

**O RESPEITO A SI E AOS OUTROS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

**RESPECT FOR YOU AND OTHERS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH**

**RESPEITO POR USTED Y LOS DEMÁS: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

SANTOS, Romualdo José dos  
romualdoprof@yahoo.com.br  
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0002-5200-9993>

BORDIGNON, Talita Francieli  
talitabordignon@ufg.br  
UFG – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás  
<https://orcid.org/0000-0001-7082-4644>

**RESUMO** Neste texto estão relatadas as experiências de construção e execução do projeto pedagógico interdisciplinar intitulado “O respeito a si e aos outros”. Articulando as disciplinas de Ciências e História, foram abordados os temas da desigualdade e violência de gênero. Trata-se de um projeto de intervenção na realidade que foi desenvolvido junto a estudantes da Educação Básica de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade no interior de São Paulo. As atividades propostas tiveram como objetivo a reflexão para a construção de um raciocínio complexo, a fim de privilegiar a cultura da não violência. Sob o ponto de vista de uma perspectiva crítica, nos propusemos a contribuir com a educação enquanto estratégia de transformação social.

**Palavras-chave:** Ensino de biologia. Desigualdade de gênero. Interdisciplinaridade. Violências.

**ABSTRACT** This text reports the experiences of building and executing the interdisciplinary pedagogical project entitled “Respect for yourself and others”. Articulating the disciplines of Science and History, the themes of gender inequality and violence were approached. It is an intervention project in reality that was developed with Basic Education students from a public school located on the outskirts of a city in the São Paulo State, Brazil. The proposed activities aimed at reflecting on the construction of complex reasoning, in order to privilege the culture of non-violence. Adopting the perspective of historical and dialectical materialism, we set out to contribute to education as a strategy for social transformation.

**Keywords:** Biology teaching. Gender inequality. Interdisciplinarity. Violences.

**RESUMEN** Este texto relata las experiencias de construcción y ejecución del proyecto pedagógico interdisciplinario titulado “Respeto a ti mismo y a los demás”. Articulando las disciplinas de la Ciencia y la Historia, se abordaron los temas de desigualdad de género y violencia. Es un proyecto de intervención en realidad que se desarrolló con alumnos de Educación Básica de una escuela pública ubicada en las afueras de una



ciudad de la Provincia de São Paulo, Brasil. Las actividades propuestas tuvieron como objetivo reflexionar sobre la construcción de razonamientos complejos, con el fin de privilegiar la cultura de la no violencia. Adoptando la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico, nos propusimos contribuir a la educación como estrategia de transformación social.

**Palabras clave:** Enseñanza de biología. Desigualdad de género. Interdisciplinariedad. Violencias.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, relatamos as experiências vivenciadas durante uma intervenção pedagógica, junto a estudantes do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Rio Claro – SP. A experiência, aqui relatada, corresponde à realização de ações pedagógicas cujo objetivo foi tratar do tema desigualdade e violência de gênero, que se materializavam por comportamento agressivo e atitudes preconceituosas.

As situações que nos levaram a intervir na realidade da escola foram identificadas por meio dos relatos frequentes e pelo testemunho de brigas e discussões entre os estudantes, no final do período das aulas, na rua em frente ao portão de entrada da escola. Em conversas com as alunas e alunos, os professores(as) puderam perceber que tais brigas e discussões eram motivadas por ciúmes e por casos de vingança. Um dos casos de vingança que motivou tais brigas, por exemplo, estava relacionado à publicação de vídeos íntimos do *fellatio* das atuais pelas ex-namoradas.

Outro aspecto relevante, evidenciado pela observação do comportamento e por meio das conversas dos(as) estudantes, influenciados por seus familiares e outras pessoas com quem conviviam, pareciam compartilhar o entendimento de que a mulher é propriedade e posse do homem; ao homem não se computa culpa e as mulheres são rivais por natureza.

Durante as aulas, era possível observar que as alunas deixavam de participar das atividades propostas em sala, para programar o modo como resolveriam suas diferenças ao final dos períodos; quando, por fim, consumava-se a violência física, e os problemas se multiplicavam. Por vezes, as famílias acabavam se envolvendo fisicamente nos enfrentamentos corporais iniciados pelas estudantes, que ocorriam



na frente da escola. Os outros alunos, durante as discussões e agressões físicas, se ocupavam de registrar as ocorrências com seus dispositivos eletrônicos. Esses registros eram publicados nas mídias sociais, fazendo com que essas situações de violência física e verbal se tornassem incontroláveis, porque ganhavam visibilidade exponencial.

Essas violências, registradas e divulgadas nas mídias sociais, acabavam por tornar as aulas dos dias seguintes tensas, tanto para os alunos(as) quanto para os(as) professores(as). Por conta disso, entendemos ser necessária uma intervenção do ponto de vista pedagógico, objetivando evitar que esses impasses continuassem acontecendo e prejudicando a convivência civilizada, respeitosa, e a aprendizagem dos(as) estudantes no ambiente escolar.

Diante da gravidade do que observávamos na escola, propusemos um projeto pedagógico interdisciplinar, com a finalidade de levar todo o corpo discente à reflexão sobre as motivações subjacentes àqueles sentimentos e comportamentos. Julgávamos necessário desenvolver atividades pedagógicas de reflexão para a construção de um raciocínio mais complexo, de modo a garantir a racionalidade nas relações sociais e evitar que, futuramente, os cidadãos e cidadãs que estávamos a formar se transformassem num agrupamento de animais irracionais.

