimento de uma realidade que instiga, que acena em sua incompreensibilidade, em sua beleza, poesia ou mesmo em sua potencialidade destrutiva” (FISCHER, 2007, p. 41). As costuras que foram sendo tecidas ao longo dessa pesquisa tiveram como fio condutor a experiência proposta por Jorge Larrosa (1996; 2004; 2007; 2010; 2011; 2018), e, também, por Michel Foucault (2003; 2004; 2014; 2015), a qual já vem sendo articulada com a produção de outras pesquisas, por diferentes autores/as, como Anderson Ferrari (2013), Roney Polato de Castro (2013, 2014) e Joan Scott (1999), entre outros/as, que nesse trabalho possibilitaram que alguns diálogos fossem travados, com o intuito de potencializar as discussões desse estudo.

Embora, reconhecendo que não é fácil definir experiência, visto que esse não é um conceito, aventurei-me, nessa pesquisa buscando aproximações das leituras com as experiências narradas por um grupo composto por professoras, um professor, tutores/as e

coordenadoras do projeto, que tem promovido alguns debates sobre as questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar, entendendo, como propõe Larrosa, que a experiência é algo que nos toca, nos faz pensar, nos mobiliza, nos acontece e nos transforma.

O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, foco sobre o qual essa pesquisa foi construída, teve sua primeira edição no ano de 2017 e tem como objetivo apoiar as escolas das redes estadual e municipal da Educação Básica do Rio Grande/RS que tenham interesse em desenvolver ações para a promoção e a reflexão acerca da igualdade e equidade dos gêneros, com vistas à construção de estratégias que resultem na redução dos indicadores de desigualdades, ao mesmo tempo, em que busquem dar visibilidade ao tema².

De antemão, cabe apontar que, ainda que o projeto tivesse como foco principal as discussões de gênero, ao longo de seu desenvolvimento observamos que a temática da sexualidade esteve muito presente nos debates e nas intervenções nas escolas.

Tendo como pressupostos os estudos de gênero e de sexualidade, essa pesquisa baseia-se em autoras/es como Judith Butler (2017), Guacira Louro (2014), Paula Ribeiro (2013; 2017; 2019), Constantina Xavier Filha (2017; 2018), Marlucy Paraíso (2016; 2018), Rogério Junqueira (2016; 2017; 2018) e Fernando Seffner (2017), entre outras/os, e compreende que o gênero e a sexualidade são construções históricas e culturais, implicadas na constituição dos sujeitos e, ainda que esses conceitos embora sejam distintos, na prática social estão imbricados no processo de identificação de cada um e cada uma.

Entender gênero e sexualidade dessa forma, permite-nos questionar as determinações a partir do corpo biológico – o sexo – que atribui marcas e comportamentos a corpos de mulheres e de homens, numa lógica binária, pautada na genitália. É importante destacar que não estamos negando a existência de uma materialidade biológica, ou seja, que inscreve marcas nos corpos dos sujeitos e também os constitui. Mas, ao compreendermos que o gênero e a sexualidade são produzidos culturalmente, entendemos que os discursos impressos sobre eles não são uma condição determinada pelo sexo, tampouco fixos (BUTLER, 2017; CASTRO 2019).

Desse modo, rompendo com uma visão determinista e reguladora dos corpos, alguns sujeitos borram fronteiras naturalizadas e lineares entre o que é ser homem e o que é ser mulher em nossa sociedade – sexo-gênero-sexualidade –, trazendo à tona a fluidez de possibilidades, como a transexualidade, a travestilidade, o gênero não binário, a assexualidade e a bissexualidade, por exemplo. (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2019).

² Para o desenvolvimento das ações por parte do grupo de professoras e um professor, foram utilizadas algumas estratégias, as quais apresentarei mais detalhadamente em outro momento da escrita desta pesquisa.

Esses outros modos possíveis de viver as expressões de gênero e da sexualidade tiveram uma explosão de visibilidade, a partir de movimentos políticos, paradas LGBTQs, nas mídias e na vida cotidiana, em que sujeitos passaram a assumir suas identidades. Sujeitos que antes eram apresentados por outras “vozes autorizadas”, de médicas/os, psicólogas/os, psiquiatras, juízas/es, assistentes sociais, entre outras/os, passam a ter voz e a dizer de si.

A existência e a visibilidade desses sujeitos possibilita repensar, subverter e questionar as verdades impostas pela heteronormatividade, que instaura categorias e limites para as vivências do gênero e da sexualidade. Nesse modelo binário, estabeleceu-se uma ideia de “naturalidade” e “coerência” para as únicas duas possibilidades de vivências “entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa)” (SEFFNER, 2013, p. 150).

Entretanto, entender o sujeito desse modo faz com que indivíduos que não se reconheçam por essa lógica sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores. Por isso, discutir essas temáticas, sem reconhecer as múltiplas existências para as expressões de gênero e de sexualidade, fixando-os à materialidade biológica, fomenta as desigualdades e os prejuízos causados por ela. Isso porque as desigualdades não se dão pelas diferenças biológicas, mas estão “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representações” (LOURO, 2014, p. 26).

Essas desigualdades são reproduzidas no espaço da escola, pois a escola apresenta uma organização e um currículo que separa sujeitos, afirma o que cada um pode e não pode, atribui diferentes funções a meninos e meninas, aponta modelos a serem seguidos e oprime os que rompem alguns padrões. Entretanto, é nesse espaço, que articula campos de conhecimentos, saberes e sentidos, em que crianças e jovens vivenciam “uma experiência modificada de si”, em que confrontam com os aprendizados familiares e religiosos e onde são fornecidas “ferramentas para pensar diferente” (SEFFNER, 2017, p. 25). Nesse sentido, o espaço escolar tem, cada vez mais, enfrentado sujeitos com experiências múltiplas no âmbito do gênero e da sexualidade, que se evidenciam “por meio da aparição e relatos das vivências dos desejos e prazeres, dos processos de identificação que definem o que devem ser pessoas, os modos de viver e experimentar as relações afetivas, interpessoais, os corpos” (CASTRO, 2019).

Esses sujeitos, que sempre estiveram nas instituições escolares, cada vez mais, estabelecem um processo de reivindicar por seus espaços e suas existências, apresentam seus corpos, vivenciam relações e buscam nessa instituição informação e saberes referentes as suas experiências. Desse modo, torna-se cada vez mais emergente as discussões de gênero e de

sexualidade, ultrapassando o saber que atribui ao biológico as marcas das identidades, e promovendo um pensar que rompa com padrões machistas, sexistas e heteronormativos, possibilitando um outro modo de ver e viver o gênero e a sexualidade, na escola e na sociedade.

Dessa forma, perceber o gênero e a sexualidade por essa perspectiva interpela os participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, tanto em âmbito pessoal quanto profissional, porque esses sujeitos também esbarram em suas verdades. Fernando Seffner afirma que “professores e professoras não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual a disciplina que lecionem” (2017, p. 23), pois são temas para além do individual, mas refere-se à organização da escola, objetivo do ensino e do currículo e que posições ocupa agora o docente. Esse processo de se aproximar dos estudos de gênero e sexualidade coloca em movimento, atravessa de forma singular cada um e cada uma, faz-se experiência e transforma.

Essas marcas da experiência servem para que o sujeito se desprenda de si mesmo, repense, de forma que não seja mais o mesmo, e, além disso, ao compartilhar suas experiências com os/as outros/as possibilita que outras experiências possam ser produzidas e narradas (FERRARI, 2013). Para Anderson Ferrari, “as experiências eram e são sempre criações discursivas, são invenções dos sujeitos no exercício de se construírem” (2013, p. 15). A partir do que narramos, como narramos, e as palavras que escolhemos utilizar dão o sentido ou o sem-sentido de nossas experiências.

Os sentidos que damos as nossas vivências “tem a ver com as palavras, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2018, p. 17). Assim, nossas narrativas são interessadas, dependem do público, do momento e das intervenções que podem ocorrer, do que, naquele momento, afeta-me, toca-me.

À vista disso, cabe pensarmos em relação às narrativas que vão reconstruindo nossas experiências, ou seja, ao passo que o sujeito “organiza suas ideias para o relato ele acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187), também, quando uma pessoa relata os fatos, além de reconstituir sua experiência, ela dá novos significados podendo ser transformadora da própria realidade. Desse modo, segundo Maria Isabel Cunha (1997, p. 187), “a narrativa não é uma verdade literal”, logo, percebemos que a forma como os sujeitos narram os fatos reflete a sua apresentação da realidade, por sua vez, preenchida de significados e reinterpretações.

Podemos pensar que diversas vezes as/os participantes da pesquisa fizeram esse processo de narrar situações que envolviam o projeto, as ações desenvolvidas nas escolas, do mesmo modo que também ouviam outras narrativas. Nesse sentido, é possível pensarmos que

o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e cada sujeito envolvido nele, constituiu-se a partir de narrativas, o modo como a equipe do GESE, as professoras e o professor foram, ao longo de seu desenvolvimento, criando discursos sobre o que vinham vivenciando. Juliana Rizza (2011) entende que essa relação, construída a partir dessas múltiplas histórias que nos perpassam nos espaços nos quais transitamos, mediada pelas práticas sociais, faz com que os sujeitos passem a construir os sentidos, tanto de si quanto dos outros. Segundo Larrosa,

La construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya están constituidos en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura (2004, p. 19).

Em consonância com essa discussão, Michel Connelly e Jean Clandinin (1995, p. 11) compreendem que somos “organismos contadores de histórias” e que estamos sendo construídos a partir dessas histórias vividas, relatadas e ouvidas. Sendo assim, compreendemos a narrativa como a maneira pela qual os sujeitos se relacionam com o mundo e com os outros sujeitos. Damos sentido a nossa vida a partir dessa polifonia (LARROSA, 1996), na qual nos encontramos, nessa imersão de histórias e narrativas que nos atravessam.

São experiências discursivas, constituídas na singularidade, pelo processo histórico e social vivenciado por cada sujeito, portanto, “o que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável [...]” (SCOTT, 1999, p. 48). As experiências são criações discursivas que nos fabricam e envolvem narrativas, memórias, discursos, relações de poder, vivências de gênero e de sexualidade (FOUCAULT, 2004). As professoras, o professor, as/os tutoras/es e coordenadoras foram, então, ao longo da participação nesse projeto, construindo suas experiências, dando sentido ao que estava sendo vivido, ressignificando outras experiências que já haviam sido constituídas, produzindo e transformando a si e ao próprio projeto.

Na perspectiva de Foucault, a experiência é algo de onde se sai transformado, que é capaz de desprender o sujeito de si mesmo, podendo ser outro, a experiência “tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente outro” (2003, p. 12). Desta forma, a experiência está empreendida no processo de dessubjetivação, porque somos sujeitos inscritos em um processo constitutivo em que somos subjetivados e dessubjetivados o tempo todo (CASTRO, 2014). Cada sujeito é construído a partir da história e da cultura que o interpela, mas sempre há possibilidade de mudança.

Entretanto, transformar-se pela experiência que nos atravessa exige uma disponibilidade para ser afetado. Nesse sentido, Larrosa (2018) aponta algumas situações do cotidiano que nos afastam da possibilidade de sermos tocados, de permitir que algo nos aconteça. E, nesse sentido, o autor aponta a demasia de informações que nos interpelam, as opiniões desenfreadas que necessitamos expor, mesmo sem termos conhecimento do assunto, a falta de tempo e a velocidade em que vivemos as situações, sempre em busca de algo novo e o excesso de trabalho, tendo em vista a crença de que experiência se adquire apenas com muito trabalho. Esses movimentos, ao invés de produzir experiências, distanciam-nos da reflexão, para repensar os sentidos/significados produzidos a partir do que vivenciamos (LARROSA, 2018). Assim, para Larrosa:

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. (2018, p. 24).

Os espaços de fala e escuta vivenciados pelas professoras e pelo professor, assim como a solicitação da escrita do texto narrativo para os membros do GESE, teve como intenção essa parada para pensar, para escutar a si e ao outro; e, ao compartilharem, poder-se-ia produzir outras experiências. Nessas paradas, em cada narrativa e cada escuta, outras experiências podem ser produzidas que sejam completamente diferentes das já constituídas, ainda que estejamos revivendo algo. Por exemplo, mesmo que as professoras ou o professor tenham realizado mais de uma vez a mesma atividade, ou ainda que tenham lido um mesmo material várias vezes, é possível que elas e ele tenham produzido diferentes experiências cada vez que o fizeram, pois, “a experiência é irrepetível” (LARROSA, 2018, p. 34), assim como os sentidos atribuídos a ela. Nesse sentido, José Contreras (2013) suscita a experiência como algo que sempre é novo, nenhuma experiência se repete exatamente igual como já foi, desta forma ela não é contada exatamente igual, e, sempre que narrada, outras experiências passam a acontecer.

O autor ainda evidencia, para as vivências em grupos, a necessidade de determinação para aceitar a novidade de cada grupo, cada encontro, cada situação vivenciada. Podemos, assim, pensar na potencialidade do espaço escolar para que isso seja vivenciado. Por exemplo, o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero propiciou que diferentes grupos e sujeitos fossem interpelados, pois, além dos/as alunos/as que participaram das ações, também produziu

efeito na direção da escola, em alguns pais, mães, responsáveis e/ou cuidadores/as dos/as alunos/as, nas/os tutores e nas coordenadoras do projeto, o que poderemos evidenciar nas análises empreendidas nessa dissertação.

Desse modo, o projeto passa a ser para a comunidade escolar que nele esteve envolvida o que Roney Castro destacou como a potência da “experiência como arte de experimentar, ação política, produção de saberes, mediada por relações de poder” (2013, p. 136), a partir da tessitura de discussões que oportunizaram desconfiar do óbvio, inquietar as verdades e produzir transformações.

Essas verdades estão imersas em relações de poder³, que, através de diferentes mecanismos, exerce força a partir de diferentes pontos em relações de desigualdade (FOUCAULT, 2017). Estamos imersas/os em redes de poder, essa força que está em toda parte, está presente nas nossas relações cotidianas, no trabalho e todas as vivências sociais e culturais (XAVIER-FILHA, 2018). São os mecanismos de poder que induzem a produções de verdades que são “um conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2015, p. 227).

Nesse sentido, a verdade é uma construção discursiva, entrelaçada a relações de poder, que ora está de um lado ora de outro, por isso, nenhum poder é absoluto. Pela perspectiva foucaultiana, o poder é uma força de enfrentamento, deste modo, é sempre reversível. O poder não existe se não estiver imerso em múltiplos pontos resistências que exercem a função de adversário, de oposição. As resistências, então, são movimentos, estratégias, que buscam outras possibilidades de vivências nos jogos de poder, que visam romper com forças reguladoras e abrem brechas a outros possíveis (FOUCAULT, 2017; PARAÍSO, 2016; XAVIER-FILHA, 2018).

Desse modo, problematizar e debater questões referentes ao gênero e à sexualidade no espaço da escola – espaço esse generificado e sexualizado (LOURO, 2014), exige estratégias de resistências, pois, possibilita repensar e desestabilizar verdades, passa a ser uma ação política que questiona constituições a partir de normatizações das relações de gênero e sexualidade.

Silvio Gallo (2002, p. 173) nos fala da sala de aula “como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro”, e é dessa forma que entendo os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, como uma aposta, que ao desenvolver as discussões de gênero e sexualidade vislumbra outro presente

³ Apresentaremos no artigo de análise intitulado “Estratégias de Resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola” maior discussão acerca dos mecanismos de poder e estratégias de resistência.

possível e busca promover um futuro de equidade de gênero e de liberdade para as diferentes expressões da sexualidade. O autor menciona ainda que o “professor militante” é:

[...] aquele que vivendo as misérias dos alunos ou as misérias das situações sociais da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (2002, p. 171).

Essa vivência acontece, diretamente, com as professoras e o professor, mas também com a equipe de tutoras/es e coordenadoras, porque através do projeto ocupam o espaço da escola, estão juntos a elas e a ele, disponíveis para debater, desenvolvendo palestras, indicando materiais e acompanhando as ações. Sempre coletivamente, propiciam estratégias de superação e de transformação, ao enfrentarem uma realidade que desrespeita e nutre preconceitos enraizados por uma determinada ordem e moral social, e, dessa forma, aproximam-se das experiências das/dos estudantes e conseguem perceber que algumas vivências do âmbito do gênero e da sexualidade são desrespeitadas.

Direcionar um olhar atento, afetar-se com as demandas das/dos estudantes é colocar-se como “um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA, 2018, p. 25). Esse lugar de abertura possibilita movimentos e ações em sintonia com as vivências da sala de aula. Esses sujeitos que se colocam abertos, dispostos são, para Larrosa, sujeitos da experiência.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2018, p. 14).

Segundo o autor, o sujeito da experiência se apresenta como alguém sensível, que recebe com afeto o que lhe acontece, que produz afetos e deixa marcas. E como um sujeito que se deixa tocar, nem sempre se manterá estável “é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo” (LARROSA, 2018, p. 25), a experiência pode atravessar sem avisar, ela só acontece e afeta, arranca o sujeito de si mesmo, coloca-o em risco, exposto. O sujeito da experiência não é marcado por suas ações, mas por sua disponibilidade, paciência, atenção, afeto, receptividade, resistência, tremores e medos.

Assim, esse sujeito da experiência produz um saber “que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2018, p. 30). Se dá no modo como o sujeito vai reagindo, apresentando respostas e dando sentido ao que vai lhe acontecendo, com quem vai se esbarrando. Sem determinar o que é mais certo ou verdadeiro, mas principalmente o que se vem sentindo ou “não sentindo”, frente ao que nos acontece (LARROSA, 2018). O saber da experiência é o que fica do que nos afetou. Do que nos afetou em diferentes fatos, situações e relações. A experiência é sempre individual, mas ao se envolver com outras experiências pode produzir outras.

Desse modo, o que vivenciamos no âmbito do gênero e da sexualidade ao longo das nossas vidas nos constitui, nos produz. Roney Castro afirma que trabalhar com questões de gênero “diz respeito aos modos como eu me coloco no mundo, aos modos como eu entendo a formação docente, ao compromisso político de participar da tessitura das tramas de saber-poder, dos jogos de verdades em torno das relações de gênero e das sexualidades” (2013, p. 150). Nesse sentido, entendemos que escolher por trabalhar com essas temáticas tem a ver com experiências que produzimos, relacionado às experiências pessoais, profissionais e realidades das escolas que, frequentemente, são interpeladas por situações referente a vivências no âmbito do gênero e da sexualidade (sobre violências, identidade de gênero e sexual, relações sexuais, configurações familiares).

Desse modo, as minhas experiências, o que me passou, tocou-me, interpelou-me e me transformou, constituiu-me (e vem me constituindo) enquanto pesquisadora; também, encaminhou-me para eu me vincular ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, produzir essa pesquisa e trabalhar com a temática de gênero e sexualidade.

Assim, logo a seguir, no próximo tópico que constitui essa dissertação, apresento as experiências que fui produzindo até aproximar-me das questões de gênero, da escola e do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Foram, então, alguns caminhos que fui percorrendo e que fui deixando-me afetar pelas narrativas daquelas e daqueles que compartilharam comigo distintas vivências, através de leituras e diálogos, que foram me atravessando, que me possibilitaram um repensar e a produção de novas experiências.

2.2 Minhas experiências: paixão e ato político

De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que

contamos y nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales. (LARROSA, 2004, p. 12).

Tomando as palavras de Jorge Larrosa, desafio-me a trazer para este texto um pouco de quem sou e como venho me constituindo enquanto pesquisadora. Através da minha narrativa, apresento o sentido que fui dando as minhas escolhas baseadas nas experiências que fui produzindo a partir do que me tocou, do que me transformou e do que produziu efeitos em mim. Essas experiências fazem parte desta dissertação, em que ora me coloco como autora, que produz e vive o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, ora narradora/pesquisadora das experiências produzidas pelas professoras e pelo professor, pela equipe que integra o projeto e também as produzidas por mim. Além disso, esse trabalho se constitui com base naquilo que eu conto, mas também é uma partilha de significados, a partir do que me contaram no decorrer da pesquisa.

Entendo experiência como “criações discursivas, invenções dos sujeitos no exercício de se construírem” (FERRARI, 2013, p.15), e, ainda, aproximando-me do conceito foucaultiano de experiência como uma forma de o sujeito ser arrancado de si mesmo, afetado e transformado, cabe resgatar e delinear fatos acontecidos no decorrer da minha construção, enquanto sujeito que se aproximou do campo da educação e, principalmente, da luta para consolidar a ideia de que as questões de gênero e de sexualidade façam parte do currículo.

Escrevi sobre um tema que me instiga, que me provoca a saber e saber mais, a ver de diferentes formas e sempre buscando outras possibilidades para o já sabido. Dediquei-me a esta escrita, de forma que ao longo desse trabalho houvesse uma transformação, uma mudança no que pensava e no que vinha desenvolvendo, possibilitando que eu pensasse e percebesse o mundo diferentemente daquilo que me era dado como comum, natural, normal, inquestionável. Foucault em uma de suas escritas menciona: “el libro me transforma, cambia mis puntos de vista. Como consuecencia, cada nuevo libro altera profundamente los términos de los conceptos alcanzados en los trabajos anteriores” (FOUCAULT, 2003, p. 9). Este é o processo que desejei com este trabalho, mudar pontos de vista, aprofundar conceitos sobre gênero, sexualidade, experiência, poder e resistência, para mim e para o/a leitor/a. Do mesmo modo, desejo que essa escrita possa servir de informação, inspiração, provocação, questionamentos e inquietações a outros sujeitos, ao passo que instigue outras pesquisas e desenvolvimento de projetos no âmbito dos estudos de gênero e de sexualidade.

Assim, pretendo narrar algumas experiências que se tornaram pontos importantes para iniciar essa minha caminhada na Pós-Graduação. Estando ciente de que poderei me valer apenas de alguns fragmentos narrativos destas vivências, tendo em vista que “as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira as constitui” (VEIGA-NETO, 2007, p.31), nesse sentido, escolho esse ou aquele fato a partir do meu olhar sobre o que me atravessa, o que me toca e o que me é significativo.

Desta forma, para iniciar essa narrativa, pretendo articular minha trajetória acadêmica, que teve premissa no curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, trazendo algumas disciplinas cursadas, inserções em grupos de pesquisa, atividades extensionistas e meu trabalho de conclusão de curso, até o momento em que me encontro no Mestrado em Educação em Ciências. Entendo que me aproximar desses fatos vividos possibilita-me pensar não apenas nos caminhos percorridos, como também pensar que essas escolhas não foram aleatórias, pois tiveram relação com as minhas experiências. Revisitar minha história ajuda a pensar as experiências que me construíram e que me possibilitaram produzir esse estudo.

Desse modo, passo a narrar a minha história com o ingresso no curso de Psicologia, no ano de 2012, que possibilitou uma aproximação com o tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. Logo no início do curso, vinculei-me ao Centro de Estudos Psicológicos – CEP RUA/FURG, um grupo que desenvolve pesquisas e atividades de extensão relacionadas à educação e desenvolvimento psicológico de populações em situação de risco, com especial atenção aos aspectos saudáveis do desenvolvimento humano. As atividades tinham como público alvo crianças, adolescentes, famílias e trabalhadores/as da rede de apoio social e comunitária de Rio Grande/RS (professores/as, diretores/as, agentes comunitários de saúde); e as ações eram desenvolvidas em escolas, abrigos, centro de referência em assistência social – CRAS e na própria universidade.

O CEP RUA/FURG foi um espaço significativo na minha caminhada, em que pude parar para pensar e sentir as situações que me tocavam e me instigavam a querer saber mais e o que me motivava para trabalhar. Pude perceber que atuar com a comunidade me possibilitava enxergar por outro ângulo, outras realidades, questionar verdades, afinal, nos constituímos a partir das nossas experiências, e quando temos a oportunidade de nos depararmos com o outro, carregado de suas experiências, percebemos que existem outras formas de viver e de pensar a vida.

Foi no CEP RUA/FURG que me aproximei das questões de gênero e de sexualidade; e, durante a graduação, juntamente com outros/as colegas de grupo que também tinham interesse na temática, executamos algumas atividades de extensão, palestras e ações com a comunidade. Assim, pude identificar certa paixão por trabalhar com extensão. Uso o termo “paixão” de forma proposital. Quando Larrosa disserta sobre experiência, ele afirma:

[...] se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão... A paixão funda, sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2018, p. 28).

Diante dessas palavras, penso que não há melhor termo para explicar o sentido que as atividades desenvolvidas em escolas, com adolescentes, professoras e professores; na delegacia da mulher, com mulheres em situação de violência; em casas de acolhimento; na casa do estudante universitário, abordando temas como gênero, sexualidade, violências, *sexting*, passa a ter em mim. Foram experiências que me tocaram, me fizeram pensar, e ainda que apaixonantes, fizeram-me tremer ou sofrer. Nem sempre foram discussões da qual eu estava segura, ou em um espaço que me sentisse à vontade, de fácil acesso, ou ainda com uma demanda fácil, mas que me envolveu, proporcionou-me prazer e me apaixonou.

Igualmente, quando se tratando de discussões de gênero e de sexualidade, confrontamos com os tabus que permeiam essas temáticas, por vezes entendidos como do campo do privado e defendidas como assuntos que não tem nenhuma dimensão social (LOURO, 2000). Entretanto, ao possibilitar essas discussões em espaços públicos, como a escola, por exemplo, assumimos alguns riscos, dispomo-nos a alguns embates. Roney Castro, em relação a seu trabalho e seus estudos no âmbito das questões de gênero e sexualidade, diz:

[...] pensar no meu trabalho e nos meus processos de pesquisa como afastados de qualquer pretensa neutralidade, ao contrário, quero cada vez mais que eles sejam políticos, que me levem a enfrentar os perigos e a violência do pensar diferentemente, do agir diferentemente, de urdir outras tramas nos jogos de poder/saber/verdade. (2013, p. 143).

Diante das palavras do autor, passo a pensar que promover esses debates no espaço escolar torna-se um ato político do qual eu não me retiro. Entendo-o como de profunda necessidade, tendo em vista as enormes desigualdades, violências e discriminações em que se encontram sujeitos que rompem com normas de gênero e de sexualidade.

Voltando aos passos que trilhei, ainda que o CEP RUA/FURG estivesse vinculado ao curso de Psicologia, foi preciso que buscássemos formação em outros espaços. Segundo Rafaela Silva (2014), no Ensino Superior, em particular no curso de Psicologia, a temática de gênero e de sexualidade acontece de forma transversal, apresentada dentro de disciplinas que discutem psicopatologia e desenvolvimento humano (especificamente quando falamos em adolescência). Nessa perspectiva, Borges, Canuto, Oliveira e Vaz (2013) reiteram que as práticas discursivas, que permeiam os cursos de Psicologia, estruturam ideias e produzem efeitos sobre outras pessoas e, também, que tais práxis têm consequências diretas na formação e função da/do psicóloga/o.

Então, para poder me aproximar das discussões de gênero eu acompanhei uma disciplina no curso de Direito - Direito e Gênero, como disciplina complementar, que abordou algumas questões de gênero a partir da história do movimento feminista, movimento negro e movimento LGBT. Também fazíamos grupos de estudos e espaços de formação dentro do próprio CEP RUA/FURG, leituras de artigos para discussão, apresentação de conceitos e teorias e eventos externos, para nos capacitarmos e trabalharmos com as temáticas.

Outra vivência importante a relatar foi a efetivação do meu estágio obrigatório no Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS, em que tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de mulheres em situação de violência. Acompanhar o grupo e me aproximar de suas histórias me mostrou como a prática da violência estava imbricada em uma construção social, a partir de relações de poder, e que ao questionarmos essas relações era possível romper com uma naturalização da violência.

Foucault fala da responsabilidade do intelectual em “mudar alguma coisa no pensamento das pessoas” (2004, p. 295), e, ainda, que seu compromisso “é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (Ibid, 2004, p. 295). Assim, podemos pensar que se houver uma possibilidade de apresentar outras formas de ver e viver as relações, pode haver uma possibilidade para questionar o exposto, e possibilitar outras compreensões – sobre violência, por exemplo. Isto possibilita romper com algumas verdades impostas e naturalizadas socialmente, produzidas em uma determinada cultura, tempo e relações de poder.

Nessa perspectiva, ao me opor à realidade que temos de uma sociedade cercada por normas sociais, históricas e culturais, que vai produzindo alguns padrões como ser cristão, ser heterossexual e fazer a correspondência entre sexo e gênero, corrobora com meu desejo, a partir de algumas experiências que me tocaram, em propor no espaço escolar discussões de gênero e

de sexualidade. Pois, entendo-o como um espaço de formação, de desenvolvimento, de construção de conhecimento, de informação e que oportuniza a vivência de diferentes relações, mas que ao se colocar como um espaço que segue padrões sociais sexistas e heteronormativos, passa a ser um ambiente excludente, hostil e violento para quem rompe as normas. Nesse sentido, percebo a escola como um local que necessita de um trabalho de educação para a sexualidade⁴.

Desse modo, no último ano de graduação, mobilizada então por esses atravessamentos e por essa paixão, pude desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso em uma escola, possibilitando debates acerca das feminilidades, masculinidades, identidades de gênero e sexual. Neste momento, toca-me apontar, brevemente, o que me levou a decidir por realizar esta pesquisa de conclusão de curso. Anteriormente, eu havia decidido que faria outro trabalho de pesquisa, entretanto, em uma reunião de equipe do CEP RUA/FURG, após eu apresentar para novos/as colegas uma atividade que iríamos desenvolver sobre gênero e sexualidade em uma escola, minha orientadora, de forma muito sensível, chamou-me e disse-me que eu deveria realizar a pesquisa com a temática de gênero e sexualidade, pois, segundo ela, meus “olhos brilhavam” toda vez que eu falava nessas atividades. “O sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão” (LARROSA, 2018, p. 26), parece que em mim ela saltava aos olhos.

Diante disto, busquei desenvolver este trabalho com diferentes adolescentes, pensando, a partir da minha trajetória, o que me possibilitou perceber o potencial que tais debates no ambiente escolar tinham para a construção desse grupo social e para que, posteriormente, sejam adultos com menos preconceitos, visando à igualdade e equidade de gênero. Nesse sentido, Larrosa diz:

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. (LARROSA, 2018, p. 13).

⁴ “Educação para a sexualidade” é conceitualizada por Constantina Xavier Filha como uma “prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como únicas possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da “educação para a sexualidade” (XAVIER, 2009, p. 14), no qual nos embasaremos para este trabalho.

Desse modo, eu tinha convicção de que naquele momento da minha vida era na educação onde eu queria estar, e era sobre questões de gênero e de sexualidade que gostaria de desenvolver minha pesquisa. Assim, na defesa do meu trabalho de conclusão de curso tive o privilégio de ser convidada pela Professora Dra. Paula Regina Costa Ribeiro⁵, após a mesma ter sido membro da banca avaliadora do meu trabalho, para participar do GESE e me vincular ao “Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero”, que seria desenvolvido no ano seguinte, em 2017. Desta forma, vinculei-me ao grupo de pesquisa e imediatamente ao projeto. Também participei como ouvinte de uma disciplina vinculada ao Mestrado de Educação em Ciências, titulada “Estudos Culturais na Ciência e na Educação”, que me aproximou de diferentes concepções teóricas e metodológicas que têm constituído os Estudos Culturais e, especialmente, nas áreas de Ciência e da Educação no que tange à perspectiva pós-estruturalista, teoria que subsidia meus estudos e minha pesquisa.

