

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH
CURSO DE MESTRADO

Maria Julieta Correia Jacob

“SOMOS TODOS E TODAS DIFERENTES NUMA SOCIEDADE DE IGUAIS”:

Um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco

Recife
2017

MARIA JULIETA CORREIA JACOB

“SOMOS TODOS E TODAS DIFERENTES NUMA SOCIEDADE DE IGUAIS”:

Um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda e coorientação da Prof^a. Dra. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

J15s	<p>Jacob, Maria Julieta Correia “Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais”: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco / Maria Julieta Correia Jacob. – Recife, 2017. 156 f.: il., fig.</p> <p>Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2017.</p> <p>Inclui referências e anexos.</p> <p>1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Práticas pedagógicas. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Orientador). II. Título.</p> <p>341.48 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2017-117)</p>
------	---

MARIA JULIETA CORREIA JACOB

“SOMOS TODOS E TODAS DIFERENTES NUMA SOCIEDADE DE IGUAIS”:

Um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos em 21/02/2017, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda e coorientação da Prof^a. Dra. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda – UFPE (Presidente)

Prof. Dr. Gustavo Gomes da Costa – UFPE (Titular Interno)

Prof. Dra. Nadia Patrizia Novena – UPE (Titular Externo)

RECIFE - PE
2017

À professora Joana e à querida amiga Fernanda Matos.

AGRADECIMENTOS

A meu marido e companheiro, André Durão, pelo amor, parceria e por me incentivar incansavelmente sonhando e caminhando junto comigo, lado a lado, de mãos dadas. Sem você, essa dissertação não existiria. Obrigada pela generosidade, paciência e pelo imenso apoio nesses dois anos de pesquisa.

A Nina, por me ajudar a um pouco de sentido a tudo. Por entrar no quarto sem bater e, ao me ver sentada ao computador, vir me abraçar sorrindo. Por tornar a escrita desta dissertação mais leve e menos solitária. Também agradeço por compreender a minha ausência nos passeios e brincadeiras da família e por, ainda assim, reivindicar insistentemente a minha companhia. Por me perguntar cheia de curiosidade “Já acabou o mestrado, Tia Juba?”, e quase sempre se frustrar com a resposta (risos).

Às professoras, à diretora, aos alunos e alunas da Escola Esperança pelo entusiasmo e afetuoso acolhimento desta pesquisa. Obrigada também por me ajudarem a acreditar num futuro melhor.

À professora Joana pelo exemplo raro e intenso de amor e vocação à docência. Agradeço pela chance de, nesta pesquisa, ter experimentado ser um pouco sua aluna.

Ao meu orientador Marcelo Miranda pelas longas conversas, pelos conflitos, pela resolução dos conflitos e por virar minha cabeça pelo avesso, num exercício por vezes doloroso. Obrigada pela generosidade em me estimular a amadurecer academicamente e por me ensinar a ouvir melhor e a crescer com o diálogo. Obrigada ainda me provocar, sem descanso, para que aprimorássemos esta pesquisa ao máximo possível.

À minha coorientadora Celma Tavares pela força, pelo exemplo de organização e leitura atenciosa, pela escuta acolhedora e suporte nos momentos difíceis (foram muitos) e por me guiar de forma cuidadosa e afetuosa nessa longa jornada. O que aprendi com você vai muito além da experiência acadêmica.

Ao PPGDH pela eficiência, atenção e tratamento carinhoso com todos os alunos e alunas do programa.

Ao professor Gustavo Gomes pela oportunidade de aprender e crescer com o Grupo de Estudo Diversões (UFPE), ao qual devo muito do que consta nesta dissertação.

À professora Nadia Novena pelas enriquecedoras e criteriosas sugestões na banca de qualificação para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos amigos e amigas do mestrado pela cumplicidade, apoio mútuo e pela torcida coletiva em todos os momentos, especialmente a Elis Costa, Rafael Morato, Bruno Correia, Mariana Arcoverde, Bruno Arrais, Denise Moura, Ana Cristina Freire, Fernanda Matos e Fabiana Moura. A presença de vocês foi essencial nessa jornada e é indispensável na minha vida daqui pra frente.

À querida amiga Fernanda Matos pelo exemplo de bondade, força e superação. O mundo precisa de mais pessoas como você e sou muita grata por tê-la por perto.