## **2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTARAM NOSSAS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

Comparecer ao trabalho para apenas ensinar os conteúdos técnicos específicos das variadas disciplinas nos parece ser um comportamento pouco alinhado ao compromisso ético e político do educador, tal como preconizou Paulo Freire (Freire, 1991). Partimos, portanto, do pressuposto de que a postura do docente, diante de quaisquer situações que incomodam e perturbam a harmonia do ambiente escolar, deve ser passível de intervenção. É a partir da escola como microcosmo que a realidade se sujeita à possibilidade de mudança. Afinal, este deve ser o fim último do processo educativo: a transformação de uma realidade que se apresenta permeada de violências, desigualdade e injustiça.



Enquanto professores da educação básica da rede pública paulista, nos propusemos a trabalhar com uma questão concreta, identificada na escola em que atuamos, qual seja: o comportamento agressivo e as atitudes preconceituosas relacionadas às questões de gênero.

Esses comportamentos – que entendíamos ser problemáticos – deveriam ser abordados de forma a se buscar uma sociedade mais respeitosa e embasada no diálogo, como preconizam alguns dos princípios dispostos na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010).

Para além do desenvolvimento de habilidades e competências, o processo educativo deve, também, privilegiar a formação de cidadãos conscientes de seu papel na coletividade. Portanto, essas atividades foram igualmente importantes pelo seu valor pedagógico e pelo cumprimento das leis e diretrizes que norteiam a Educação Nacional.

Além disso, partimos do pressuposto de que os currículos escolares e a forma como estão organizados são parte da realidade concreta dos membros da comunidade escolar. Nesse sentido, cabe mencionar que, tão importante quanto o currículo oficial, é o currículo oculto, ou seja, as aprendizagens ocorrem, também, de forma subliminar. Por seu turno, estas contribuem, sobremaneira, para a hegemonia de determinados grupos no tecido social, uma vez que o currículo anuncia os interesses dominantes de classe, gênero ou raça. Isso pode ser observado tanto no currículo escrito, quanto naquele que emerge a partir das relações entre os diversos sujeitos que compõem o ambiente na escola. Ou seja, de forma velada, ensinam-se valores, comportamentos, noções, atitudes (Apple, 2006).

Ainda sobre o currículo escolar, é importante salientar que a forma como o corpo humano é trabalhado nas aulas, em todas as disciplinas, mas, principalmente em Ciências e Biologia, também se configura como concreto ponto de partida para se pensar as práticas educativas relacionadas à questão de gênero. Marandino, Selles e Ferreira (2009, p.82) ressaltam que

[...] os currículos de ciências muitas vezes insistem em apresentar de forma dicotômica essas duas dimensões discursivas, usualmente conceituando o organismo segundo visões biológicas – como resultado da expressão biológica – e tratando o corpo como algo constituído apenas pela cultura. Os

materiais trabalhados nas aulas de Ciências e Biologia costumam retratar essas duas dimensões na abordagem do corpo humano.

É possível afirmar que existe uma tensão entre a abordagem biológica e a cultural. De acordo com Pereira e Monteiro (2015), essa dicotomia e a opção por privilegiar uma dessas duas dimensões, sem considerar possibilidades de articulação entre o biológico e o cultural, fragmenta o pensamento científico. Por outro lado, essas autoras, ao analisarem estudos sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências, chamam atenção para o fato de que “a combinação de fatores sociais e biológicos poderia auxiliar na compreensão das diferenças entre homens e mulheres, além de esclarecer e enriquecer o conhecimento biológico e social” (Pereira; Monteiro, 2015, p.139). Tais abordagens, que integram essas duas dimensões, são orientadas por um referencial socioconstrutivista, que possibilita o trabalho educativo com a questão da desigualdade de gênero.

Nosso trabalho educativo, com os temas da desigualdade e violência de gênero, buscou integrar as dimensões biológica e cultural, partindo do pressuposto de que “torna-se cada vez mais claro que a grande maioria das características humanas, em especial aquelas de caráter comportamental, é decorrente de uma interação das estruturas biológicas e do ambiente físico e sociocultural” (El-Hani, 1996, p.149). Ainda segundo esse autor, é preciso reconhecer que

O recurso a dicotomias simplistas, tais como inato versus adquirido, natureza versus cultura, genético versus ambiental, é prejudicial ao entendimento dos fenômenos biológicos e, em especial, para a compreensão da “natureza humana”, que não é apenas biológica mas também histórica e socialmente contingente (El-Hani, 1996, p. 150).

Ressaltamos que nossa proposta de integração entre essas duas dimensões, diferente do que foi identificado nas pesquisas analisadas por Pereira e Monteiro (2015), pouco se alinha socioconstrutivismo. As atividades desenvolvidas no projeto, que ora se apresenta, estão mais embasadas no referencial proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, orientados por princípios propostos por Saviani (2012), buscamos proporcionar meios para que os saberes sistematizados e produzidos historicamente fossem assimilados e pudessem ser utilizados pelo corpo discente como instrumento necessário ao processo de transformação social.



Para planejar e executar as atividades que compuseram o projeto, descrito na sequência, além desses princípios, reconhecemos que o conceito de gênero é polissêmico. Nesse sentido, consideramos, assim como destaca Araújo (2005, p. 42), que a ideia de gênero “ênfatiza a noção de cultura, situa-se na esfera social, diferentemente do conceito de "sexo", que se situa no plano biológico, e assume um caráter intrinsecamente relacional do feminino e do masculino”. Partindo dessas premissas, tentamos, por meio de uma abordagem interdisciplinar, evitar explicações deterministas – biológicas ou culturais.