No segundo semestre do ano de 2017, participei da seleção para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para a seleção era necessária a elaboração de um projeto de pesquisa e, novamente, era preciso perceber o que me tocava. Então, como estava há alguns meses atuando no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, agora por outra perspectiva que não mais trabalhando diretamente com os/as alunos/as, mas com as professoras e o professor, mantenho a ideia da grande potencialidade que há no espaço escolar para o desenvolvimento de ações e temáticas no âmbito das discussões de gênero.

Dessa forma, elaboro um projeto para a seleção do mestrado, que tinha como objetivo analisar as ações desenvolvidas pelas professoras e pelo professor ao longo daquele ano pelo Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Fui aprovada na seleção e sob orientação da Professora Dra. Paula Regina Costa Ribeiro e coorientação da Professora Dra. Juliana Lapa Rizza, lapidamos a proposta de pesquisa, ao passo que nos encontramos hoje, tendo desenvolvido uma investigação acerca dos processos de produção das experiências narradas por algumas/alguns integrantes do projeto em 2017.

Com o ingresso no mestrado, em virtude da linha de pesquisa⁶, da orientação, e da integração ao GESE, passo a me aproximar cada vez mais do mundo da pesquisa, intensificando as leituras e o aprofundamento teórico de perspectivas e metodologias. A partir de algumas

⁵ Na posição de coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

⁶ A linha de pesquisa com a qual me vinculo é intitulada “Educação Científica: Implicações das Práticas Científicas na Constituição dos Sujeitos”.

leituras do filósofo Michel Foucault, Alfredo Veiga Neto, Silvio Gallo e de autoras dos Estudos Feministas e de Gênero e da Teoria *Queer*, como Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Dagmar Meyer, Fernando Seffner, Rogério Junqueira, Anderson Ferrari, Roney Castro e Judith Butler, articulei a construção deste estudo, pois possibilitaram um olhar mais apurado, crítico e plural das questões que envolvem o gênero e a sexualidade.

Assim, sigo minha narrativa, retomando o convite feito pela Professora Dra. Paula Regina Costa Ribeiro e a importância que teve naquele momento, como uma forma de reconhecimento do trabalho que eu vinha desenvolvendo durante a graduação e a possibilidade de manter minhas atividades sobre questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar.

Vincular-me ao GESE foi uma forma de ter mais subsídios, estudos, acompanhamento sobre as temáticas que me interessavam pensar. Juntamente ao grupo, outros projetos foram surgindo, e fomos desenvolvendo outras ações/atividades/discussões, mas o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero era o desafio de todas e todos do grupo de pesquisa no ano de 2017. Tínhamos planos, expectativas, uma organização, mas só a prática e as experiências produzidas nos diriam como aconteceria o projeto. Como traz Silvio Gallo, tínhamos “o ponto de partida, mas sem prever e planejar de antemão o ponto de chegada” (GALLO, 2007, p.101), lançamos o edital, vincularam-se professoras e um professor, mas só a execução das atividades poderia nos dizer como se produziriam as experiências. Assim, demos andamento ao projeto que apresento a seguir.

Por fim, afirmo que ser membro do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, estar vinculada ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, ter desenvolvido essa pesquisa e ter me aproximado de professoras e professores que pensam nos atravessamentos dos processos de constituição dos sujeitos diante às questões de gênero e sexualidade no espaço escolar é uma paixão, é uma luta, é um ato político. Faz-me tremer, vibrar, pensar, sofrer, gozar e lutar pela expressão e pela resistência (LARROSA, 2018).

2.3 Projeto-experiência: marcas de um projeto construído por experiências que se hibridizam

[...] los libros que escribo representan para mí, una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al, atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista. Cuando escribo, lo hago sobre todas las cosas,

para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes. (FOUCAULT, 2003, p. 9)

A partir das discussões suscitadas por Michel Foucault, acerca da ideia do livro enquanto experiência, aventurei-me, nessa escrita, a pensar o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero enquanto um projeto-experiência⁷, por entender que os diferentes acontecimentos, situações e sujeitos que o atravessaram, produziram, formaram e transformaram o projeto ao longo de seu desenvolvimento. As diferentes vozes que se entrelaçaram conduziram a um processo narrativo que o produziu. As experiências do projeto afetaram as/os participantes, produzindo outras experiências que ressoaram, de volta, em seu desenvolvimento.

Por esse viés, o projeto-experiência, se constitui por um compartilhar de vozes, de sujeitos que vibram e tremem com suas experiências e as transformam em canto que “ressoar em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (LARROSA, 2018, p. 10). Isso envolve repensar o antes sabido, desestabilizando alguns entendimentos, possibilitando a emergência de olhar para as questões de gênero e de sexualidade de diferentes formas, compartilhando experiências e assim produzindo o que foi o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, construído por uma polifonia, baseado nas experiências de todas e todos que o compuseram, desenvolvido de forma coletiva e possível de provocar transformações.

Ponho-me a falar nesse projeto a partir de diferentes posições que ocupo no projeto. São os discursos produzidos e como eu os represento, no caso desta escrita, que “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p. 18). Nesse sentido, apareço de forma imbricada enquanto pesquisadora, tutora e, em outros momentos, que compartilha a construção do projeto com a equipe do GESE.

Entendo, então, esse projeto-experiência como uma partilha, ou seja, essa não é uma escrita que faço sozinha, e não somente, também, com as interlocuções teóricas que vou tecendo com os/as autores/as. Produzi essa escrita, a partir de tremores transformados em canto, com aquelas e aqueles que estão imersos nessa polifonia, os/as integrantes do Grupo de Pesquisa Gênero e Sexualidade - GESE⁸. Dessa forma, “outras experiências vão-se misturando a minha,

⁷ Projeto-experiência: a escolha pelo uso da meia-risca (-) entre as palavras “projeto” e “experiência” serve para ligar conceitos, “a meia-risca serve para conectar duas palavras relacionadas diretamente uma à outra. Geralmente, essa relação é de conflito, ligação ou direção”. WIKIHOW. Como usar travessão. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Usar-Travess%C3%A3o>.

⁸ Não somente a equipe do GESE, mas as professoras e o professor fazem parte dessa polifonia que digo produzir esse projeto-experiência. Entretanto, trago, nesta parte, narrativas de alguns/algumas integrantes do GESE que participaram da construção do desenvolvimento do projeto.

provocando deslocamentos, afetações, hibridismos mútuos” (CASTRO, 2013, p. 140), e são algumas dessas outras experiências que apresento nesse momento do texto. A partir dessa mistura de experiências, vou trilhando caminhos e descaminhos, construindo essa pesquisa atravessada por narrativas⁹ partilhadas com os demais integrantes do projeto – professoras, mestrandos/as, doutorandos/as, graduandas, bolsistas de iniciação científica e voluntários/as que integram o GESE.

Nesse sentido, durante o processo de pensar esta pesquisa, nos demos conta de que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero foi produzido por vários elementos – encontros mensais na FURG; encontros nas escolas com a equipe do GESE; encontros da equipe do GESE na FURG, para sistematizar os encontros e compartilhar os movimentos empreendidos por cada escola. Assim, percebemos que o projeto foi sendo tecido por diferentes elementos/aspectos, carregados de singularidades, semelhante a uma colcha de retalhos que se constitui a partir da junção de diferentes tecidos, com diferentes cores e texturas. Em separado, os retalhos são simples pedaços de pano, mas, juntos, se transformam e formam algo novo, a colcha, que vai sendo tecida a partir das mudanças, dos diferentes pontos de vista e das experiências que cada integrante desse projeto-experiência carrega. Assim, ele é produzido a partir dessa articulação das partes, que significam, nessa metáfora, as singularidades e experiências de cada um e cada uma.

Neste projeto, então, os retalhos são os diferentes elementos e sujeitos que produziram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, e, assim foram dando forma a ele. Desta forma, irei contar, desde o momento em que ele foi pensando, estruturado, quando foi lançado, como se deram as inscrições das professoras e dos professores para participar, os encontros de formação, a inserção nas escolas, até o Seminário Integrador promovido pelo GESE, em que as professoras e o professor puderam compartilhar o desenvolvimento das atividades ao longo do ano de 2017.

É importante ressaltar que, nessa pesquisa, construí outra narrativa, diferente daquela das professoras e do professor e também dos/as integrantes do GESE, pois ela se dá a partir daquilo que me atravessa, dos sentidos e significados que me interpelam e das escolhas que fui fazendo ao decidir contar, tanto o projeto quanto a pesquisa como um todo. Assim, desafiei-me a apresentar o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero enquanto um projeto-

⁹ Essas narrativas foram produzidas a partir de um texto narrativo que será apresentado no capítulo metodológico.

experiência, a partir de experiências que foram emergindo e opto por uma escrita que aparece, ora pelas minhas palavras, ora pela narrativa dos membros do grupo de pesquisa¹⁰.

Entendendo que nossas experiências dão sentido ao que somos e que elas nos movimentam, o que leva o grupo de pesquisa a pensar na construção do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero são as experiências produzidas pelo grupo ao longo de seus trabalhos. Nesse sentido, Rita relata o que motivou o grupo a pensar o projeto. *Tento me lembrar do ano de 2015, em que tínhamos lançado o Videocurso Educação para a Sexualidade, de forma online, mas que sentia muita falta do contato direto com os/as professores/as, com o espaço da escola, isso me deixava inquieta, pois há 15 anos vínhamos fazendo formação presencial ou semi-presencial. Assim, a ideia foi tomando forma, fomos coletivamente desde final de 2016 e início de 2017 construindo a proposta juntos/as. Queríamos muito que as questões de gênero não estivessem as margens do currículo, mas que compusessem o currículo escolar, que tivesse expresso nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, que entendessem que a escola é um espaço generificados e sexualizados como coloca Guacira Louro (texto narrativo, 2018).*

Levar para o espaço escolar os debates de gênero pensando não somente em ações pontuais e específicas, mas entendendo que este é um tema que atravessa todas as disciplinas, todos os espaços, e pensar as construções de gênero atreladas à prática pedagógica das professoras e professores foi um desejo que impulsionou o grupo a dar vida ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. *O chão do GESE, sua prática e força vinham das discussões e projetos junto à formação de professores/as, pois assim fazíamos a discussão se multiplicar dentro do espaço da escola, e ainda, se queríamos realizar uma mudança nas relações de gênero não bastava falar para meninas, era preciso que se dialogasse e se trabalhasse tais questões junto a meninos e meninas (Mafalda, tutora, texto narrativo, 2018).*

Assim, no final de 2016, o grupo de pesquisa foi pensando e organizando o que poderia ser o projeto, visando à emergência da promoção da igualdade e equidade de gênero, considerando que a partir da formação de professoras/es, a temática possa ser engendrada no espaço da escola de forma a reduzir as desigualdades, violências e preconceitos, ao passo que incentive o respeito, o conhecimento e possibilitando repensar e questionar verdades socialmente estabelecidas.

¹⁰Os membros do GESE que escreveram as narrativas assinaram um termo de consentimento e escolheram codinomes.

No período em que foi pensado e planejado o projeto, eu não fazia parte do grupo. Vinculei-me ao GESE em 2017, quando o edital para se inscrever no projeto já havia sido lançado. Esse edital foi destinado à formação continuada de professores/as da Educação Básica das redes municipal e estadual do Rio Grande/RS, e o projeto contou com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, da Secretaria Municipal de Educação – SMEd, da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE e do Movimento HeforShe¹¹.

É importante destacar que a ideia de realizar uma seleção através de edital público surgiu com o intuito de que as instituições não fossem selecionadas pelo GESE, nem mesmo pelas mantenedoras, mas que os/as profissionais da educação pudessem ter acesso a esse projeto, e aqueles e aquelas que tivessem interesse na promoção desse debate de gênero nas escolas pudessem se inscrever. E foi esse o movimento que se deu no momento da inscrição, quando as professoras e os professores que se inscreveram precisavam apresentar uma carta de intenção, justificando o interesse em participar do projeto.

Quando o edital foi lançado na página da FURG, na página do GESE e também na *fanpage* do grupo em uma rede social, os primeiros compartilhamentos começaram a acontecer. Muitas professoras e professores sendo marcadas/os por outras/os colegas, sendo chamadas/os para se inscreverem. Enfim, a divulgação dessa ação se deu através dos movimentos produzidos também pelas/os próprios/as professores/as.

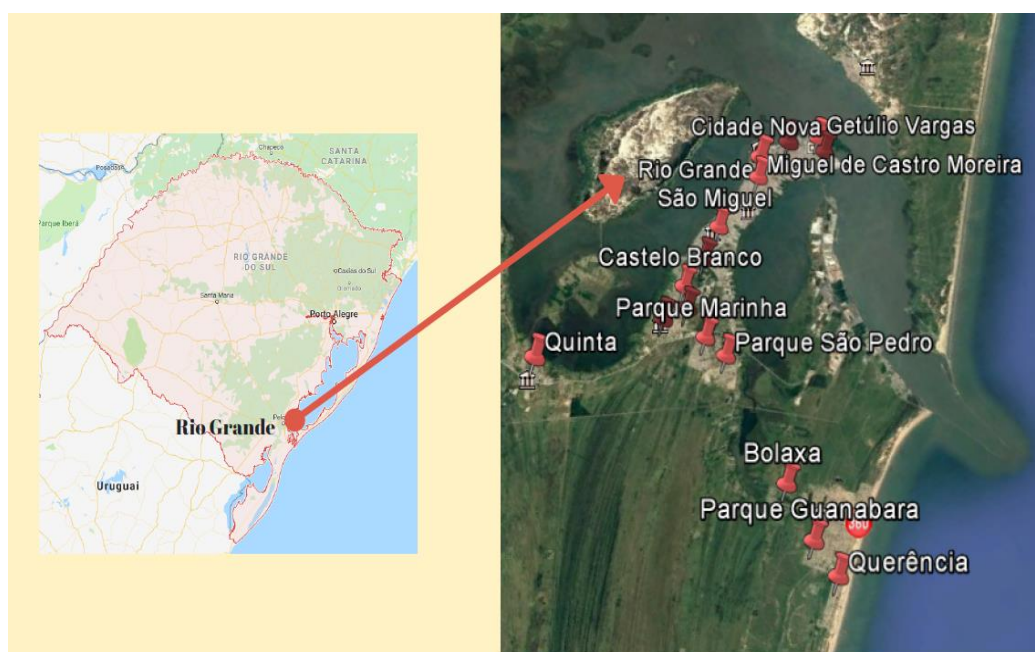
Além disso, quando as inscrições foram chegando por meio do Sistema de Inscrições da FURG, as justificativas para integrar o projeto eram de distintas ordens, como, por exemplo: por entender a importância da formação continuada; a necessidade de levar para o espaço escolar as temáticas, por entenderem que são questões vivenciadas por todos e todas; algumas já tinham afinidade com a temática de diversidade e perceberam o projeto como potente para aprofundarem algumas discussões e outras trazem como dever do professor/a e direito dos/as estudantes o debate do tema, tendo em vista o que prevê algumas políticas públicas educacionais.

Desse modo, após o processo seletivo, o projeto se constituiu no ano de 2017, contando com a participação de vinte (20) instituições, instaladas em diferentes bairros da cidade (Figura

¹¹O HeforShe é um movimento internacional, encabeçado pela ONU MULHERES, que promove uma campanha em vários países do mundo que visa envolver homens e meninos na remoção das barreiras sociais e culturais que impedem as mulheres de atingir seu potencial, e ajudar homens e mulheres a construir juntos uma nova sociedade. Para tal, busca parcerias com diferentes instituições pelo mundo. No Rio Grande do Sul/RS foi constituído um Comitê Gaúcho impulsor do HeforShe no estado e a FURG aderiu ao movimento. O GESE, através de suas ações, com a formação de professores/as e nas escolas pela promoção da igualdade de gênero submeteu o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero ao comitê, e foi estabelecida a parceria.

1), sendo trinta e uma (31) professoras e um (1) professor de diferentes modalidades de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio – e de diversas áreas do conhecimento, tais como: língua portuguesa, língua espanhola, história, geografia, artes, educação física, ensino religioso e ciências.

Figura 1 – Mapa do Município de Rio Grande com a localização dos bairros das escolas.



Fonte: Produção da autora, 2018.

Então, das escolas que passaram a integrar o projeto, três (3) delas executaram as ações com turmas de Educação Infantil; seis (6) trabalharam com os Anos Iniciais; onze (11) desenvolveram atividades nos Anos Finais; três (3) com turmas do Ensino Médio; e uma (1) na Educação de Jovens e Adultos – EJA, com uma turma de Anos Finais do Ensino Fundamental. O público alvo de todas as professoras e do professor foram, especificamente, turmas de alunos/as com quem vinham trabalhando e/ou em suas disciplinas. Contudo, em algumas escolas, foram desenvolvidas atividades com o grupo de professoras/es, equipe pedagógica e diretiva da escola e também familiares e/ou responsáveis dos/as alunos/as. Essa escolha ficou a cargo de cada professor/a participante, ou seja, ela não se deu ao acaso.

A partir de suas experiências, as professoras e o professor olhavam para o que pulsava na escola, o que vinha emergindo como demanda e o que elas e ele percebiam como problematização potente para debater as questões de gênero. Assim, desenvolveram ações que envolviam os/as alunos/as, entretanto, muitas perceberam que poderia ser mais eficaz para o

trabalho se tivesse o apoio e um trabalho em conjunto com outros/as colegas de trabalho da escola e, também, tiveram a preocupação de informar aos pais, mães e/ou cuidadores/as a respeito do que iria ser discutido, tendo em vista os tabus que envolvem a temática.

Para as escolas que integraram o projeto, como forma de marcar essa parceria, bem como instituir que essa instituição promove discussões acerca das questões de gênero, foram produzidas placas (Figura 2) que tinham como proposta ser um selo que intitulava aquela escola como Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Essas placas foram entregues a todas as escolas (Figura 3) em uma reunião com a presença das professoras e do professor participante do projeto, da direção das escolas e representantes da Secretaria de Município da Educação – SMEd. Para quem não pôde estar presente na reunião, a placa foi entregue diretamente na escola.

Figura 2 – Imagem da placa entregue às escolas.



Fonte: Autoria pessoal, 2018.

Figura 3 – Entrega das placas às escolas



Fonte: Arquivo do GESE, 2017.

Essa entrega das placas fez algo tremer ou vibrar, mexeu com as escolas, com as/os integrantes do projeto, movimentou a equipe do GESE. Ter o nome do projeto exposto na escola com a palavra “gênero” explícita gerou alguns efeitos que apresento melhor nas análises, no artigo intitulado “Quando a ofensiva antigênero produz efeitos em um projeto-experiência com professoras/es da educação básica”.

Em meio às vivências que constituíram o projeto, as professoras e o professor puderam pensar e se aproximar de conceitos, teorias e entendimentos, a partir de encontros de formação mensais no espaço da universidade. Esses encontros foram previamente pensados e organizados pela equipe do GESE, buscando suscitar temáticas que viessem a contribuir com referencial teórico e atividades de acordo com as demandas das professoras e do professor – por exemplo, para quem iria trabalhar com educação infantil, ou sobre violências ou diversidades.

Esses encontros foram desenvolvidos por professoras do GESE e, também, palestrantes convidadas/os. Totalizando (sete) 7 encontros ao longo do ano em que foram abordadas diferentes temáticas como problematização do conceito de gênero e sexualidade a partir dos Estudos Culturais, sexualidade e infância, artefatos culturais, “ideologia de gênero” e outras discussões articuladas às questões de gênero e sexualidade¹². Na figura (4) apresento algumas imagens dos encontros.

Figura 4 – Encontros de formação no CEAMECIM da FURG.



Fonte: Arquivo do GESE, 2017.

¹² Nos apêndices da dissertação apresento uma tabela que mostra como os encontros com as professoras e o professor, foram organizados, e também outra tabela em que apresento, brevemente, as ações desenvolvidas em cada escola que integra o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Esses momentos de formação contavam com a presença das professoras, do professor do projeto e também de todos os membros do GESE. Dessas formações, não só as professoras e o professor se apropriavam dos estudos de gênero e de sexualidade, mas nós da equipe também aproveitávamos para estudar e nos aprofundarmos mais. Nesse sentido, Yaya, uma das professoras do grupo de pesquisa, membro do GESE e tutora nas escolas, ao falar da importância dos encontros de formação, trouxe em seu relato: *já adianto, não é só formação continuada das/do professoras/professor participantes, mas minha também* (texto narrativo, 2018). E Karina, membro do grupo de pesquisa, tutora no projeto e graduanda do curso de pedagogia, relatou que *estar junto com professores/as pensando e elaborando estratégias para sala de aula a partir de temáticas tão desafiadoras como gênero e a sexualidade me proporciona maiores experiências para quando chegar a minha vez de estar na sala de aula eu tenha ferramentas suficientes* (texto narrativo, 2018).

Assim, com os encontros de formação, passamos a perceber que também temos limitações e que estamos nesse projeto para aprender junto às professoras e ao professor, podendo entender que “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2018, p. 28). E, nesse sentido, quando estamos dispostos a aprender, colocamo-nos desprendidos/as do já sabido, e, ao estarmos abertos/as, podemos ver e rever os estudos de gênero; e, cada vez que o fizermos, podemos produzir outras experiências, e então nos reinventarmos e nos transformarmos.

Paralelo a esses momentos de formação no espaço da universidade, nos reuníamos com as professoras e o professor no espaço das escolas em que desenvolviam as atividades. Para darmos uma atenção mais específica a cada uma delas e a ele, nós, membros do GESE, organizamo-nos em grupos, de 2 a 3 pessoas, que chamamos de tutoras/es, que ficavam responsáveis por 2 ou 3 escolas. Assim, fazíamos outro encontro mensal em cada escola.

Essas reuniões permitiram que estivéssemos mais perto das professoras e do professor, foi uma forma de estabelecermos alguns vínculos, a fim de que elas e ele pudessem ter uma referência mais próxima para qualquer colaboração. Também foi importante para que nós, da equipe, pudéssemos ter uma parceria para ter com quem contar, para dividir algumas dúvidas, angústias, aborrecimentos. *Quanto a formação da dupla de tutoras, sem dúvida, minha experiência ocorreu muito por conta da minha parceira, pois conversávamos bastante sobre o que observávamos acontecer nas escolas, além de estarmos sempre muito sintonizadas e nos questionarmos, quase sempre, sobre as mesmas questões* (Lagertha, tutora, texto narrativo, 2018).

Enquanto um projeto-experiência, que vem sendo construído e executado de forma compartilhada, que nós, todas/os envolvidas/os no projeto, passamos a nos perceber enquanto sujeitos da experiência que é “um sujeito que não existe sozinho, que coexiste, outros acompanham o processo, fazem parte dele, compartilham dele, compõem com o sujeito” (CASTRO, 2014, p. 22). Nesse sentido, quando o GESE se organiza em grupos de tutoras e tutores, formando parcerias, possibilita que se vivam experiências, também, a partir desse compartilhar com o/a outro/a.

Ao abrirmo-nos às experiências, não podemos saber o que esperar, “é preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pré-visto’” (LARROSA, 2018, p. 75). Fazer parte de um projeto-experiência, que é construído a partir de diferentes sujeitos, que produzem e compartilham diferentes experiências, é estar disposto/a “abrir a janela”, mas sabendo que, por mais que a gente tente imaginar o que terá no outro lado, nunca será exatamente como pensamos, assim, escolho narrar o projeto experiência a partir do meu olhar, do que me faz tremer e me apaixona.

Esse “meu olhar” é compartilhado, o que vejo, penso e conto vem sendo construído a partir de outras vozes, como venho dizendo. E, nesse movimento de construção do projeto, eu e mais um colega e uma colega do GESE acompanhamos duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, em cada escola duas (2) professoras estavam vinculadas ao projeto. Através de brinquedos e brincadeiras, produção de artefatos culturais e debates nas turmas, ambas as escolas promoveram as discussões de gênero. Contudo, nesse momento da escrita, gostaria de destacar o fato de que elas possibilitaram aos/às alunos/as, de diferentes etapas do ensino, pensar sobre um tema que atravessa a vida de todos e todas, desde os/as estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, passando pelo quinto ano também do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio (turmas com as quais as professoras que acompanhei diretamente desenvolveram as atividades).

Ao mesmo tempo em que acompanhávamos algumas escolas específicas, nas reuniões de equipe do GESE passávamos a conhecer um pouco do trabalho das outras professoras e do professor. Nos aproximávamos das demais partes que estavam dando forma à colcha de retalhos, formando o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Esses momentos também foram importantes para nós, enquanto equipe, pois tirávamos algumas dúvidas, percebíamos quais dificuldades haviam em comum e, assim, compartilhávamos nossos saberes, construindo um trabalho coletivo.

Além disso, esses encontros possibilitavam que entrássemos em movimento. Entendo que eram momentos de fortalecer o grupo, de provocar envolvimento e inquietações, a partir do que cada um vivenciava nas escolas que acompanhava. Também aproveitávamos para separar materiais de leitura, possíveis atividades para desenvolver a partir das demandas de cada escola, que eram diferentes – principalmente no que se referia à faixa etária, entre outros aspectos que emergissem enquanto demandas para o desenvolvimento do projeto.

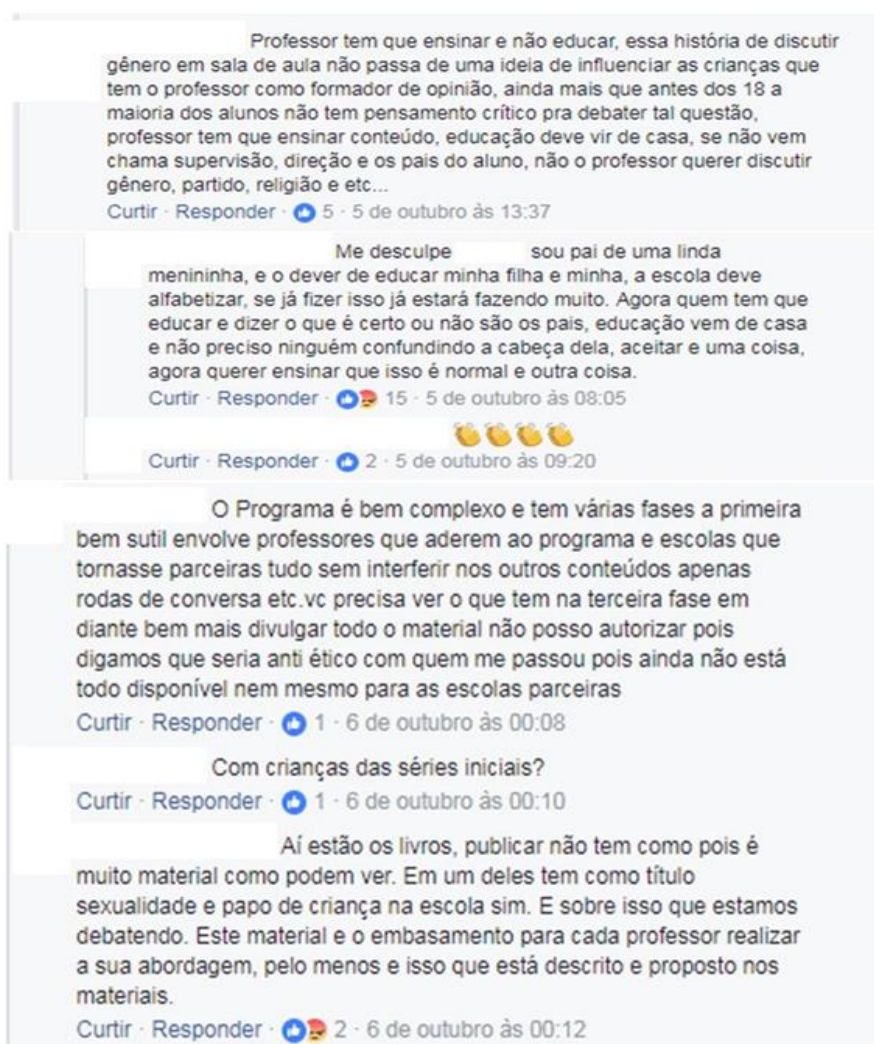
Os meses foram passando e as professoras e o professor desenvolvendo as ações nas escolas que atuam, visando à promoção do debate das questões de gênero. Nem sempre como planejadas inicialmente, pois precisamos lembrar que a experiência se dá a partir do conhecimento, juntamente, aos desafios da vida humana. No caso do projeto, podemos pensar nos atravessamentos vivenciados por cada uma delas e por ele, como outras atividades da escola, greve, tempo para “vencer” os conteúdos programáticos e mesmo fatos que aconteceram em âmbito municipal.

De forma breve, aponto duas situações referente a discursos da ofensiva antigênero, que marcaram o projeto e causaram efeitos. Trago neste momento, de maneira sucinta, pois apresento no artigo de análise titulado “Quando a ofensiva antigênero produz efeitos em um projeto-experiência com professoras/es da educação básica”, de forma detalhada os ataques e os efeitos da “ideologia de gênero” e outros discursos antigênero ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Com a divulgação do projeto e de algumas ações que vinham sendo desenvolvidas nas escolas, ocorreram duas situações, entendidas como principais, que mobilizaram o projeto. Primeiramente, em um dado momento um cidadão do município compartilhou em sua rede social dados do projeto – como nome das escolas e dos docentes integrantes do projeto – fazendo ataques ao projeto e ao que ele “achava” que era trabalhado nas escolas. Digo “achava”, porque pelas acusações feitas, ele desconhecia o que de fato eram as ações desenvolvidas. Com essa postagem outros comentários e acusações se fizeram presentes.

Trago a seguir uma imagem (Figura 5) dos comentários referidos ao projeto e ao trabalho das professoras e do professor. Importante demarcar que entendo que essas também são vozes que produziram esse projeto-experiência, pois produziram sentidos e experiências. Entretanto, eu não diria que são vozes que se hibridizam a minha, pois não compartilhamos da mesma ideia ou do mesmo significado.

Figura 5 – Printscreen da página da rede social do cidadão que suscitou inverdades sobre o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e o trabalho das professoras e do professor¹³



Fonte: Rede Social *Facebook*, 2017.

Algumas discussões e análises sobre essa situação apresentada estão no capítulo de análises, por isso, nesse momento só apresentarei os fatos. O segundo acontecimento nos moldes da ofensiva antigênero foi a homologação de um Projeto de Lei intitulado “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”¹⁴ (Anexo 1), proposto pelo Vereador Júlio Cesar Pereira da Silva do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), do Município de Rio Grande, para cercar e controlar as ações e o trabalho docente.

¹³É importante ressaltar que, embora essas informações estejam presentes de forma pública na rede social do sujeito responsável pela postagem, o nome das pessoas que comentaram a postagem, bem como desse sujeito que iniciou o movimento de incitar, de certa forma, repulsa ao projeto, publicando na sua rede social algumas inverdades, foram preservados, a fim de garantir as questões de ordem ética da pesquisa.

¹⁴ Este projeto apresentado pelo Vereador é um recorte do Projeto “Escola sem Partido”.

Não é possível mencionar esse embate, ainda que brevemente, sem fazermos algumas considerações referentes ao sintagma “ideologia de gênero”. Tal sintagma é uma “categoria pejorativa criada por setores religiosos e encampada por uma coalizão política conservadora, [...] com vistas a projeto civilizatório baseado em valores confessionais, contrários ao pluralismo democrático e de costumes” (BONETTI, 2016 p. 49).

Esse movimento e essa mobilização de alguns setores para impedir as discussões de gênero e de sexualidade no espaço escolar busca deslegitimar o acúmulo histórico, teórico e político dos estudos de gênero e da sexualidade. O campo científico dos estudos de gênero e da sexualidade fazem parte de um extenso campo de pesquisa, no qual diferentes vozes de estudiosas e estudiosos compreendem, não de forma simplista, os fenômenos sociais e culturais que constituem os sujeitos em suas identidades de gênero e sexual (RAUPP, 2018).

