

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DO RECIFE

Maria Julieta Correia Jacob (1)

Universidade Federal de Pernambuco, julietajacob@gmail.com

Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva (1)

Universidade Federal de Pernambuco, cftav@uol.com.br

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (4)

Universidade Federal de Pernambuco, mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar as práticas pedagógicas relacionadas a questões de gênero e sexualidade desenvolvidas em um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher presente em uma escola¹ pública estadual de referência em ensino médio em Recife. A pesquisa buscou investigar como as práticas são desenvolvidas e suas implicações para a promoção da igualdade de gênero, do respeito às diferentes formas de expressão do gênero e da sexualidade, do combate à LGBTfobia e para o fortalecimento da cidadania e dos Direitos Humanos em uma fase importante da formação educacional de discentes. A pesquisa é de natureza qualitativa com finalidade exploratório-descritiva e utilizou como estratégia o estudo de caso, além de ferramentas não estruturadas para a coleta de dados, como observações não participantes e entrevistas semiestruturadas. As bases teóricas que nortearam a investigação foram o campo da produção de conhecimento sobre gênero, sexualidade e práticas pedagógicas no contexto dos Direitos Humanos. A investigação apontou que os Núcleos de Estudos de Gênero são importantes enquanto política pública para que haja uma ampliação da discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres como estratégia de combate ao machismo, ao preconceito e de promoção do respeito à diversidade sexual. Entretanto, algumas questões podem vir a prejudicar esse trabalho, como as lacunas na formação docente inicial e continuada para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, além da falta de planejamento pedagógico e planos de aula na condução das atividades do Núcleo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas, Estudos de Gênero, Sexualidade, Núcleo de Estudos de Gênero.

¹ A escola onde este estudo se desenvolveu será chamada de “Escola Esperança” para manter a sua identidade em sigilo. A escola possui apenas turmas do ensino médio com um total de 430 estudantes e funciona em regime integral (aulas de segunda a sexta-feira das 7h às 17h).

Introdução

O ambiente escolar é um espaço fundamental no processo de socialização das pessoas. Segundo estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de dezembro de 1996), “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entretanto, a escola é também um local onde se produzem e reproduzem diferenças, distinções e desigualdades (LOURO, 1997) que estão presentes na sociedade e ecoam também no ambiente escolar. Além de delimitar espaços (dos meninos e das meninas, por exemplo), ela utiliza símbolos e códigos para afirmar o que cada pessoa pode e não pode fazer. Por meio de suas práticas pedagógicas, compreendidas como os elementos que produzem e posicionam os sujeitos que delas participam gerando significados (AUAD, 2015), a escola pode ser o lugar no qual se dá o discriminatório aprendizado da separação e da hierarquização ou, em contrapartida, pode ser uma importante instância de emancipação e mudança.

Guacira Lopes Louro (1997) explica que gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. É na escola que nos pedem para fazer “fila de menino” e “fila de menina”, e que, nas aulas de educação física, as atividades são separadas em esportes para meninos e para meninas. Dessa forma, o aluno e a aluna são levados(as) a perceberem que o mundo é dividido entre feminino e masculino, e logo aprendem em que lado devem estar e a qual gênero pertencem.

Segundo Louro (1997) a construção da subjetividade de gênero (masculino e feminino) com base em uma lógica binária e dicotômica (homem e mulher) legitima relações de poder e desigualdades “naturalizadas” entre homens e mulheres, o que acarreta, como consequência, comportamentos opressivos de um gênero (masculino) sobre o outro (feminino). Nesse sentido, é fundamental que a escola seja capaz de fornecer subsídios para uma educação que permita o questionamento dessas representações (AUAD e CORSINO, 2012).