Além dessas premissas, também levamos em conta que a sociedade capitalista se estrutura a partir de relações de dominação e subordinação entre os indivíduos. E, para além delas, existem as relações de dominação que levam em consideração o gênero. De acordo com a análise de Pateman (1993), existe um contrato entre os homens, e as mulheres são o objeto dele. Dessa forma, é possível afirmar que as relações sociais de gênero são antagônicas e estruturam, materialmente, a exploração do trabalho, o que dá corpo à sua divisão social e sexual. É inegável, portanto, asseverar que estamos diante de uma sociedade capitalista patriarcal, que dita o comportamento de suas mulheres e tem a intenção de perpetuá-lo da forma como se apresenta. Assim, nos utilizamos da síntese de Heleieth Safiotti sobre o patriarcado:

1 – não se trata de uma relação privada, mas civil; 2 – dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...]; 3 – configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4 – tem uma base material; 5 – corporifica-se; 6 – representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (Safiotti, 2015, p. 60).

Sendo assim, é proposital que a educação das mulheres pressuponha o ensino de determinados comportamentos, atitudes, valores e sentimentos diante do todo social e, especialmente, diante dos homens. Ensina-se a esconder o corpo, ser sensível e desejar a maternidade. As meninas aprendem a ser meninas diante da sociedade, como na máxima de Simone de Beauvoir:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p. 11).



Em certo sentido, portanto, a elaboração da sociedade patriarcal é construída à luz da história, confunde-se com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e segue, consolidando-se pelo ato educativo-pedagógico de professores e professoras que não observam sua realidade e não refletem sobre o cotidiano violento que enfrentam nas escolas todos os dias.

De posse dessas reflexões, nos vimos impelidos a agir – enquanto educadores interessados em interferir na ordem social patriarcal que, julgávamos, embasava o cerne dos comportamentos violentos por parte dos estudantes e de suas famílias. Por assim dizer, entendemos que a falta de reflexão sobre a realidade influenciava os alunos, no sentido de reproduzir as situações que os levavam a agir de modo incivilizado. Nos propusemos, portanto, a levar o corpo discente a questionar a validade de determinadas regras sociais: quem disse que a mulher tem inclinação natural para rivalizar com outras mulheres? Por que razão os homens gozam de determinados privilégios que, por sua vez, não são socialmente questionados? Por que agimos de forma a pressupor a posse e a propriedade dos corpos de uns sobre os outros? E, por fim, por que precisamos resolver nossas angústias relativas aos nossos corpos com a violência física?

Diante desses questionamentos, ao pensar os processos e práticas educativas no ambiente escolar, concordamos com Saviani (1996), que salienta que tais práticas precisam possibilitar, aos sujeitos, a superação do senso comum, no sentido de que alcancem uma consciência filosófica. Segundo ele, tais práticas educativas devem apresentar, como ponto de partida e de chegada, a realidade concreta.

O concreto real, ponto de partida de nosso projeto de intervenção, como já citado anteriormente, refere-se às situações violentas observadas no ambiente escolar e ao que está disposto no currículo oficial sobre as questões de gênero. Partindo das perspectivas teórico-metodológicas, até aqui sumariadas, apresentamos, na sequência, uma caracterização do projeto intitulado “O respeito a si e aos outros”, em que buscamos promover a reflexão sobre a desigualdade e violência de gênero.

### **3 O RESPEITO A SI E AOS OUTROS: O PROJETO**

O corpo docente, de forma unânime, envolveu-se com a proposta, mas houve objeções por parte da equipe gestora, na figura de homens ocupando posições de comando e que, conscientemente, usufruíam da situação sob todas as formas<sup>1</sup>. Alegamos que as situações de violência (agressões físicas e verbais) que estavam a ocorrer deveriam ser tratadas de forma pedagógica, mas insistiu-se que as punições previstas no Regimento Escolar seriam suficientes. Somente depois de dois anos, conseguimos colocar em prática o que havíamos planejado.

Articulando-se em torno das disciplinas de Ciências e História, o projeto recebeu o título de “O respeito a si e aos outros”. Organizou-se a partir de atividades dialógicas e provocativas (descritas no item 3.1), na intenção de possibilitar a discussão de um princípio: o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, seja ele homem ou mulher. A problematização de questões como a desigualdade entre os gêneros e a convivência e o respeito entre os diferentes objetivou possibilitar, aos alunos e alunas, o exercício da reflexão. Esta subsidiou a ação, possibilitando a atuação do corpo discente de forma individual e coletiva, nos processos de transformação social.

As atividades desenvolvidas foram conduzidas pelos autores deste artigo à época, professores responsáveis pelas disciplinas de Ciências e História, das turmas do período da manhã, no ano de 2018, quando as atividades do projeto foram trabalhadas. Por conta de nossas formações específicas, buscamos integrar as dimensões biológica, sócio-histórica e cultural.

### **3.1 Procedimentos e estratégias que orientaram a ação pedagógica**

Para realizar as atividades, os discentes foram organizados em grupos menores que, por sua vez, se dividiram entre meninos e meninas. Os meninos seguiram com o Professor de Ciências e as meninas, com a Professora de História. As atividades contemplaram todos os alunos do período da manhã, pertencentes às

---

<sup>1</sup> Entendemos essa rejeição por parte dos gestores, homens, como mais um sintoma da realidade que observávamos.



turmas de oitavos e nonos anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Cada um desses grupos foi composto por, aproximadamente, trinta estudantes.

No momento em que pensamos e planejamos as atividades de nossa ação pedagógica, consideramos que essa separação poderia nos garantir um diálogo aberto e intimista, que não gerasse algum tipo de inibição entre os/as estudantes.

Ao separar meninos de meninas para realização das atividades não estávamos desconsiderando, como salienta Louro (1997, p.57), que a escola produz diferenças, distinções, desigualdades e que essa instituição “se incumbiu de separar os sujeitos”, os meninos das meninas. Essa separação, possivelmente, pode colaborar para reforçar que a identidade heterossexual seja considerada algo “natural” e não uma construção social. Para tentar minimizar e/ou evitar que essa ideia seja inculcada nos(as) estudantes, e a fim de superar esse provável fator limitante de um diálogo mais aprofundado, assumimos, assim como ressaltam Montagnoli, Silva e Melo (2020, p.38) que “é preciso compreender a escola como um espaço privilegiado de diálogo, respeito e de direitos, contrapondo-se à discriminação e arrogância presentes em discursos e práticas nos diversos espaços sociais, inclusive nas escolas”.