Quando situações como essas relatadas acima – das redes sociais e do projeto de lei – acontecem, menosprezam a cientificidade dos estudos de gênero e de sexualidade e fazem “uma releitura intencionalmente superficial, com o intuito de aviltar estes espaços acadêmicos, sociais e institucionais de reconhecido debate e de busca de respostas sobre a vida individual e social” (RAUPP, 2018, p. 625). Esses movimentos acontecem para impedir que outras possibilidades de pensar e ver o corpo, as relações de gênero, as expressões de gênero, as sexualidades, as configurações familiares sejam problematizadas e entendidas como possíveis e não como do âmbito do “anormal”.

Ainda que com tantos embates, o projeto nunca recuou. Esteve firme e resistente, com suas ações e estratégias que driblaram essa onda reacionária e manteve suas atividades. Assim, como última ação em 2017, tivemos o Seminário Integrador (Figura 6), que finalizou o projeto naquele ano, possibilitando que as professoras e o professor divulgassem o trabalho que desenvolveram nas escolas. Para isso elas e ele montaram *banners*, levaram materiais produzidos pelos/as alunos/as, desenhos, mensagens, cartazes, para contar os objetivos e ações desenvolvidas.

Além disso, outras atividades de suma relevância para as discussões de gênero integraram o Seminário, como: Blitz Eles por Elas – HeforShe; Lançamento da Campanha HeforShe; Lançamento Observatório de Gêneros; palestra do Prof. Dr. Roney Polato – UFJF, intitulada “Gênero, Sexualidade e Educação: desafios contemporâneos”; palestra da Profa. Dra. Filomena Teixeira – ESEC/Portugal, intitulada “Sexualidade, Género, Media e Educação - eis a questão!”; palestra da Profa. Dra. Elenita Pinheiro Silva – UFU, intitulada “O cuidado de si e o governo dos outros em políticas, programas e práticas educativas”; palestra da Profa. Dra. Nádia Geisa Souza – UFRGS, intitulada “Discutindo efeitos das práticas escolares na produção

dos corpos”; Exposição Mostra Cultural e Pôster Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero; Papo Reto HeforShe, com a Profa. Dra. Joanalira Magalhães – Furg, a Profa. Dra. Suzana Veleda – Furg, o Prof. Dr. Renato Duro – Furg e Edegar Preto - Presidente Assembleia Legislativa; Mesa Redonda com os/as alunos/as ganhadores/as Mostra Cultural Sobre Diversidade Sexual e de Gênero e a entrega dos Prêmios da V Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero.

Figura 6 – Imagem do grupo de professoras, membros do GESE e apoiadores/as no dia do Seminário Integrador.



Fonte: Arquivo GESE, 2017.

Essas atividades foram muito importantes para consolidar o projeto-experiência e produzir sentimento de que é preciso continuar, de que é preciso tremer, de que é preciso ter paixão. Assim, como coloca Larrosa, que seja “uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos ‘sentimentos’” (2011, p. 10).

Nesse grande encontro, aberto a toda comunidade, também foi exposto uma Colcha de Retalhos, constituída por diferentes retalhos, construídos por cada escola que integrou o projeto, buscando expressar os limites, desafios, possibilidades, temáticas trabalhadas articuladas às questões de gênero, enfim, cada retalho expressou algumas das experiências produzidas no âmbito do projeto (Figura 7). Cada escola produziu uma pequena arte em tecido que

representasse a sua escola no projeto, da mesma forma que o GESE também construiu a sua e, ao juntarmos, ficamos com uma colcha, que representava o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, produzida da mesma forma que fomos construindo o projeto, com um “pedacinho” de cada escola, cada ação, cada professora e professor, cada membro do GESE.

Essa atividade foi inspirada no livro “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”, organizado por Cláudia Ribeiro e Carolina Alvarenga (2016), apresentado pela Profª Dra. Cláudia Ribeiro quando veio fazer sua fala em um dos encontros de formação. *Costurar as escolas e formar a colcha foi um gesto muito bonito. É a parte de cada um/a que torna o todo colorido, mas também é do todo colorido que encanta cada parte com suas experiências* (Beija-flor e Luana43, texto narrativo, 2018).

Figura 7 – Colcha de Retalhos do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero



Fonte: Arquivo do GESE, 2017.

O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero mobilizou efeitos e sentimentos em todas e todos que o foram construindo. *Hoje eu vejo professoras e um professor que se reinventaram, que se desacomodaram com algumas questões e foram em busca de subsídios para a promoção de uma sociedade com menos preconceito e que homens e mulheres possam ser o que quiserem. Elas e ele precisaram travar não somente lutas individuais, ou seja, repensar seus pré-conceitos, mas lutas com seus/suas colegas de trabalho, com a gestão da escola e até mesmo com as famílias, que traziam argumentos de ordem religiosa ou a preservação da inocência das crianças e dos/as adolescentes como justificativas para que o debate de gênero não acontecesse na escola* (Helena, coordenadora do projeto, texto narrativo, 2018).

Em mim, enquanto pesquisadora, integrante do GESE e tutora do Projeto Escola Promotora, ao vivenciar esse projeto-experiência, sentimentos de medo, coragem, força, insegurança, se abateram sobre mim, os quais confirmam ainda mais o que me mobiliza, o que me toca e me transforma para trabalhar nessa pesquisa e continuar trilhando esse caminho. Os desafios e lutas, o que me fez tremer e chorar, ao longo do ano, assim como os encantamentos, surpresas e transformações que se fizeram tanto estiveram presentes em cada um e cada uma que se envolveu na construção do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Os enfrentamentos que vivemos nos fortaleceram para continuar com o projeto no ano de 2018, e não foram poucos, mas nossas idas para além da escola, também até a câmara de vereadores mostraram o quanto esse projeto é importante na luta por igualdade de gênero, contra a homofobia e todos os tipos de violências (Flora, tutora, texto narrativo, 2018). *A luta continua e os embates também, tenho certeza que será preciso pensar em outros argumentos para ‘defender’ o projeto e o trabalho das professoras e do professor, mas hoje após alguns caminhos que foram percorridos, vejo que o projeto produziu efeitos e que as professoras e o professor repensaram seus saberes docentes a partir do fazer da docência, do compartilhar de experiências e vivências ao longo do projeto* (Helena, coordenadora, texto narrativo, 2018).

Assim, no início de 2018, eu passei a fazer contato com o professor e as professoras do projeto participantes em 2017 para então ocupar esse outro lugar, de pesquisadora, buscando conhecer, através de suas narrativas, o que ele e cada uma delas desenvolveu nas suas escolas e que experiências produziram a partir disto.

Para apresentar de forma mais detalhada os percursos dessa pesquisa, exponho, a seguir, a metodologia utilizada para a construção deste trabalho. As escolhas e experiências produzidas que me conduziram a esta escrita

3 A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: TRILHANDO ALGUNS CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 A investigação narrativa como possibilidade metodológica

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os, de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. (CORAZZA, 2007, p. 121).

Sandra Corazza nos incita a pensar que a pesquisa é produzida a partir daquilo que me atravessa, mobiliza-me, faz-me pensar, sentir, desejar, amar e até mesmo odiar, a partir de diferentes acontecimentos, os quais vão produzindo nossa subjetividade. Ao retomar as palavras da referida autora, as quais me possibilitam compreender e expressar como uma prática de pesquisa é constituída, apresento, neste capítulo, algumas estratégias metodológicas utilizadas para a produção e análise dos dados dessa pesquisa, tecendo algumas interlocuções com essa ideia de paixão pelo que me move, de estar aberta ao novo e ao não sabido, de, não por acaso, produzir essa pesquisa, desta forma e não de outra, tendo como foco a temática de gênero no espaço escolar.

Para Maria Isabel Bujes “as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação” (BUJES, 2007, p. 26). Então, quando eu escolho determinado tema, público participante, quando vou delimitando algumas questões de pesquisa e me coloco nesse lugar de pesquisadora, passo a trilhar alguns caminhos metodológicos, ou seja, passo a pensar e sistematizar com qual metodologia vou trabalhar.

Assim, a minha escolha metodológica não se deu ao acaso. Quando escolho pesquisar sobre o processo de experiência produzido pelas/os integrantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, entendo que a experiência tem a ver com relações “com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (LARROSA, 2018, p. 74). Passei, então, a optar por caminhos metodológicos que me proporcionassem essa aproximação com as experiências construídas por elas e eles a partir de suas narrativas.

Entretanto, é importante pensarmos que, do lugar de onde produzo essa pesquisa, o campo dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista,

[...] encontramos suficientemente explicitada a condição de que nenhuma metodologia é “a sua”; assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder às questões de dado contexto (e, também por isso nenhuma metodologia pode ser descartada antecipadamente); da mesma maneira como nenhuma traz a confiança de se obterem boas respostas (CORAZZA, 2007, p. 120)

Entretanto, ao trilhar alguns caminhos para a construção da pesquisa (que inclui o referencial teórico, os objetivos, sujeitos que integram a pesquisa, questões de pesquisa, etc.), é que se percebe qual método nos “toma” (CORAZZA, 2007), no sentido de que esse é, então, o mais significativo para nós (pesquisadoras/es), ou melhor, é esse que pode nos ajudar a responder alguns dos questionamentos e problemas que emergem ao longo do estudo. Nesse sentido, os caminhos metodológicos se articulam à ideia de experiência. Dentre as diferentes possibilidades metodológicas é preciso estar aberto ao que faz sentido para cada pesquisador/a e para cada pesquisa, ou seja, perceber o que nos passa, acontece-nos, faz-nos tremer ou vibrar.

Também podemos pensar que “somos escolhidos [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (Ibid, p. 121). Desse modo, por entender que “el estudio de la narrativa, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11), faço a escolha por utilizar a investigação narrativa, entendendo-a como uma metodologia potente para a produção e análise dos dados desta pesquisa.

Nesse sentido, ao propor nessa pesquisa em educação investigar as experiências produzidas pelas professoras, pelo professor, pelas tutoras, pelos tutores e pelas coordenadoras, a partir de suas vivências no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e, tendo em vista a aproximação com experiência, entendi que uma das formas de perceber/conhecer e/ou investigar as experiências dos sujeitos é através de suas narrativas.

Segundo os autores Connelly e Clandinin (1995), somos, enquanto humanos, organismos contadores de histórias, que vivem social ou individualmente vidas relatadas. Ainda, para Larrosa (1996), a narrativa é também uma modalidade discursiva, na qual, ao narrarmos nossa história e ouvirmos histórias de outros indivíduos, estamos nos constituindo enquanto sujeitos. Nesse sentido, quando passo a pensar esse projeto-experiência, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, individual e/ou coletivamente, é por entender que, para esta pesquisa,

o modo como elas e eles contam, percebem, apontam algumas situações é que constrói e dá sentido ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Então, são os fatos narrados que vão produzindo sentidos para cada um e cada uma envolvida/o no projeto, quanto produz sentido para o próprio projeto.

Além disso, para Cunha (1997), quando relatamos as nossas experiências vamos forjando a nossa própria representação do que nos constitui enquanto sujeitos:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187).

Assim, no processo de parada para pensar, pensar mais devagar e ao narrar suas vivências, os sujeitos passam a perceber as experiências produzidas a partir dessas histórias, da construção dessa narrativa, quando param para olhar para as ações, para os encontros, para as resistências, para os limites e para as possibilidades que foram emergindo ao longo do projeto. Nesse movimento, outras experiências são produzidas, do mesmo modo que podemos transformá-las.

Esta pesquisa, então, conta com a narrativa de professoras, um professor, tutoras, tutores e coordenadoras do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero no ano de 2017. A seguir, apresento os caminhos percorridos que possibilitaram essa investigação.

3.2 Produzindo os dados da pesquisa

Ocupando um espaço no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, fazendo parte da equipe do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, em que me coloco como tutora¹⁵, para acompanhar 2 das 31 escolas participantes do projeto, vinculo-me ao projeto de um modo, com um olhar, com algumas expectativas e curiosidades. Da mesma forma que nas reuniões de equipe do GESE, aproximo-me de situações e do desenvolvimento das ações que ocorriam nas demais escolas, através de relatos dos membros do grupo de pesquisa que acompanhavam outras escolas, esses relatos eram delas/es, ou seja, são experiências produzidas

¹⁵ Nomenclatura dada pelo GESE aos membros da equipe que iriam acompanhar o projeto e algumas escolas.

a partir das vivências de cada um/a, que é integrante do GESE e atua no projeto, assim, é uma perspectiva, um ponto de vista frente a algumas situações.

Então, nesse momento de partilha com meus/minhas colegas do GESE, sou afetada pelas experiências das professoras, do professor, mesmo daquelas escolas em que não atuava como tutora, e me sinto mobilizada a olhar para esse projeto enquanto pesquisadora, buscando investigar os processos de produção das experiências narradas por algumas/alguns integrantes do projeto. Com esse desejo que passa a me desestabilizar e me coloca em movimento, precisei delinear algumas estratégias, a fim de estruturar alguns aspectos importantes para a sistematização/construção dessa pesquisa.

Para tanto, foi preciso escolher alguns instrumentos que me possibilitassem uma aproximação com as narrativas, com cada sujeito da pesquisa, bem como das escolas. Compreendi, então, que era preciso constituir outra forma de escuta, diferente daquela que eu compartilhava com meus e minhas colegas do GESE, uma escuta em que as expectativas, propósitos, desejos e paixões são de outra ordem, não mais para pensar o que vamos discutir no próximo encontro com as professoras e o professor ou ainda conhecer que ações e discussões que cada escola promoveu acerca das questões de gênero, mas sim para me aproximar dos processos de produção das experiências de cada um e cada uma.

Sendo assim, apresento as professoras, o professor, as tutoras, os tutores e as coordenadoras que aceitaram participar dessa pesquisa, compartilhando suas narrativas, e, em seguida, descrevo de forma detalhada, as estratégias utilizadas para a produção dos dados.

3.2 Participantes da pesquisa

No ano de 2017, primeira edição do projeto, inscreveram-se 31 professoras/es. No entanto, no segundo ano do projeto, em 2018, foi aberto um novo edital para que outras/os professoras/es pudessem participar e aquelas/es que já estavam vinculados/as poderiam dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Assim, permaneceram no projeto do ano de 2017 apenas 18 professoras e um professor¹⁶.

¹⁶ É importante destacar que na edição de 2018, o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero conta com mais seis (6) escolas e a participação de seis professoras e dois professores novas/os. Elas/es não estão fazendo parte da pesquisa, pois passaram a integrar o projeto em março de 2018, fazendo, assim, com que não houvesse tempo hábil para a aproximação com a temática de gênero, discussão nas escolas em que atuam e o processo de repensar as ações desenvolvidas, no prazo para a finalização da dissertação.

Nesse momento, entendo como relevante destacar o fato de ter apenas um professor homem, não só na pesquisa mas ao longo do desenvolvimento do projeto¹⁷. Segundo o relatório Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, é possível perceber, a partir dos dados, a intensa presença de mulheres nos primeiros anos do processo de escolarização. Com relação a presença de professoras e professores na Educação Básica, o relatório aponta que: 97,6% são mulheres e 2,4% são homens na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 79,5% são mulheres e 20,5% são homens e no Ensino Médio 59% são mulheres e 41% são homens (BRASIL, 2019).

Pensar à docência, vinculada primordialmente ao gênero feminino, tem referências históricas e culturais. O espaço escolar foi constituído, associado ao cuidado e a uma feminilidade, ou seja, para aquele espaço eram esperadas características como dedicação, envolvimento emocional, zelo, entre outras, culturalmente associadas às mulheres (CARVALHO, et al, 2018). Esses discursos que ainda ecoam produzem esse espaço, bem como produzem os sujeitos, sejam elas/es professoras/es ou não, e consequentemente, acabam por legitimar a presença de mais mulheres do que homens na instituição escolar.

Outro aspecto que podemos problematizar, ao pensar acerca dessa não presença masculina de forma significativa, é com relação ao foco de discussão do projeto, ou seja, as temáticas de gênero e de sexualidade. Por vezes essas questões são entendidas como algo que deve ser tratado em âmbito privado, recaindo, assim, novamente, sobre as mulheres esse “compromisso”, visto que o espaço privado foi histórico e culturalmente, destinado às mulheres. Desse modo, podemos pensar que, termos apenas um docente homem vinculado ao projeto e disposto a ser sujeito nesta pesquisa, pode não ser um simples acaso, pois há algumas pistas que nos incitam o pensamento para essa descontinuidade.

Assim, o que passamos e vivenciamos ao longo das nossas vidas nos constitui, nos produz enquanto sujeitos, logo, enquanto profissionais e enquanto profissionais docentes. Nossas vivências no âmbito do gênero e da sexualidade não fogem a isto, também são produzidas e nos produzem. Roney Castro, afirma que, enquanto docente, trabalhar com questões de gênero “diz respeito aos modos como eu me coloco no mundo, aos modos como eu entendo a formação docente, ao compromisso político de participar da tessitura das tramas de saber-poder, dos jogos de verdades em torno das relações de gênero e das sexualidades” (2013, p. 150).

¹⁷ Inicialmente, o projeto teve 2 professores inscritos, mas apenas 1 deles seguiu indo às reuniões e desenvolveu atividades acerca do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero

Nesse sentido, a escolha por trabalhar com essa temática, então, tem a ver com essas experiências que nos atravessam, também, relacionada às experiências e realidades dos/as estudantes, que frequentemente expõem situações pessoais referente às suas vivências no âmbito do gênero e da sexualidade (sobre violências, expressões de gênero e sexual, relações sexuais, configurações familiares). Desse modo, interessou-nos aproximarmos das experiências que tocaram as professoras e o professor, e também das/dos tutoras/tutores e coordenadoras, no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

À vista disso, o professor juntamente com as 18 professoras, foram convidadas e convidado para participar da pesquisa, visto que com as demais professoras não tivemos mais contato. Referente às tutoras e aos tutores, foram convidadas/os 14 sujeitos a participar da pesquisa e 2 coordenadoras. Aceitaram participar 11 tutoras/es e as 2 coordenadoras.

Dessa forma, apresentarei esses sujeitos, a partir de alguns aspectos que considere relevantes para esse estudo. É importante destacar que, de acordo com os princípios éticos da pesquisa, garantindo o anonimato de todas e todos que estão participando da pesquisa, utilizei pseudônimos, preservando assim a identidade dos sujeitos.

A seguir as professoras e o professor que participaram dessa pesquisa.

Professora Fabiane, 50 anos, possui graduação em Educação Física e Pedagogia e especialização em Educação Física Escolar. Professora há 19 anos, atua na rede pública municipal e leciona a disciplina de Educação Física nos Anos Finais, mas também dá aula em uma turma de Anos Iniciais. As ações do Projeto Escola Promotora foram desenvolvidas através de oficinas ofertadas pela escola para os 4º e 5º anos dos Anos Iniciais e do 6º e 7º anos dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental.

Professora Letícia, 42 anos, possui graduação em Ciências Biológicas e especialização em Habilitação Física. Professora há 18 anos, atua na rede pública estadual e municipal. Na escola municipal, onde desenvolveu o projeto, leciona a disciplina de Ciências. Realizou o projeto nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Professora Teresa, 50 anos, possui graduação em Ciências Biológicas e pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Professora há 17 anos, atua na rede pública estadual. Leciona a disciplina de Ciências Biológicas e Ensino Religioso. Realizou o projeto nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Professora Sofia, 33 anos, possui graduação em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e da saúde. Professora há 7 anos, atua na rede pública municipal. Leciona a disciplina de Ciências. Realizou o projeto na turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Professor Ângelo, 42 anos, possui graduação em História licenciatura e Especialização em História do Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura. Professor há 17 anos, atua na rede pública municipal, onde leciona a disciplina de História e realizou o projeto na turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Professora Valéria, 34 anos, possui graduação em Pedagogia – habilitação em Educação Infantil, Especialização em Orientação Educacional e Mestrado em Educação Ambiental. Professora há 19 anos, atua na rede pública municipal. Trabalha com a Educação Infantil e desenvolveu o projeto em uma turma de Educação Infantil, de Nível II – 4 e 5 anos.

Professora Mônica, 44 anos, possui graduação em História, Especialização em Informática Aplicada à Educação e Mestrado em Educação. Professora há 15 anos, atua na rede pública municipal. Leciona a disciplina de História e realizou o projeto através de oficinas ofertadas para todos os anos, juntamente com outra colega da escola, Fabiane, que também integra o Projeto.

Professora Jerusa, 29 anos, possui graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Física e Gestão Escolar. Professora há 5 anos, atua na rede pública municipal e trabalha com a Educação Infantil. Realizou o projeto em uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais.

Professora Thuane, 39 anos, possui graduação em História Licenciatura, Especialização em História do Rio Grande do Sul e Mestrado em História em andamento. Professora há 6 anos, atua na rede pública municipal, com a disciplina de História. Realizou o projeto nas turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Professora Angelita, 51 anos, possui graduação em Letras Português e Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola. Professora há 15 anos, atua na rede pública municipal, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Realizou o projeto nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Professora Aline, 43 anos, possui graduação em Português, Latim e respectivas literaturas, Mestrado e Doutorado em Letras. Professora há 20 anos, atua na rede pública estadual. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa, Literatura, Sociologia e Ensino Religioso. Realizou o projeto nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Professora Maria Helena, 36 anos, possui graduação em Geografia licenciatura e Especialização em Supervisão. Professora há 16 anos, atua na rede pública municipal. Leciona a disciplina de Geografia, História e atua nos Anos Iniciais. Realizou o projeto em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Professora Amanda, 29 anos, possui graduação em Geografia licenciatura e Mestrado em Geografia. Professora há 3 anos, atua na rede pública municipal. Leciona a disciplina de Geografia. Realizou o projeto em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Professora Simone, 39 anos, possui graduação em Letras Português/Espanhol e Pedagogia, Especialização em Leitura e Produção textual e Especialização em Orientação Educacional. Professora há 15 anos, atua na rede pública estadual. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Realizou o projeto, em parceria com outra colega da escola, Aline, nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Professora Diana, 27 anos, possui graduação em Letras Português/Espanhol e Mestrado em Linguística. Professora há 2 anos, atua na rede pública municipal. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa. Realizou o projeto em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Professora Margot, 48 anos, possui graduação em Educação Artística Habilitação Artes Plásticas. Professora há 16 anos, atua na rede pública municipal. Leciona nos Anos Iniciais e Ensino de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola bilíngue. Realizou o projeto em uma turma de EJA.

Professora Maitê, 54 anos, possui graduação em Letras Português, Pedagogia e Direito; e Mestrado em Educação Ambiental. Professora há 30 anos, atua na rede pública municipal. Leciona Língua Portuguesa. Realizou o projeto em 2 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Professora Sônia, 39 anos, possui graduação em Pedagogia. Professora há 5 anos, atua na rede pública municipal. Leciona no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Berçário. Realizou o projeto em uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Professora Josiane possui graduação em História. Atua na rede pública municipal. Leciona nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Realizou o projeto em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. (Os demais dados não foram informados pela entrevistada).

Nesse momento, apresento os membros do GESE, integrantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Coordenadora Helena tem 33 anos e possui graduação em Pedagogia com Habilitação nos Anos Iniciais. Fez pós-doutorado na FURG, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e é membro do GESE.

Coordenadora Rita tem 54 anos. Possui graduação em Ciências Biológicas, Doutorado em Ciências Biológicas e é Líder do GESE.

Tutora Yaya tem 35 anos. Possui graduação em Ciências Biológicas e Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. É vice-líder do GESE.

Tutora Mafalda tem 33 anos e possui graduação em Pedagogia. É doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Membro do GESE.

Tutora Karina tem 22 anos e possui graduação em Pedagogia. Membro do GESE.

Tutora Luana tem 59 anos e possui graduação em Biblioteconomia. Bolsista de Apoio Técnico CNPq. Membro do GESE.

Tutora Beija-Flor tem 59 anos e possui graduação em Letras Português. Membro do GESE.

Tutor Baitaca tem 28 anos e possui graduação em Direito Bacharelado. Mestrando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Membro do GESE.

Tutora Clarice tem 27 anos e possui graduação em Letras Português. Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Membro do GESE.

Tutora Luli tem 49 anos e possui graduação em Ciências Biológicas. Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Membro do GESE.

Tutora Flor tem 28 anos e possui graduação em Ciências Biológicas. Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Membro do GESE.

Tutora Flora tem 35 anos e possui graduação em Geografia Licenciatura. Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Membro do GESE.

Tutora Lagertha tem 26 anos e possui graduação em Ciências Biológicas. Mestre em Educação em Ciências. Membro do GESE.

Para que esses sujeitos pudessem, então, produzir as suas narrativas, foi preciso utilizar algumas estratégias. Sabe-se que diferentes métodos são possíveis de serem empregados – notas de diário, transcrições de entrevistas, escrita de cartas, escritos autobiográficos e biográficos, textos narrativos, documentos e imagens, entre outros – dentre eles sistematizei dois movimentos para produção das narrativas das professoras e do professor, que foram: (1) Entrevista com as professoras e o professor que participaram do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero em 2017, se mantiveram em 2018, e que se disponibilizaram a participar da pesquisa; (2) Grupo de discussão, com essas professoras e o professor para pensar, coletivamente, os efeitos e resistências para o desenvolvimento do projeto e, consequentemente, a discussão de gênero na escola. Para a produção das narrativas das tutoras, tutores e coordenadoras do projeto optei pelo convite da escrita de um texto narrativo. A construção desses três movimentos narro a seguir.

3.2.1. Produzindo os dados: As entrevistas

A necessidade da entrevista se deu para que eu pudesse me aproximar de cada professora e professor, a fim de conhecer suas ações e, principalmente, os sentidos que esse envolvimento com o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero teve para elas e ele. E esse movimento de entrevista, em que passam a narrar suas vivências, é também uma forma das professoras e do professor pensarem o que ainda não havia sido pensado, parar para pensar nas ações a fim de suscitar as experiências produzidas.

Como já mencionado anteriormente, é fato que eu conhecia algumas situações, atividades que estavam sendo desenvolvidas, dificuldades, e expectativas, pois, além das duas escolas que eu acompanhei, compartilhávamos nas reuniões de equipe do GESE o que cada um vivenciava com as escolas em que eram tutores/as, mas a escolha pelas entrevistas individuais, entretanto, vem como proposta para que eu pudesse ouvir a narrativa das próprias professoras e do professor, e, então, a partir desse relato, conhecer algumas experiências narradas por elas e ele.

Assim, passo a organizar as entrevistas com as professoras e o professor. Para tanto, construí um roteiro de entrevista (Apêndice 2), e tinha como proposta para a utilização dessa estratégia metodológica, abordar questões individuais relacionadas as ações desenvolvidas por elas e ele nas escolas com relação ao desenvolvimento do projeto e as questões de gênero e de sexualidade. Organizei a entrevista a partir dos seguintes questionamentos: (1) Como soubestes do edital do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero? (2) Por que te inscrevestes no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero? (3) Por que a escolha do público (turma, idade) e discussão (demanda, interesse) em articulação com as questões de gênero para desenvolver as ações no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero? (4) Houve uma temática transversal além de gênero? Se sim, qual e por quê? (5) Como foi a tua experiência em pensar, organizar e desenvolver as ações?

A partir de então, antes de entrar em contato com elas e ele individualmente, uma das coordenadoras do projeto enviou um e-mail a todas e ao participante, informando sobre a minha pesquisa e comunicando que eu entraria em contato pelo telefone para combinarmos a entrevista. Assim, a partir de fevereiro de 2018, começo a fazer alguns contatos. No início foi um pouco difícil, pois o ano letivo estava iniciando, então, ainda não estavam organizadas/organizado em uma rotina e com horários fixos. Iniciei entrevistando 3 professoras que se disponibilizaram a ir até a FURG. Outras pediram que eu entrasse em contato em

algumas semanas. Ao longo de 5 meses (de fevereiro a junho), fui agendando dias, horários, lugares e realizando as entrevistas, que fizeram parte da análise desta pesquisa.

Das entrevistas realizadas, participaram 18 professoras e 1 professor. Essas entrevistas tiveram duração variada, de 12 a 45 minutos, e foram realizadas em lugares diferentes. Do total, cinco (5) entrevistas foram realizadas na sala do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, localizada no prédio do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM), no campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; e quatorze (14) aconteceram nas escolas em que elas e ele trabalhavam e desenvolveram o projeto.

A escolha pelo local das entrevistas se deu em comum acordo, a partir do que ficava viável para as entrevistadas e o entrevistado. Além disso, cabe ressaltar que as entrevistas ocorreram em um espaço privado, só com a presença da pesquisadora e da/s entrevistada/s e do entrevistado, portanto, sem a interferência de outras pessoas. Além disso, o áudio das entrevistas foi gravado com um aparelho celular e também utilizei uma câmera filmadora para garantir que não houvesse problemas ou dúvidas de compreensão do que foi dito no momento da transcrição.

As entrevistas ocorreram de forma individual com algumas professoras e com o professor, e em escolas que o trabalho foi desenvolvido em duplas a entrevista aconteceu com as duas ao mesmo tempo. As entrevistas gravadas foram transcritas e devolvidas às/ ao professoras/professor, para que pudessem ler, acrescentar, retirar ou modificar qualquer ponto que achassem necessário.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 1), no qual constavam informações sobre o objetivo¹⁸ da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a sua realização. Nesse momento, as professoras e o professor foram informadas/o de que as conversas seriam gravadas para posterior transcrição. Salientamos, ainda, que, depois de transcritas, as entrevistas ficariam à disposição para que pudessem modificar qualquer aspecto da narrativa, antes que a mesma fosse utilizada no movimento de análise dos dados. Ademais, através do termo souberam que sua imagem e nome não seriam divulgados em nenhum momento da pesquisa.

Quanto à estratégia metodológica entrevista, ela é mais do que um método de perguntas e respostas corretas. Para esta pesquisa, foi a possibilidade de um encantamento, foi a

¹⁸ As interlocuções com algumas ideias sobre experiência que fomos tecendo ao longo da pesquisa, fez com que durante os caminhos trilhados na pesquisa mudássemos o objetivo do estudo. Por esta razão, apresentamos nesse Termo de Consentimento o objetivo anterior (exatamente como foi apresentado para as professoras e para o professor) e, na escrita final da pesquisa, apresentamos o objetivo com alterações.

possibilidade de, ao ouvir cada narrativa, sentir-me contemplada com os trabalhos. Havia um sentimento de esperança e de orgulho em saber que as questões de gênero estavam sendo suscitadas, questionadas, re-vistas. Havia em mim um sentimento de gratidão às professoras e ao professor em tornarem-se multiplicadoras e multiplicador das discussões acerca das normas de gênero, os questionamentos sobre padrões sócio-históricos e culturais e a inquietação sobre as diferentes formas de violências. As narrativas são construções em que os sentidos dos relatos é o mais relevante. Rosa Maria Hessel Silveira entende que olhamos as entrevistas

[...] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (2007, p. 118).

Nesse sentido, as entrevistas são produções discursivas, nas quais não há uma verdade única e definitiva, elas permitem pensar na construção de subjetividades. Assim, nos possibilitam perceber, pensar e discutir as diferentes experiências produzidas por cada professora e professor, pois mesmo que estejamos falando de um mesmo projeto, discutindo uma mesma temática, “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. (LARROSA, 2018, p. 32).