Sob essa perspectiva, discutir gênero e sexualidade na escola, é também contribuir para o combate à violência contra a mulher, assim como também à violência LGBTfóbica²,

² O termo LGBTfobia é uma categoria êmica reivindicada pelo movimento social organizado de lésbicas, travestis e transexuais sob o argumento de que a palavra homophobia invisibiliza as violências contra outros segmentos para além dos gays. Respeitando a pluralidade de posições no interior do Movimento LGBT, utilizaremos ao longo do trabalho o termo LGBTfobia para fazer referência à violência sofrida por todos esses grupos (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

que estão na raiz da evasão escolar dessa população. Como analisaram Silva e Barreto (2012), as consequências da violência escolar (*bullying* e LGBTfobia) para alunos e alunas são, dentre outras, a deterioração da autoestima, depressão, queda no rendimento escolar e baixa qualidade das relações interpessoais.

A necessidade de intervenção por uma educação mais igualitária no tocante às questões de gênero tornou-se ainda mais urgente em 2014, quando da polêmica em torno da discussão sobre relações de gênero nas escolas por ocasião da votação dos Planos de Educação (municipais, estaduais e federal), que traçam diretrizes de ensino para os 10 anos seguintes. Houve um esforço conjunto orquestrado por setores políticos conservadores e fundamentalistas para a retirada de qualquer menção ao termo “gênero” desses planos, indicando que todas as discussões relacionadas (direta ou indiretamente) ao assunto não deveriam estar presentes no ambiente escolar.

O clima de tensão fez ainda surgirem outros projetos de lei³, entre eles um mais radical que propôs a prisão de docentes que mencionassem a chamada “ideologia de gênero”⁴ em sala de aula. Outro projeto de lei (709/2016), apresentado no primeiro semestre de 2016 pelo deputado estadual Joel da Harpa (PROS-PE), pretendia proibir qualquer temática relacionada à “ideologia de gênero” no âmbito educacional do Estado de Pernambuco”. Entretanto, a proposta, devido à sua inconstitucionalidade, foi vetada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e, posteriormente, arquivada.

Esse contexto turbulento em torno das temáticas de gênero e sexualidade tornou a nossa curiosidade investigativa ainda mais aguçada em relação ao impacto de todas essas polêmicas nas atividades dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher presentes nas escolas de referência em ensino médio do Estado de Pernambuco, política essa que existe desde 2011 e é fruto de uma parceria entre a Secretaria Estadual da Mulher e a Secretaria Estadual de Educação. Alguns Núcleos chegaram a ser desmontados e outros foram impedidos de ter suas atividades iniciadas como consequência do debate político sobre gênero nos planos de educação. Porém, para nossa surpresa, em

³ Projeto 2731/2015 de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG) e membro da Renovação Carismática Católica, que propõe a alteração do Plano Nacional de Educação (PNE), vedando a discussão de gênero dentro das escolas. Hoje o tema não é mencionado entre as metas do Plano, mas tampouco existe uma proibição.

⁴ Entre as justificativas utilizadas para defender a retirada do termo “gênero” dos planos de educação estava o argumento de que a abordagem do tema, além de associada a um “ativismo gay”, estaria a serviço de uma (suposta) “ideologia de gênero”, segundo a qual a escola, ao ensinar que o gênero é uma construção social (BEAUVOIR, 1980, SCOTT, 1995, RUBIN, 1993; BUTLER, 2003), automaticamente estaria dizendo que as crianças nascem com um gênero “neutro”, podendo (ou não) optar pelo masculino e/ou feminino ao longo da vida. Além disso, forçou-se a ideia (descabida) de que a tal ideologia de gênero também doutrinará alunos e alunas a serem homossexuais.

fevereiro de 2016, deparamo-nos com uma notícia que veio na contramão desse movimento de enfraquecimento dos Núcleos de Gênero: um site especializado em financiamento coletivo projetos escolares⁵, divulgou uma campanha de financiamento coletivo para a compra de um projetor (data-show), necessário para a implantação de um novo Núcleo de Estudos de Gênero em uma escola⁶ da zona norte do Recife.

A partir desse cenário incomum naquele contexto, sentimo-nos motivados a acompanhar as atividades desse referido Núcleo desde a sua implantação, o que ocorreu no mês de março de 2016. A pesquisa acompanhou um total de 15 encontros do Núcleo no período de março a setembro de 2016. A escolha da escola se justifica também pela facilidade de acesso ao local, a imediata anuência da diretora e das professoras em colaborar com a pesquisa e pelo fato de a unidade escolar estar entre as duas únicas que implantaram um Núcleo de Estudos de Gênero no primeiro semestre de 2016 na cidade do Recife, espaço geográfico onde este estudo se desenvolveu.