A minha mãe e a meu pai por terem sido, mesmo sem saber, o meu primeiro *locus* investigativo e de grande aprendizado sobre as relações de gênero. Tudo começou em vocês, tenho certeza. E sobre vocês dois eu poderia escrever uma longa tese, mas por ora preciso apenas agradecer-lhes. Por tudo.

A minha mãe, por tão cedo ter me apresentado ao universo da sexualidade e da reprodução humana através de sua profissão de ginecologista obstetra, que tanto me encanta e orgulha. Acompanhar a gravidez e o nascimento de bebês, despertou em mim curiosidades que carrego até hoje e que me movem com entusiasmo na busca por respostas. Obrigada ainda pelo exemplo de mulher que você é.

A meu pai, pelos mais difíceis e intensos ensinamentos que tive (e tenho) na vida. Pelo amor e amizade em constante (des)construção e renovação. Pelo exercício diário de empatia e aceitação. E pela habilidade de transformar afeto em comida, alimento para o corpo e o coração.

À minha família (de sangue e de afeto) pelo carinho, paciência e apoio incondicionais. Especialmente às minhas irmãs, Daniela e Clarissa (Taíta), por me presentarem com uma afilhada (Clara) e um afilhado (Leonardo), dando-me a chance de exercitar as delícias do amor (quase) maternal.

À família Falcão Durão, que ganhei de presente de casamento, especialmente à minha sogra, que cuida da gente com a sabedoria das flores (e me ajudou a ter foco durante a pesquisa).

Às amigas e aos amigos da TV Pernambuco pela compreensão e parceria firme nessa jornada.

A Tuca Siqueira por me incentivar de forma usando as palavras mais doces e poéticas.

A Joana Rodrigues por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava (foram vários momentos).

A Caroline Arcari e Nathalia Borges pela amizade e inspiração na luta pelos Direitos Humanos, por uma pedagogia feminista e pela igualdade de gênero na educação. Obrigada também pela oportunidade de nos reinventarmos profissionalmente juntas.

A Daniela Auad por me mostrar que ciência se faz com rigor, precisão e uma boa dose de paixão.

A Angelina Maia por me lançar a semente dos estudos da sexualidade humana anos atrás, e à professora Christyne Rose por me ajudar a fazer essa semente florescer.

Às mães e aos pais que dividiram comigo as suas angústias em relação à educação dos seus filhos e filhas, buscando ajuda para questionarem os estereótipos e serem educadores(as) comprometidos(as) com o enfrentamento da violência, com a celebração das diferenças e com a igualdade de gênero.

A todas as pessoas – mulheres em especial – brilhantes que conheci ao longo desse mergulho nas questões sobre gênero e sexualidade pelos valiosos aprendizados que farão parte da minha vida para sempre.

“Seu silêncio não vai te proteger!”

Audre Lorde

“Nós percebemos a importância de nossa voz quando somos silenciadas.”

Malal Yousafzai

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo 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 escola pública estadual de referência em ensino médio localizada na Zona Norte do Recife (PE). A pesquisa buscou observar e investigar como essas 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 também para o fortalecimento da cidadania e dos Direitos Humanos em uma fase importante do processo educacional formal de discentes. A pesquisa é de natureza qualitativa com finalidade exploratório-descritiva e utiliza como base metodológica o estudo de caso, além de ferramentas não-estruturadas para a coleta de dados, como observações não-participantes dos encontros do Núcleo de Gênero e entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras do Núcleo e também com a diretora da escola. Para a análise dos dados, utilizou-se análise de conteúdo interpretativa. 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. O argumento central é o de que a existência do Núcleo de Estudos de Gênero é importante e necessária enquanto política pública para que haja uma ampliação da discussão e conscientização sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres como estratégia de combate ao machismo, ao preconceito e de promoção do respeito à diversidade sexual. Para isso, verificou-se que a prática pedagógica desenvolvida possui uma abordagem reflexiva, progressista e problematizadora. Apesar das lacunas na formação docente inicial e continuada para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, apontadas na investigação, a pesquisa revelou que o Núcleo de Gênero da escola estudada adquiriu uma significativa importância simbólica e passou a funcionar como uma instância de acolhimento de denúncias de violações de direitos e também de defesa da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sexualidade. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze pedagogical practices related to gender and sexuality issues developed at a Center of Gender Studies and Coping with Violence against Women present at a state public school in North of Recife (PE). The research sought to observe and investigate how these practices are developed and their implications for the promotion of gender equality, respect for the different forms of expression of gender and sexuality, the fight against LGBTophobia and also for the strengthening of citizenship and Human Rights in an important phase of the formal educational process of students. The research is qualitative in nature with an exploratory-descriptive purpose and uses as a methodological basis the case study, as well as unstructured tools for data collection, such as non-participant observations of the Gender Center meetings and semi-structured interviews with the two teachers of the Center and also with the director of the school. For the analysis of the data, we used interpretive content analysis. The theoretical bases that guided the investigation were the field of knowledge production on gender, sexuality and pedagogical practices in the context of Human Rights. The central argument is that the existence of the Gender Studies Center is important and necessary as a public policy so that there is an increase in the discussion and awareness of inequalities between men and women as a strategy to combat chauvinism, prejudice and promotion of respect for sexual diversity. For this, it was verified that the pedagogical practice developed has a reflexive, progressive and problematizing approach. Despite the gaps in initial and continuing teacher training to work on gender and sexuality themes, as pointed out in the research, the research revealed that the School's Gender Center acquired a significant symbolic importance and began to function as an instance of receiving denunciations of violations of rights and also of defending sexual and gender diversity in the school environment.