Também, é importante ressaltar que as práticas planejadas e desenvolvidas com os grupos de meninos e meninas tinham como foco a questão da desigualdade e violência de gênero, mas não seguiram um mesmo roteiro. Isso não significa que os diferentes eixos orientadores das atividades não pudessem ter sido seguidos com as meninas ou meninos. Novamente, é importante reforçar que essa foi uma escolha, considerando a urgência de intervir junto aos (as) estudantes, que nos pareceu razoável adotar naquele momento.

### **3.1.1 As meninas**

As atividades com os grupos de meninas seguiram um roteiro dividido em duas partes, e foram trabalhadas em dois dias, no período da manhã. Cada período totalizava seis aulas, cada uma delas com duração de 50 minutos.

Com as meninas, o trabalho foi orientado por dois eixos gerais: 1 – O corpo é templo e propriedade de si próprio e 2 – Sororidade e empoderamento.

O primeiro deles teve como objetivo fundamental levar as estudantes à reflexão sobre o modo como são educadas e o que a sociedade espera delas. O ponto de partida foi a análise de alguns vídeos: um deles abordava o modo como as mulheres são punidas pelo comportamento de solidariedade com outras mulheres em relação às traições dos homens; outro, retratava a rivalidade de mulheres em combates corporais, em função da traição dos próprios parceiros; o *trailer* do documentário “Audrey & Daisy”, em que há reflexão sobre um caso de estupro e exposição da imagem da vítima nos Estados Unidos, que levou ao seu suicídio. Para contrapor os comportamentos ditos “civilizados” dos seres humanos apresentados nos primeiros vídeos, finalizamos a primeira exposição com um vídeo mais leve e brincalhão, de um lagarto respondendo ao ladrão de um pequeno cachorro.

Seguindo-se às imagens, propusemos um debate com os grupos, norteado pela questão: a quem pertence o seu corpo? Quando conseguimos questionar a noção de propriedade sobre os corpos, ouvimos a melodia da música “Caladinha” (2011), interpretada por Marcus e Dalto, enquanto acompanhávamos a letra.

Enquanto analisávamos o texto, já percebemos que as adolescentes ficaram inquietas e se sentiram incomodadas. Prosseguimos, portanto, com as seguintes questões, também debatidas pelo grupo: um homem tem direito sobre o corpo e o intelecto de uma mulher? Por que? O contrário é verdadeiro? Como cada pessoa deve cuidar do próprio corpo? Como você, mulher, deve se proteger de agressões ao seu corpo? Que tipo de atitudes de outrem podem ser consideradas agressões ao seu corpo? Você tem o direito sobre o corpo dos homens? Você, como mulher, pode agredir fisicamente o corpo de um homem? O objetivo foi levá-las a perceber que, no momento em que o coletivo pressupõe a propriedade de uns sobre os corpos dos outros, são gerados os conflitos que, por sua vez, se convertem em violências.

Na intenção de justificar a necessidade de evitar a manifestação desses mais variados tipos de violências, apresentamos um trecho do Código de Hamurábi, conjunto de leis escritas que vigorou na Babilônia por volta do ano 1772 a.C. e conhecido pelo modo como se aplicavam as punições da Lei do Talião – o “olho por olho, dente por dente”. A reflexão seguiu na direção de contestar a legitimidade de realizar justiça com as próprias mãos, como mais uma fonte de variadas violências: quando, num relacionamento, uma das pessoas erra, como os dois devem resolver o

problema entre si? De quem é a culpa num caso de infidelidade? Casos de infidelidade devem ser punidos? Sem exceções, a conclusão do debate seguiu na direção de se valorizar o diálogo em detrimento da violência física.

O segundo eixo das atividades foi orientado por outros dois princípios: solidariedade entre as mulheres – em alusão ao conceito feminista de sororidade – e empoderamento, na direção de contestar a premissa de que as mulheres são rivais por natureza.

A indagação inicial, apresentada ao grupo, foi para que, dentre as presentes, o grupo escolhesse a “mais bonita”. O propósito foi, justamente, que as estudantes se inclinasse a indicar o padrão de beleza ditado pelas mídias. A partir daí, projetamos imagens de dezenas de modelos fotográficas com os mais variados biotipos: negras, brancas, ruivas, magras, gordas, altas e baixas.

Depois disso, apresentamos mais uma rodada de vídeos para guiar as discussões. A intenção era contestar a construção e a imposição dos padrões de beleza na sociedade ocidental contemporânea. O primeiro deles retratava como a indústria transforma o corpo de mulheres normais em modelos que não existem, mas que são veiculadas como o ideal em revistas de beleza; o segundo consistia numa animação crítica, que retrata o modo como a indústria da moda induz à busca pelo que é considerado perfeito, e o último vídeo contestava os comportamentos femininos que, por sua vez, são ditados pelos costumes e pela indústria da beleza e da moda em detrimento do que deveria ser uma mulher, transformando-a numa criatura ridícula, frágil e, portanto, dependente.

À medida em que os vídeos eram exibidos, questionávamos seu conteúdo para que as estudantes se posicionassem diante dele. O debate foi guiado pela análise das questões: vocês sentem que o corpo de vocês é bonito? Há, realmente, necessidade de mudar alguma coisa em si? Por que? É certo considerar apenas um tipo de beleza como o ideal? Existem mulheres “feias”? Porque a TV e os meios de comunicação nos fazem pensar assim?