Vale ressaltar que os encontros do Núcleo na Escola Esperança são extra-curriculares, acontecem toda segunda-feira no último horário de aula, que é reservado para “projetos especiais” (das 16h10 às 17h) e contam com a participação voluntária de 40 alunos e alunas (em proporção maior de meninas, que representam mais ou menos dois terços da turma). As atividades são conduzidas por duas professoras da própria escola (uma que leciona História e Filosofia e outra que leciona as disciplinas de Geografia e Sociologia).

A pergunta que norteou a investigação foi: “De que forma os conteúdos sobre gênero e sexualidade são abordados nas práticas pedagógicas do Núcleo?”. O objetivo geral, por sua vez, é analisar de que forma os conceitos de gênero e sexualidade são abordados nas práticas pedagógicas do Núcleo. Os objetivos específicos são os seguintes: a) investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo; b) analisar de que forma as práticas pedagógicas contribuem (ou não) para a compreensão e questionamento das relações de gênero e sexualidade de modo a promover o fortalecimento dos Direitos Humanos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa de finalidade exploratório-descritiva (CORBIN e STRAUSS, 2007). Para uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana, esta pesquisa utilizou o estudo de caso enquanto estratégia que visa à descoberta e enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade da forma mais completa e profunda possível e pode usar uma variedade de fontes de informação, bem como a observação não participante e entrevistas semiestruturadas

⁵ Não divulgaremos o nome e nem o endereço do site para assegurar a confidencialidade da Escola Esperança. Acesso em 18 de fevereiro de 2016.

⁶ Na escola que chamaremos de “Escola Esperança”.

como ferramentas de coleta de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 2013; FLICK, 2009). A seguir, apresenta-se o embasamento teórico desta pesquisa.

Gênero

Nesta pesquisa, a palavra gênero é compreendida como categoria de análise e definida, *a priori*, no seio dos estudos pós-estruturalistas da historiadora americana Joan Scott (1990), que destaca o caráter relacional do termo. No emblemático texto intitulado “Gênero, uma categoria útil para análise histórica”, a autora destaca que entender o gênero segundo essa abordagem nos permite perceber as construções e as noções de feminino e de masculino erguendo-se simultaneamente em relação e por oposição e/ou complementaridade (SCOTT, 1990). Seria pertinente, portanto, falarmos em “relações de gênero” e não apenas em “gênero” isoladamente. É preciso também compreender que, embora seja uma potente categoria de análise das desigualdades construídas entre mulheres e homens, gênero está longe de trazer consenso entre estudiosas (BEAUVOIR, 1980; SCOTT, 1990; RUBIN, 1993; BUTLER, 2003) das relações entre o feminino e o masculino.

A abordagem de gênero proposta por Joan Scott (1990) é muito válida para a investigação de questões que envolvem as práticas pedagógicas escolares, pois, a partir dessa categoria, é possível perceber e analisar aspectos que não seriam percebidos sem essa apropriação, como as diferenças hierarquizadas entre meninos e meninas, que são criadas e potencializadas devido às relações de poder entre o que se percebe como masculino e como feminino no cotidiano escolar. Olhar a realidade valendo-se dessa categoria possibilita, portanto, o questionamento das tradicionais assertivas sobre o que é “natural” para cada um dos sexos (AUAD, 2015).

É importante também destacar, para esta investigação, o conceito de gênero sob a ótica da filósofa estadunidense Judith Butler (2003), que se tornou um dos principais nomes da atualidade nos estudos de gênero e uma das precursoras da teoria *queer*⁷. Em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” (2003), publicada originalmente em 1990, a autora faz uma manobra semelhante à de Joan Scott (1990) ao historicizar o corpo e o sexo, dissolvendo a dicotomia sexo *versus* gênero, segundo a qual o sexo seria um produto “dado” da natureza ao passo que o gênero seria uma construção social da cultura.