Keywords: Education. Gender. Sexuality. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABLGBT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEDAW	Convenção para eliminar todas as formas de discriminação contra a Mulher
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FAINTVISA	Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão
GEPAT	Gerência de Programas e Ações Temáticas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexo
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RMR	Região Metropolitana do Recife
SecMulher	Secretaria Estadual da Mulher de Pernambuco
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
WAS	Associação Mundial pela Saúde Sexual

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Cartilha contra a “Ideologia de Gênero”	150
Figura 02 – Cartilha contra a “Ideologia de Gênero”	150
Figura 03 – Contrato de Convivência da Escola Esperança	151
Figura 04 – Contrato de Convivência da Escola Esperança	151
Figura 05 – Cartaz produzido por discentes	152
Figura 06 – Cartaz produzido por discentes	152
Figura 07 – Cartaz produzido por discentes	152
Figura 08 – Cartaz produzido por discentes	152
Figura 09 – Cartaz produzido por discentes	153
Figura 10 – Cartaz produzido por discentes	153
Figura 11 – Cartaz produzido por discentes	153
Figura 12 – Cartaz produzido por discentes	153
Figura 13 – Cartaz produzido por aluna sobre cultura do estupro	154
Figura 14 – Sala de aula onde ocorreram os primeiros encontros do Núcleo	154
Figura 15 – Folheto sobre a Lei Maria da Penha	155
Figura 16 – Folheto sobre a Lei Maria da Penha	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descrição das práticas pedagógicas de gênero e sexualidade	97
Quadro 02 – Lista de livros entregues pela Secretaria de Educação	156
Quadro 03 – Lista de frases escrita por discentes em exercício do núcleo	156

NOTA EXPLICATIVA QUANTO AO ESTILO DA ESCRITA

Esta dissertação tem como base de escrita as normas da ABNT. Quanto ao estilo, entretanto, assumimos, intencionalmente, um “modo feminista de escrever” por acreditar que a linguagem não é neutra, mas carrega efeitos políticos e pedagógicos (FURLANI, 2011) produzindo e/ou reproduzindo desigualdades sexuais e de gênero. A linguagem é expressão de um sistema simbólico cultural, que nem sempre garante e valida a presença de todas e todos, tendo em vista que, geralmente, atende a um padrão universal e dominante de cultura. Assim sendo, questionamos o tratamento genérico no masculino, forma de linguagem hegemônica usada para se referir a homens e mulheres (independentemente da proporção numérica).

Acreditamos que essa normatização favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero (masculino) sobre o outro (feminino) e invisibiliza a mulher. Em substituição a esse estilo que consideramos excludente, utilizamos, sempre que possível, uma linguagem inclusiva evidenciando tanto a forma masculina quanto a feminina, o que pode ser observado já no título da dissertação (“somos todos e todas”), ou fazemos uso dos dois gêneros com o artigo “a” entre parênteses - exemplo: professores(as) - ou ainda dou preferência a termos neutros (exemplo: crianças - no lugar de meninos ou meninas).

Atualmente os símbolos @, x, ou ainda a vogal “e” têm sido utilizados, inclusive na academia, em substituição às vogais “a” e “o” para expressar as diversas possibilidades de configurações de gênero, numa perspectiva plural. Entretanto, esses formatos também apresentam limites, pois só contemplam a linguagem escrita ou visual e não garantem a pluralidade da linguagem verbal, possibilitando incorrer no risco de assumir o masculino genérico na fala.