Ao final das atividades de reflexão, propusemos que as meninas se envolvessem numa situação de vivência. Um dia antes, pedimos que elas trouxessem sua maquiagem de uso pessoal para a escola. Nessa etapa, sugerimos que cada uma delas ajudasse as colegas na maquiagem, procurando deixar sempre a outra mais

bonita. Em seguida, tiraram fotos umas das outras, de modo que se vissem com o poder de sentirem-se felizes juntas, eliminando a ideia de competição entre si. Orientamos as meninas a não se preocuparem tanto com a produção estética em si, e mais com a atitude de ajuda às amigas na maquiagem, de modo a ressaltar comportamento de uma mulher que ama a si mesma e protege as demais, de forma a não precisar competir com ninguém, sob nenhum aspecto.

### 3.1.2 Os meninos

O trabalho com os grupos de meninos seguiu a mesma dinâmica, e teve como eixo orientador “Educar para a convivência – respeitar e se relacionar com o diferente”. Os objetivos das atividades que compuseram esse eixo foram o reconhecimento de diferenças e semelhanças entre os sexos para, a partir disso, questionar as relações de dominação, opressão e exploração exercidas pelos meninos, de maneira “automática” e “natural”, sem que houvesse uma reflexão sobre muitas dessas atitudes e comportamentos.

As reflexões se voltaram para o questionamento de atitudes e comportamentos violentos por parte dos meninos consigo próprios e, principalmente, com as meninas. Além disso, também fizemos algumas considerações relacionadas à formação do homem como “ser humano”. Por que, mesmo biologicamente semelhantes a outros animais, apresentamos maneiras diferentes de agir no mundo?

A atividade desenvolvida com os meninos seguiu um roteiro dividido em três partes, trabalhadas em dois dias, no período da manhã. Cada período totalizava seis aulas, sendo que cada uma dessas aulas tinha duração de 50 minutos.

Na primeira parte, intitulada “O que é ser homem?”, exploramos quatro questões: quais são as diferenças entre homens e mulheres? O que é ser homem? Existem características comuns a homens e mulheres? O que o homem precisa fazer para “mostrar” que é homem? Para repensar as questões, utilizamos dois vídeos que tratavam dos temas igualdade e desigualdade de gênero.

A segunda parte da atividade recebeu a seguinte denominação: “O que diferencia animais humanos de animais não humanos?”. A questão proposta para estimular a discussão e o debate foi: “Seres humanos são animais?”. Biologicamente,

essa afirmação procede, mas culturalmente, o que diferencia os seres humanos dos outros animais? Associados a essa questão foram exibidos dois vídeos que exploravam as diferenças entre animais humanos e não humanos, para colaborar e estimular a discussão e reflexão sobre o tema proposto.

Na terceira parte – “O respeito ao meu corpo e o corpo do outro” – exibimos vídeos, utilizamos questões e, também, optamos por utilizar trechos de textos e uma charge. Essa parte foi subdividida em três momentos. Primeiro, foram exibidos dois vídeos que tratavam da objetificação/coisificação do ser humano, principalmente das mulheres por parte dos homens – situação vista por muitas pessoas como normal e natural. Para que os alunos pudessem refletir sobre o assunto, propusemos as seguintes questões para discussão e debate: a quem pertence o seu corpo? Tem certeza da sua resposta? A situação mostrada no vídeo que mostra a mulher tendo a cabeça e sobrancelhas raspadas poderia ter sido evitada? Explique.

Num segundo momento, foram trabalhados os trechos de um texto bíblico (Gênesis, 3:16) e de uma letra de música (“Prisioneira” – Bonde do Tigrão). Procuramos, com esses textos, mostrar o quanto a ideia da mulher como propriedade do homem é legitimada e reforçada por algumas religiões (neste caso, estávamos considerando aquelas ligadas ao cristianismo ocidental) e por alguns estilos musicais (*Funk* e *Sertanejo*, por exemplo). A apresentação desses textos foi seguida pela exibição de mais alguns vídeos, que exploravam questões relacionadas ao tratamento desrespeitoso de muitos homens em relação às mulheres, materializado na forma das chamadas “cantadas”. Para fechar esse segundo momento, propusemos os questionamentos: um homem tem direito sobre o corpo e o intelecto de uma mulher? Por quê? O contrário é verdadeiro? Como eu devo cuidar do meu próprio corpo e respeitar o corpo do outro?

No terceiro momento da parte três da atividade, utilizamos uma charge intitulada “Sociedade patriarcal”, que explora as ideias de “pai solteiro” e “mãe solteira”. Para instigar a reflexão, explicitamos a questão: homens e mulheres são tratados da mesma maneira na sociedade? Explique.

Além da participação nos debates, solicitamos aos alunos que registrassem, por escrito, as respostas às questões das três partes da atividade. Para finalizar, pedimos para que os meninos retomassem seus registros e comentassem, se após

as discussões e análise dos vídeos, textos e a charge, mudariam suas respostas ou se haviam repensado suas atitudes enquanto meninos.

#### 4 RELATANDO NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Neste item, compilamos nossas experiências em relação ao projeto como um todo. O fato de trabalhar com meninos ou meninas de turmas diferentes em um mesmo grupo, num primeiro momento, pareceu desafiador, mas os alunos e alunas se mostraram interessados na proposta.

De modo geral, observamos o que ocorre no cotidiano escolar: somente alguns alunos se sentem à vontade para se posicionar diante dos(as) colegas e do(a) professor(a). Mesmo não havendo uma manifestação verbal por parte deles, percebemos, nas conversas paralelas entre eles e por algumas expressões faciais, a concordância ou discordância em relação aos temas que estavam sendo tratados.