⁷ A teoria *queer* começou a ser desenvolvida a partir do final dos anos 1980 por uma série de pesquisadores e ativistas especialmente nos Estados Unidos. Dentro desta teoria, Judith Butler (2003) desenvolveu o que nomeou de teoria da performatividade, segundo a qual o gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero na estrutura social.

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza, pois, para Butler (2003), o sexo é também um meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo” ou anterior à cultura. Como observa Pscitelli (2002), para a autora, é necessário reformular “gênero”, de maneira que o conceito possa conter as relações de poder que produzem o efeito de um sexo “neutro”, imutável e inquestionável. A partir desse ponto, Butler leva a abordagem desconstrutivista⁸ adiante desenvolvendo uma discussão crítica sobre os modos de operação das relações binárias – gênero/sexo; homens/mulheres; sujeito/outro – e confronta as conceituações que pensam as identidades como fixas.

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2003. p. 24 e 25).

Trata-se, portanto, de uma questão de performatividade. Para Butler (2003), gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados. A apropriação da percepção butleriana é oportuna ao objeto de estudo desta pesquisa uma vez que nos permite questionar o compulsório sistema sexo/gênero/desejo, segundo o qual haveria uma relação de “correspondência” e obrigatoriedade entre esses três elementos, fazendo com que predomine a ideia errônea de que as pessoas deveriam ser “naturalmente” cisgêneras⁹ e heterossexuais. Assim, quem ousa se comportar fora dessas normas que ditam determinados ideais de masculinidade e feminilidade, acaba sofrendo sérias consequências (seja a violência de gênero ou a violência LGBTfóbica) dentro e fora do ambiente escolar.

Apesar de o foco desta pesquisa ser as questões de gênero, uma vez que nosso objeto é o Núcleo de Estudos de Gênero presente na Escola da Esperança, é indispensável abordar também a temática da sexualidade, que inevitavelmente se apresenta de forma indireta relacionada ao gênero.

Sexualidade

Nesta pesquisa, vamos nos reportar ao conceito tal como definido por Michel Foucault (2003), por ser um horizonte importante para se pensar sobre a relação entre sexualidade, gênero e educação. Em resumo, Foucault, apresenta a sexualidade como construída historicamente e não como algo dado e estabelecido pela natureza. No lugar da

⁸ Segundo Derrida, o termo desconstrução refere-se especificamente ao processo de desvendar as metáforas epistemológicas na estrutura de inteligibilidade de oposições binárias das categorias.

⁹ Pessoas cisgêneras: aquelas que foram designadas com um gênero ao nascer e se identificam com ele. Sinônimo de cissexual. Abreviado como **cis**. Por outro lado, pessoas transgêneras são aquelas que foram designadas com um gênero a nascer e não se identificam com ele.

sexualidade/pulsão ou “necessidade natural” do ser humano, Foucault nos explica, em seu clássico livro “A História da Sexualidade – Volume I”, que o biopoder cria uma sexualidade na qual se pode e deve intervir, que é induzida por discursos produzidos em geral na área médica (psiquiatria) e na área da psicanálise. O poder, tal como Foucault o analisa, produz discursos de “verdade” pelos quais somos julgados(as), condenados(as), classificados(as), obrigados(as) a tarefas, destinados(as) a certa maneira de viver a sexualidade.

É nesse campo que o dispositivo da sexualidade tem a função de regular e normatizar o que seria o “bom” sexo (ou sexo “normal”), restrito ao leito conjugal e vigiado pela família heterossexual, que, por sua vez, é controlada pelos mecanismos do biopoder. As sexualidades não-normativas, por sua vez, deveriam ocupar o lugar das margens, além de serem também classificadas por médicos e terapeutas que produziram saberes e nomenclaturas desses “outros” tipos de sexualidade, demarcando a separação entre normalidade e anormalidade.

Essa obsessão com a sexualidade normalizante, reiterada através de discursos que apontam o homossexual como desviante é chamada de heteronormatividade (WARNER, 1993). Britzman (1996) ressalta que o conhecimento sobre a heterossexualidade é transmitido tanto pela educação informal, através das relações sociais, como também via meios formais como o currículo escolar. Assim, a informação sobre heterossexualidade está em toda em parte e é construída como se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero.