Além disso, fazemos questão de citar o primeiro nome dos autores e autoras utilizadas no referencial teórico para explicitar quando se trata de mulheres, o que não ficaria claro se apenas o sobrenome fosse citado. Esperamos, dessa forma, que o leitor e a leitora compreendam (mesmo que discordem de) as razões para a adoção de tal estilo antes de julgá-lo simplesmente inadequado, exagerado ou enfadonho.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A pesquisa no contexto da “ideologia de gênero”	28
2	GÊNERO	36
2.1	A história do conceito	37
2.2	Gênero e feminismo	47
3	SEXUALIDADE	55
3.1	Orientação Sexual	60
3.2	Diversidade sexual e Identidade sexual	61
3.3	Sexualidade e Educação	63
3.4	A visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	65
3.5	A contribuição da Teoria <i>Queer</i>	66
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	69
4.1	Educação Bancária x Educação Problematicadora	70
4.2	Pedagogia Liberal Tradicional x Pedagogia Progressista	72
4.3	Práticas Pedagógicas e Diferenças Culturais	73
4.4	Abordagens contemporâneas de gênero e sexualidade	74
4.5	Planejamento e Plano de Aula	77
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
6	O CAMPO DA PESQUISA	85
6.1	Núcleos de Gênero em Pernambuco	85
6.1.1	Histórico	85
6.1.2	Objetivos dos Núcleos de Gênero	86
6.1.3	Formação docente voltada para os Núcleos de Gênero	87
6.2	O <i>locus</i> de pesquisa: a Escola Esperança	88
6.3	Perfil das professoras do Núcleo e da diretora da escola	92
6.4	Análise de dados: Gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas do Núcleo da Escola Esperança	94
6.4.1	Descrição e análise das práticas pedagógicas de gênero e sexualidade	96
6.4.2	Como os conceitos de gênero e sexualidade estão presentes no material didático e nas práticas pedagógicas do Núcleo	108
6.4.3	A relação entre as práticas pedagógicas do Núcleo e o fortalecimento dos Direitos Humanos	118

6.4.4	A percepção das professoras e da diretora sobre as temáticas da pesquisa	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXOS	140
	Anexo A - Roteiro de observações	140
	Anexo B - Roteiro das entrevistas individuais	141
	Anexo C - Termo de consentimento e livre esclarecimento	146
	Anexo D - Carta de anuência	148
	Anexo E - Figuras	149
	Apêndice A	155

1 INTRODUÇÃO

Eu tinha tudo para jamais me interessar por uma pesquisa como essa, pois nunca fui estimulada a valorizar e refletir criticamente sobre questões de gênero e sexualidade nos ambientes em que fui educada, seja em casa, seja na escola. Além de um enorme tabu, esses assuntos eram para mim muito misturados e, do ponto de vista conceitual, pouco claros (e até quase sinônimos), já que antes de mergulhar nessa investigação eu ainda não compreendia o gênero como uma categoria específica de análise e nem a sua diferenciação em relação à sexualidade.

Como explicar, então, a decisão de debruçar-me sobre um tema de interesse tão improvável para mim? É que esse tal silêncio, na verdade, sempre fez um barulho imenso nos meus ouvidos. Silenciosamente, escutei e absorvi muitas mensagens e discursos, mesmo que codificados. Revisitando minhas memórias vividas no espaço doméstico e, principalmente, na escola, católica e bastante conservadora, onde estudei a vida inteira (no Recife), percebo, agora com muita clareza, como sugere Guacira Louro (1997), o quão normativo e pleno de significado era aquele discurso que me chegava quase inaudível.

Não se falava explicitamente, mas as mensagens estavam todas lá, permeando o ambiente escolar sexista e repressor, onde, por exemplo, a dignidade das alunas era aferida pelo comprimento do uniforme que vestiam. Se a bermuda (bem folgada, de tecido) estivesse mais do que um palmo acima do joelho, éramos retiradas da sala de aula e impedidas de frequentar a escola até providenciarmos um modelo mais decente. E sim, havia fiscais nos corredores a postos para fazer a checagem. O argumento oficial para a proibição era de que se tratava de uma questão meramente burocrática de respeito às normas do colégio para o bom funcionamento do espaço escolar. Já o argumento velado (ou sussurrado) escondia a ideia de que a exposição do corpo das meninas, em uma fase do despertar da sexualidade, tiraria a concentração dos meninos e estimularia a erotização na sala de aula.