O processo de escuta passa a ser complexo, pois, por vezes, ouvi uma narrativa diferente das professoras e do professor sobre um fato que anteriormente já havia ouvido e construído outras representações e expectativas. Dessa forma, todas as representações de uma mesma situação se entrelaçam, tanto ao processo de escuta quanto de análise, pois, ao compartilhar essas narrativas com esses sujeitos que fazem parte da pesquisa, elas e ele também passam a produzir outra narrativa.

É importante ressaltar que esse processo das entrevistas foi um momento bastante singular, ao mesmo tempo em que houve certa dificuldade em marcar as entrevistas, por dificuldade de encontrar um horário disponível, por estarem em início de ano letivo e ainda se organizando nas escolas; também, quando conseguia executá-las, gerava em mim uma enorme empolgação por estar percebendo que há a disponibilidade para as discussões de gênero estarem no espaço escolar, afirmando o que eu acreditava, que para uma sociedade mais igualitária é preciso que se pense no que foge às regras, no que se coloca mais às margens e que isso é papel da escola e das/os professoras/es sim. As entrevistas me impulsionaram ainda mais a me manter no projeto e escrever sobre as ações desenvolvidas, pois perceber o envolvimento e as

inquietações das professoras e do professor pode ser um primeiro passo para discutir gênero na escola.

No entanto, também gostaria de apontar outra questão referente à execução das entrevistas. Cada vez que me dirigia a uma escola mais distante, vinha-me à mente que talvez nem todas as pessoas pudessem executar essa mesma pesquisa e que era preciso eu reconhecer o privilégio que possuo ao ser bolsista de Iniciação Científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que me possibilitou ter mais tempo e um auxílio financeiro para me dedicar à pesquisa. Além disso, tenho um veículo, o que facilitou meu deslocamento para que eu fosse em cada uma das 14 escolas, que ficavam em diferentes bairros da cidade. Em um país com tantas dificuldades sociais, como o Brasil, parece-me impossível não reconhecer como privilégio receber um auxílio para me manter estudando e fazendo pesquisa.

3.2.2. Produzindo os dados: O grupo de discussão

Como segundo movimento com as professoras e o professor, convidei-as/o a participar de um grupo de discussão. Inicialmente, gostaria que pensássemos sobre a ideia de “grupo”. Se a experiência, assim como a vida, acontece a partir das relações que temos com o mundo, com outros sujeitos, com o que dizemos e com o que ouvimos, não era possível falarmos nas experiências produzidas pelas professoras e pelo professor, a partir do vínculo com o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, sem pensarmos e também sem que eu pudesse ouvir essas narrativas de forma compartilhada.

Desta forma, o grupo de discussão veio com o intuito de pensarmos o que de experiências eram compartilhadas, possibilitando que, ao falar suas experiências para o grupo e ao ouvir outras experiências, outros sentidos, significados e, conseqüentemente, experiências, vão se produzindo.

Nesse sentido, Wivian Weller (2013) diz que o grupo de discussão tem como objetivo a “obtenção de dados que possibilitem a análise no contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (p. 56). Assim, essa passou a ser uma forma possível para parar para pensar, pensar mais devagar, ouvir e perceber o que de coletivo tinham nas experiências ali narradas. Assim, o grupo de discussão visa a opinião coletiva do grupo, não sendo a soma individual de cada um, mas o que se produz a partir do encontro coletivo (WELLER, 2013).

Dessa forma, no grupo de discussão a ênfase é na interação do grupo, e não em falas individuais, também se busca que o/a mediador/a faça menos intervenções e deixe que o próprio grupo vá se movimentando e se entrelaçando. Para Carla Meinerz (2011), o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possibilita

[...] algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. (MEINERZ, 2011, p. 486).

Nesse sentido, ao trabalhar com experiência e ao ousar investigar o processo de experiência produzida por outros sujeitos, foi preciso eu perceber a necessidade da escuta, e, assim, buscasse duas possibilidades (entrevista e grupo de discussão) para me colocar sensível aos relatos.

O professor e as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 3) para a realização do grupo de discussão, no qual constavam informações sobre o objetivo¹⁹ da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a sua realização. Nesse momento, ele e elas foram informadas/o de que as conversas seriam gravadas para posterior transcrição.

Para a organização do grupo de discussão, primeiramente, pedi que elas e ele me informassem que dia da semana e horário achariam mais interessante e possível esse encontro. A partir desse levantamento percebi que o horário mais viável era após um dos encontros de formação do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, em que já estariam reunidas/o e liberadas/o de suas escolas.

Organizei então um grupo de *whatsapp*, com a participação das professoras e do professor, para formalizar o convite. A partir do grupo no aplicativo, tivemos a compreensão de que não conseguiríamos reunir todas e o professor, pois os horários disponíveis eram diferentes. Desse modo, organizamos o que chamamos de Grupo 1, com a maioria das professoras e com o professor.

O primeiro encontro, então, aconteceu após uma tarde de formação do projeto e teve duração de 1 hora e 30 minutos. Contou com a presença de sete (7) professoras – Letícia, Fabiane, Teresa, Sofia, Valéria, Maite e Margot – e do (1) professor – Ângelo –, a pesquisadora,

¹⁹ As interlocuções com algumas ideias sobre experiência que fomos tecendo ao longo da pesquisa fez com que durante os caminhos trilhados na pesquisa mudássemos o objetivo do estudo. Por esta razão, apresentamos nesse Termo de Consentimento o objetivo anterior (exatamente como foi apresentado para as professoras e para o professor), e na escrita final da pesquisa apresentamos o objetivo com alterações.

a orientadora e a coorientadora desta pesquisa, somando onze (11) pessoas. Também pude contar com a presença de um colega do grupo de pesquisa que fez a gravação, em áudio e vídeo, do grupo de discussão.

Escolhemos como espaço para acontecer esse encontro a sala do GESE. Ao escolhermos esse espaço, pensamos nele enquanto um lugar acolhedor, que tem marcas do GESE (fotografias, livros, certificados de trabalhos), pois é o espaço que o grupo se reúne, que os membros utilizam para estudar, e era essa ideia de aconchego, de acolhimento que gostaríamos que tivesse no momento do grupo. Também, nesse mesmo intuito de acolhimento, fizemos um lanche, visto que essas professoras e professor estavam desde cedo da tarde no encontro de formação e ficariam mais algumas horas conosco.

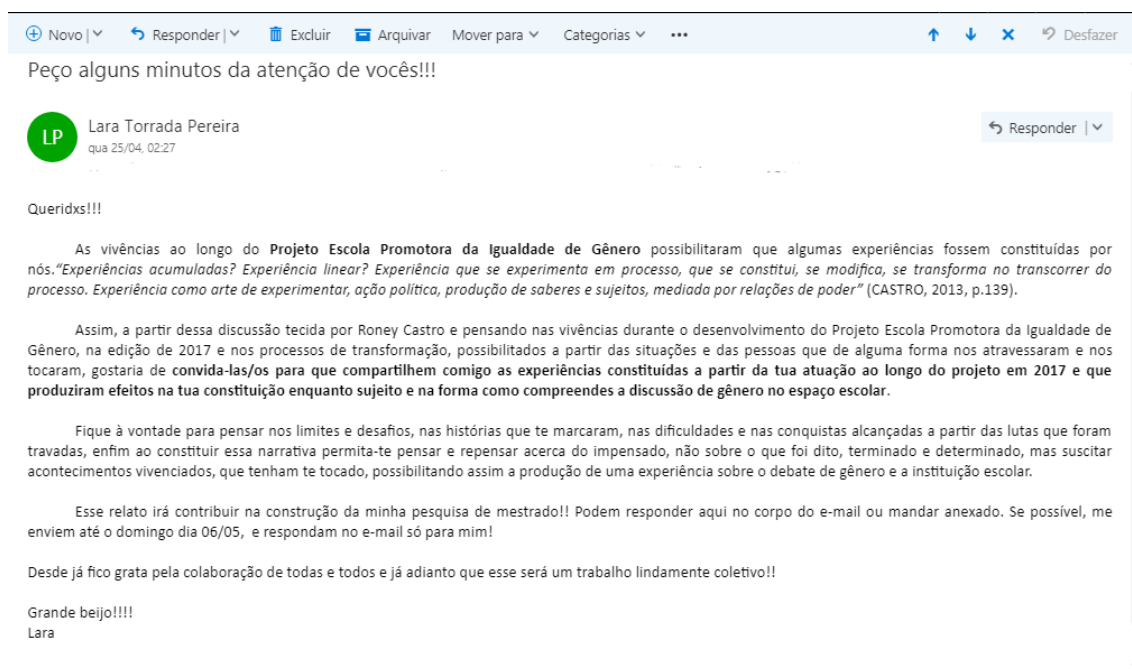
Para suscitar as discussões, escrevemos em um cartaz, que ficou colado na mesa em que sentaríamos em volta, as palavras EFEITOS, RESISTÊNCIAS e EXPERIÊNCIAS, e também os questionamentos que queríamos lançar e discutir no grupo de discussão “O projeto produziu efeitos? Quais?” “Houve resistências? Quais?”. Aqui neste ponto, gostaria de retomar a ideia de o/a pesquisador/a intervir o menos possível. A ideia do cartaz e dos questionamentos escritos vem também neste viés de deixar que, ao longo do desenvolver do grupo, elas e ele fossem sendo interpelados/as pelos questionamentos, assim como pela fala dos/as outros/as colegas, e que nós, tanto eu quanto minhas orientadoras, pudéssemos estar mais atentas às narrativas.

A proposta de termos um segundo encontro, com as professoras que não estiveram presentes no Grupo 1, acabou não acontecendo. Outros contatos, pessoalmente e via *whatsapp* foram feitos, mas as diferentes datas e horários sugeridos acabou por não contemplar a maioria do grupo, fazendo, assim, com que esse segundo encontro se tornasse impossível de acontecer.

3.2.3. Produzindo os dados: Os textos narrativos

Outro movimento para a produção dos dados da pesquisa foi a proposta de construção de um texto narrativo para as/os integrantes do GESE, que atuavam como tutoras/tutores e coordenadoras no projeto. Assim, por entender que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é produzido por múltiplas experiências e vozes, convidei os membros do grupo de pesquisa a compartilharem comigo, através de um texto narrativo, as suas experiências singulares. Como inspiração, e para que os/as integrantes do GESE pudessem parar para pensar e pensar mais devagar assim como nos propõe Larrosa, nas experiências produzidas no âmbito do projeto, fiz um convite para participarem da pesquisa, através de um *e-mail* (Figura 8):

Figura 8 – E-mail enviado aos membros do GESE



Fonte: Autoria pessoal, 2018.

Assim, a partir desse convite, obtive 12 textos narrativos²⁰, em que puderam relatar os acontecimentos e situação que os tocou, narrando suas experiências, o que suscitava em seus pensamentos a partir das palavras expressas no e-mail e das vivências no projeto.

3.2.4. Produzindo os dados: Análise documental

Para a produção dos dados também foram analisados alguns documentos, que no decorrer da dissertação, tornaram-se importantes a fim de atender o objetivo da pesquisa. Para tanto analisei os seguintes documentos:

- Reportagem publicada em um jornal local com o título “Respeito à diversidade começa na infância” (anexo 2).
- Publicações na rede social *facebook*²¹.

²⁰ O número de integrantes do GESE – tutoras/tutores e coordenadoras – não é o mesmo do número de textos narrativos que integram a pesquisa, visto que 2 tutoras enviaram um texto que escreveram de maneira compartilhada.

²¹ As publicações não se encontram disponíveis, mas foram salvas pelo grupo de pesquisa. Uma parte encontra-se na imagem da página 40 dessa dissertação e para acessar as demais é preciso entrar em contato com a autora.

- Carta de apoio ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (anexo 3).
- Nota de repúdio ao projeto de lei intitulado “Escola sem Ideologia de Gênero” dos grupos: Centro de Referência em Direitos Humanos; Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola; Núcleo de Análises Urbanas e Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (anexo 4).
- Carta de apoio ao Projeto Escola Promotora da Igualdade do Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras – UFLA (anexo 5).
- Nota publicada em um jornal local intitulada “Legislativo doente – Educação com Vida” assinada pelo Presidente do Conselho Municipal de Educação de Rio Grande (anexo 6).

Optamos por olhar para esses documentos, pois a partir de discursos da ofensiva antigênero e dos atravessamentos causados a esse projeto-experiência essas manifestações estão carregadas de sentido e também produziram efeitos no projeto.

Por fim, a partir de todos estes instrumentos, pude me aproximar dos sujeitos da pesquisa e das escolas, pude tremer, vibrar e me encantar com os trabalhos, com as dificuldades, pude perceber o processo de experiências e principalmente as transformações que foram vivenciando desde o início do ano de 2017 ao se vincularem ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, até o momento do grupo de discussão, já em 2018. Foi possível perceber também a busca por novas propostas, novos questionamentos, novas metas e novas estratégias, para que as discussões de gênero e de sexualidade se mantenham no espaço da escola de modo a promover igualdade e equidade para todas e todos.

No próximo capítulo, então, apresento as análises empreendidas nesta investigação, a partir de todo material com o qual pude me aventurar.

4 MOVIMENTOS DE ANÁLISES: O QUE NOS SUSCITOU OLHAR, PENSAR E PROBLEMATIZAR

A partir do movimento de olhar para as narrativas produzidas pelas professoras, pelo professor, pelas tutoras, pelos tutores e coordenadoras do projeto, ficamos atentas ao que nos tocava e ao que nos interpelava para pensar como conduziríamos as análises, e, assim, focamos em duas temáticas entrelaçadas às temáticas de gênero e sexualidade que consideramos muito potentes: experiências que envolviam as estratégias de resistência; e experiências que envolviam a ofensiva antigênero.

Desse modo, neste capítulo, apresentamos os dois artigos que compõe essa dissertação e que apresentam as análises empreendidas ao longo da pesquisa. Optar por organizá-la neste formato é para que um maior número de leitoras/es tenha acesso às discussões e problematizações tecidas neste estudo, a partir de uma maior divulgação dos resultados produzidos.

O primeiro artigo, intitulado **Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola**, foi submetido à revista *Contexto & Educação*, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Este artigo teve como objetivo analisar algumas estratégias de resistência produzidas em um projeto-experiência que visa à promoção das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar, e problematiza, a partir das questões de poder e estratégias de resistências, os mecanismos que estiveram envoltos no trabalho desenvolvido pelas professoras e pelo professor, a partir do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Com as análises, foi possível conhecer algumas estratégias promovidas pelos participantes do projeto para manter as discussões referentes às temáticas de gênero e de sexualidade nas escolas.

O segundo artigo, com o título: **Quando a ofensiva antigênero produz efeitos em um projeto-experiência com professoras/es da educação básica**, tem como foco de análise as experiências produzidas pelas/os participantes de um projeto-experiência, a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero. Esse trabalho versa sobre os caminhos dos discursos antigênero e seus atravessamentos no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Também apontamos os movimentos que foram utilizados para cercear as discussões de gênero e de sexualidade na sala de aula. Destacamos que os atravessamentos dessa ofensiva tocaram e afetaram os sujeitos e o projeto, o que possibilitou algumas transformações.

Ambos artigos partem da perspectiva pós-estruturalistas, apoiada nos escritos de Michel Foucault. Também conta com a contribuição de autoras/es como Jorge Larrosa, Roney Castro, Anderson Ferrari, Rogério Junqueira, Marlucy Paraíso, Constantina Xavier, entre outras/es.

4.1 ARTIGO: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA POSSIBILITANDO O DEBATE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar algumas estratégias de resistência produzidas em um projeto-experiência que visa à promoção das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar. O trabalho articula problematizações acerca dos mecanismos de poder e estratégias de resistência de professoras e de um professor que participaram de tal projeto. As perspectivas que organizaram as análises tomam como inspiração os estudos foucaultianos, de gênero e sexualidade. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas e de grupo de discussão. Nas análises, foi possível perceber estratégias promovidas pelas/pelo professoras/professor, como: trabalhar com a temática utilizando termos ou assuntos de “maior aceitação” pela sociedade; incorporar a temática aos conteúdos das disciplinas; manter um diálogo com as famílias e comunidade sobre o desenvolvimento do projeto; lutar pela inclusão da temática nos documentos que fornecem diretrizes educacionais, entre outras estratégias de resistências, buscando manter a problematização e as discussões referentes às temáticas de gênero e sexualidade em suas salas de aula. Por fim, para possibilitar um espaço escolar menos discriminatório e sexista, é fundamental que existam propostas que promovam resistências e que possibilitem a problematização e o debate das questões de gênero e sexualidade na escola.

Palavras-Chave: Gênero. Sexualidade. Resistências. Escola.

RESISTANCE STRATEGIES MAKING POSSIBLE GENDER AND SEXUALITY DEBATE AT SCHOOL

Abstract

This article analyzes some strategies of resistance produced in a project-experience promoting the discussions of gender and sexuality in the school space. We articulate questions on the mechanisms of power and strategies of resistance of three teachers who participated in the project. The theoretical framework used in our analysis is inspired by Foucaultian studies, on gender and sexuality. Data was collected in interviews and discussion groups. We were able to identify the strategies promoted by the teachers, such as: working with the theme by using terms and subjects of greater general acceptance; incorporate the theme into the content of existing courses; maintain a dialogue with the families and the community about the development of the project; advocate for inclusion of the theme in the documents that provide educational guidelines, among others, seeking to maintain the articulation and the discussions on the theme in their classrooms. Finally, it is fundamental to have proposals that promote the resistance and allow the problematization and the debate on gender and sexuality issues to enable a less discriminatory and sexist school space.

Keywords: Gender. Sexuality. Resistance. School.

Introdução

Estamos atravessando um tempo em que a educação vem sofrendo um cerceamento, no que tange às discussões de gênero e sexualidade, tendo em vista os movimentos conhecidos como “ideologia de gênero” e “escola sem partido”, com discursos ultraconservadores que buscam “instaurar um clima de pânico moral contra grupos sociais e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 29).

Nesse sentido, segundo Rogério Junqueira (2017), em nome de valores morais tradicionais, da naturalização da família heterossexual, da maternidade e da heterossexualidade, algumas manifestações e ações relacionadas às discussões de gênero vêm sendo depreciadas por discursos jurídicos, discursos religiosos e discursos familiares.

Esses movimentos e manifestações contrárias à problematização da temática de gênero, no espaço da escola, é impulsionada no ano de 2014 com a construção e implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE que, antes da sua aprovação, apresentava a seguinte orientação: “São diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, após a votação na Câmara dos Deputados, é modificado em sua versão final, defendendo a erradicação de todas as formas de discriminação (REIS e EGGERT, 2017). Esse movimento de cerceamento no PNE também se fez presente nos estados brasileiros, com a tramitação dos Planos Estaduais de Educação e, posteriormente, nos municípios com os Planos Municipais de Educação.

Na contramão desse movimento denominado “antigênero” (JUNQUEIRA, 2017, p. 44), como forma de resistência, o espaço da escola, enquanto uma instituição laica, tem apresentado propostas educacionais inclusivas, reconhecendo o pluralismo, promovendo ações que viabilizem a igualdade de gênero e sexual. Além disso, diferentes políticas públicas, bem como, políticas públicas educacionais, têm validado e possibilitado que o debate das questões de gênero e sexualidade estejam presentes no espaço escolar, como a Lei número 9.394/96, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) no eixo transversal “orientação sexual” (1997), a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos, bem como a Constituição Federal de 1988, Lei Maria da Penha e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse sentido, é no atravessamento de diretrizes que preveem a “diversidade”, a “liberdade”, o “respeito”, a “tolerância” e o “pluralismo”, presentes nas políticas públicas, e políticas públicas educacionais que se desenvolvem ações que

problematizam as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar, fazendo movimentos de resistência “provocando rachaduras nas fronteiras interpostas entre os saberes, construindo espaços de transgressão e práticas de liberdade” (CASTRO, 2014, p. 64).

Desse modo, ações de resistência se fazem necessárias, pois há uma força conservadora e reacionária que busca exercer um controle das discussões de gênero e sexualidade no currículo escolar. Michel Foucault, em um de seus escritos, expunha que os pontos mais cerrados da rede são com relação aos discursos de sexualidade, tal como exposto abaixo:

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse e ementa transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (2014, p. 9)

Logo, o autor nos possibilita pensar sobre as grades que limitam as discussões das questões de gênero e sexualidade, por serem temas tratados como tabu e permeados por um discurso de controle que delimita “o que”, “como” e “em que” espaços sociais é possível abordar tais temáticas (FOUCAULT, 2014), visando à manutenção da norma de gênero e sexual. Nesse sentido, diferentes instâncias como família, escola, mídia, instituições religiosas, fazem um investimento que, “de forma articulada, reiteram identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades” (LOURO, 2000, p. 16), mantendo padrões heteronormativos, limitando maneiras de sermos homens e mulheres, e entendendo a identidade heterossexual como a central e “natural”.

Assim, as questões de gênero e sexualidade sempre estiveram presentes no espaço escolar, por esta ser uma instituição que, articulada as outras, exerce uma pedagogia de gênero e sexualidade, “que produz saberes, regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações” (MAGALHÃES, 2013, p. 65). Desse modo, sendo a escola um espaço “generificado” e “sexualizado”, que produz e reafirma estereótipos de gênero e sexualidade a meninas e meninos, este, também, passa a ser um lugar potente para que tais temáticas façam parte como temas possíveis de questionamento, como questões a serem (des)construídas com alunas/os, professoras/es, equipe pedagógica e diretiva e comunidade escolar.

Assim, a partir deste contexto apresentado, da escola enquanto um espaço sexualizado e generificado, das relações de poder instauradas sobre o gênero e a sexualidade e dos retrocessos e silenciamentos, como resistir no espaço escolar a essa ofensiva que tem como proposta a retirada das discussões de gênero e sexualidade?

Para pensar acerca desse questionamento, apresentamos, como objetivo²² deste artigo, analisar algumas estratégias de resistências²³ produzidas em um projeto-experiência que visa à promoção das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Essas resistências foram produzidas por sujeitos que integraram um projeto²⁴ que possibilitou outros modos de pensar a construção dos gêneros e das sexualidades, apoiando²⁵ professoras e professores a desenvolver ações para a promoção e reflexão acerca da igualdade de gênero nas escolas.

Este projeto, enquanto um espaço de formação, possibilitou que os/as integrantes compartilhassem e produzissem experiências acerca das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar, ou seja, “uma formação que investe na possibilidade de pensar diferentemente, olhar a partir de novos ângulos, exercitar o pensamento diante de situações cotidianas para as quais não há uma única resposta”. (CASTRO, 2014, p. 18). Pensando e compreendendo o projeto desta forma, travamos algumas interlocuções com Jorge Larrosa (2007, 2011, 2015, 2017) no que tange à experiência, e aventuramo-nos a nomear esse projeto de formação enquanto um “projeto-experiência”²⁶, pois entendemos que acontecimentos foram experienciados no transcorrer do processo de formação, possibilitando, assim, que algo nos tocasse, nos acontecesse e nos transformasse, pois ainda que tenhamos vivenciado diferentes situações ao longo do projeto, apenas algumas nos marcaram e foram capazes de nos transformar.

Relações de poder e estratégias de resistências: tecendo alguns aportes teóricos

Com base em alguns aportes teóricos, buscamos, neste artigo, travar algumas discussões sobre poder e resistência, com o intuito de compreender, a partir de Michel Foucault, como essas forças nos interpelam e produzem alguns dos entendimentos que temos das questões de

²² Este artigo integra a pesquisa de mestrado intitulada “Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero: Tessituras de um projeto-experiência” que tem como objetivo analisar as possíveis experiências produzidas pelos/as participantes de um projeto que apoia professoras e professores a desenvolver ações que promovam a igualdade de gênero e sexualidade em escolas.

²³ Neste artigo, tomamos a ideia de resistência a partir de Michel Foucault entendendo-a como ação, reação, efeito, invenções possíveis, diante de relações de poder (FOUCAULT, 2010).

²⁴ Omitiu-se o nome do projeto, bem como o nome do grupo de pesquisa e da universidade na qual ele está vinculado, para garantia do anonimato junto aos pareceristas, pretendendo-se colocá-los se aprovado.

²⁵ O projeto, que aconteceu ao longo do ano de 2017 e teve sua segunda edição no ano de 2018, contou com uma equipe denominada de tutoras e tutores, que apoiavam as professoras e o professor na elaboração das ações.

²⁶ Projeto-experiência: a escolha pelo uso da meia-risca (-) entre as palavras “projeto” e “experiência” serve para ligar conceitos, “a meia-risca serve para conectar duas palavras relacionadas diretamente uma à outra. Geralmente, essa relação é de conflito, ligação ou direção”. WIKIHOW. Como usar travessão. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Usar-Travess%C3%A3o>.

gênero e sexualidade, assim como a forma com que essas temáticas são produzidas e vivenciadas na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar. Nesse sentido, ao tecer algumas interlocuções com a noção de poder em Foucault, estamos entendendo-o enquanto uma força fluída, em que os indivíduos ora estão em posição de exercê-lo, ora sofrem suas ações, ao mesmo tempo em que resistem a ele (FOUCAULT, 2018).

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2018, p. 44-45).

Nesse sentido, o poder não é negativo para Foucault, uma vez que possibilita o movimento. É uma relação de força que não está presente só no estado e na polícia, ou que se exerça de cima para baixo como às vezes se imagina, mas em diferentes relações – pais sobre as/os filhas/os, filhas/os sobre pais, homens sobre as mulheres, mulheres sobre homens, professoras/es sobre alunas/os; cada relação apresenta métodos para manter e exercer o poder. Ademais, ele só se mantém por haver resistência, “porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Nesse sentido, onde há poder há resistência, eles fazem parte da mesma relação, pois onde não houver possibilidade de resistir temos uma situação de violência e não de poder.

Outrossim, para Foucault, o poder tem “necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (2017, p. 155) que deem conta de dois pontos em que desenvolveu e organizou o poder sobre a vida da espécie humana. Em primeiro lugar, garantir a disciplina dos corpos – “corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de aptidões, na extorsão de suas forças... na integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (Ibid, 2017, p. 150); em segundo lugar, a tecnologia de poder destinada ao corpo-espécie, entendido enquanto um aporte de processos biológicos: nascimento, longevidade, nível de saúde, garantindo, assim, a regulação das populações a partir do controle sobre a natalidade e mortalidade, economia, habitação e migração.

Segundo o autor, são as diferentes instituições – família, escola, governo, igrejas – que asseguram a disciplina e a regulação em busca de uma sociedade normalizadora, a partir de um poder que tem de qualificar, medir, avaliar e hierarquizar (Ibid, 2017). Além disso, é a

sexualidade “o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida” (FOUCAULT, 2017, p. 159), pois ela se encontra nos dois pontos em que se organizou o poder: os corpos e a regulação das populações. A sexualidade está presente na biologia dos corpos, na organização da sociedade, das relações, das constituições familiares.

Assim, ao pensar esse exercício do poder, que busca a restauração da norma de gênero e da heteronormatividade, quando problematizamos algumas questões referentes à sexualidade e ao gênero no espaço da escola, nos deparamos com a atuação de um poder que hierarquiza e, conseqüentemente, coloca às margens da sociedade aquelas identidades que não se enquadram nas normas de gênero e sexualidade. Além disso, ainda sobre a atuação do poder, é possível perceber que alguns discursos são legitimados enquanto temáticas permitidas para o espaço escolar, como gravidez na adolescência e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, visando a uma forma de controle do corpo e da população.

Contudo, há sempre forças que resistem ao poder, que reivindicam a vida, a liberdade de viver, pois, para haver uma relação de poder, é necessário que o outro sujeito (ou os outros) sobre o qual está se exercendo o poder seja um “sujeito de ação; que se abra diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Nesse sentido, poder é uma ação sobre ações, ações como estratégia de luta, ações de resistência. Assim, Michel Foucault assenta alguns pontos pelo qual se faz resistência, se luta.

Temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la. Foi a vida, muito mais do que o direito que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O 'direito' à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o 'direito', acima de todas as opções ou 'alienações', de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser. (2017, p. 157).

Diante desta ideia de luta como estratégia de resistência à “norma” que vem para controlar, com a pretensão de disciplinar os corpos e regulamentar a população (FOUCAULT, 2010), o poder só se faz possível onde houver liberdade e possibilidade de diferentes condutas e modos de comportamento, só se faz possível à medida que os sujeitos possam reagir, possam ser ação e resistência.

Segundo Marlucy Paraíso, “resistência é movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma *multidão* diz: chega! Eu não aceito mais isso! E mostra, com sua recusa, que considera injusto o risco de sua vida” (2016, p. 389). O “não” passa a ser só o começo de

uma força que tem que seguir, caminhar, movimentar-se e sugerir estratégias que driblem essa onda reacionária que vem para controlar o currículo e práticas pedagógicas das/os professoras/es.

Nesse sentido, entendendo resistência como uma força que busca outros possíveis, que suscita discussões, que instiga a crítica, que questiona verdades, buscamos tecer algumas interlocuções com os sujeitos que integraram esse projeto-experiência, que emerge com o objetivo de repensar as normas de gênero e sexualidade no espaço da escola. Este projeto possibilitou que as/os professoras/es participantes desenvolvessem ações que suscitaram o debate da temática de gênero e sexualidade, problematizando alguns tabus relacionados ao tema, bem como a possibilidade de repensar alguns modos de compreender e viver o gênero, os prazeres e os corpos. Assim, diante do momento de cerceamento do que pode e o que não pode ser, falando sobre questões de gênero e sexualidade no espaço escolar, as atividades e ações propostas por cada professora/professor se estabeleceram como estratégias de resistência, pois foram ações de luta que visaram romper com normas, suscitaram a liberdade dos corpos, da vida, das relações e dos modos de ser família.

Estratégias de produção e análise de dados do Projeto-Experiência

Ao entender a resistência enquanto força e estratégia que impulsiona ao movimento, que possibilita um rompimento as regras, bem como outros modos de pensar, viver e sermos sujeitos, analisamos os movimentos de resistências narrados pelas/os participantes do projeto-experiência no desenvolvimento de ações sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço da escola. Foram movimentos individuais e também coletivos, resistindo a diferentes relações de poder, desde a direção das escolas, outras/os colegas de trabalho, familiares, alunas/os, até o poder legislativo e a comunidade do município.

Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas²⁷ com dezoito professoras e um professor que participaram do projeto-experiência, em 2017, e mantiveram-se na edição de 2018, e que se disponibilizaram a participar desta pesquisa. As entrevistas tiveram como propósito conhecer e investigar, a partir de suas narrativas, o trabalho que desenvolveram nas escolas, os desafios que encontraram, as experiências que produziram e os movimentos de resistências que realizaram para manter o projeto.

²⁷ As professoras e o professor que participaram das entrevistas assinaram um termo de consentimento para participarem da pesquisa.

Outra estratégia para a produção dos dados foi a realização de um Grupo de Discussão²⁸ com essas professoras e o professor, entendido enquanto uma prática investigativa, em que buscamos perceber a opinião coletiva do grupo, não sendo a soma individual de cada um, mas o que se produziu a partir do encontro (WELLER, 2013), podendo pensar, coletivamente, os efeitos e resistências para o desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, para a discussão de gênero na escola.

As professoras e o professor tinham idades entre 27 e 54 anos, e tempo de docência entre 2 e 30 anos. Elas e ele tem formações em Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, História licenciatura, Geografia licenciatura, Letras Português, Letras Português/Espanhol e Educação Artística. Estes profissionais desenvolveram o projeto em escolas municipais e estaduais em que atuam como docentes em diferentes bairros do município.