O pressuposto universal de que todo mundo é – ou deveria ser – heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos pares binários de gênero faz com que a transgressão de fronteiras resulte no questionamento social da identidade da pessoa que transgredir, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, ou seja, desvinculadas do processo de construção social (BRIZTMAN, 1996). Nas palavras da autora: “Meu argumento é que as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade) (p. 82).

Antes de apresentar os resultados desta pesquisa, faz-se necessário, antes, conceituar práticas pedagógicas.

Práticas Pedagógicas

Segundo Schmit, Ribas e Carvalho (1998, p.12), “é uma dimensão da prática social dirigida sob objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada com a prática social mais ampla”. Os autores comentam também que essas práticas implicam em uma relação

indissolúvel entre teoria e prática, cuja separação só poderá ser alcançada a partir de um processo de abstração.

Veiga (1989) expõe que a prática pedagógica pode ser repetitiva ou reflexiva. Na primeira, teoria e prática estão rompidas, onde o novo conhecimento encontra dificuldade para se efetivar e a prática docente caracteriza-se em um marasmo respaldado pela rígida burocracia e controles escolares. Não há espaço para dúvidas, reflexões. A conscientização, que poderia levar o docente a dar espaço a questionamentos, a novas formas de aprendizado (VEIGA, 1989), “tende a desaparecer pelo caráter mecânico e burocratizado dessa prática” (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998, p.12). Já para a prática reflexiva, o desenvolvimento da conscientização se dá na medida em que os indivíduos, em grupo, discutem e enfrentam problemas comuns. O ponto de partida é a prática social, que se caracteriza pela indissolubilidade entre teoria e prática, pela ausência de dicotomias, pelo caráter de inquietude, criativo e altamente consciente, possibilitando mudanças qualitativas a partir de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (VEIGA, 1989; SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998).

Essa distinção apresentada pelos teóricos acima (1989) expõe que a prática repetitiva está em consonância com a cultura dominante inicialmente apresentada, na qual não há espaço para diferenças, em que a padronização das práticas parece ser a regra e o comum caracterizando a realidade social, em detrimento da prática reflexiva, que parece ser o caminho adequado para a transformação ou mudança cultural nas práticas de ensino. Ademais, o postulado de Veiga (1989) dialoga com outros dois grandes pensadores na área de educação, Paulo Freire e José Carlos Libâneo, cujas concepções e entendimentos quanto às práticas pedagógicas se assemelham e serão apresentadas a seguir.

Em sua obra clássica, “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1982) apresenta a prática docente sob a forma da educação bancária e da educação problematizadora. A primeira, segundo o autor, tem como pano de fundo a “pedagogia dos dominantes”. Freire considera que uma sociedade dividida em classes, tal como é hoje, restringe os privilégios a poucos e impede que a maioria tenha acesso aos bens produzidos. A produção de bens, para Freire (1982), está na educação. Neste cenário, a pedagogia dos dominantes, na qual a educação serve como ferramenta de dominação se opõe à pedagogia do oprimido (que o autor defende), que considera a educação como libertária.

A educação bancária caracteriza-se pelo não diálogo, transmissão e avaliação de conhecimentos pautados em uma relação vertical e autoritária, pois manda aquele que sabe, cujo método é a opressão, o antidiálogo (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009). A

aluno, nesse contexto, recebem de forma passiva o saber do(a) educador(a). Essa abordagem pressupõe um ambiente harmônico, equilibrado, passando uma falsa ideia de igualdade que oculta a opressão. A educação, dessa forma, é exercida como uma prática de dominação “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos(as) é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1982, p.66). Já no âmbito da educação problematizadora, o conhecimento vem do contato do indivíduo com seu mundo dinâmico e não como um ato vertical. Ao contrário, estabelece-se uma relação dialógica, de troca de conhecimento (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009).