Na época, embora eu achasse incômodo aquele patrulhamento, só me restava andar na linha, ainda que me sentisse numa prisão. Além de nunca terem perguntado a opinião das alunas sobre o assunto, no colégio o tom era tradicional e autoritário (LIBÂNEO, 1985), e não havia espaço para questionamentos ou debates, muito menos

sobre temas tabu como gênero e sexualidade, e as desobediências eram severamente punidas com reclamações e suspensões.

Atualizando essas vivências, identifico, como indica Nadia Patrícia Novena (2004), ao investigar as narrativas do silêncio sobre a sexualidade na organização escolar, que esse silenciamento cumpria o papel de um dispositivo institucional. Através dele, a não-informação, o não-dito passavam a ser disseminados, indicando uma tomada de posição clara em relação a gênero e sexualidade, enquadrados naquele ambiente sob um regime de repressão.

A postura adotada pelo colégio legitimava a ideia (equivocadamente) naturalizada de que os meninos são incapazes de controlar seus ímpetos sexuais. Agindo assim, o colégio optou por controlar a exposição dos corpos das meninas, o que configura uma violência de gênero (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), pois transfere a culpa do problema para a vítima. Se as meninas mostram o corpo, é esperado (e aceito) que os meninos reajam em função dos seus instintos sexuais. Portanto, para mantê-los quietos, é preciso que as meninas não os provoquem.

Nesse contexto, a sexualidade masculina é admitida como um dado biológico (algo da essência do homem) e, dessa forma, incontrolável. Chamamos a atenção que consideramos esse raciocínio inadequado (e mesmo irresponsável) por legitimar violências que vão desde a regulação do vestuário das mulheres até, em outro extremo, o feminicídio. Essa lógica dialoga com a chamada cultura do estupro, segundo a qual a segurança das meninas depende da privação de liberdade delas. Funciona assim: para não serem violentadas, elas devem estar cobertas e, de preferência, em um espaço privado e seguro (leia-se dentro do ambiente doméstico¹). As mulheres não podem, portanto, estar na hora errada, no lugar errado e nem com a roupa errada. Do contrário, se alguma violência acontecer, a culpa é delas.

Será que essa história toda poderia ter tido um desfecho diferente? Claro que sim! E foi justo essa possibilidade que nos conduziu a investigar o campo das práticas pedagógicas de gênero e sexualidade. Em contraposição à situação apresentada, propomos como alternativa algumas posturas que referendam esta dissertação. Mais adequado teria sido a escola cumprir o seu papel de problematizar mentalidades e verdades pré-construídas que geram desigualdades e violência sexual e de gênero.

¹ Lembramos que nem sempre o ambiente doméstico é seguro para as mulheres, pois em casa há também a violência doméstica, que envolve violência sexual, a exemplo das esposas que são violadas quando não querem fazer sexo com seus maridos ou as meninas que são violentadas por parentes.

Como fazer isso? Grosso modo, por meio do diálogo e do debate com todo o corpo discente, empoderando as meninas e educando os meninos sobre direitos, respeito, assédio sexual e autonomia das mulheres sobre suas vidas e seus corpos.

Tudo isso que relatei se passou na década de 1990, durante a minha adolescência, mas não podemos dizer que é coisa de antigamente. Situações semelhantes continuam ocorrendo ainda hoje, em 2016, em outras escolas no país². Tal constatação – entre tantas outras relacionadas ao machismo, à misoginia e à LGBTfobia³ nas escolas – demonstra a urgência em se trazer o debate sobre gênero e sexualidade para o universo escolar a partir de um fazer pedagógico comprometido com os Direitos Humanos e com os direitos sexuais e reprodutivos⁴.

Imbuída dessa certeza, e a despeito de todos os silenciamentos vividos ao longo da minha trajetória escolar, reuni motivação e curiosidade suficientes para lançar-me nessa investigação. O combustível para fazer essa travessia acadêmica foi a indignação provocada pela tomada de consciência de tudo o que relatei durante a minha vivência escolar. Percebi que, assim como eu, outras tantas pessoas jamais tiveram a chance de discutir esses assuntos de forma a perceber como as desigualdades e injustiças relacionadas a gênero e sexualidade se instalam na nossa sociedade.

Além disso, por me considerar ativista, as questões e discussões que envolvem as diferenças de gênero e de sexualidade instigam a minha prática e dinamizam o meu trabalho enquanto educadora sexual e jornalista primordialmente pelo significado da mobilização pela mudança de mentalidades e pela luta contra o preconceito.