Assim, a partir das narrativas dessas professoras e do professor, trazemos, neste artigo, algumas estratégias de resistências produzidas e relatadas por ele e por elas que se desafiaram a debater e promover a igualdade e equidade de gênero no espaço escolar. Nesse sentido, retomo Paraíso que descreve resistência enquanto “força inventiva que mobiliza e cria possíveis” (2016, p. 389). Essa força abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades e promove um existir de outro modo (PARAÍSO, 2016). Uma força que entendemos a partir de Michel Foucault, como uma estratégia, uma reação a um poder e que precisou estar potente neste projeto para que as discussões se mantivessem, para que outras possibilidades de ver e viver o gênero e a sexualidade pudessem ser pensadas no ambiente da escola.

As estratégias de análise consistiram em olhar as experiências narradas pelo professor e pelas professoras que emergiram nas entrevistas e no grupo de discussão. Para tanto, entendemos a narrativa como uma modalidade discursiva, pois, segundo Larrosa,

[...] a narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias. (1996, p. 471-472).

Nesse sentido, as experiências-narrativas encontram-se implicadas com as práticas sociais e a rede de discursos em que se encontram inseridas. Assim, entendemos que as entrevistas e o grupo de discussão funcionaram como estratégias para a produção dos dados da pesquisa, para que os sujeitos pudessem narrar os fatos vivenciados e ao narrar pudessem

²⁸ As professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão assinaram um termo de consentimento participarem da pesquisa.

ressignificar suas vivências, e também como possibilidade para a emergência de algumas estratégias de resistências, que apresentamos a seguir.

Resistência em operação

Com base na análise das narrativas²⁹ é possível perceber algumas estratégias de resistências que insurgiram no decorrer do projeto, para tornar possível o debate de gênero e sexualidade nas escolas. Através dos dados, é possível perceber que estratégias foram operadas pelas professoras e pelo professor, de acordo com algumas especificidades, como a temática escolhida, o público, os embates na comunidade escolar. Desse modo, as estratégias foram pensadas a partir dos entraves que foram aparecendo com a proposta de discutir gênero e sexualidade na escola.

É importante ressaltar que essas narrativas não foram escolhidas ao acaso, trouxemos para este texto estratégias que de algum modo nos tocaram, desta forma, escolhemos umas e não outras. Além disso, ao olharmos essas narrativas, fomos tecendo algumas discussões, juntamente com diferentes autores/as, entendendo alguns movimentos empreendidos pelas professoras e pelo professor enquanto resistência. Desse modo, estarão expressas narrativas de algumas/alguns entrevistadas/os.

Foucault destaca que há uma multiplicidade de pontos de resistência presente em toda a rede de poder, “resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (2017, p. 104). Assim, apresentaremos narrativas diversas, resistências múltiplas, como as das professoras Thuane e Jerusa³⁰.

Desse modo, iniciamos apresentando as narrativas de duas professoras, em que é possível perceber que a estratégia utilizada foi organizar atividades com as temáticas de gênero e sexualidade que não causassem tanto impacto devido ao tabu que as envolvem. Assim, as professoras Thuane e Jerusa pensaram de forma estratégica em temas que, segundo elas, possuem mais aceitação das famílias e da sociedade, de forma geral.

A gente nota como os pais tem resistência, a ponto de perguntarem pra coordenadora porque as professoras estavam falando de sexo em aula. Sendo que ela pegou e disse ‘não, a gente não tá falando em sexo em sala de aula, a

²⁹ As narrativas das professoras e do professor estão apresentadas em itálico ao longo do texto.

³⁰ Pautados em princípios éticos e a fim de garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos pseudônimos, preservando, assim, a identidade dos sujeitos.

gente está falando sobre o tema amor... tem todo um embasamento, tem todo um apoio técnico por detrás do pedagógico, né. E o aluno tá fazendo isso com o consentimento de vocês'. (Thuane, entrevista, 2018).

Embora lá na escola a gente teve que ir por um caminho não tanto dos gêneros como a gente gostaria, a gente foi mais pelo lado familiar, pelo lado das diferentes composições familiares das famílias deles... um dos critérios principais, foi a aceitação... porque quando levaram a placa lá para escola teve uma mãe que botou no face, falando mal da própria escola onde estavam os filhos, falando que ela não foi consultada e tal. Daí a gente ficou um pouco retraído de começar, daí a gente resolveu começar com a família. (Jerusa, entrevista, 2018).

As professoras Thuane e Jerusa relataram que preferiram trabalhar com palavras como “amor” e “família”, de modo que as palavras gênero, sexualidade ou sexo não estivessem como foco principal das discussões, pois ao falarmos sobre gênero e sexualidade há um vocabulário autorizado com regras de decência que filtram as palavras (FOUCAULT, 2017). Nesse sentido, Foucault (2014) aponta a interdição do discurso como um mecanismo de poder que produz efeito instituindo que não se pode falar de tudo, em todos os espaços e que qualquer um não pode falar de qualquer coisa, entretanto, onde há mecanismos de poder há enfrentamentos, há a possibilidade de resistir, “não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Desse modo, as professoras criaram como estratégia o uso dos temas que entenderam como “autorizados”, e puderam, a partir disso, pensar outros discursos sobre amor e família.

Assim, a professora Thuane viu na temática “amor” uma possibilidade para colocar em pauta as diferentes possibilidades de relações afetivas, impulsionada pela situação de ter em sua sala de aula um casal de lésbicas, e fez disto uma estratégia de resistência, que permitiu as discussões de gênero e sexualidade.

[...] a família não aceitava a homossexualidade, né, com agressão física, os pais culpavam a escola por tá estimulando. Então, foi um período bem difícil, assim! Ao mesmo tempo que elas sabiam, elas se viam como lésbicas, a família não aceitava. Os colegas ficavam, também, sem saber como que iam lidar com a situação, e elas próprias! Então, o nosso tema saiu justamente disso, porque a gente sentiu que a gente precisava fazer alguma coisa, né. Porque o aluno vem pra ti e diz ‘O que eu faço?’ (Thuane, entrevista, 2018)

Nesse sentido, entendemos que as questões de gênero e sexualidade estão no espaço da escola, dentro das salas de aula, estão nas relações que os sujeitos vão estabelecendo nos espaços em que circulam. De maneira semelhante, a professora Jerusa trabalhou, a partir de livros infantis, as diferentes configurações familiares. Para tanto, trouxe para sala de aula outras realidades, as quais foram discutidas, possibilitando às/aos alunas/os a percepção das múltiplas

maneiras de ser família. Abordar essas temáticas é estar sensível ao que se passa na vida de cada estudante e que se apresenta na sala, “afinal, o professorar é profissão que trata da vida, que trata com vidas que só querem viver, vivenciando, sem juízo de valor, suas inquietantes experiências” (PARAÍSO, 2016, p. 407).

Neste movimento de estar atento à sala de aula, de se colocar sensível às diferentes realidades, a professora Sônia utilizou como estratégia para possibilitar as discussões de gênero e sexualidade, trabalhar com o respeito às diferenças e com a temática do preconceito com uma turma de Educação Infantil, através de leituras de livros infantis, problematizando as diferenças que apareciam na turma. A professora diz:

[...] como eles são crianças pequenas eu não quis me aproximar muito na questão da sexualidade em si, eu quis deixar a coisa mais superficial porque a gente sabe que sofre muita resistência dos pais né, ‘como que estas trabalhando esse tipo de assunto com meu filho, ele tem seis, sete anos, eles são pequenos ainda’, então eu quis mais trabalhar no sentido de preconceito. (Sônia, entrevista, 2018)

Essa narrativa nos suscita pensar novamente que, tendo em vista que alguns discursos são permitidos, a professora usa a estratégia de discutir o combate ao preconceito para possibilitar outros modos de viver os gêneros e as sexualidades. Também, cabe apontarmos que, a partir desta narrativa, ao falar da objeção dos pais ao dizerem que os/as filhos/as são pequenos para trabalhar os assuntos da sexualidade, há um discurso da criança inocente e assexuada (RIBEIRO, 2002), com a concepção de que alguns debates não devem ser feitos com elas, como por exemplo, discussões sobre diferentes identidades de gênero e sexual, discussões sobre diferentes configurações familiares e sobre o conhecimento dos órgãos genitais.

Entretanto, suscitar discussões e debates com a criança possibilita que ela exercite o pensamento e se coloque como sujeito ativo com capacidade de pensar e argumentar sobre o que lhe toca, podendo ser potente para o autoconhecimento, para o cuidado consigo e com o outro, construir valores, opiniões e podendo transformar-se (XAVIER FILHA, 2018).

No mesmo sentido da narrativa da professora Sônia, que traz como ponto nodal a contestação da família sobre o debate de gênero e sexualidade no espaço da sala de aula, outras narrativas de professoras também fazem esse apontamento. Tal intervenção das famílias é acalentada por este momento em que vivenciamos uma estratégia de poder que distorce e defende que o debate de gênero é uma ideologia contrária aos interesses da família tradicional. Nesse sentido, Paraíso afirma:

As estratégias de poder de amedrontar as famílias, de usar chamadas claramente distorcidas e o próprio nome dado ao projeto – Ideologia de gênero – são cuidadosamente colocadas em ação, e têm se mostrado eficientes tanto para desqualificar os estudos e teses de gênero – que dizem que gênero é uma construção histórica e cultural construída em meio a relações de poder– como para convencer pessoas de que gênero é uma ideologia e um ataque à família. (2016, p. 401).

Desse modo, percebemos, a partir das narrativas das professoras que participaram desse projeto-experiência, os efeitos desses discursos, o pânico do que pode ou não estar sendo “ensinado” aos filhos e filhas na escola. Amanda, professora e participante do projeto, inconformada com uma situação numa turma de 9º ano, conta: *O pai falou que a escola que tinha influenciado ele* (referindo-se ao aluno que se reconhecia como homossexual). *Da onde que a escola vai influenciar? E isso, assim, ó... Tiraram o menino, de uma hora pra outra e tava se formando, no 9º ano. Passou a vida inteira na escola, tiraram. Sabe?* (Entrevista, 2018).

A narrativa da professora Amanda expressa esse amedrontamento, juntamente com um conjunto de informações distorcidas que nos elucida Paraíso, na citação acima, quando narra a ideia deturpada deste pai de que, ao problematizar gênero e sexualidade a escola, estaria influenciando seu filho em relação aos seus desejos sexuais. É neste ponto que o movimento “antigênero” manifesta-se em busca de um silenciamento “em nome do ‘direito a uma escola não-ideológica’ ou a uma ‘escola sem gênero’” (JUNQUEIRA, 2017, p. 44), entendendo que possibilitar informações, no que tange às múltiplas formas de viver o gênero e a sexualidade, poderá induzir as crianças e adolescentes. Nesse sentido, Castro afirma que “ao formularem-se as questões concernentes à escola e às relações pedagógicas, parece haver uma recusa ou uma resistência às narrativas sobre as sexualidades e relações de gênero. Embora sejam parte desses currículos, exatamente porque constituem os sujeitos e suas experiências” (2014, p. 68). Assim, estes movimentos, com um discurso de proteção às crianças e adolescentes, incentivam que as famílias interfiram na condução dos currículos das escolas, que as famílias digam o que pode ou não ser dito e trabalhado nas salas de aula e com isso o que é ou não função da escola.

Desse modo, precisamos ressaltar que a partir de algumas narrativas das professoras, notamos que houve um movimento maior das famílias nas escolas, algumas fazendo acusações sem conhecimento e outras em busca de informações como, por exemplo, a narrativa das professoras Mônica e Fabiane que desenvolveram uma oficina com o título “Diversidade”, que acontecia semanalmente na escola para estudantes do primeiro ao sétimo ano do Ensino Fundamental. As temáticas envolveram debates sobre questões étnico-racial, sobre binarismos

de gênero e uma atividade com o título “menino ser valente, não é ser violento”. Mônica narra uma situação que ocorreu em meio a uma roda de conversa que fazia parte das atividades do projeto, ela diz:

Num determinado momento, uma outra professora entra com uma mãe, a mãe olhou e disse ‘Não, só queria ver’. Depois a professora veio conversar com a gente, que a mãe estava preocupadíssima, porque a filha tinha falado que ia ter uma roda de conversa sobre transexualidade, sobre sexualidade, (...) Aí ela entrou e saiu, tranquila. E ela disse ‘Ai, era isso? Elas tão conversando? É só uma conversa?’ Então, eu acho que é muito isso do que tá sendo exposto fora, sabe? (Mônica, entrevista, 2018).

Esta narrativa expressa este movimento de alerta e pânico moral que “têm por objetivo evidente alertar a sociedade, provocando um temor coletivo sobre educação sexual, e discussão sobre gênero e sexualidade nas instituições educativas” (XAVIER FILHA, 2018a, p. 136) gerando preocupação sobre o que é ensinado no espaço escolar. Quando essa mãe, da escola da Professora Mônica, dispõe-se a verificar o que de fato estavam trabalhando, então, ela se tranquiliza, pois passa a conhecer o trabalho e a proposta das professoras no que tange a essas temáticas. Nesse sentido, Constantina Xavier Filha afirma que “o debate público e dialógico precisa ocorrer para que possamos questionar; com isso, espera-se diminuir os pânicos e os sustos/medos que eles provocam; somente o diálogo aberto poderá relativizar as preocupações/temor com os temas que envolvem sexualidades e gêneros nas infâncias” (2018a, p. 138). Desse modo, quando o diálogo não se faz possível, a partir da desinformação, algumas situações podem tomar proporções violentas, agressivas e caluniosas.

Ainda sobre a desinformação ou informações equivocadas, que tem gerado algumas situações desagradáveis, com desdobramentos para além do espaço da escola, trazemos a vivência da professora Angelita que, juntamente a outra colega professora, com a qual desenvolveu o projeto, sofreu com a intervenção da mãe de uma aluna que fazia parte da turma de 6º ano com quem elas desenvolviam atividades do projeto. A mãe da aluna foi para a Câmara dos Vereadores, fazendo graves acusações acerca de um material que as professoras utilizaram para promover alguns debates na sala de aula. No plenário da Câmara dos Vereadores, que é filmado e transmitido em tempo real na TV Câmara do município e divulgado nas redes sociais, a mãe diz ³¹que a filha foi obrigada a ler na frente de toda turma, e reitera “na frente dos meninos”, “sobre transar, sobre bebida alcoólica, sobre menino não saber se ele é menino ou

³¹ Essa narrativa foi transcrita do vídeo que foi divulgado e compartilhado nas redes sociais.

menina”, na mesma fala ela ainda afirma “como fica a cabeça da minha filha, se eu estou dizendo pra ela o que é o certo e vem a professora e diz outra coisa?”.

A fala dessa mãe que estendeu mais algumas acusações, no plenário, acerca do trabalho desenvolvido pela professora, resultou em inúmeras postagens nas redes sociais, em apoio à mãe; e outras à professora, chegando a um processo judicial que está em tramitação, no qual a mãe acusa a professora de utilizar material impróprio no trabalho desenvolvido.

A professora Angelita, que se manteve no projeto naquele ano e no ano seguinte, narrou na entrevista sobre esse episódio: *o que ficou muito chato, que nós ficamos assim bem tristes, e até hoje, é porque a pessoa (mãe da aluna) não conheceu o trabalho, e saiu falando coisas que não era dos trabalhos, e não era mesmo. É bem uma pessoa ignorante mesmo, vamos dizer que as meninas vão ser meninos e os meninos vão ser meninas?* (Entrevista, 2018).

A indignação de Angelita surge a partir das acusações que sofreu sem que pudesse explicar as atividades, sem que pudesse apresentar o que de fato estava sendo desenvolvido na escola. Angelita trabalhou com as/os alunas/os sobre as diferenças entre os gêneros, questões sobre as vestimentas, as profissões, o que é permitido e o que não é permitido para os meninos e para as meninas, através de leituras, vídeos e atividades com indicação adequada para a faixa etária da turma.

A partir desta situação, é possível destacar que a professora Angelita vem sendo resistência, dado que se dispôs a trabalhar nesse projeto, manteve-se nele no ano seguinte e, apesar de todo o ocorrido, seguiu desenvolvendo atividades com outras turmas na mesma escola. Para Paraíso, “resistir sempre implica medos e riscos... inclusive o risco de não sermos entendidas” (2016, p. 408), e, ainda assim, seguir lutando e sendo enfrentamento a opressões e discriminações. Sendo resistência a professora Angelita diz: *o nosso trabalho ele foi todo deturpado, o nosso trabalho, um trabalho muito legal que aconteceu na escola, ele sofreu um ataque, assim, imenso, mas, mesmo assim eu não desisti.* (Entrevista, 2018).

Nas narrativas apresentadas, é possível perceber que os embates com as famílias estiveram presentes em muitas escolas, e que existe uma relação de poder entre as famílias e a escola, ainda mais com alguns familiares utilizando-se de um discurso ultraconservador que vem sendo disseminado por algumas instituições religiosas e por políticos que trabalham para o silenciamento e cerceamento da função da/do professor/a através de projetos de leis e movimentos como o “Escola sem Partido” em que “vende-se o propósito de blindar a escola contra ‘doutrinações’, quando na realidade o alvo não é o proselitismo, mas o pensamento crítico e a experiência da pluralidade, os alicerces da escola” (GABATZ, 2018, p. 324).

Entretanto, há inúmeros casos de violências contra crianças, mulheres e sujeitos LGBT que acontecem justamente nas famílias, ou com pessoas próximas (MACHADO, et al., 2014).

Além disso, por vezes, as famílias reproduzem e perpassam valores culturais e normas sociais em que prevalecem desigualdades, preconceitos e violências. Desse modo, “lutamos para que as relações de gênero e as diferentes formas de viver a sexualidade saiam do lugar de silêncio acomodado, dos ensinamentos velados, das omissões covardes ou propositais” (PARAÍSO, 2018, p. 25), para a problematização da construção do masculino e do feminino, do heterossexual e do homossexual nos currículos (Ibid, 2018), para tal é necessário se fazer resistência e buscar estratégias que mantenham essas temáticas no espaço escolar e, também, para que sejam entendidas como parte do currículo escolar.

Assim, as professoras e o professor que participaram do projeto-experiência executaram ações como estratégia de luta e de resistência a diferentes relações de poder. Nesse sentido, o professor Ângelo, como estratégia para debater e aproximar das/os estudantes a temática de gênero e sexualidade, promoveu atividades a partir do conteúdo que estava desenvolvendo sobre a primeira e segunda guerra mundial na disciplina de história.

Eu trabalhei toda questão conceitual com eles, das guerras, e que levou, os motivos que alguns alunos gostariam de trabalhar essa parte. E aí, eu fui trabalhando essa parte da guerra, mas sempre direcionando pra que eles fizessem uma leitura não só do conflito em si, mas sim, o que levou à perseguição das minorias, desde a 1ª Guerra, o que levou, os motivos, esse nacionalismo exacerbado. Depois de trabalhar essa questão mais conceitual com eles a gente trabalhou em cima do filme Milk [...] (Ângelo, entrevista, 2018).

O filme “Milk: a voz da igualdade” que Ângelo menciona ter trabalhado com as/os estudantes, relata a história do primeiro homossexual assumido a ocupar um cargo público nos Estados Unidos, em 1977. Desse modo, em meio à disciplina de História, a turma pôde fazer algumas discussões sobre sexualidade, sobre preconceito e sobre como tais temáticas vão se constituindo na sociedade ao longo do tempo. Ângelo, ao narrar as discussões que promoveu, indica que não houve nenhum problema ao trabalhar a temática, que não houve pessoas contra seu trabalho, entretanto, é fundamental considerarmos que o movimento de promover esses debates no espaço da escola é uma ação de resistência aos mecanismos de poder que buscam disciplinar e regular a sexualidade (FOUCAULT, 2017), possibilitando, por exemplo, o questionamento à heteronormatividade.

Nesse sentido, Silvio Gallo fala de uma educação que age nas brechas, que “a partir do deserto e da miséria da sala de aula, faz emergir possibilidades que escapem a qualquer

controle” (2002, p. 175). São estratégias de resistência enfrentando mecanismos de poder como a de Ângelo, Thuane, Sonia, Mônica, Fabiane e das demais professoras que possibilitam a fuga da norma, o olhar para quem está à margem e a possibilidade de minimização das violências.

Esses mecanismos e relações de poder que está no estado, nas famílias, também se faz presente na organização da própria escola. Segundo Foucault, a escola “se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições... ordens, exortações, signos codificados de obediência...) e através de toda uma série de procedimentos de poder (vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal)” (2010, p. 288), e essa forma de organização resulta em relações de poder que, nesse projeto-experiência, apareceram em diferentes situações, como na relação de professora/professor e direção:

O que me deixa um pouco entristecida é que eu faço esse caminho sozinha. Eu tenho respaldo da direção entre aspas, gostaria que tivesse mais que os colegas entendessem a importância dessas coisas [...] (Maitê, grupo de discussão, 2018).

O tempo pra escrita eu tenho dificuldade, a própria educação não nos permite ter esse tempo, tu tem que trabalhar e cumprir a tua carga horária na sala de aula, porque se tu não tiver na sala de aula parece que tu não produz nada, que tu não faz nada [...] (Ângelo, grupo de discussão, 2018).

Também, ocorreram entre as/os próprias/os colegas professoras/es, como aponta Ângelo:

Eu vou chutar o balde, eu acho que nossos colegas são uns bunda mole. Eles têm medo primeiro de participar de projeto porque projeto dá trabalho, e ainda um projeto que trabalhe com gênero, eles não querem esse tipo de enfrentamento (Ângelo, grupo de discussão, 2018).

Bem como em relação a secretaria de educação do município, como narra Sofia:

[...] no último COMED (Congresso Municipal de Educação) eu fui, eu falei 'eu concordo que tem que ter no PPP (projeto político pedagógico), mas pra gente ficar bem amparado tem que ter um documento da SMEd (Secretaria de Município da Educação), disseram bem assim 'ah não precisa disso, a gente apoia e vocês podem trabalhar o que quiserem porque a gente tá apoiando que essas questões sejam discutidas' e não quiseram fazer o documento. Ali me cortaram e deu, nunca mais (Sofia, grupo de discussão, 2018).

Nesse sentido, cabe apontar que algumas professoras e o professor expõem que sentem falta de maior apoio da rede de educação a que estão vinculados. Tendo em vista que, diante da circunstância ultraconservadora e de silenciamento, para mobilizar o debate da temática de gênero e sexualidade na escola, em alguns casos, foi necessário defender a importância dessas discussões com os familiares e com a comunidade, por exemplo, e a falta de apoio desta rede

torna mais dificultosa a prática das atividades. Entretanto, essas professoras e o professor não deixaram de executar as ações, como é possível perceber na narrativa da professora Sofia, lutando para que essas temáticas estejam presentes no projeto político pedagógico (PPP) e resistem fazendo a discussão nos atos cotidianos da sua sala de aula.

Ademais, além do não apoio da rede de educação em alguns casos, cabe ressaltar que há um déficit em relação à formação docente, como aponta Roney Castro:

Se as relações de gênero e sexualidades dizem respeito, diretamente, aos modos como os sujeitos se relacionam com os outros e consigo mesmos, quais as implicações do silenciamento desses temas nos currículos de formação docente?... Por que é concebível que uma docente tenha desejável domínio de saberes disciplinares, mas ignore e produza relações excludentes nas escolas baseadas em sexismo, machismo, misoginia, homofobia (e tantos outros como racismo, xenofobia)? (2014, p. 69).

A não formação acadêmica e a omissão sobre as questões de gênero e sexualidade, conforme destaca Castro, produzem uma lacuna na hora de trabalhar com essas temáticas na sala de aula. Desse modo, “embora os professores/as entendam a importância da temática dentro do currículo escolar, alguns não têm formação adequada para levar essa discussão para suas práticas cotidianas em sala de aula” (ROSSI et al, 2012, p. 20). Nesse sentido, Maitê, no grupo de discussão, faz uma solicitação pela formação continuada: *penso que esse respaldo mais teórico, da gente ler e esmiuçar o texto, nos ajuda mais a entender. Talvez se a gente tivesse a possibilidade de algum encontro encaminhar uma leitura previa, trazer a coisa lida para debater* (grupo de discussão, 2018).

A tudo isso, a todas essas diferentes relações que dificultaram, que tentaram impossibilitar, ou que simplesmente não fortaleceram o desenvolvimento das atividades pelo projeto, foram empregadas estratégias de resistência para garantir a autonomia da função do/a professor/a e possibilitar que as discussões de gênero e sexualidade estivessem no espaço da escola.

Promover discussões que envolvam as temáticas de gênero e sexualidade no espaço da escola “[...] é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência as políticas impostas [...]” (GALLO, 2002, p. 173). Ser professora e professor que promove a igualdade e equidade de gênero é revoltar-se às discriminações e às violências que resultam de uma estrutura patriarcal, machista, sexista e misógina e ser resistente aos mecanismos de poder que legitimam esse funcionamento, e, ao ser resistência, possibilitar que outros sujeitos existam, que outras formas de viver o gênero e a sexualidade não sejam marginalizadas.

Fazer resistência “possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações” (PARAÍSO, 2016, p. 408), as estratégias de luta e resistência de cada professora e do professor os colocou em embate, desafiou relações, produziu e transformou o projeto-experiência, e principalmente, criou outros possíveis nas salas de aula.

Por fim, mas mantendo-se em resistência

Esse projeto, que buscou apoiar professoras e professores para que desenvolvessem ações visando a igualdade e equidade de gênero, se faz necessário quando essa vida generificada, binária, imersa em relações de poder, em que só existe duas possibilidades de ser, de viver, que (re)produz preconceitos, violências, vidas precárias, não serve mais para muitos/as. Ao dizer que o poder está presente em toda parte, “Foucault não nos diz que estamos fadados ao imobilismo, pelo contrário nos ajuda a pensar nas ações e, sobretudo nas formas de resistir” (XAVIER FILHA, 2018, p. 98), como fizeram as professoras e o professor do projeto, priorizando estratégias para manter e defender que as diferentes formas de viver o gênero e a sexualidade, que já existem, possam ser vivenciadas sem medo, sem receio no espaço da escola.

Analisar as entrevistas e o grupo de discussão nos possibilitou perceber que ainda que hajam mecanismos de poder que dificultem, que busquem coibir e proibir que as temáticas de gênero e sexualidade estejam nos espaços da escola, as professoras e o professor utilizaram-se de diferentes estratégias para resistir, “resistir à estupidez. Resistir à tentativa de controle dos currículos e dos/as professores/as. Resistir à proibição de um pensamento crítico e político na escola. Resistir à proibição da discussão sobre gênero e sexualidade. Resistir à criminalização dos/as professores/as” (PARAÍSO, 2016, p. 403). Nesse sentido, pudemos perceber, a partir das análises, que uma das principais estratégias foi não utilizar as palavras gênero e sexualidade ao apresentar as atividades, ou seja, trabalhar com a temática utilizando termos ou assuntos de “maior aceitação” pelas famílias e sociedade, como preconceito, família, respeito, amor.

Outras estratégias de resistência também foram empregadas pelas professoras e pelo professor, dentre elas destacamos: a incorporação das temáticas de gênero e sexualidade nos conteúdos conceituais da disciplina ministrada pelo professor; a possibilidade de diálogo e informação com a comunidade escolar, referente ao trabalho que estava sendo desenvolvido; a continuidade no projeto, ainda que a professora tenha sofrido ataques ao seu trabalho; a luta pela inclusão das discussões de gênero e sexualidade em documentos que fornecem diretrizes para o processo educacional e a solicitação das professoras e do professor em relação a um

adensamento teórico nesse espaço de formação continuada, que possibilitasse um aprofundamento dos estudos de gênero.

Também, pode-se refletir que algumas estratégias de resistência foram mobilizadas pelo discurso da ideologia de gênero, tendo em vista o movimento de pânico moral gerado pelos discursos ultraconservadores as professoras e o professor necessitaram acionar diferentes estratégias para manter as discussões e as atividades. Além disso, também pudemos notar que com esses discursos mais afluídos, houve maior atenção das famílias ao que estava sendo trabalhado nas escolas, ficando explícito, em algumas narrativas, um maior interesse e presença dos pais e/ou responsáveis nas atividades desenvolvidas na escola.

Diante do exposto, ao nos posicionarmos como resistência, enfrentando todos os desafios para incluir na escola e manter no currículo as problemáticas de gênero e sexualidade, nos colocamos em risco. Entretanto, “os/as diferentes com os quais lidamos todos os dias em nossas salas de aulas também não vivem muitos medos e muitos riscos? Não vivem medos e riscos inclusive relacionados a suas vivências de gênero e sexualidade?” (PARAÍSO, 2016, p. 408). Sabemos que vivem. Vemos e vivenciamos na escola os sofrimentos do cotidiano de cada um e cada uma que foge às normas, por isso seremos resistência enquanto a existência de alguém estiver em risco.

Por fim, tendo em vista os discursos que instauram e mantêm preconceitos, estereótipos, violências de gênero e de sexualidade, bem como, as discriminações e opressões que se perpetuam na sociedade, é fundamental que existam propostas que promovam resistências e que possibilitem a problematização e o debate das questões de gênero e sexualidade na escola. Nesse sentido, que esse projeto promove a formação de professoras e de professores a fim de que possamos experimentar e vivenciar um espaço escolar diferenciado, possibilitando a formação de crianças e adolescentes que rompam com discursos hegemônicos referentes às questões de gênero e sexualidade, do mesmo modo que abre espaço para que os sujeitos que fogem ao padrão percebam suas vidas como possíveis.

Referências

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

EBC. Agência Brasil. Educação. **Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>. 2017. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. v. IV.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. 4ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

GABATZ, Celso. O Movimento Escola sem Partido e a Criminalização Ideológica na Educação Brasileira Contemporânea. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano 33, n. 104, jan./abr., p. 323-345, 2018.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “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. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2000. 176p.

MACHADO, Juliana Costa et al. Violência intrafamiliar e as estratégias de atuação da equipe de Saúde da Família. **Saúde soc.**, São Paulo , v. 23, n. 3, p. 828-840, Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000300828&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de janeiro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300008>.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Discutindo pedagogias culturais e representações de gênero. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. 3ª. ed revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 64-69.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves, CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

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

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade**: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Curso de Pós-Graduação: Bioquímica. 2002. 125p.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí, ano 27, n. 88, jul./dez., p. 6-34, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

WIKIHOW. Como usar travessão. Disponível em: <<https://pt.wikihow.com/Usar-Travess%C3%A3o>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Brincar de fazer cinema com crianças: (des)propósitos, desafios e resistência em projeto de extensão. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Resistência e (ocupa)ações nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 89-104.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interloquções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018a. p. 123-140.

4.2 ARTIGO: QUANDO A OFENSIVA ANTIGÊNERO PRODUZ EFEITOS EM UM PROJETO-EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo

Este artigo tem como foco de análise as experiências produzidas pelas/os participantes de um projeto-experiência a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero. O trabalho aborda os caminhos dos discursos antigênero, o surgimento do sintagma “ideologia de gênero” no Brasil e seus atravessamentos no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. As perspectivas que organizaram as análises tomam como inspiração os estudos foucaultianos, estudos de gênero e de sexualidade e os escritos sobre experiência de Jorge Larrosa. Os dados

da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas e de um grupo de discussão com as professoras e um professor; um texto narrativo elaborado pelas/os tutoras/es, que também integram o projeto; e análise documental. Nas análises, foi possível perceber que este movimento antigênero, que se refere às discussões de gênero como ideológica, utilizam-se de mecanismos de poder para cercear as discussões de gênero e de sexualidade na sala de aula, visam controlar o currículo e o trabalho docente, bem como, buscam adeptos nas famílias das/dos estudantes. Como resposta a esse movimento, foram promovidas diferentes estratégias pelos participantes para manter as discussões de gênero e de sexualidade nas escolas, como: buscar temáticas alternativas que não exibissem explicitamente as palavras gênero e sexualidade, apresentar políticas públicas que aparassem o trabalho e conquistar apoio ao projeto. Por fim, entendemos que os atravessamentos da ofensiva antigênero tocaram e afetaram os sujeitos e o projeto, o que possibilitou transformações.