Libâneo (1985) apresenta, dentro de um espectro de oito abordagens pedagógicas, dois extremos visíveis que se assemelham com as propostas de Freire (1982) e Veiga (1989): a pedagogia liberal tradicional e a progressista. Na primeira tendência, a escola possui uma função de dotar os alunos de capacidades intelectuais e morais para assumir uma determinada posição social. Isso pressupõe que o sujeito tenha que se adaptar aos valores e normas vigentes na sociedade, por meio de uma cultura individualizada (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009). O caminho cultural em direção ao saber e ao conhecimento é o mesmo para todos e a condição para essa conquista é o esforço individual (LIBÂNEO, 1985). A pedagogia progressista, em contrapartida, preocupa-se com questões sociais e políticas da educação com base em análises críticas das realidades da sociedade. O conteúdo de ensino é extraído da vida dos alunos e o processo de conhecimento se dá pelo diálogo entre docentes e discentes, ambos sujeitos do conhecimento (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009; LIBÂNEO, 1985).

Faz-se necessário, ainda, tratar sobre planejamento e plano de aula. Para Libâneo (2004), o ato de planejar é uma ação consciente de prever a atuação do professor, baseada nas suas opções político-pedagógicas, de preferência em congruência com as da escola, e fundamentada em problemas sociais, econômicos, culturais e políticos de todos os sujeitos participantes do processo – escola, professores, alunos, comunidades e pais. Planejamento é definido como um processo de racionalização, organização e coordenação da prática docente, em que o contexto social e a ação escolar estão articulados.

As funções do planejamento escolar são: (i) elucidar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que sejam base para a articulação entre a função da escola e as demandas sociais na qual está inserida; (ii) expor a relação entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional do professor e suas ações em sala de aula; (iii) assegurar um processo de ensino sem improvisação, mas que fuja do caráter rígido e absoluto por meio de preparação de aulas e replanejamento sempre que novas realidades surgirem; (iv)

planejar as ações educativas de acordo com as condições socioculturais e individuais dos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Uma das principais ferramentas de detalhamento do planejamento elaborado por um professor é o plano de aula. É um instrumento de construção da realidade. Traduz a proposta de trabalho docente para uma determinada aula, ou conjunto delas, configurando em um maior detalhamento e objetividade do planejamento (GANDIN e CRUZ, 1995; URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009). O plano de aula deve expor os objetivos que se deseja alcançar, descrever o conteúdo que será trabalhado na aula, definir os procedimentos de ensino e organização das atividades dos alunos, sugerir recursos que serão utilizados e auxiliarão no alcance dos objetivos da aula e estabelecer como será feita a avaliação (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009).

Portanto, planejamento e o plano de aula – como ferramenta de seu detalhamento – são elementos basilares em qualquer processo de prática educacional no ambiente escolar, os quais estarão norteados pela abordagem pedagógica que a escola adotar em seu projeto político-pedagógico. São instrumentos básicos para a garantia mínima de um processo de ensino e aprendizagem adequado. A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa.

Resultados da pesquisa

A investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Gênero da Escola Esperança revelou que as professoras adotam uma abordagem reflexiva e problematizadora, evidenciada pela ênfase dada pelas discentes no caráter dialógico dos encontros, no estímulo ao debate de ideias contraditórias e também na organização das cadeiras em semi-círculo, o que passou a ocorrer a partir do segundo semestre de 2016 e possibilitou uma dinâmica mais horizontal e interativa, em que todas as pessoas podem ver umas às outras sem hierarquizações. O caráter de inquietude das discussões também pode ser exemplificado em outro trecho que demonstra os conceitos apresentados por Veiga (1989) e Freire (1982) e foi retirado da fala de uma das professoras durante a observação de um dos encontros: “Aqui é um espaço para debater diferentes opiniões. Aqui ninguém é dono da verdade, aqui é espaço de amadurecimento, de debater, ouvir e falar e construir os nossos valores. É lugar de mudar de opinião”.