Ao abordarmos a questão da igualdade e desigualdade de gênero, percebemos que o discurso biológico é base para justificar as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres. Decerto, parece prevalecer nesses discursos o que os estudiosos chamam de “determinismo biológico”, que é entendido por Citeli (2001, p.134), como

[...] o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades — ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos — derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica. Muitos dos cientistas sociais e dos biólogos que discutem as limitações das diversas vertentes do determinismo biológico não estão apenas preocupados com os “deslizes” propriamente científicos do determinismo, mas com as consequências sociais e políticas que advêm dessas afirmações.

É preciso pensar que, o que está sendo chamado de deslize científico colaborou, e ainda colabora, do ponto de vista biológico, não só para identificação das diferenças e semelhanças entre machos e fêmeas, mas também corrobora a ideia de superioridade do homem em relação à mulher. El-Hani (1996) e Citeli (2001) citam alguns exemplos de como os conhecimentos de diferentes áreas da Biologia, dentre elas a Evolução e a Genética, foram usados para legitimar a inferiorização e a desqualificação da mulher nas sociedades.

Para Ortner (1979), além do determinismo biológico é preciso levar em conta outro aspecto, qual seja: a identificação ou associação simbólica da mulher à natureza, entre outras razões, pelo fato da procriação natural, função específica da fêmea. Segundo a autora

[...] cada cultura reconhece e mantém implicitamente uma distinção entre a atuação da natureza e a atuação da cultura (a consciência humana e seus produtos, e mais, que a diferença da cultura se apoia precisamente no fato de poder na maioria das circunstâncias transcender as condições naturais e transformá-las para seus propósitos. Portanto, a cultura (isto é, cada cultura) em algum nível de percepção demonstra não ser somente distinta da natureza mas superior a ela, e este sentido de diferenciação e superioridade se apoia precisamente na capacidade de transformar – “socialização” e “culturação” – a natureza (Ortner, 1979, p.101).

Quando se realiza uma análise biológica, não podemos deixar de reconhecer que existem, sim, diferenças entre corpos masculinos, femininos e transgêneros. No caso das atividades que foram propostas, no projeto aqui descrito, levamos em conta a necessidade de problematizar o uso do conhecimento biológico para justificar a sujeição e inferiorização das mulheres pelos homens. Como salienta Ortner (1979, p. 99), “certos dados e diferenças somente adquirem significado de superior/inferior dentro da estrutura de sistemas de valores culturalmente definidos”. É inegável, portanto, que a escola precisa ser entendida como espaço privilegiado de reflexão para a construção de outros significados.

Em relação, por exemplo, às profissões ou atividades que podem ou não ser exercidas por homens ou mulheres, muitos meninos não viam algumas profissões como exclusivamente masculinas ou femininas. Porém, esses mesmos meninos viam as atividades domésticas como mais associadas às mulheres. Foi interessante observar que, muitos deles, não haviam parado para pensar que, morando sozinhos, a realização dessas atividades deveria ser assumida por eles.

Ao final da discussão sobre a questão da igualdade/desigualdade de gênero, no intervalo, um aluno veio nos questionar sobre o uso do termo gênero. Segundo ele, os pastores da igreja que ele frequentava disseram que não era correto utilizá-lo. Aqui, é possível evidenciar a disputa entre o discurso religioso e o discurso científico. Segundo Machado (2018), trata-se da

[...] antiga disputa entre as esferas religiosas e científicas acerca da verdade e ou de como pensar as relações humanas e a ordem social. Ou seja, trata-se de uma disputa sobre significados em que os atores da esfera religiosa

se apropriam de determinadas ideias do campo científico para defender a concepção que atrela a verdade à crença em Deus e dá autoridade moral aos sacerdotes, pastores e demais lideranças do cristianismo para definir as normas sociais e legais da sociedade (Machado, 2018, p.1).

Aqui, vale ressaltar que em muitas situações as ideias científicas foram e são apropriadas por outros discursos – dentre eles, o religioso. Em sala de aula, isto gera momentos de embate que muitos(as) professores(as) procuram evitar, por não se sentirem preparados para abordar temas polêmicos, como gênero e sexualidade. Pesquisas com professores(as) que atuam na Educação Básica indicam que a abordagem desses temas gera insegurança entre os(as) docentes e, na maioria das vezes, são pautadas numa visão reducionista (Pereira; Monteiro, 2015).

Quando exploramos questões relacionadas às diferenças entre animais humanos e não humanos, foi possível observar que muitos meninos se incomodaram com o fato de que, segundo os conhecimentos biológicos, os seres humanos são animais. Esse incômodo é um indicativo de que a visão antropocêntrica predomina, como destaca Kazitoris e Megid Neto (2015), não só entre estudantes de diferentes níveis escolares, mas na população em geral e entre professores de Biologia. Nesse sentido, observamos que prevalece, entre os alunos, a ideia de que seres humanos são superiores em relação a outros seres vivos, sendo a natureza, de maneira geral, vista como recurso disponível para atender às necessidades humanas.

Pareceu-nos, ainda, que a ideia de superioridade, associada à de dominação do ser humano sobre outros seres e elementos da natureza, é entendida como algo natural, no que se refere à personificação da mulher como objeto, que precisa estar sempre à disposição do seu parceiro. Nesse sentido, compreendemos o motivo de as meninas se colocarem na posição de propriedade dos meninos quando questionadas sobre a quem pertenciam. Os grupos de meninas, invariavelmente, não apresentaram a resposta que gostaríamos de ouvir. Disseram que pertenciam aos pais ou aos namorados. À medida em que questionávamos essa máxima, entendiam que era necessário amar, cuidar e responsabilizar-se pelos seus próprios corpos para evitar que outras pessoas ditassem o modo como deveriam se comportar, agir e pensar. Ou seja, o objetivo de fazê-las refletir sobre como são levadas a ser pessoas sem vontade própria ficava mais claro ao passo que questionávamos comportamentos até então tidos como naturais e legítimos.