Palavras-Chave: “Ideologia de Gênero”, Gênero, Sexualidade, Escola.

Introdução

Nos últimos anos, em diferentes países, é possível perceber uma crescente mobilização denominada “antigênero”³², propagada por grupos reacionários contra a problematização das questões de gênero e de sexualidade no espaço da escola. Para Rogério Junqueira (2017, p. 25-26), “‘gênero’, ‘ideologia de gênero’, ‘teoria do gênero’ ou expressões afins são brandidas em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum”. Nesse sentido, movimentos que buscam eliminar essas discussões do currículo escolar acabam ganhando força, alimentados por um argumento de que as instituições escolares têm promovido o que os grupos ultraconservadores chamam de uma “ideologia de gênero”, que, segundo eles, visa a controlar o comportamento e o pensamento coletivo, pondo em risco valores morais e tradicionais de configuração familiar, de sexualidade e de modos de ser homem e de ser mulher.

Segundo Rogério Junqueira (2017), o sintagma “ideologia de gênero” e seus sinônimos é uma invenção católica, que ganhou força a partir da mobilização de figuras ultraconservadoras, de conferências episcopais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas (de “cura gay”), com início entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000. Nos anos seguintes, o *slogan* “ideologia de gênero” foi sendo disseminado, ganhando adeptos ao movimento antigênero, não somente em instituições religiosas, mas também “incentivando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

³² Utilizaremos o termo “antigênero” entendendo-o como “referência a uma tomada de posição contrária a adoção da perspectiva de gênero e a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana” (JUNQUEIRA, 2018, p. 181).

Este movimento busca desqualificar e anular as produções científicas e os estudos que vêm sendo produzidos em relação às questões de gênero e de sexualidade. Para Marlucy Paraíso, “a estratégia consiste em mostrar que as compreensões do mundo que querem desqualificar são ‘ideológicas’, portanto, destituídas de ‘verdade científica’”. (PARAÍSO, 2016, p. 402).

Assim, para os/as formuladores/as desse dispositivo retórico, não há interesse que haja estudos e cientificidade produzidos acerca das afirmações e explanações que propagam.

Pouco importa se se trata ou não de um rótulo sem referente, uma espécie de formulação fantasmagórica. Como se sabe, tal como em um rito de instituição, aliada a um cenário particular favorável, uma eficiente estratégia discursiva pode atingir uma parcela de convicção e adesão suficiente para, socialmente, fazer criar e fazer perceber aquilo que enuncia (JUNQUEIRA, 2017, p. 29).

Nesse sentido, a partir da distribuição de materiais, como “cartilha ideologia de gênero”³³, panfletos entregues em cultos de diferentes segmentos religiosos, diversos vídeos publicados e compartilhados em redes sociais, sem embasamento de estudos científicos, o *slogan* “ideologia de gênero” e suas variações aparecem como “um perigo” para as crianças, as famílias e a sociedade em geral. É divulgado e proferido de modo a promover polêmicas, pânico, ridicularizações e ameaças aos estudos de gênero, justificando que reflexões de igualdade e de diversidade rompem com a normativa heterossexual e são uma afronta às famílias tradicionais.

Esses discursos contra o gênero atingem diretamente a prática pedagógica das/os professoras/es, pois busca controlar os currículos, bem como coibir e proibir a discussão de gênero e de sexualidade na escola (PARAÍSO, 2016). Assim, sendo a escola um espaço generificado e sexualizado, potente para o debate dessas temáticas, visando a equidade de gênero e possibilitando um olhar para as múltiplas formas de viver a sexualidade, o *slogan* “ideologia de gênero” cria estratégias para controlar materiais didáticos e criminalizar docentes.

Desse modo, a partir destes discursos antigênero, “percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas,

³³ A “Cartilha Ideologia de Gênero” não apresenta autoria, entretanto, em um vídeo disponível, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=7pSUXG-URyw&t=3120s>, o professor Felipe Nery apresenta a cartilha e se intitula como autor. O material da cartilha apresenta as questões sobre a construção do gênero como algo perigoso; e afirma, ao longo das páginas, que está sendo ensinado nas escolas que “todas as crianças vão aprender que não são meninos ou meninas, e que precisam inventar um gênero para si mesmas”; também afirma que haverá a “destruição das famílias”. No mesmo vídeo, é divulgado um link para download do material https://www.4shared.com/get/1-TMmquWba/Cartilha_Ideologia_de_Gnero.html.

bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais” (REIS e EGGERT, 2017, p. 18). Assim, além de organizações e movimentos religiosos, aqueles/as pró antigênero estabeleceram alianças com diferentes grupos ultraconservadores, que possuem significativa força política, bem como pessoas públicas com vínculo midiático. À vista disso, passou-se a perceber a incorporação da ofensiva em diferentes esferas do setor público.

No Brasil, a disseminação de projetos como o programa “Brasil Sem Homofobia” (2004), o projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC 122/2006), e normas que proibiam a “cura gay” provocaram, nesse período, no país, uma difusão de discursos antigênero (JUNQUEIRA, 2018). Em 2011, com o veto ao “kit anti-homofobia”³⁴, intensificou-se no Congresso Nacional, nas escolas e nas mídias sociais acusações e rechaços ao debate acerca da equidade de gênero e diversidade sexual.

No entanto, é importante destacar que pautas sobre as questões de gênero e sexualidade sempre estiveram presentes no espaço da escola, ainda que com diferentes focos, como, por exemplo, na década de 20, sob a ótica da prevenção da pureza e da inocência das crianças. Na década de 70, o tema aparece em consequência de uma atenção com o controle populacional e, também, com o avanço da medicina, devido à pílula anticoncepcional e ao controle das chamadas, na época, doenças sexualmente transmissíveis, hoje infecções sexualmente transmissíveis e, nos anos 80, a educação sexual entra para a escola, motivada pelas questões vinculadas à gravidez “indesejada”³⁵ na adolescência e, também, discutindo às doenças sexualmente transmissíveis³⁶ e a Aids (RIBEIRO, 2013).

A partir dos anos 1990, outras possíveis discussões sobre as temáticas, de forma disciplinar ou de forma transversal, passaram a ter ainda mais respaldo em políticas públicas educacionais, como, por exemplo, a Lei número 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e assegura que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e respeito à liberdade e apreço à tolerância. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, também enquanto política educacional, apontavam: “a orientação sexual na escola deve ser

³⁴ O “kit anti-homofobia” foi um material proposto pelo Ministério da Educação, que seria disponibilizado para professoras/es para possibilitar a problematização das violências contra identidade sexual nas escolas. Esse material foi suspenso, não sendo entregue as escolas, devido a pressão de setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional que apontaram o material como responsável por estimular a homossexualidade e a promiscuidade. (SOARES, 2015).

³⁵ Utilizamos a expressão “gravidez indesejada”, pois ao revisitar a história é possível perceber que este é o termo que a gravidez na adolescência é mencionada em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora não concordemos com essa expressão.

³⁶ Hoje utilizamos a denominação Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 34).

Apontar essas políticas educacionais e afirmar que o debate das questões de gênero e de sexualidade estão presentes no espaço da escola há bastante tempo nos suscita pensar o motivo pelo qual os apontamentos da “ideologia de gênero” apareceram, no Brasil, apenas nos últimos anos. Assim, cabe ressaltar que, ao abordar a temática da sexualidade falando em prevenção de gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis e AIDS, ou seja, enquanto o foco era o cuidado e os “riscos” de uma sexualidade ativa, era permitido que esse discurso estivesse presente na escola. Para Ribeiro,

Essas estratégias de governo buscam gerenciar os fenômenos biológicos – gravidez e doenças (DST/AIDS) – através de práticas escolares – palestras, oficinas, vídeos, livros – para a regulação da sexualidade dos alunos/as. Ao mesmo tempo, articulada a essa tecnologia – biopoder – atua a disciplina, produzindo efeitos individualizantes nos corpos ao controlar os conhecimentos, os gestos, as formas de agir, os cuidados de si, etc., na tentativa, de gerenciamento da população, no que se refere, a transmissão das DST e da AIDS, do controle da gravidez, dos comportamentos sexuais, por exemplo (2002, p. 19).

Entretanto, no ano de 2011, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) é formulado com ampla participação da comunidade civil e escolar e dentre suas proposições, na primeira versão do PNE, foram mencionadas as questões de gênero e de sexualidade como aspectos que deveriam ser levados em consideração na elaboração de metas e estratégias para a educação. Para Tony Reis e Edla Eggert, o novo PNE, que estava em votação na Câmara de Deputados e no Senado para posteriormente entrar em vigor, indicava “ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero” (2017, p. 15), pois, estabelecia como diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual; e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012).

Assim, com a sistematização do PNE, que determina diretrizes para a política educacional no período de 2014 a 2024, vemos o *slogan* “ideologia de gênero” ser notório e estar presente em diferentes pautas e discursos no Brasil. Segundo Junqueira:

Em agosto de 2011, religiosos brasileiros começaram a falar em “ideologia de gênero” e, em março de 2014, o sintagma evidenciou-se de modo ostensivo no país, no curso das mobilizações de fundamentalistas e ultraconservadores pela exclusão das menções a gênero e orientação sexual dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação. No final daquele mês, o cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro Oriani Tempesta publicou no site da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil a primeira nota sobre o tema. (2018, p. 183).

Tendo isso em vista, como aponta Rogério Junqueira, foi a partir de políticas públicas educacionais, principalmente, dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, que aparecem os efeitos dos discursos antigênero. Com o debate sobre “ideologia de gênero” aflorado e diversas manifestações pró e contra a aprovação do Plano Nacional de Educação, em junho de 2014, foi sancionado o PNE, sendo retirada a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, mantendo-se a flexão de gênero no texto, porém sem especificação de formas de discriminação (REIS e EGGERT, 2017).

Estes discursos antigênero proferidos por diferentes setores conservadores também se fizeram presentes no poder legislativo dos estados e municípios. No município de Rio Grande/RS, por exemplo, em 2015, na aprovação do Plano Municipal de Educação, foi suprimido o parágrafo 7.35³⁷, referente às questões de gênero e de sexualidade.

Essas ressonâncias ecoaram em um projeto-experiência denominado Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero³⁸. Frente a isso, este texto tem como foco de análise as experiências produzidas pelas/os participantes deste projeto-experiência, a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero.

A ofensiva antigênero e os efeitos produzidos em um projeto-experiência

Para colocarmos em foco as experiências construídas pelas/os participantes desse projeto-experiência, a partir dos movimentos da ofensiva antigênero no município de Rio Grande/RS, analisamos algumas narrativas de professoras e do professor que integraram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero em 2017, bem como narrativas das tutoras/es³⁹ e coordenadoras do projeto. Também, realizamos uma análise documental de reportagens em jornais, publicações na rede social *Facebook* e cartas divulgadas por universidades, grupos de pesquisa e diferentes segmentos sociais, em apoio ao projeto.

³⁷O parágrafo 7.35 suprimido do PME de Rio Grande/RS tinha como texto: “garantir nos currículos das escolas de Educação Básica, conteúdos sobre as questões de gênero e orientação sexual, por meio de ações colaborativas, buscando combater todas as formas de preconceito, promovendo programas que valorizem a diversidade e enfrentem o sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, a transfobia e demais discriminações no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas” (RIO GRANDE, 2015, p. 71).

³⁸ O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é um projeto de formação continuada que buscou qualificar professoras e professores para que esses sujeitos desenvolvessem ações que promovessem outras possibilidades de pensar a construção dos gêneros e das sexualidades em escolas da rede pública do município de Rio Grande/RS.

³⁹ As/os tutoras/es são membros do Grupo de Pesquisa ao qual o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é vinculado; e acompanharam as professoras e o professor para que tivessem com quem contar caso necessitassem de alguma colaboração.

Para a produção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas⁴⁰ com 18 professoras e 1 professor que participaram do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, em 2017, e que se disponibilizaram a participar desta pesquisa. Entendendo as entrevistas “como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam” (SILVEIRA, 2007, p. 118), buscamos com essa estratégia conhecer e investigar as ações, os desafios e o público com quem desenvolveram as atividades nas escolas.

Ademais, foi realizado um Grupo de Discussão⁴¹ com 7 professoras e o professor⁴², compreendendo-o como uma prática investigativa em que se busca conhecer os entendimentos das/os participantes da pesquisa, de forma coletiva, ou seja, do grupo (WELLER, 2013), podendo, assim, pensar coletivamente os efeitos, resistências e outras experiências que se constituem no grupo, referentes ao desenvolvimento do projeto e, consequentemente, às discussões de gênero e de sexualidade na escola.

As professoras e o professor tinham idades entre 27 e 54 anos e tempo de docência entre 2 e 30 anos. Elas e ele têm formações em Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, História licenciatura, Geografia licenciatura, Letras Português, Letras Português/Espanhol e Educação Artística. Estes profissionais desenvolveram o projeto em escolas municipais e estaduais em que atuam como docentes, em diferentes bairros do município.

Já com relação a produção das narrativas das/os tutoras/es e coordenadoras do projeto, a estratégia utilizada foi a elaboração de um texto narrativo⁴³ a partir de um convite, enviado via e-mail, para que compartilhassem conosco suas experiências singulares, produzidas a partir de suas atuações como tutoras/es, acompanhando algumas professoras ao longo do projeto. As tutoras, tutores e coordenadoras do projeto são vinculadas a um grupo de pesquisa de uma universidade pública e tinham idades entre 20 e 57 anos, e formações em Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia Licenciatura, Letras Português, Psicologia, Biblioteconomia e Direito. Esses sujeitos têm vínculo com a universidade por serem professoras da rede básica e da universidade, mestrandas/os, doutorandas/os e voluntárias.

⁴⁰ As professoras e o professor, que participaram das entrevistas, assinaram um termo de consentimento para participarem da pesquisa.

⁴¹ As professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão assinaram um termo de consentimento para participarem da pesquisa.

⁴² As 7 professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão foram os que se dispuseram a participar e já haviam participado das entrevistas.

⁴³ As tutoras e tutores que compartilharam conosco seus textos narrativos assinaram um termo de consentimento para participarem da pesquisa.

Assim, as narrativas das/os participantes nos possibilitaram pensar sobre algumas experiências produzidas por elas e eles no desenvolvimento do projeto. Entendemos que esse processo de produzir experiências, a partir de narrativas e criações discursivas, é uma forma de fabricar a nós mesmos, as nossas pesquisas e aos sujeitos que fazem parte do estudo produzido; processo que envolve narrativas, memórias, discursos, relações de poder, gêneros e sexualidades (FOUCAULT, 2004). Assim, “uma experiência é sempre uma ficção, é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e existirá depois” (FOUCAULT, 2004, p. 45).

Desse modo, ao investigarmos as narrativas das professoras, do professor, das/dos tutoras/es e coordenadoras, estamos entendendo que a narrativa constrói sentidos em relação a si e aos outros e, a partir da ação de narrar alguns acontecimentos, os sujeitos que integraram o projeto puderam repensar e produzir outras experiências.

Considerando que vivenciamos diferentes situações o tempo todo, só algumas nos tocam, nos marcam e nos transformam, para Larrosa:

A experiência é ‘isso que me passa’. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu [...]. ‘Que não sou eu’ significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (2011, p. 5).

Assim, ao operarmos nas análises com a ideia de experiência, percebemos que o que somos, sentimos e pensamos já não é mais o mesmo após um processo de experientiação (CASTRO, 2014). Desse modo, a partir dos atravessamentos da ofensiva antigênero, no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, é possível perceber que tanto os sujeitos quanto o projeto sofreram transformações.

A experiência é única, é de cada sujeito, “é subjetiva, contextual, provisória. Se a experiência é o que me acontece, ao me acontecer ela me forma e me transforma, me constitui, me faz como sou, configura a minha pessoa” (CASTRO, 2014, p. 19). A experiência não acontece sobre a ação, mas sobre o significado dela, sobre o sentido que cada um e cada uma dá para o acontecimento, para o feito, para o fato. Assim, cada sujeito envolvido nesta pesquisa poderá ser tocado e atravessado de forma única pelos acontecimentos desse projeto-experiência.

À vista disso, as experiências nos produzem e para esta pesquisa vamos apresentar e pensar sobre algumas experiências narradas pelas/os participantes deste estudo, a partir de algumas situações ocasionadas por discursos antigênero que, de diferentes modos, atravessaram esse projeto-experiência. Nesse sentido, cabe ressaltar que nomeamos este projeto enquanto um

projeto-experiência justamente por entender que distintos sujeitos, situações e acontecimentos produziram, formaram e transformaram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, possibilitando diferentes experiências em cada integrante – professoras, professor, tutoras, tutor, coordenadoras – nele envolvidos.

Uma das primeiras situações e atravessamentos dessa ofensiva, que busca reprimir as discussões de gênero e de sexualidade no espaço da escola, foi relacionado a algumas situações que ocorreram após as escolas receberem uma placa, que seria colocada na instituição. A placa tinha como proposta ser um selo que daria visibilidade e demarcaria a instituição como promotora de discussões acerca das questões de gênero. Essas placas foram entregues a todas as escolas vinculadas ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Entretanto, a ideia de ter na entrada da escola uma placa que anunciava que aquela instituição poderia estar discutindo as questões de gênero na sala de aula ocasionou alguns incômodos, que apareceram nas narrativas de alguns/algumas participantes do projeto. Mafalda, tutora do projeto, narra sua percepção em relação ao que significou a placa em uma das escolas em que foi tutora: *percebemos que havia necessidade de comprometimento da instituição de assumir a ‘bandeira’ do projeto, instalando uma placa na escola. Nesse dia, percebemos o quanto uma placa pode assustar. A instituição em questão deixou o projeto.* (Mafalda, tutora da escola em questão, texto narrativo, 2018). Helena, coordenadora do projeto, complementa:

[...] a diretora coloca em xeque a presença da placa na escola e disse que não era possível ter a placa na escola, pois a comunidade dela é muito ignorante e a placa poderia gerar alguns problemas. Naquele momento, não conseguimos rebater esse argumento e a escola acabou desistindo de participar do projeto (texto narrativo, 2018).

A partir da narrativa, é possível perceber que a “palavra gênero” tem estado vinculada a discursos, veementemente, contrários a todas as discussões que envolvam identidades e construção do corpo, da sexualidade, do gênero e das relações. Assim, percebemos que o incômodo da diretora era sobre a visibilidade que a placa traria, pois, ao expor o título do projeto, a “palavra gênero” estaria em destaque nas paredes da escola, justamente a palavra que se tornou o mote da ofensiva antigênero. Entretanto, não foi só nesta escola que a placa causou tremores. A professora Thuane relata:

[...] embora a escola aceite e nos estimule a participar do projeto, quando a gente recebeu a placa ela não pôde ser colocada onde a gente queria, a placa foi colocada dentro da biblioteca, escondida [...] hoje ela tá escondida atrás de um

armário na biblioteca. Por quê? Para os pais não verem, foi bem aquele momento de resistência das famílias (Thuane, entrevista).

Novamente, aparece na narrativa da professora a inquietação com a placa, entretanto, é interessante apontarmos que, nessa escola, o projeto foi desenvolvido e as professoras promoveram ações a partir da temática amor, abordando questões sobre identidade sexual e diferentes formas de se relacionar. Desse modo, percebemos que, para a direção da escola, debater as questões não foi problemático, mas precisou que fosse “escondido”, como aconteceu com a placa. Segundo Foucault (2014), são as questões da sexualidade onde as grades são mais cerradas, em que emerge os mais temíveis poderes, em que se busca controlar e regular as vivências dos sujeitos. Assim, a escola, enfrentando esses embates de maneira estratégica, encontra na temática “amor” e na não visibilidade da placa uma forma de prevenir possíveis atritos que poderiam ocorrer com os familiares das/os alunas/os, por exemplo.

Assim, essas e outras estratégias empregadas para possibilitar que as discussões do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero estivessem nas escolas foram necessárias, pois, os discursos do sintagma “ideologia de gênero” que percorriam diferentes lugares do mundo, incluindo o Brasil e o município desde 2015, com a votação do Plano Municipal de Educação, voltaram de forma mais expressiva ao longo do ano de 2017, em decorrência do desenvolvimento e da visibilidade do projeto.

Nesse sentido, com a ofensiva antigênero e com a disseminação de discursos de ódio percorrendo o município, o projeto vira alvo de alguns grupos religiosos e políticos reacionários, que buscaram meios para tentar dificultar e/ou impedir que as atividades do projeto seguissem adiante. Desse modo, uma situação ocorrida foi a publicação em uma rede social, feita por um cidadão da cidade, expondo o nome de cada professora, do professor e das escolas⁴⁴, fazendo algumas críticas ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e afirmando que o projeto estava *fazendo ideologia de gênero nas escolas* (narrativa retirada do *facebook*, 2017). Com essa alegação, esse sujeito visa a causar um amedrontamento referente ao debate de gênero e de sexualidade na escola, a partir do *slogan* “ideologia de gênero”, que busca desqualificar os estudos de gênero e as produções acadêmicas, para proibir qualquer menção a gênero no espaço da escola (PARAÍSO, 2016).

Ademais, com a disseminação do sintagma “ideologia de gênero”, diferentes sujeitos sentiram-se autorizados a explicar suas opiniões sobre ensino, currículo, funções, deveres e

⁴⁴ Essas informações foram obtidas por esse cidadão da página do projeto em uma rede social que era usada para divulgar ações e reportagens referentes ao trabalho desenvolvido para a promoção da igualdade e equidade de gênero.

outras questões referentes à escola, sem conhecimento. Para Marlucy Paraíso, “com slogans, chamadas, textos e cartilhas alarmistas e informações claramente distorcidas, a internet e a mídia em geral encheram-se de opiniões e chamadas contra o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na escola” (2016, p. 398), e, de modo vulgarizado, foram ganhando adeptos entre as famílias (Ibid).

A partir da postagem desse cidadão, alguns comentários vieram, no sentido de restringir o que é assunto da escola e o que é assunto da família, como por exemplo: [...] *professor tem que ensinar conteúdo, educação deve vir de casa, se não vem, chama supervisão, direção e os pais do aluno, não o professor querer discutir gênero, partido, religião e etc [...]* (narrativa retirada do *Facebook*, 2017). Esta narrativa expressa o que Michel Foucault (2014) chama de interdição do discurso, como um procedimento de exclusão, que denota que nem todo mundo tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em todos os lugares, ou seja, não se pode falar de qualquer coisa. A sociedade se organizou de modo que estabeleceu o que cada um pode falar e com quem se pode falar. Nesse sentido, analisando o comentário do sujeito, ele afirma que há coisas que cabe às famílias e não cabe à escola.

Assim, segundo a narrativa apresentada, são as famílias as responsáveis pelo que chama de “educar”; e aos docentes cabe apenas “ensinar”, exclusivamente, conteúdos conceituais. Esta ideia de diferenciar “educação” e “ensino” é bastante presente nos discursos da “ideologia de gênero”. Nos diferentes materiais (cartazes, cartilhas, propagandas, mensagens, panfletos) aparece essa fragmentação do que cabe a cada instituição – família e escola. Nesta lógica, à educação atribui-se as questões morais, religiosas, ideológicas, valores, convicções e etc; ao ensino compete as ciências, as letras, as artes. Assim, na reprodução dos discursos antigênero, as temáticas de gênero e de sexualidade não são entendidas enquanto componente curricular, logo, não devem estar no currículo escolar.

Então, para este debate, cabem questionamentos como: O que é legítimo no currículo? Quais conhecimentos são incluídos e qual são excluídos do currículo escolar? Por que temáticas como gênero e sexualidade, segundo esses discursos antigênero, não são entendidas como conteúdos conceituais? Não com o propósito de responder a essas indagações, mas a fim de colocar em suspenso e pensar acerca do que é entendido como conhecimento que integra o currículo, Tomaz Tadeu da Silva, menciona que:

Da perspectiva pós-estruturalista podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma

operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...] (2003, p. 16).

Desse modo, a construção do currículo está imersa em relações de poder, que visam controlar, regular e corrigir os sujeitos, a fim de produzir o gênero e a sexualidade a partir do que é entendido como “normal”, a heteronormatividade. Quando as temáticas de gênero e de sexualidade adentram o espaço escolar, possibilitam alguns questionamentos e rompimentos dessa norma heterossexual, da lógica binária do gênero, da constituição de família “tradicional” presente neste currículo. Entendemos, então, que essa seja uma das motivações para que grupos conservadores busquem impedir que essas temáticas façam parte dos currículos das escolas.

Ao atribuir as questões de gênero e de sexualidade como do âmbito exclusivo da educação familiar, busca-se manter as construções da subjetividade e das identidades sob ordem e controle das famílias. Desse modo, ao apresentar o gênero como ideológico, destituindo seu caráter científico, deslegitima-se e desqualifica-se os estudos de gênero, que “tem sido extremamente importante para que muitas pesquisas consigam identificar, descrever e analisar o funcionamento da produção das desigualdades e das diferenciações hierárquicas nos currículos e nos contextos escolares” (PARAÍSO, 2016, p. 402).

Como vem sendo apresentado, centrar na família as discussões dessa temática é um modo de buscar garantir a “defesa da família natural”, elemento comum nos discursos antigênero. Esse modelo de família, em uma representação heterossexual, estaria sendo ameaçada se discussões que incluem outros modos de compreender, produzir e viver o gênero, a sexualidade e as relações afetivas e sexuais, estiverem no espaço da escola. Diante de discursos de amedrontamento e em defesa desse único modo de ser família, produz-se uma preleção de que as crianças devem crescer em uma “família de verdade”.

Nesta lógica, outro comentário expresso na postagem traz a seguinte narrativa: *me desculpe, sou pai de uma linda menininha e o dever de educar minha filha é meu [...] educação vem de casa e não preciso ninguém confundindo a cabeça dela, aceitar é uma coisa, agora querer ensinar que isso é normal é outra coisa* (narrativa retirada do Facebook, 2017). Ao dizer *querer ensinar que isso é normal*, este pai está referindo-se às questões da homossexualidade e transexualidade. Esta narrativa, novamente, reforça a ideia de que a família heterossexual é quem deve discutir sobre educação moral e sexual com as crianças e adolescentes, em busca de um controle sobre as experiências dos/as filhos/as.

Esses discursos expressam que, ao educar em casa, as famílias “garantem” a norma, “garantem” a correspondência entre sexo e gênero e sexo e sexualidade – dentro da norma

heterossexual. Ao possibilitar esse debate no espaço da escola, como trouxe o pai no comentário, isso poderia “confundir a cabeça” das crianças.

Este tipo de afirmativa emerge devido a um desconhecimento acerca do conceito de gênero que, como aponta Judith Butler “são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (2017, p. 26). Com isso, busca-se problematizar a correspondência que se espera socialmente como “normal”. Com tal problemática, possibilitamos que diferentes identidades de gênero e identidades sexuais saiam das margens sociais, excluídas, anuladas e violentadas; e passem a ser pensadas como possibilidades e com respeito.

Discursos com enunciações tais como “confundir as crianças”, “ensinar que isso é normal”, ou “influenciar a ser gay”, entre outras, causam incomodo em estudiosas/os que se propõem a abordar as temáticas de gênero e de sexualidade na escola. Nesse sentido, a professora Angelita, na entrevista, diz com repulsa: *vamos dizer que as meninas vão ser meninos e os meninos vão ser meninas? Só uma pessoa ignorante pra não saber que não tem nada a ver uma coisa com a outra.* A indignação acontece, pois há uma manipulação nos conceitos e nas problematizações por parte do movimento antigênero, o qual afirma que ao falarmos que o gênero é produzido estaríamos dizendo que as crianças não têm gênero. Essa afirmativa não corresponde ao debate que de fato é travado, pois não é negada a existência de uma materialidade biológica, a genitália, por exemplo. Entretanto, compreendemos que os modos de sermos mulheres e homens, como nos comportamos, o que é atribuído a cada gênero e o que é esperado de cada gênero é social e culturalmente construído.

Diante do episódio já mencionado nas redes sociais e frente aos ataques que o projeto e as/os participantes sofreram, a equipe de tutoras/es e coordenadoras empreenderam alguns movimentos para buscar mais informações e auxílio em meios jurídicos, que dessem respaldo ao trabalho e às identidades das/dos integrantes. Baitaca, tutor no projeto, relata sobre este fato:

Um dos momentos que me marcou bastante foram os obstáculos encontrados nas ações do ano de 2017, com publicações nas redes sociais que tentaram desestabilizar a equipe, espalhando mentiras sobre o que era desenvolvido nas escolas junto aos professores. A partir deste momento, procuramos enquanto equipe do projeto tranquilizar as professoras mostrando que ao lado delas havia toda uma estrutura que respaldava suas ações e que suas ações estavam subsidiadas por documentos legais e parcerias estabelecidas entre o Projeto, a universidade e a Secretaria de Educação municipal (texto narrativo, 2018).

Assim, a postagem colocou as professoras, o professor, tutoras/es e coordenação do projeto em atenção, mobilizou-os a pensar maneiras de preservar-se, de defender-se e de

assegurar a importância de manter os debates de gênero e de sexualidade na escola. Para Helena, coordenadora do Projeto, *enquanto aqueles que ‘abominavam’ a discussão se utilizavam de argumentos religiosos, em um estado laico e quando a escola não pode professar uma fé em detrimento de outras, nós e quando eu falo nós, me refiro ao grupo que constituímos a partir do Projeto Escola Promotora – tutoras, tutores, coordenadoras, professoras, professor, a gestão escolar das escolas que integravam o projeto e outros sujeitos – trouxemos leis que respaldam a discussão de gênero na escola e defendem que a escola é o lugar das diferenças* (texto narrativo, 2018).

Helena, ao afirmar que o Estado é laico, entendendo que todo espaço público, incluindo as escolas públicas, não pode tender a uma ou a outra religião, seguir uma ou outra crença, trava um ponto importante para a defesa do debate de gênero e de sexualidade nas escolas, pois a ofensiva antigênero e o sintagma da “ideologia de gênero” é uma invenção católica que “emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000” (JUNQUEIRA, 2016, p. 230). Assim, ressoa sobre os discursos antigênero questões morais e cristãs que, como aborda Helena, não cabem ao currículo e às escolas públicas.

Desta forma, o que rege o ensino e a organização escolar são as políticas públicas e políticas públicas educacionais, que, de diferentes ordens, respaldam e possibilitam os debates de gênero e de sexualidade, e *defendem que a escola é o lugar das diferenças* (Helena, texto narrativo, 2018). Nesse sentido, “foram construídos democraticamente e ratificados pelo Brasil diversos documentos e tratados internacionais que versam tanto sobre educação quanto sobre igualdade de direitos” (REIS; EGGERT, 2017, p. 10). Alguns desses materiais mais relevantes para a discussão da temática de gênero e de sexualidade, como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional e Municipal de Educação, entre outros, foram explanados e debatidos em um encontro com as professoras e o professor em busca de respaldo e subsídio para manter as discussões nas escolas e, conseqüentemente, o projeto.

Com isso, retomando a ideia de experiência como processo nem sempre tranquilo, mas que remete ao novo, que possibilita mudanças e altera a história (CASTRO, 2013), todo o grupo participante desse projeto, a partir de situações atravessadas pela ofensiva antigênero, precisou reorganizar-se, modificar-se, buscar novos caminhos para se manter erguido. Para Larrosa, a experiência não se dá sem risco, “o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo” (2018, p. 26), o movimento da transformação, o percurso da produção de si, da

produção do projeto, da produção de outras/os envolvidas/os nele, é um pôr-se em perigo, um desacomodar.