Pode-se concluir ainda que se trata de uma prática predominantemente progressista (LIBÂNEO, 1985), uma vez que o conteúdo da aula é desenvolvido a partir das experiências presentes na vida dos alunos(as). Em um dos encontros em que a turma debatia sobre a violência de gênero sofrida pelas mulheres, por exemplo, uma aluna contou que percebe os reflexos desse problema na sua própria casa. Segundo ela, a sua mãe não a deixa sair sozinha

e estabelece um horário para voltar para casa, enquanto o seu irmão tem liberdade para sair e chegar com quem quiser e a hora que quiser. “Por que isso, mainha? Porque você é uma menina”.

Observou-se ainda que não há qualquer planejamento em relação ao que vai ser trabalhado na sala de aula. Tudo parece ser decidido de última hora de forma quase aleatória ou mesmo de improviso. Muitas discussões que ficavam incompletas por falta de tempo para desenvolver as ideias e tirar as dúvidas (o encontro do Núcleo tem duração de apenas 50 minutos, que é o equivalente a uma hora/aula) não eram retomadas no encontro seguinte, prejudicando a continuidade do planejamento (o qual não foi identificado). Nas entrevistas que realizei com as professoras, pude perceber que a falta desse planejamento e de um plano de aula não é intencional nem desejável. As duas professoras afirmaram que o objetivo é que todos os encontros sejam planejados previamente, como sugerem Libâneo (2004), Gandin e Cruz (1995), Urban, Maia e Scheibel (2009), mas ainda não havia sido possível colocar essa ideia em prática por diversos motivos, tais como falta de tempo (pois elas duas também possuem demandas de outras disciplinas) e sobretudo falta de experiência para lidar com as temáticas, já que nenhuma delas teve qualquer formação sobre gênero e sexualidade e se dizem muitas vezes “perdidas” ou “tateando o terreno”.

Em resposta ao segundo objetivo, a investigação demonstrou que a ausência de um planejamento pedagógico e de planos de aula organizados prejudicam a compreensão e o questionamento das relações de gênero e sexualidade como estratégia de promoção e fortalecimento dos Direitos Humanos. Embora tenha sido constatado por meio das observações que as práticas pedagógicas presentes no Núcleo de Gênero possuem uma potente intencionalidade reflexiva, problematizadora e progressista, esses aspectos têm sua efetividade bastante reduzida pela falta de uma organização sistematizada dos conteúdos a serem trabalhados bem como de uma adequada formação para as professoras que conduzem as atividades.

Considerações finais

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, verificou-se que os conceitos de gênero e sexualidade são abordados nas práticas pedagógicas do Núcleo de forma deficitária em virtude dos aspectos mencionados previamente. Ficou ainda evidente que a superação das dificuldades apontadas é pré-requisito para uma maior eficácia do trabalho desenvolvido no Núcleo e sua vinculação com a possibilidade de mudança social no tocante à igualdade de gênero, ao combate à violência contra a mulher e à LGBTfobia.

Antes de encerrar, cabe ainda pontuar que apesar das fragilidades identificadas nas suas práticas pedagógicas, é louvável o empenho que as duas professoras dedicam ao trabalho, sempre buscando fazer a melhor prática possível em meio às adversidades. Além disso, a despeito do que ainda pode ser aprimorado, o Núcleo de Gênero da Escola Esperança já adquiriu uma significativa e incontestável importância simbólica e passou a funcionar como uma instância de proteção e defesa da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Referências

AUAD, D. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola.** São Paulo: Editora Contexto, 2015.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo 1.** Fatos e Mitos. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

BRITZMAN, D. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 1996. Educação & Realidade, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O Professor diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CORBIN, J.; STRAUSS, A.L. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre: Artmed, 2007. 2ª ed. 288p.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 196p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2003. 15ª ed.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na Sala de Aula.** Porto Alegre: Edição dos Autores, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. 2ª ed.

PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) Mulher?. In: Leila Algranti (org.) A prática Feminista e o Conceito de Gênero. **Textos Didáticos**, nº 48. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. p. 7-42.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº 16 (2), jul./dez. 1990.

SILVA, J. P.; BARRETO, N. S. Violência Escolar: Problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, vol.12, jul-dez 2012.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993.

SCHMIDT, L.; RIBAS, M.; CARVALHO, M. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 1(1):9-23, out. 1998.

URBAN, A. C.; MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

WARNER, M. **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.