Quando a questão do respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro foi abordada, o vídeo que exibiu a punição da mulher que havia traído seu companheiro acalorou o debate. Percebemos que os estudantes apresentaram um posicionamento de concordância com aquela atitude violenta. Os que pareceram discordar ficaram em silêncio. O que fica evidente, nesses posicionamentos, é que a violência física e verbal é tida como única alternativa para solução dos problemas de relacionamento, sejam eles afetivos ou não. Além disso, também é importante salientar que, em situações de traição, como a retratada no vídeo, a culpa ou responsabilidade sempre é da mulher, cabendo a ela evitar que isso aconteça.

Um ponto que merece ser destacado diz respeito à potencialidade de temas como esses, no sentido de estimular e despertar a reflexão nos alunos. Durante a exibição e discussão sobre os vídeos intitulados “Assobie para sua mãe” e “Respeite as Mina: mulher não é objeto, não se esqueça que você é filho de uma delas, irmão, tio, avô ou pai”, ficou explícito o quanto muitos dos meninos não havia parado para pensar sobre quem era aquela mulher que estava sendo abordada por eles de forma desrespeitosa. Também, ficou evidente, principalmente por parte daqueles alunos com posicionamentos machistas, que caso alguém “cantasse” alguma mulher do seu núcleo familiar, a situação seria resolvida recorrendo à violência física e verbal. Diante dessa constatação, enfatizamos a necessidade de os professores explorarem tais questões no ambiente escolar. A escola precisa ser entendida como espaço privilegiado na promoção do diálogo para a resolução de problemas individuais e coletivos.

Ressaltamos, também, que a exibição da charge que explorava as ideias de pai e mãe solteiros possibilitou uma discussão entre alunos e colaborou com a reflexão sobre como nossa sociedade se organiza a partir de valores morais que nos impedem, muitas vezes, de reconhecer as injustiças que são cometidas contra as mulheres, principalmente com aquelas que acabam assumindo, sozinhas, a responsabilidade pela criação da prole. A ideia de uma família tradicional se fez muito presente nas falas dos alunos, mas os meninos reconheceram que as mulheres são muito mais julgadas e discriminadas pela sociedade.

A referência à ideia de família tradicional mostra como a influência do patriarcado ainda é muito presente no imaginário de nossos alunos. Como já citamos

anteriormente (Pateman, 1993; Safiotti, 2015), a sociedade patriarcal se configura como uma organização societária que preconiza uma relação hierárquica entre homens e mulheres, marcada pela superioridade masculina, e que justifica a subordinação das mulheres. Segundo Narvaz e Koller (2006, p. 51) “as diversas formas de discriminação e de violência contra as mulheres são manifestações de relações de poder historicamente desiguais. Denominadas violência de gênero, são também violação dos direitos das mulheres”.

Nesse sentido, foi importante perceber que a construção dos padrões de beleza acaba nos guiando na direção de ser exploradas para atender a uma demanda social e moral, mas também à questão da indústria. Ou seja, o feminino é fonte de exploração pelo masculino e, também, pelos mecanismos de opressão gerados pela transformação da base material, na consolidação do modo de produção capitalista. Quando questionadas sobre a indústria da moda e da beleza, o grupo de meninas percebeu, sistematicamente, que não existe apenas um modelo de beleza e, no geral, todas ali se encaixavam em algum deles. Logo, o debate as levou a concluir que o conceito de beleza é algo socialmente construído e não há razão para que as mulheres se vejam em constante disputa.

Concluimos, portanto, que há uma indústria encarregada de ditar o modo como as mulheres devem se sentir, e há um mercado que explora esse comportamento – para além dos benefícios de que usufruem os homens enquanto tal. Ficou óbvio, portanto, que há um constructo social que o dita dialeticamente.

Nossas conclusões nos levaram a atestar o fato de que os costumes da nossa sociedade nos fazem pensar assim, propositalmente, para que nos tornemos competitivas. A competitividade impede a articulação solidária entre as mulheres, colocando-as em condição de subordinação ao masculino. Daí sermos levadas a acreditar que há rivalidade natural entre as mulheres, e que a ação inevitável é lutar pelos homens enquanto nossa propriedade. Na conclusão das atividades do projeto, enfatizamos a importância de compreender a necessidade da solidariedade entre as mulheres e da promoção indispensável do empoderamento de si para a responsabilidade com o próprio corpo, e nas relações sociais diante de outras mulheres.



Já ao tratar, especificamente, da questão da parentalidade, muitas são as variáveis que precisam ser consideradas. Entendemos ser necessário abordar questões como essa partindo do pressuposto de que

A família não é algo biológico, algo natural ou dado, mas produto de formas históricas de organização entre os humanos. Premidos pelas necessidades materiais de sobrevivência e de reprodução da espécie, os humanos inventaram diferentes formas de relação com a natureza e entre si. As diferentes formas de organização familiar foram, portanto, inventadas ao longo da história (Narvaz; Koller, 2006, p.49-50).

A escola precisa ser entendida como espaço no qual possamos problematizar e promover a reflexão sobre algumas ideias apresentadas como naturais. Ao considerarmos, assim como faz Saviani (2012, p.12), que a educação pertence ao “âmbito do trabalho não material”, faz-se necessário refletir sobre as ideias, regras, crenças e valores – que são invenções humanas – que orientam nossos modos de agir e de nos relacionarmos, enquanto indivíduos que vivem em sociedade. As práticas educativas precisam proporcionar momentos em que as invenções humanas sejam questionadas, permitindo, assim, a explicitação das desigualdades, discriminações e injustiças a que estão submetidos muitos grupos da sociedade; dentre eles, as mulheres.