Afetado, desacomodado e sempre se transformando, o projeto seguiu com as ações, cada vez mais fortificado, buscando dar visibilidade às atividades em prol de uma escola que promove a igualdade de gênero e o debate acerca da sexualidade. À vista disso, foi divulgada uma reportagem em um telejornal do Estado, veiculado na rede de TV aberta. A reportagem foi vinculada ao quadro chamado “Bom Exemplo” e apresentou algumas das ações desenvolvidas por uma escola de Educação Infantil, que a partir de um grupo de “super-heróis” conhecido como “A Liga da Coruja”, alunos e alunas dessa escola passavam nas salas de aula, abordando questões como os cuidados do corpo, o que são as partes íntimas, quem pode e quem não pode tocá-las, também abordavam com os/as outros/as colegas da escola sobre privacidade e respeito ao utilizarem o banheiro, pois era dividido por turmas e não por gênero.

Com a visibilidade, novamente, grupos conservadores atentaram-se. No dia seguinte à exibição da matéria no telejornal, foi proposto por um vereador – do município que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero foi desenvolvido – um Projeto de Lei intitulado “Programa Escola Sem Ideologia de Gênero”. Retomando o que vem sendo abordado no *slogan* “ideologia de gênero”, a proposta do vereador visava cercear discussões que abarcassem questões de multiplicidades no espaço da escola.

Segundo Paraíso, busca-se regular o currículo escolar para paralisar conquistas de direito das mulheres e sujeitos LGBTs. Para a autora, “a ideologia de gênero é exemplar do quão longe podem ir esses grupos reacionários que querem um controle maior dos currículos e dos/as docentes” (2016, p. 392). Nesse sentido, aciona-se diferentes redes de poder para dar conta de tal controle ao currículo e à atuação docente, como, por exemplo, este projeto de lei, proposto para ser implementado nas escolas. Abaixo, apresentamos alguns artigos e princípios proposto no projeto de lei:

Art. 1º. É instituído, no sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, de exercício da atividade docente em consonância com os seguintes princípios:

[...]

IV - neutralidade política e ideológica do Estado;

V - o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos;

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. (RIO GRANDE, 2017)⁴⁵.

A declaração, que, inicialmente, refere-se a uma “neutralidade”, visa limitar as discussões, instituir o que pode e o que não pode ser dito na escola, por fim, controlar o currículo e as/os docentes. No que se refere às discussões de gênero, apresenta questões científicas como sendo de cunho ideológico, buscando manipular as informações. Para Junqueira, formulações como essas,

[...] atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais (2017, p. 28).

Como reflete o autor, essas manifestações antigênero, apoiadas em causar pânico, promovendo polêmicas e intimidações, como, por exemplo, a proposta de um projeto de lei que ameaça o trabalho de professoras/es nas escolas, motivam outros grupos que temem a dissolução da família, a apologia à pedofilia, a destruição da infância, o rompimento dos gêneros, dentre outros, (XAVIER-FILHA, 2018), pois, esses são assuntos que os/as formuladores/as da retórica “ideologia de gênero” alimentam.

Nesse sentido, é importante relatar sobre um pânico moral instaurado por esse movimento, que emerge a partir do medo em relação a mudanças sociais, assim, “os pânico morais exprimem de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida” (MISKOLCI, 2007, p. 111). Desse modo, os discursos da “ideologia de gênero” criam esse pânico, pois, ao possibilitar discussões de gênero e de sexualidade no espaço escolar, rompe-se com padrões normativos e almeja-se mudanças sociais.

Assim, após a reportagem e a apresentação da proposta do projeto de lei do vereador, inúmeras manifestações aconteceram, principalmente por redes sociais, e muitas delas expressando opiniões sem conhecimento do que de fato era desenvolvido nas escolas. A

⁴⁵ O projeto de lei não se encontra disponível. Para acessá-lo entrar em contato com as autoras do artigo.

professora Valéria, que desenvolveu as atividades na escola, quando questionada no grupo de discussão como havia se sentido com a repercussão da reportagem diz:

Primeira palavra: assustador! Quando eu entrei no projeto e a gente apresentou e decidi que seria para toda a escola a diretora me disse ‘tu sabe que a gente vai comprar uma briga né?’ eu disse ‘tô dentro’, só que o negócio ficou tão gigante que eu disse pra ela ‘e agora?’ eu não podia imaginar a dimensão que a coisa tomou [...] De início foi assustador porque eu pensei ‘mas eu não faço nada de errado’, mas começou aquele monte de coisa, eu acompanhei até a metade, depois não quis mais saber, o que importa é que os “meus pais” (pais das/os alunas/os dela) estão junto comigo. (Valéria, grupo de discussão, 2018)

A narrativa desta professora nos possibilita pensar que “a experiência é essa travessia que supõe risco e o sujeito da experiência é como um território de passagem ou uma superfície de sensibilidade, em que algo passa, deixando vestígios, marcas, rastros, feridas” (CASTRO, 2014, p. 20). Assim, essa professora, ao dizer *tô dentro*, assumindo os riscos de debater gênero e sexualidade na escola, se põe como território de passagem, aberta à possibilidade das marcas, aberta ao *assustador*. Larrosa diz que a experiência “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (2018, p. 34). Dessa maneira que entendemos as experiências produzidas nesse projeto-experiência, em que foi proposto uma discussão de gênero e de sexualidade necessária, mas que não se sabia exatamente os efeitos, os embates, os atravessamentos e os ganhos que poderiam surgir.

A professora Valéria, inicialmente, colocou-se em risco, assustou-se com o desconhecido, mas disse: *a minha consciência tava tranquila porque eu não tava fazendo nada de errado* (grupo de discussão, 2018). Para manter os trabalhos, ela trouxe as/os responsáveis pelas/os alunas/os para a escola e propôs o debate com elas/es, e com o apoio desses familiares sustentou as discussões.

Com o projeto de lei em tramitação e com algumas manifestações antigênero em evidência, diferentes sujeitos e grupos se mobilizaram pró e contra as acusações e pró e contra ações e atividades desenvolvidas em escolas pela igualdade de gênero. Assim, quando o projeto de lei proposto foi levado ao plenário da Câmara Municipal de Vereadores para discussão e votação, houve muita movimentação. Foram muitas pessoas para a Câmara dos Vereadores, para defender o projeto de lei, e é inevitável não citar que em sua maioria eram pessoas ligadas a instituições religiosas, o que ficou visível por estarem com camisetas de congregações.

Também estavam presentes ativistas, sindicalistas, professoras/es de escolas e universitários, cidadãos e cidadãs, pró-reitores, equipe e professoras participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero – que não só de forma metafórica, mas, literalmente, estavam vestindo a camiseta do projeto – para denunciar esse projeto de lei, entendendo-o como algo que cerceava a liberdade do trabalho dos/as docentes e também como um projeto que feria alguns direitos previstos por outras legislações, incluindo a Constituição Federal.

Enquanto um projeto-experiência produzido, afetado e transformado por diferentes acontecimentos e vozes, os apoios recebidos foram fundamentais para o fortalecimento do grupo e para que se mantivessem as ações do projeto. Assim, outras manifestações foram apresentadas, como, por exemplo, uma carta de repúdio da reitoria da Universidade ao projeto de lei, a qual se manifestou em uma nota que inicia da seguinte forma: *A Reitoria da Universidade considera lamentável o conteúdo equivocado de algumas manifestações que estão ocorrendo nas mídias sociais, as quais distorcem tanto os objetivos do 'Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero', quanto àquilo que preconiza a Constituição Federal no que tange ao direito à educação* (GIROLDO; DIAS, 2017). Também outros grupos de pesquisa, de forma unificada, divulgaram uma nota de repúdio: *Nós, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes grupos de pesquisas viemos através dessa, manifestar nosso veemente repúdio ao Projeto de Lei número 136/2017* (GRUPOS DE PESQUISA, 2017). Diferentes grupos de pesquisas de outras universidades, bem como inúmeras pessoas da comunidade, em suas redes sociais, manifestaram-se, apoiando o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Também, o Presidente do Conselho Municipal de Educação, através de uma nota em um jornal local, expressou seu repúdio ao projeto de lei.

A partir de muitos movimentos, o projeto de lei foi indeferido pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Vereadores por ser inconstitucional. Ainda assim, propostas como esse projeto de lei, os discursos e insultos como os que ocorreram nas redes sociais, as intervenções dos familiares que buscaram as escolas e as professoras para saber melhor do que se tratava o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, bem como todos os discursos antigênero, geram efeitos nas escolas, no trabalho docente e nas propostas de ações que buscam igualdade de gênero e sexual.

É preciso apontar que esses movimentos acontecem porque existe uma mobilização para que haja o debate de gênero, para que haja o reconhecimento e o respeito às diferentes formas de vivenciar a sexualidade e para que possamos falar de corpos e do modo como os produzimos. Para Foucault, “al atravesar una experiencia, se produce un cambio” (FOUCAULT, 2003, p. 9), logo, a experiência do desenvolvimento do projeto fez com que esse movimento antigênero

se movimentasse, se organizasse e as intervenções e os efeitos deles também produziram mudanças, transformações nesse projeto.

Dentre as mudanças ocorridas devido aos embates está uma maior união do grupo participante do projeto, que juntos sentiram-se mais fortes e puderam pensar outras questões referentes ao trabalho que vinham desenvolvendo. A partir dessa vivência um tutor, do projeto menciona que nesse momento *as professoras se deram conta que não estavam sozinhas as ações se fortaleceram e a caminhada se tornou mais leve e segura, tanto para os integrantes da equipe como para as professoras* (Baitaca, texto narrativo, 2018).

Assim, pode-se perceber que trabalhar com a temática de gênero e de sexualidade, acreditando no potencial que isso tem para a sociedade, desacomoda. Nesse sentido, “pode ser incômodo perceber que as crenças e valores que regem nossas vidas podem ser questionados. Tal processo desestabiliza, desacomoda e por isso, faz pensar” (CASTRO, 2013, p. 142), e para o/as participante/s desse projeto que chamamos e entendemos enquanto projeto-experiência esse “desacomodar”, que possibilitou o movimento, gerou força e coragem.

Um movimento é de pensarmos o efeito de um projeto que acabou desacomodando muitas pessoas, na verdade muitos podem achar que foi algo ruim mas penso que fez muitas pessoas pararem para pensar nos entendimentos de família, gênero, amor, homossexualidade, transexualidade, entre outros. Segundo movimento foi que nos fortalecemos, quantas pessoas conheceram o trabalho e destacaram a importância. O apoio da reitoria e de vários grupos de pesquisa indicam que estamos no caminho certo que não tem como retrocedermos que essas temáticas fazem sim parte do currículo escolar (Rita, coordenadora do projeto, texto narrativo, 2018).

Ao trazer essa narrativa, Rita fala de sujeitos desacomodados e afetados, sujeitos que ao serem interpelados por diferentes acontecimentos, entre eles acontecimentos provenientes da ofensiva antigênero, necessitaram parar para pensar, pensar mais devagar, parar para sentir, e essa experiência transformou, inicialmente, as suas compreensões sobre família, gênero, amor, homossexualidade, transexualidade. Assim, professoras, professor, tutoras, tutores e coordenadoras, como sujeitos da experiência, deixaram-se tocar, “como um território de passagem ou uma superfície de sensibilidade, em que algo passa, deixando vestígios, marcas, rastros, feridas” (CASTRO, 2014, p. 20).

Como sujeitos da experiência, nem sempre se mantiveram estáveis, foram sujeitos alcançados, tombados, derrubados (LARROSA, 2018), que, diante de ataques da ofensiva antigênero, estiveram atingidos. Entretanto, são sujeitos mobilizados por paixão, pelo trabalho, pelo que lhes toca, assim, expuseram seus trabalhos, se fortaleceram e resistiram, mantendo a temática de gênero e de sexualidade como fundamental para o espaço da escola. Para Luli,

tutora do projeto, *o fato da maioria dos professores do projeto quererem continuar participando, mesmo após a denúncia que sofreram por parte de um vereador da cidade, me sensibiliza muito, mostrando que acima do medo, eles possuem a vontade de acabar com as desigualdades entre os gêneros* (texto narrativo, 2018).

Sobre continuar mobilizado e sobre manter-se em luta, é fundamental apontarmos que a ofensiva antigênero, com suas artimanhas, articulando “um campo discursivo de ação conservador transnacional que objetiva barrar avanços dos direitos humanos concernentes a demandas envolvendo direitos sexuais e reprodutivo” (MISKOLSI; CAMPANA, 2017, p. 730), bem como a liberdade e igualdade de gênero, só vem repercutindo de tal maneira, pois o debate dessas temáticas está mais forte nas escolas, mais ativo e em evidência no país. Para que exista a mobilização de grupos reacionários, existem outros grupos, outras pessoas resistindo e lutando por igualdade e equidade de gênero e pela liberdade das vivências da sexualidade.

Assim, empregam estratégias que possibilitam essas ações. Ao apresentar leis e diretrizes que respaldam o trabalho, por exemplo, utiliza-se de uma ferramenta jurídica que tem força e poder. Quando apresentam atividades com a temática amor, família, preconceito, ou quando se esconde a placa na escola, também são maneiras estratégicas de possibilitar e manter no espaço escolar o debate de gênero e de sexualidade. Desse modo, ao resistir, assume-se o risco.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é a “posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2018, p. 26).

Os sujeitos participantes desse projeto, estiveram expostos, foram sujeitados à possibilidade de experiência, foram possibilitados, porque a experiência enquanto única e individual cabe a cada uma e cada um senti-la e vivenciá-la. Os enfrentamentos dos discursos antigênero afetaram de diferentes formas. Ousamos afirmar isso, porque somos sujeitos subjetivados, que nos constituímos a partir dos processos a que nos expomos. Contudo, ao sermos sujeitos de experiência, podemos parar para pensar no que somos, no que sentimos, nos modos como somos interpelados por outros discursos e assim, temos liberdade para nos constituir frente a eles.

Falar de experiência, como viemos falando, é falar de sujeitos afetados, marcados, sujeitos que se colocam em risco, que se colocam abertos, expostos, dispostos a desfazer-se de certezas e construir outras, sempre provisórias. Essa experiência que nos toca, nos movimenta e nos provoca mudanças, nos posiciona distantes de qualquer neutralidade; pelo contrário, fez das/dos participantes da pesquisa sujeitos políticos que enfrentaram perigos, perigos de pensar e agir diferente, de desafiar relações de poder, e, com isso, promoveram transformações nos outros e no mundo. Elas e eles, afetadas/os pelas experiências do projeto, transformaram a si e as relações em que estavam envoltas/os.

Ao vincularem-se ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero - coordenadoras, tutoras/es, professoras e o professor -, posicionaram-se de maneira estratégica para enfrentar um movimento conservador, que estava ecoando em consequência de discursos de ódio, caluniosos e extremamente excludentes. A ofensiva antigênero alimentou e mobilizou sujeitos a atribuir às discussões de gênero um “inimigo imaginário”, que destruiria as famílias, as relações heterossexuais e a “inocência” das crianças.

Por fim, foi possível perceber que os efeitos causados pela ofensiva antigênero, pelos discursos distorcidos e pela manipulação do sintagma “ideologia de gênero” possibilitou que os sujeitos, assim como o projeto, se fortificassem. A experiência não pode ser sistematizada, programada e pré-determinada, afinal, as experiências pertencem à vida, à subjetividade de cada pessoa (LARROSA, 2018). Nesse sentido, foi preciso que cada uma e cada um estivesse em movimento e, sem saber dos acontecimentos e atravessamentos que enfrentariam, puderam sentir, puderam ser afetados e transformados.

Referencial

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 8, de 6 de março de 2012.** Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abril 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional**. Orientação Sexual. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato de Aguiar. 15ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 288p.

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

CASTRO, Roney Polato. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A pontencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora, 2013. p. 139 – 158.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Cómonace um “libro-experiencia”. In: FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca Editora, 2003, p. 9-17.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos**. Manoel Barros da Mota (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GIROLDO, Danilo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Nota da Reitoria: Educação para igualdade**. Site FURG, 2017. Disponível em: <<https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

GRUPOS DE PESQUISA. **Nota de repúdio**. Site FURG, 2017. Disponível em: <<https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “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: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia Alves (Org.) **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016. p. 229–246.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas Públicas de Educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade. Resistência e (ocupa)ações nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 179-210.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão&Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 15–34.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

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

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Caderno pedagógico anos iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Curso de Pós-Graduação: Bioquímica. 2002. 125p.

RIO GRANDE. Câmara Municipal do Rio Grande. **Projeto de Lei de vereador nº 136/2017**. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO”. Rio Grande, 2017.

RIO GRANDE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=13998>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 156p.

SILVEIRA, Maria Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos**

de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117–138.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54–66.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 123-140.

5 DESFECHO: A EXPERIÊNCIA POSSIBILITANDO ACONTECIMENTOS, RESISTÊNCIAS, PAIXÕES, TREMORES, TRANSFORMAÇÕES...

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2018, p. 28).

Vivenciamos diferentes acontecimentos nos nossos dias, a cada instante diferentes coisas acontecem. Mas, aprendemos nessa dissertação que, de tudo que vivemos, apenas algumas coisas nos acontecem, só algumas nos marcam e nos tocam, são essas, nossas experiências, que nos possibilitam mudanças, nos desacomodam, por vezes confortam, por vezes doem, nos põem em risco, nos movimentam, nos transformam e transformam as nossas relações. São nossas, mas podem ser compartilhadas, chegam como calmaria ou podem chegar nos arrancando de nós mesmos.

Essa dissertação “foi sendo constituída no fazer-se” (CASTRO, 2014, p. 240), com o que foi afetando-a, a partir do objetivo de investigar os processos de produção das experiências narradas pelas/os participantes que integraram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Foi preciso uma aproximação com o que vem sendo pensado e construído sobre experiência, os sentidos e os significados que algumas experiências deram para os participantes do projeto, para o próprio Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero – que chamamos de projeto-experiência por suas marcas e transformações – e, conseqüentemente, para esta pesquisa.

Pensando na construção da pesquisa, então, entendo que essa é uma dissertação composta por diferentes vozes. As experiências narradas pelas professoras, pelo professor, pelas/os tutoras/es e pelas coordenadoras foram dando sentido e significado ao que veio sendo escrito. Além delas e deles, existe meu olhar, que ora me coloco como pesquisadora, ora como tutora do projeto, que viveu e foi afetada por diferentes acontecimentos.

Quando me inseri no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e optei por fazer esse estudo, foi por considerá-lo potente para possibilitar as discussões referentes ao gênero e a sexualidade na escola. Acreditava, e chego ao fim dessa escrita ainda considerando a relevância de dar visibilidade para as ações e atividades desenvolvidas pelas professoras, pelo professor e pelo grupo de pesquisa fazendo com que as pessoas possam, então, conhecer como esses debates de gênero e sexualidade vem sendo feitos na escola. Também, para apontar os caminhos percorridos pelas/os participantes do projeto para inserir a temática e, principalmente,

para mantê-la neste espaço. Além disso, pude olhar nas narrativas o que lhes afetou, o que se fez experiência.

Sendo assim, analisando os relatos, percebemos que as narrativas expressavam estratégias de resistência que foram produzidas para possibilitar que a temática estivesse presente no ambiente escolar, e, também, para enfrentar mecanismos de poder que tentaram reprimir as discussões de gênero e sexualidade, bem como, controlar a autonomia docente.

Com o desenvolvimento do projeto, que buscou problematizar algumas normas que regem as questões de gênero e sexualidade, pudemos perceber, apoiadas nos estudos foucaultianos, o atravessamento de diferentes mecanismos de poder que buscam disciplinar, corrigir e regular os corpos. Nesse contexto, esses mecanismos visam manter normas, fixando as vivências da heteronormatividade como única possível.

Frente a isso, diferentes atividades e ações propostas pelas professoras e pelo professor foram entendidas como estratégias de resistência, pois foram ações de luta que buscaram romper alguns padrões, suscitando a liberdade dos corpos, da vida, das relações e dos modos de ser família. Dentre essas estratégias destacamos: apresentar temas como “amor”, “família” e “preconceito” e não explicitar as palavras gênero e sexualidade; incorporar no conteúdo das disciplinas essas temáticas; manter um diálogo com as famílias e com a comunidade para buscar que apoiassem o projeto e lutar pela inclusão da temática nos documentos que fornecem diretrizes educacionais.

Os mecanismos de poder, para os quais emergem algumas estratégias de resistências, se estruturam, também, a partir de discursos ultraconservadores – sexistas, LGBTfóbicos, racistas, misóginos – que fomentam narrativas de ódio e preconceito. Desse modo, além de analisar as estratégias expressas nos relatos, outro elemento investigado neste estudo, foram as experiências narradas pelas/os participantes do projeto a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero que, de alguma forma, atravessaram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Para Larrosa, as experiências estremecem, vibram, fazem pensar, tremer ou gozar e em algumas mãos se fazem canto, “esse canto atravessa o tempo e o espaço, e ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (2018, p. 10). Virou canto as experiências dos atravessamentos da ofensiva antigênero, cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra e de luta contra o domínio do conservadorismo, do preconceito, do discurso de ódio. As/Os participantes do projeto-experiência moveram-se, com os ataques sofridos fortificaram-se, criaram estratégias, produziram cantos, transformaram a si e ao projeto.

Essa ofensiva antigênero produziu alguns acontecimentos que se destacaram nas narrativas, como, por exemplo: uma escola ter deixado o projeto por se negar a expor uma placa com o nome do projeto e com isso ter a palavra “gênero” de forma visível; discursos nas redes sociais contra as ações que vinham sendo desenvolvidas no projeto e, ainda, um projeto de lei, intitulado “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, que buscava cercear a função docente e impedir que as discussões referentes a essas temáticas estivessem na escola.

A partir dessas situações, os/as participantes narraram algumas estratégias, como tomar conhecimento das políticas públicas e políticas públicas educacionais, que respaldam as discussões acerca das questões de gênero e sexualidade no espaço da escola e, também, buscar apoio na universidade, nos sindicatos de professoras/es e na Secretaria Municipal de Educação, a fim de enfrentar os mecanismos de poder e os outros atravessamentos da ofensiva antigênero.

O projeto-experiência e o seu desenvolvimento movimentaram diferentes setores, fez vibrar as/os participantes e também as escolas que estavam vinculadas, reverberando nas famílias, na universidade, no legislativo e na comunidade. Isso aconteceu porque as marcas da experiência ao tocar, nos movimentam, ao fazer pensar possibilitam mudanças, ao nos transformar trazem a possibilidade de transformar os outros e o mundo.

Por fim, destaco que não buscamos com esta pesquisa fixar certezas ou findar dúvidas, pelo contrário, desejo que a leitura dessa dissertação seja uma experiência que movimente a pensar o impensado, pensar outras coisas, possibilitar outros questionamentos, produzindo incertezas. E, assim, fui e fomos afetadas pela experiência transformadora da escrita e pelas vozes que interpelaram.

6 VIBRANDO PERSPECTIVAS

Essa foi uma pesquisa que trouxe uma história, na verdade trouxe muitas histórias, muitas vidas, muitas experiências. Mas, nesse momento, retomo a minha história, que, incitada pelas experiências que me tocaram e me atravessaram, possibilitou que este estudo fosse tomando forma deste modo. Estar envolta no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, pesquisar e trabalhar com a temática de gênero e sexualidade diz respeito ao modo como me coloco no mundo, como me entendo enquanto um ser político, como mulher, como sujeito afetada e tombada por relações de poder que atribuem verdades fixas às posições de gênero e vivências da sexualidade, as quais tenho gana de enfrentar e me colocar como resistência.

Isso me constitui até o presente momento, e esse desejo, e muito mais que isso, essa necessidade de enfrentar padrões e debater as questões de gênero e sexualidade me fazem querer mais de mim. Dessa forma, finalizo este trabalho com o que pude ver e pensar até aqui, mas almejo seguir os estudos, seguir os movimentos e seguir na pesquisa.

O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero está em sua 3ª edição, eu sigo vinculada a ele, acompanhando as professoras e os professores, estudando junto a elas/eles e ao grupo de pesquisa sobre a temática de gênero e sexualidade, enfrentando os discursos antigênero e mantendo as ações nas escolas. Penso que existe outras possibilidades de estudo a partir deste projeto. Hoje, tenho interesse em entender como as escolas, institucionalmente, tem se tornado promotoras da igualdade de gênero. Esse é um movimento que tem se destacado se compararmos a primeira edição, em 2017, com a atual, de 2019, isto é, a busca por institucionalizar as discussões e inserir nos currículos e documentos oficiais das escolas as questões de gênero e sexualidade.

Eu acredito no potencial do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, na formação continuada de professoras/es, porque acredito na educação escolar. Acredito na escola enquanto um espaço potente para ressoar na sociedade práticas que não excluam e não marginalizem identidades que rompem com as normas binárias de gênero e heterossexuais.

REFERÊNCIAS

BONETTI, Aline de Lima. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da “ideologia de gênero”. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima. (Org.). **Gênero, Interseccionalidades e Feminismos: desafios contemporâneos para a educação**. São Leopoldo: OIKOS, 2016. p. 47-62.

BORGES, Lenise Santana, CANUTO, Alice Alencar Arraes, OLIVEIRA, Danielle Pontes de & VAZ, Renatha Pinheiro. Abordagens de Gênero e Sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 33, v. 3, 2013, p.730-745.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 8, de 6 de março de 2012**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional**. Orientação Sexual. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2019.

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

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato de Aguiar. 15º. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 288p.

CARVALHO, Marília Pinto de. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e203244.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

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

CASTRO, Roney Polato de; SOUZA, Marcos Lopes de; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Apresentação. In: MARCO, Fabiana Fiorezi de (Org.). **Dossiê Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos**. Ensino Em Revista. Uberlândia, MG, v. 26, n. 1, p. 11-15, jan./abr./2019, ISSN: 1983-1730.

CASTRO, Roney Polato. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A**

pontencialidade do conceito de experiência para a educação. Juiz de Fora, 2013. p. 139–158.

CONNELLY, Michael.; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CONTRERAS, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial de professores. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A pontencialidade do conceito de experiência para a educação.** Juiz de Fora, 2013. p. 21-40.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103–128.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13–22.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

EBC. Agência Brasil. Educação. **Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>. 2017. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) – mai./ago. 2007.

FERRARI, Anderson. O conceito de experiência e sua potencialidade para a educação. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A pontencialidade do conceito de experiência para a educação.** Juiz de Fora, 2013. p. 15–20.

FISHER, Rosa Maria Bueno. A paixão em trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 39–60.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Cómonace um “libro-experiencia”. In: FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista y otras conversaciones.** Buenos Aires: La Marca Editora, 2003, p. 9-17.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. v. IV.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos**. Manoel Barros da Mota (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. 4ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

GABATZ, Celso. O Movimento Escola sem Partido e a Criminalização Ideológica na Educação Brasileira Contemporânea. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano 33, n. 104, jan./abr. 2018. p. 323-345.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 93-102.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002. p. 169-178.

GIROLDO, Danilo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Nota da Reitoria: Educação para igualdade**. Site FURG, 2017. Disponível em: < <https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

GRUPOS DE PESQUISA. **Nota de repúdio**. Site FURG, 2017. Disponível em: <<https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “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.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia Alves (Org.) **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016. p. 229–246.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas Públicas de Educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**.

Resistência e (ocupa)ações nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 179-210.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão&Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011. p. 4-27.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129–156.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-146.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 8ª. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 35–86.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 15–34.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima: poemas de luta e amor**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2000. 176p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2014.

MACHADO, Juliana Costa et al. Violência intrafamiliar e as estratégias de atuação da equipe de Saúde da Família. **Saude soc.**, São Paulo , v. 23, n. 3, p. 828-840, Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000300828&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de janeiro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300008>.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Discutindo pedagogias culturais e representações de gênero. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. 3º ed revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 64-69.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. In: MARCO, Fabiana Fiorezi de (Org.). **Dossiê Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos**. Ensino Em Revista. Uberlândia, MG, v. 26, n. 1, p. 121-146, jan./abr./2019, ISSN: 1983-1730.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo**. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, set./dez., 2017. p. 725-747

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves, CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan./mar., 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade**: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Curso de Pós-Graduação: Bioquímica. 2002. 125p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. In: PEREIRA, Vilmar Alves; SCHIRMER, Sirlei Nadia; JARDIM, Daniele Barros. **Política de ações afirmativas na FURG**: um espaço de Formação Permanente. Rio Grande: Editora da FURG, 2016. p. 165-174.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno pedagógico anos iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIO GRANDE. Câmara Municipal do Rio Grande. **Projeto de Lei de vereador nº 136/2017**. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO”. Rio Grande, 2017.

RIO GRANDE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=13998>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

RIZZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do ensino superior**: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí, ano 27, n. 88, jul./dez., 2012. p. 6-34.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S.; RAMOS, Tânia R. O. (Orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

SEFFNER, Fernando. Tem nexos não falar sobre sexo na escola? **Revista Textual**. Porto Alegre: Sinpro/RS, v. 1, n. 25, p. 22–29, maio, 2017. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Textual_maio_2017_completa.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2019.

SILVA, Rafaela Torino. **Percepções sobre gênero e diversidade sexual produzidas por estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande/FURG**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015, Rio Grande.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 156p.

SILVEIRA, Maria Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117–138.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 23-38.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

WIKIHOW. **Como usar travessão**. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<http://pt.wikihow.com/Usar-Travess%C3%A3o>>.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva. (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward . 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 485-504.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018a. p. 123-140.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 123-140.

APÊNCICE

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Referente à pesquisa

"Uma análise das ações realizadas no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero"

Objetivos⁴⁶ da pesquisa: Analisar as ações e estratégias desenvolvidas pelas/os professoras/es participantes do “Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero”.

Informações gerais sobre a entrevista: Você está sendo convidada a colaborar com a pesquisa de mestrado, de modo a ceder uma entrevista, na qual a pesquisadora Lara Torrada Pereira irá conversar com você acerca das ações desenvolvidas por você em sua escola a partir do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Após a entrevista ser realizada, a pesquisadora irá transcrevê-la e disponibilizar o material para que você o leia e veja se está de acordo com o conteúdo do mesmo.

Confidencialidade: A sua participação é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além das pesquisadoras terá acesso à entrevista. A entrevista será filmada para fins de pesquisa, de modo que sua imagem não será divulgada. Toda informação será guardada com número de identificação durante o período da pesquisa. Após este período, todas suas informações serão descartadas.

Dúvidas? Caso você tenha alguma dúvida ou deseja obter alguma informação relacionada à entrevista e/ou a pesquisa, contate as pesquisadoras Lara Torrada Pereira, Paula Regina Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza, através dos telefones (FURG) 3233.6674 ou 3233.6709 ou dos e-mails lara.torrada@hotmail.com ou pribeiro@vetorial.net ou ainda ju_rizza@yahoo.com.br

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, portadora de RG nº _____, declaro que li o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura da Participante

Assinatura da pesquisadora

Data

⁴⁶ As interlocuções com algumas ideias sobre experiência que fomos tecendo ao longo da pesquisa, fez com que durante os caminhos trilhados na pesquisa mudássemos o objetivo do estudo. Por esta razão, apresentamos nesse Termo de Consentimento o objetivo anterior (exatamente como foi apresentado para as professoras e para o professor) e na escrita final da pesquisa apresentamos o objetivo com alterações.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Como soubestes do edital do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero?
- 2) Por que te inscrevestes no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero?
- 3) Por que a escolha do público (turma, idade) e discussão (demanda, interesse) em articulação com as questões de gênero para desenvolver as ações no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero?
- 4) Houve uma temática transversal além de gênero? Se sim, qual e por quê?
- 5) Como foi a tua experiência em pensar, organizar e desenvolver as ações?

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Referente à pesquisa

"Uma análise das experiências narradas por professoras e um professor que integram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero"

Objetivos⁴⁷ da pesquisa: Investigar as experiências narradas por professoras e um professor que integram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Informações gerais sobre o grupo de discussão: Você está sendo convidada/o a colaborar com a pesquisa de mestrado, de modo a participar do Grupo de Discussão, no qual a pesquisadora Lara Torrada Pereira irá propor um debate em grupo com as professoras e o professor que aceitarem participar da produção dos dados pesquisa de mestrado, já mencionada, a fim de pensar acerca dos efeitos e resistências percebidos a partir das ações desenvolvidas nas escolas em que essas professoras e esse professor atuam a partir das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Após o término do Grupo de Discussão, as narrativas que emergiram serão transcritas e disponibilizadas para que você leia o material e veja se está de acordo com o conteúdo do mesmo.

Confidencialidade: A sua participação é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além da pesquisadora, sua orientadora e co-orientadora terão acesso ao material. O grupo será filmado para fins de pesquisa, de modo que sua imagem não será divulgada. Toda informação será guardada com número de identificação durante o período da pesquisa. Após este período, todas suas informações serão descartadas.

Dúvidas? Caso você tenha alguma dúvida ou deseja obter alguma informação relacionada ao grupo de discussão e/ou a pesquisa, contate as pesquisadoras Lara Torrada Pereira, Paula Regina Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza, através dos telefones (FURG) 3233.6674 ou 3233.6709 ou dos e-mails lara.torrada@hotmail.com ou pribeiro@vetorial.net ou ainda ju_rizza@yahoo.com.br

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, portadora de RG nº _____, declaro que li o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura da Participante

Assinatura da pesquisadora

Data

⁴⁷ As interlocuções com algumas ideias sobre experiência que fomos tecendo ao longo da pesquisa, fez com que durante os caminhos trilhados na pesquisa mudássemos o objetivo do estudo. Por esta razão, apresentamos nesse Termo de Consentimento o objetivo anterior (exatamente como foi apresentado para as professoras e para o professor) e na escrita final da pesquisa apresentamos o objetivo com alterações.

APÊNDICE 4: TABELA DE ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS

Encontro	Mês do encontro	Objetivo/discussões	Quem mediu
1º	Abril	Apresentação do projeto - objetivo, proposta e encontros; Apresentação e discussão de documentos legais que respaldam a discussão de gênero na escola; Problematização do conceito de gênero e sexualidade.	Equipe GESE
2º	Maio	Palestra Sexualidades e infâncias.	Profª. Drª. Cláudia Maria Ribeiro
3º	Junho	Discussão e apresentação de artefatos culturais, potencializando o debate das questões de gênero a partir deles.	Equipe GESE
4º	Agosto	Palestra Cinema e os direitos humanos.	Profª. Drª. Constantina Xavier Filha
5º	Setembro	Cada professora e o professor apresentou para as/os outras/os colegas e equipe do GESE as ações e atividades que vinham planejando/executando em suas escolas. (Apêndice 5)	Professoras e Professor
6º	Outubro	Problematização do sintagma “teoria/ideologia de gênero”. Como esse movimento se construiu, como chegou ao Brasil e apoiado em que sujeitos/instituições, como isso afeta o projeto e que estratégias auxiliam a manter as temáticas de gênero e sexualidade no espaço da escola.	Equipe do GESE
7º	Novembro	“Seminário Integrador 15 anos do GESE: interlocuções sobre gêneros e sexualidades nas escolas”. Neste evento as professoras e o professor socializaram as ações desenvolvidas nas escolas, expondo e compartilhando essa produção.	Equipe do GESE; Lançamento HeForShe

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

APÊNDICE 5: TABELA DE AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CADA ESCOLA

ESCOLA	MODALIDADE	TURMAS QUE TRABALHARAM	ACÕES DESENVOLVIDAS
1	Educação infantil	Todas turmas da escola. De 2 a 6 anos.	A partir do grupo “A liga da Coruja” formado por alunas/os da escola a professora propôs diferentes atividades que trabalharam temáticas como: o cuidado com o corpo; abuso sexual, o uso dos banheiros separados por turmas e não por gênero; o que são brinquedos de meninos e de meninas e o cuidado com o ambiente da escola. Dentre as atividades propostas estava a construção de cartazes; contação de histórias em cada turma da escola e reunião com responsáveis.
2	Anos Iniciais	Uma turma de 1º ano e uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais.	Com a turma de 1º ano a professora Sonia construiu, junto as/aos alunas/os, um boneco de pano que ia para as casas das/os alunas/os. A partir das atividades com o boneco possibilitaram a abordagem de temas como: a importância do nome como identidade do sujeito, diversidade racial, roupas para meninos/meninas, brincadeiras para meninos/meninas. Com a turma de 4º ano, a professora Jerusa propôs a leitura de livros como: “O grande e maravilhoso livro das famílias”, de RosAsquith e Mary Hoffman; “Nilo – menino não chora”, de Sônia Rosa; e “O livro da família”, de Todd Parr. A partir das histórias puderam debater sobre as diferentes configurações familiares.
3	Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental	Uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Uma turma de 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Com uma turma de 5º ano a professora Josiane trabalhou com alguns contos como: “História Cinderela” de Charles Perrault; “Príncipe Ciderelo” de Babett Cole; “Chapeuzinho Vermelho” de George Arthur Bloom; “Chapeuzinho Vermelho de Raiva” de Mario Prata e “Rapunzel” de Irmãos Grimm. Também com o filme “Enrolados” e o videoclipe da música “Minha Rapunzel tem dread” de Mc Sophia. A partir desses artefatos a professora propôs debater as posições ocupadas por homens e mulheres nas histórias infantis, bem como questionar os “papéis” sociais exercidos hoje por cada um em seus gêneros. As/os alunas/os puderam reescrever contos com um outro olhar, rompendo alguns estereótipos de gênero.

			No 6º ano, a professora Maria Helena, a partir da disciplina de história que ministrava, problematizou a ausência de mulheres nos livros didáticos que abordam a pré-história e história antiga. Desse modo, puderam debater sobre a história contada e produzida por homens e que teve como consequência esse protagonismo masculino.
4	Anos Finais do Ensino Fundamental	Uma turma de 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	As professoras utilizaram-se de artefatos como a história “Maria e o jogo de futebol” do livro Histórias de Maria: escola; “História do Chico”, da jornalista Carol Patrocínio; a atividade “O que as meninas e os meninos carregam na mochila?” do livro “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar - Caderno Pedagógico Anos Iniciais”; bem como histórias do livro “TEEncontrei: onde a gurizada se encontra” e alguns vídeos e músicas que possibilitavam algumas percepções sobre as questões de gênero. A partir desses materiais traçaram debates referentes as posições de gênero, discriminação com mulheres, pensar espaços e brincadeiras rompendo com estereótipos de gênero. As/os alunas/os fizeram uma atividade de montar um boneco com as roupas que trouxeram de casa, pensando em características e significados que damos aos corpos. Também houve reunião com direção e outras/os colegas professoras/es para apresentar o projeto.
5	Anos finais	Uma turma de 7º ano dos Anos Finais	Através de diferentes artefatos a professora desencadeou discussões acerca da temática de gênero. Abordou questões como a importância do nome social a partir da leitura do livro “TEEncontrei: onde a gurizada se encontra”. Também criaram paródias reconstruindo letras machistas e sexistas. As/os aulas/os montaram cartazes sobre o Dia de Combate à LGBTfobia. A turma produziu em papel pardo corpos com marcas e histórias baseado em uma atividade sugerida no livro “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”. Outra atividade proposta foi a de organizar uma caixa azul e outra rosa para pensar o que cabe para cada caixa, relacionando a cor azul para os meninos e rosa para as meninas

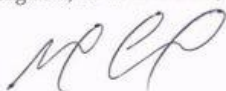
6	Anos Finais	Turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	A professora Letícia, debateu questões de gênero e respeito às diferenças. Também abordou as diferentes configurações familiares a partir da leitura de histórias do livro “Histórias de Maria – Famílias”. As/Os alunas/os fizeram pesquisas sobre suas famílias, árvore genealógica, desenhos e fotos.
7	Anos Finais	Uma turma de 8 e 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	A partir da atividade denominada “Para você o que é o amor nos dias de hoje?” as professoras trabalharam questões como o respeito as diferenças, identidade sexual, preconceito, discriminação e famílias monoparentais. Também foi abordado com as turmas as diferentes posições de sujeitos visando romper com binarismos e sexualidade na terceira idade.
8	Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental	Uma turma de 4º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma turma de 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	As professoras propuseram oficinas semanais com os seguintes temas: questões étnico-raciais; binarismos e empoderamento feminino. Utilizaram para suscitar o debate histórias de livros como: “O menino que ganhou uma boneca”, de MajôBaptistoni; “A princesa e o sapo”, de Rosana Rios; “Príncipe Cinderelo”, de Babett Cole. Também levaram para as/os estudantes atividades denominadas: “Nós e nossas idealizações”; “Eu me amo, eu me aceito, eu me aprovo”; “Ser adolescente. Consultores da “Revista Galera”; “O amor: receba a minha carta”; “Profissões não tem gênero” do livro “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar - Caderno Pedagógico Anos Finais”. Foi realizado uma roda de conversa sobre transexualidade.
9	Anos finais	Uma turma de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	A professora Sofia apresentou o filme “As Sufragistas” e discutiram preconceito de gênero, sexual e de raça-etnia; e as mulheres na ciência. A professora também apresentou a cientista Marie Curie e organizou uma palestra sobre a temática. O professor Ângelo com a mesma turma destacou algumas questões de gênero ao trabalhar com a 1ª e 2ª Guerra Mundial, e as/os alunas/os elencaram temas para pesquisar e debater

			com os demais da turma como: diferença salarial entre os gêneros, estupro/abuso sexual, violência contra a mulher e carga-horária de trabalho. Também foi apresentado na turma o filme “Milk - A voz da igualdade” e debateram sobre questões que permeiam a homossexualidade. Por fim, a professora e o professor propuseram uma atividade denominada “Armário da diversidade”, em que os/as alunos/as produziram materiais que mostravam como vamos constituindo nossos gêneros e nossas sexualidades nos diversos espaços que circulamos.
10	Anos Finais	Uma turma de 7º, 8º e 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental	A partir de histórias infantis as turmas debateram temas acerca das condições da mulher e do público LGBT na sociedade (relações de poder, orientação sexual, questões de normatividade e equidade de gênero e violência/preconceito). Também abordaram a temática da gravidez na adolescência.
11	Ensino Médio	Uma turma de 2º e 3º ano do Ensino Médio	A partir da apresentação do projeto para as/os alunas/os elas e eles escolheram a temática para abordar na sala. E dois temas foram organizados para roda de conversas, 1 - feminilidades e masculinidades e 2 – Transexualidade. A partir de propagandas de televisão a turma juntamente da professora abordaram as questão das feminilidades e das masculinidades; e a partir de um personagem de uma telenovela da TV aberta abordaram temáticas da transexualidade.
12	Ensino Médio	Uma turma de 3º ano do Ensino Médio	A professora Aline que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa utilizou de artefatos como textos, propagandas e vídeos que apontavam um estereótipo de gênero e também atividades como: “#VaiTerGêneroNaEscola”; “A teoria das caixinhas: o que é gênero?”; “Quem é essa pessoa?”, propôs discussões sobre as questões de gênero com o objetivo de possibilitar que os/as alunos/as desconfiassem do óbvio, identificassem sentidos cristalizados discursivizados tanto na materialidade linguística quanto na materialidade visual sobre as questões de gênero e sexualidade. As/Os alunas/os produziram ilustrações, ou em Português ou em Espanhol, que enfocassem os temas abordados tendo como inspiração os trabalhos da ilustradora mineira Carol Rossetti.
		Uma turma de 3º ano do Ensino Médio	A professora Simone trabalhou na disciplina de Língua Espanhola com tiras das personagens Mafalda e Maitena; propagandas publicitárias e outros textos, discussões

			sobre o comportamento social, as desigualdades e preconceitos construídos ao longo da história, com ênfase nas profissões; Também enfatizaram as mulheres percursoras; o direito de ser ouvida; e escolhas profissionais.
EMEF Escola Bilíngue	EJA	Uma turma de Ensino para Jovens e Adultos – EJA surdos/mudos, com idades entre 18 a 68 anos	A professora Margot trabalhou com uma turma de Ensino para Jovens e Adultos, em uma escola bilíngue com alunas/os surdas/os e mudas/os. Ela possibilitou alguns debates informativos sobre identidade de gênero e diferentes modos de ser homem e mulher. As/Os alunas/os fizeram trabalhos com recortes e colagens de revistas para pensar as representações do feminino e do masculino, também construíram um boneco que representava metade de um corpo feminino e metade masculino e fizeram alguns apontamentos sobre a transexualidade.

ANEXOS

ANEXO 1: PROJETO DE LEI “PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO”

				
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE				
Projeto de Lei de Vereador Nº <u>136</u> /2017 PROTOCOLADO SOB Nº <u>3867</u> /2017				
EM <u>10</u> / <u>11</u> / <u>2017</u>				
CÓPIA				
<i>“Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO.”</i>				
Art. 1º. É instituído, no sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, de exercício da atividade docente em consonância com os seguintes princípios: I – liberdade de aprender e de ensinar; II – liberdade de consciência e de crença dos estudantes; III – pluralismo de ideias; IV – neutralidade política e ideológica do Estado; V – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos, assegurado pela Convenção de Americana sobre Direitos Humanos. Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor: I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, morais, políticas e partidárias; II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;				
				
<table border="1"><tr><td>VISTO</td></tr><tr><td>Presidente</td></tr></table>			VISTO	Presidente
VISTO				
Presidente				



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE

Projeto de Lei de Vereador Nº _____/2017
PROTOCOLADO SOB Nº _____/2017

EM ____/____/____

			ATA
EXPEDIENTE	/	/2017	
ACEITO EM	/	/2017	
APROVADO EM	/	/2017	
REJEITADO EM	/	/2017	
ARQUIVO			

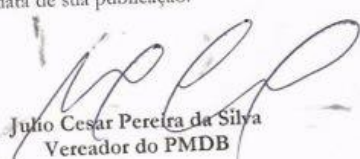
III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula e nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V- respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI- não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.


Julio Cesar Pereira da Silva
Vereador do PMDB

Justificativa: em anexo.

VISTO

Presidente

Justificativa

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm utilizando-se de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral-especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos -, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica, para este, o dever de não usar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;
3. Ora, é evidente que a liberdade de consciência e de crença dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula de suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;
4. Liberdade de ensinar – assegurada no art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;
5. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a particular de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão de alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral;

6. Além disso, a doutrinação política ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas que beneficiam, direta ou indiretamente, as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam a simpatia do professor;
7. Sendo assim, não há dúvida que os estudantes encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre o qual "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração".
8. Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o *bullying* político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;
9. A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53, II, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes "o direito de ser respeitado por seus educadores", e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, que estabelece em seu art. 12 que "os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções";
10. Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;
11. Um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é muitas vezes inseparável da religião;
12. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

ANEXO 2: REPORTAGEM “RESPEITO A DIVERSIDADE COMEÇA NA INFÂNCIA”.

CONTRACAPA

GÊNERO NA ESCOLA

Respeito à diversidade começa na infância

Escola Infantil discute questões de gênero e de cidadania no espaço escolar



Projeto visa conscientizar as crianças sobre a igualdade e o poder de escolha

FERNANDA CADAVAL
fernanda.jornalagora@gmail.com

Com muita criatividade e participação de alunos, funcionários e da família, a Escola Municipal de Ensino Infantil Profª Deborah Thomé Sayão vem trabalhando as questões de gênero e cidadania. Através de rodas temáticas e da revelação de um mistério, as professoras Juliana Lapa e Vânia Dias Oliveira conseguiram envolver a comunidade escolar neste assunto importante para o desenvolvimento da criança. O projeto sobre igualdade de Gênero na Escola é desenvolvido em parceria com o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e da Secretaria de Município da Educação (Smed).

A relevância da discussão sobre gêneros dentro do ambiente escolar é ressaltada pelas professoras. “Discutir gênero é questionar todas as desigualdades que a sociedade impõe, é valorizar o convívio social e o respeito às diferenças entre as

pessoas, é reduzir as desigualdades e investir em uma educação para a promoção da cidadania”, explicam Juliana e Vânia.

DANDO O EXEMPLO

Baseada na premissa de que as crianças podem brincar com qualquer brinquedo de sua escolha e de acordo com seus interesses e assuntos, a Escola faz a discussão de gêneros, para que seus alunos não sejam preconceituosos. Além desses argumentos, a instituição baseia-se nos ensinamentos da professora que deu nome à escola, em sua proposta pedagógica, a qual dizia que “a demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero.

Outra ação integrada ao desenvolvimento do projeto foi a retomada da Mis-

são Liga da Coruja, projeto realizado em sala de aula, em 2016, pelos estudantes do grupo do Nível I A. Crianças de quatro anos trabalharam na intenção de compartilhar suas vivências através da solidariedade, cidadania e cidadania. A Liga da Coruja proporcionou a participação ativa das crianças nas questões de melhoria do espaço escolar e também no seu entorno. “Com este projeto, as crianças foram para além dos muros da Escola, reivindicando melhorias junto ao prefeito e secretário da Educação, para a escola e para o Parque Urbano do Bolso, finalizando as ações do projeto com foco no comprometimento e o pertencimento com a Escola”, relembra a professora Vânia.

O projeto dos heróis na escola encerrou-se no final do ano passado, porém as crianças que participaram da Liga continuaram se sentindo responsáveis pela escola e pelo ambiente que as cerca. Dessa forma, a direção propôs que a Liga da Coruja retornasse, sendo multiplicadora de assuntos que fazem parte do seu cotidiano. Assim, o projeto de discussão sobre gêneros se encaixou e passou a ser mais uma missão da Liga.

“Buscamos articular a Liga da Coruja a este projeto, pois acreditamos que a temática de ‘igualdade de gênero’ estará presente nas discussões dos Heróis, a fim de que eles sejam os multiplicadores de uma proposta igualitária, solidária e consciente, fomentando o respeito às ideias de cada um”, afirma a responsável pelo projeto.

A Liga da Coruja é composta por sete heróis: Mulher Tempestade, Lanterna Verde, Pantera Negra, Super Arco-Íris, Super Fogo, Cat Noir e Mulher Leoparda de Nível II, e os encontros são realizados quinzenalmente.

AGORA
www.jornalagora.com.br

Rio Grande
TERÇA-FEIRA
8 de Agosto de 2017

HOJE NO AGORA
Primeiro Caderno 16 páginas
O Primeiro 8 páginas

TEMPO HOJE
Sol com muitas nuvens durante o dia. Períodos de céu nublado, com chuva a qualquer hora.

Mínima **15°C** Máxima **24°C**
Ventos: Norte - 16km/h

AMANHÃ
Sol com muitas nuvens durante o dia e períodos de céu nublado. Noite com muitas nuvens.

Mínima **12°C** Máxima **18°C**
Ventos: Oeste-sudoeste - 22km/h

Fonte: climatempo

PRÓXIMAS ETAPAS
O início do projeto de discussão sobre gêneros no espaço escolar foi realizado através de uma formação de professores, proposta pela docente Juliana Lapa, do Gese, da Furg. Após essa formação, várias ações já foram realizadas, como a intervenção de quatro tendas, colocadas no espaço de entrada e saída dos alunos e familiares. “Nos quatro dias de atividade, a tenda trouxe temáticas diferentes para serem discutidas. Ao longo dos turnos, as professoras também levavam as crianças até este espaço, com a finalidade de instigá-las, fazê-las refletir sobre os objetos e elementos que ali estavam expostos”, explica Vânia.

A temática está sendo trabalhada com todo o cuidado e também como um contraponto ao que está estabelecido no Plano Municipal de Educação, visto que a palavra “gênero” foi retirada do mesmo. Neste sentido, a Escola pretende debater o assunto de forma abrangente e pedagógica com as crianças e seus familiares. “Trabalhar gênero, para nós, é mostrar que não há ninguém melhor/menor que o outro, mas somos todos iguais, com direitos e deveres iguais, assim como a Constituição de 1988 já aponta”, declara a professora.

Os próximos passos do projeto estão em aberto e com a intenção de materializar a não diferença entre os gêneros. “Iniciamos a discussão pela concretização da intenção do banheiro dividido por turma, e não masculino e feminino”, conta ela. Além disso, os temas que serão debatidos e trazidos pela Liga acontecerão conforme o interesse das crianças.

A matéria completa sobre como foi a descoberta do mistério, o trabalho da Liga da Coruja e a experiência com as rodas temáticas será contada no caderno Agenda, na próxima sexta-feira (11).

ANEXO 3: CARTA DE APOIO AO PROJETO ESCOLA PROMOTORA DA IGUALDADE DE GÊNERO DA REITORIA DA FURG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Nota da Reitoria

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE

A Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande - FURG considera lamentável o conteúdo equivocado de algumas manifestações que estão ocorrendo nas mídias sociais, as quais distorcem tanto os objetivos do Projeto “Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero”, quanto àquilo que preconiza a Constituição Federal no que tange ao direito à educação. Isto se agrava ao tomarmos conhecimento do Projeto de Lei de Vereador nº136/2017, proposto sem o domínio de conhecimentos técnicos e científicos sobre o tema educação e seus desdobramentos.

Conforme garante o artigo 6º da Constituição Federal, a educação é um direito fundamental, ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa e à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e comprometida com questões elementares como a erradicação da pobreza, da marginalidade e das desigualdades sociais.

Para a concretização de tais princípios, o artigo 206, também da Constituição Federal, estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A FURG tem buscado problematizar as desigualdades, estimulando o espírito crítico, a curiosidade, a criatividade, valorizando o convívio social e o pluralismo, com vistas a contribuir para uma inserção mais justa e igualitária de homens e mulheres no mundo social. Investigar e questionar as assimetrias inegáveis em nossa sociedade em decorrência das configurações e papéis assumidos por homens e mulheres ao longo da história da humanidade é estabelecer um debate sadio com a sociedade.

É neste sentido, então, que se insere o Projeto “Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero”, da FURG, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). O objetivo principal do projeto é apoiar as escolas das redes estadual e municipal do Rio Grande que se interessem pelo desenvolvimento de ações para a promoção e reflexão acerca da igualdade e da equidade dos gêneros, com vistas à construção de estratégias que resultem na redução dos indicadores de desigualdades sociais, inclusive em consonância com o Objetivo 5, que trata da Igualdade de Gênero, dentro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Dessa forma, a FURG manifesta seu respeito à autonomia de pesquisadores e pesquisadoras da área, bem como a professoras e professores das escolas, educadores competentes e responsáveis pela formação integral de crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania, da democracia e do respeito pelo outro.

A superação das desigualdades educacionais e sociais, com ênfase na promoção da igualdade em todas as suas dimensões, é uma previsão da Constituição Federal, que determina como direito de todos e todas e dever do estado a implementação de políticas públicas capazes de garantir uma educação democrática, inclusiva e, principalmente, pautada nos princípios de solidariedade e justiça social. Este é o nosso compromisso!

Danilo Giroldo
Vice-Reitor

Cleuza Maria Sobral Dias
Reitora

ANEXO 4: CARTA DE REPÚDIO AO PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO” DE ALGUNS GRUPOS DE PESQUISA DA FURG.

NOTA DE REPÚDIO

Nós, pesquisadoras e pesquisadores dos grupos *Centro de Referência em Direitos Humanos*; *Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola*; *Núcleo de Análises Urbanas e Nós do Sul*; *Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas* da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) viemos através dessa, manifestar nosso veemente repúdio ao Projeto de Lei número 136/2017, protocolado na Câmara de Vereadores de Rio Grande/RS, no dia 10 de novembro de 2017, o qual “institui, no âmbito do sistema municipal de ensino o programa escola sem ideologia de gênero”. O projeto, que irá à votação amanhã (13/11/2017), proibindo a discussão de gênero nas escolas, fere os princípios fundamentais do artigo 206, da Constituição Federal, que estabelece que o ensino seja ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Assim, é nesse contexto, que se inserem as discussões que envolvem as temáticas de gênero e de sexualidades. O *conceito gênero* é apreendido a partir das relações socialmente produzidas entre os seres humanos. Portanto falar sobre gênero é falar também sobre a maioria da população de mulheres, que hoje sistematicamente são maltratadas, espancadas, queimadas vivas, estupradas e que sofrem com o flagelo da sociedade patriarcal que desigual: as mulheres ganham menos, trabalham mais, sofrem mais violência e têm menos direito de ir e vir. Falar sobre gênero é falar sobre a vida cotidiana das pessoas que na sociedade patriarcal, racista, classista, sexista e heteronormativa sofrem quando não estão dentro do padrão estabelecido: homem, branco e heterossexual. Além disso, destacamos que a discussão de gênero nas instituições educacionais vai ao encontro de diferentes movimentos mundiais nas esferas sociais, políticas e educacionais que visam uma formação integral de meninas e meninos e para o exercício da cidadania, considerando seu papel central na promoção de mudanças sociais. Defendemos um Estado laico e democrático de direito para todas as pessoas, bem como a implementação de políticas públicas educacionais capazes de tornarem eficaz o princípio constitucional de justiça social, que promove uma educação, em todos os seus níveis, com inclusão social, igualdade de direitos e respeito às diferenças.

Assinam:

Centro de Referência em Direitos Humanos

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

Núcleo de Análises Urbanas

Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas

Rio Grande, 13 de novembro de 2017.



ANEXO 5: CARTA DE APOIO AO PROJETO ESCOLA PROMOTORA DA IGUALDADE DE GÊNERO DO GRUPO DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa "Relações entre filosofia e educação
para a sexualidade na contemporaneidade: a
problemática da formação docente"

O Grupo de Pesquisa do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – DED/UFLA – intitulado Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, Fesex, é registrado desde o ano de 2009 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Objetiva promover reflexões teóricas sobre Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero embasando-se nos referenciais sócio históricos e pós-estruturalistas. Liderado pela professora titular do DED, Cláudia Maria Ribeiro, o grupo possui quatro linhas de pesquisa: Educação e Relações de Gênero; Filosofia, Educação e Sexualidade Humana; Filosofia, ética e educação; Infância, Cultura Lúdica e Diversidade na Escola.

O Fesex acumula histórias de lutas e parcerias efetivadas com outros grupos de pesquisa de universidades no Brasil e em Portugal, em prol de uma educação ético-política que contemple a formação inicial e continuada de professoras e professores para o exercício responsável de suas atividades.

Um desses grupos é o Gese – Grupo de pesquisa Sexualidade e Escola, da Universidade do Rio Grande – FURG – liderado pela professora titular Paula Regina Ribeiro, referência no município do Rio Grande – RS, no país e também em Portugal, nas temáticas de gênero e sexualidade, balizado por todas as lutas já empreendidas e firmadas em nome de uma educação plural e equânime em que professoras e professores tenham formação inicial e continuada nas temáticas discutidas no referido grupo de pesquisa.

Diante do exposto, o Fesex vem a público manifestar repúdio ao projeto de lei em tramitação na Câmara Municipal de Rio Grande – RS – que, dentre outros pontos obscuros, fere a Constituição Federal em seu artigo 206 na qual a educação brasileira deverá ser pautada por gestão democrática, pela pluralidade de ideias, pela liberdade de ensinar e aprender bem como concepções pedagógicas incitando o pensar.

O Fesex se manifesta contra toda e qualquer intenção de barrar o conhecimento e as discussões em gênero e sexualidade por compactuar com a liberdade de expressão, o respeito às diferenças, às diversidades e entender que a pluralidade do sujeito deve ser contemplada na educação.

**ANEXO 6: NOTA PUBLICADA EM UM JORNAL LOCAL INTITULADA
“LEGISLATIVO DOENTE – EDUCAÇÃO COM VIDA” ASSINADA PELO
PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO GRANDE.**

texto
le de
horas
o teto
ncia
dano
lac-
ante
ue a
inar
que
eira
te a
tos
ela
na

ARTIGO

Legislativo doente – Educação com Vida

*Luís Fernando Minasi**

O Pleno do Conselho Municipal de Educação da cidade do Rio Grande vem repudiar veementemente a postura de vereadores que propõem, apoiam e estão buscando aprovar projetos de leis, os quais contrariam a real e premente necessidade de conhecimentos significativos para criança e jovens aprenderem a pensar, tornarem-se críticos e se prepararem para a vida, e nisto identificarem os engodos dos interesses espúrios daqueles que os colocam hodiernamente em detrimento do saber disponível ou proporcionado a todos.

O CME considera lastimável o desconhecimento e a ignorância de certos ditos representantes do povo, no que tange ao que é trabalhado nas Escolas Públicas Municipais e Estaduais da cidade do Rio Grande. É difícil qualquer plano de desenvolvimento social se efetivar, quando nos deparamos com a “total” falta de conhecimento da realidade do currículo vivido e trabalhado nas salas de aula, bem como seus programas e conteúdos por parte de quem pensa estar legislando para o bem da sociedade.

Não é tão triste quanto é repugnante ver o “falso Moralismo”, dizer o que pode ou não pode ser trabalhado na Escola – “faça o que digo, mas não faça o que faço”. Notório nestes políticos é a ampla e plena desconsideração com a Constituição Federal, que marca a desqualificação tanto dos que propõem quanto dos que apoiam a aberração de projetos ineptos para a Educação. Por certo, por desconhecerem de Educação, de Processo Educativo, de Atualidade, muito menos da Realidade Objetiva que os circundam, confundem o todo do processo com o puritanismo religioso e outros similares.

Os Conselheiros deste CME estão convictos de que seja mais interessante e proveitoso pensar formas de evitar a doutrinação das igrejas, com seus cultos alucinógenos, que cultivam o “temor a Deus”, a promessa de “falsos milagres”, e assim obterem boas receitas provenientes do suado trabalho de cada fiel pela troca de salvação milagrosa – nova forma de indulgência do século XXI. Pagar para cada ovelha do rebanho estar nas “graças de Deus” e o pastor no deleite do Paraíso Terrestre.

O Pleno do CME, pelo que lhe incumbe a Lei de sua criação, não aceita essa forma de intervenção no processo educativo, mesmo porque já há decisão de Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) de que não cabe ao Município legislar sobre educação.

Lembramos que as escolas, com seus Projetos Políticos Pedagógicos e seus respectivos Regimentos Escolares, ambos aprovados com rigor pelos órgãos competentes que formam o Sistema Municipal de Educação, garantem a autonomia de cada escola a desenvolver o trabalho pedagógico que as comunidades escolares propõem e aprovam.

É de nosso entendimento que os senhores vereadores poderiam cuidar de sua formação e educação política, sob pena de serem sucumbidos pela verdade que está a exigir outras práticas que não essas atrasadas, retrógradas, conservadoras e até fascistas de educação proposta como projeto de lei.

A todos nós, precisamos não só descobrir que temos cérebro, mas usá-lo, a fim de atender necessidades eminentemente humanas.

**Presidente do Conselho Municipal de Educação – RG*

no Clube
GRU
churras
ocorre a
no bairr
FES
missa,
neste
localid
LO
evento
(19).
A atra
ilustra
Cosm
fica p
The
J.F.Co
sica l
o Br
Nois
fono
Os li
no l