## 5 Considerações finais

As experiências que abordamos neste artigo, por meio das atividades previstas no projeto “O respeito a si e aos outros”, e alinhadas ao referencial teórico apresentado, reforçam a necessidade de se trabalhar temas como violência e desigualdade de gênero no ambiente escolar. Reconhecemos o desafio, pois a maioria dos(as) professores(as) – grupo do qual fazemos parte – em suas formações inicial ou continuada, não foram levados(as) a pensar sobre possibilidades de sua abordagem em sala de aula. Por outro lado, não podemos reduzir nossas práticas somente ao trabalho com os conteúdos técnicos específicos de nossa área de formação. Torna-se cada vez mais urgente que os conhecimentos, histórica e coletivamente produzidos pelos seres humanos, sejam apropriados pelos(as)



nossos(as) estudantes, visando a transformação de uma realidade que se apresenta injusta, desigual e, muitas vezes, violenta.

A abordagem que adotamos no projeto analisado neste artigo, buscou a integração entre conhecimentos biológicos, sócio-históricos e culturais. Entendemos que se trata de uma perspectiva promissora, passível de ser considerada por outros(as) colegas professores(as) no tratamento dos temas explorados pela atividade que organizamos. Ao classificarmos as atividades como promissoras, estamos, aqui, considerando os vários momentos em que os alunos e alunas puderam refletir e dialogar sobre situações concretas e ideias sobre as quais, muitos deles, não haviam parado para pensar.

Também, é importante destacar que, para nós, professores(as) que trabalhamos as atividades junto aos estudantes, a experiência foi formativa, pois nos fez refletir, dentre outras questões, sobre como o conhecimento científico é usado para justificar e legitimar as discriminações, desigualdades e injustiças que marcam nossa sociedade.

Do ponto de vista dessa experiência formativa, destacamos que a leitura das pesquisas relacionadas ao trabalho educativo com o tema gênero e sexualidade, que fizeram parte da fundamentação teórica deste artigo, nos permitiram observar que a separação dos estudantes em grupos somente de meninos e meninas não é uma prática a ser indicada. Essa separação pode colaborar para que a ideia de heterossexualidade seja naturalizada e as dicotomias que marcam as práticas acríicas e ingênuas se mantenham e sejam reproduzidas no ambiente escolar.

Reconhecemos que a opção por separar os meninos das meninas pode ter limitado o diálogo. E cabe, também, registrar, diante do que foi problematizado ao longo deste texto, que essa opção não representa uma defesa desse tipo de abordagem no ambiente escolar, independente do tema a ser trabalhado. Também, gostaríamos de salientar que as discussões e reflexões iniciadas com os grupos de meninos e meninas continuaram ao longo das aulas das outras disciplinas, após a finalização das atividades relacionadas ao projeto.

É importante reconhecer que a continuidade dessa intervenção, ou a realização de outros projetos, demanda envolver não só o corpo docente, mas ouvir, também, os estudantes. É preciso levar em conta as sugestões e contribuições dos alunos e

alunas no processo de construção e planejamento de projetos que tratem de temáticas como foi o caso da desigualdade e violência de gênero. O envolvimento dos alunos nesse processo, possivelmente, se constitui num momento rico de aprendizagem para discentes e docentes.

Por fim, ainda sobre a experiência formativa proporcionada pelo planejamento e execução das atividades relacionadas ao tema desigualdade e violência de gênero, cabe destacar o espaço que tivemos de socializar juntos aos(as) outros(as) colegas docentes nossas impressões em relação ao trabalho desenvolvido. Consideramos que esse espaço de trocas com os colegas é rico e pode ser entendido como espaço promotor de reflexões que pode ajudar a pensar outras formas de realizarmos nosso trabalho, orientados por uma perspectiva crítica.

**ROMUALDO JOSÉ DOS SANTOS:** Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (Centro Universitário de Itajubá), mestre em Ensino de Ciências (Unifei - Itajubá) e doutor em Educação (Unesp – Rio Claro). Professor de Biologia, Química e Ciências da Natureza na rede pública do Estado de São Paulo.

**TALITA FRANCIELI BORDIGNON:** Bacharel e licenciada em História (UNESP-Franca), graduada em Pedagogia (Centro Universitário de Araras), mestra em Educação (Unicamp) e doutora em Educação (Ufscar). Professora Adjunta na área de História da Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG).

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 02 fev. 2021.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Volume II. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Nº 7*, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares). Acesso em: 25 fev. 2021.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 fev. 2021.

EL-HANI, C. N. Diferenças entre homens e mulheres: biologia ou cultura? *Revista USP*, São Paulo, [s.v.], n. 29, p. 149-160, mar./maio1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25665/27402>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FREIRE, P. "A EDUCAÇÃO é um ato político". *Cadernos de Ciência*, Brasília, [s.v.], n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>. Acesso em: 26 dez. 2019.

KAZITORIS, A. R.; MEGID NETO, J. Concepções Alternativas no Ensino de Biologia: uma revisão dos resumos de 40 anos de dissertações e teses brasileiras (1972-2012). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015, p.1-7. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R2266-1.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-definibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MACHADO, M. D. C. O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p.1-18, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2018000200212&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000200212&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 fev. 2021.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. A disciplina escolar ciências e suas especificidades. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (orgs.). *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 67-84.

MONTAGNOLI, R. L.; SILVA, F. L. G. R.; MELO, M. M. R. Para além do menina veste rosa e menino veste azul: discutindo as relações de gênero na escola para a construção da cidadania. *Revista Feminismos*, Salvador, v. 8, n. 3, p. 37-50, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42803/23890>. Acesso em: 23 jun. 2021.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 49-55, abr.

2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 fev. 2021.

ORTNER, S. Está a mulher para o homem como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. (org). *A Mulher, a Cultura e a Sociedade*. Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

PATEMAN, C. *O contrato sexual*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 30, n. 95, p.117-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SAFIOTTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2012.

*Submetido em: 08 do agosto de 2023*  
*Aceito em: 30 de maio de 2024*