² Em fevereiro de 2016, um grupo de alunas com idades entre 13 e 17 anos contestou as regras de vestuário do Colégio Anchieta, um dos mais antigos de Porto Alegre (RS). Elas reivindicaram o direito de usar *short*, vestimenta proibida pela direção do colégio. Houve casos de meninas retiradas da sala de aula para que vestissem uma calça de moletom ou orientadas para irem para casa, pois com *short* não poderiam ficar. Dentre as justificativas para a proibição, estava a alegação de que a roupa curta seria inadequada porque chama a atenção dos meninos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/02/alunas-fazem-mobilizacao-pelo-uso-do-shorts-em-escola-de-porto-alegre.html>>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

³ O termo LGBTfobia é uma categoriaêmica reivindicada pelo movimento social organizado de lésbicas, travestis e transexuais sob o argumento de que a palavra homofobia invisibiliza as violências contra outros segmentos para além dos gays. Respeitando a pluralidade de posições no interior do Movimento LGBTI, utilizaremos, ao longo do trabalho, o termo LGBTfobia para fazer referência à violência sofrida por todos esses grupos (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexo).

⁴ A Declaração dos Direitos Sexuais da WAS (Associação Mundial pela Saúde Sexual) foi originalmente proclamada no 13º Congresso de Sexologia em Valência, Espanha, em 1997. Em 1999, uma revisão do documento foi aprovada em Hong Kong pela Assembleia Geral da WAS e reafirmada na Declaração WAS: Saúde para o Milênio (2008).

Desenvolver essa pesquisa foi, oportunamente, a chance de acertar as contas com esse meu passado de vivências machistas jamais questionadas por mim. Ao contrário, aprendi que aquelas vivências eram muito normais e naturais, coisas da biologia mesmo. Lançar-me nessa investigação foi ainda um enorme e instigante desafio acadêmico, já que tive que sair por completo da minha zona de conforto. Desalojei-me da minha da área de formação, comunicação social – jornalismo, e adentrei os terrenos nunca antes explorados (de maneira consciente e intencional) do gênero, da sexualidade e das práticas pedagógicas.

Digo isso apesar de possuir uma formação na área de educação sexual, obtida entre os anos de 2012 e 2013, no Recife, pois nesse curso as questões sobre gênero e sexualidade foram abordadas de maneira bastante introdutória e mais serviram para intensificar o meu interesse pelo assunto do que exatamente para esclarecê-lo. Daí porque esse processo de pesquisa resultou em um riquíssimo aprendizado – e, inevitavelmente, um processo terapêutico. Ao analisar o meu objeto de estudo⁵, fui levada às minhas vivências no ambiente escolar por meio de um processo de resgate que desencadeou inúmeros e necessários questionamentos.

Sem dúvida, foram muitos os desafios presentes no delineamento do objeto de pesquisa, tendo em vista que ele vai além da dimensão acadêmica e atravessa a experiência da pesquisadora. Essa jornada permitiu, por fim, encher-me de esperança⁶ pela possibilidade concreta de vislumbrar – e defender – uma prática pedagógica diferente daquela que experienciei enquanto aluna. Uma prática que consideramos mais justa e adequada por abrir espaço para a discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, possibilitando o questionamento dos padrões binários e heteronormativos, promovendo a igualdade entre homens e mulheres, além de celebrar a diversidade sexual e combater a violência contra a mulher e a população LGBTI.

Aproveitamos para esclarecer o conceito de igualdade de gênero e sua diferença (e relação) com o conceito de equidade de gênero. Para isso, utilizaremos como parâmetro, nessa pesquisa, a posição da ONU declarada nos Princípios de Empoderamento das Mulheres (2010), uma publicação do Pacto Global da ONU e ONU

⁵ Nessa pesquisa, acompanhamos as atividades de um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher presente na Escola Esperança, uma escola estadual localizada na Zona Norte do Recife.

⁶ Daí porque decidimos chamar de “Escola Esperança” a escola onde realizamos a pesquisa.

Mulheres⁷. Segundo a organização internacional, a igualdade de gênero descreve o conceito de que todos os seres humanos, tanto mulheres como homens, são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais e fazer escolhas sem as limitações impostas por estereótipos. Igualdade de gênero não significa, portanto, que as mulheres e homens têm que ser idênticos, mas que os seus direitos, responsabilidades e oportunidades não dependem do fato de terem nascido com o sexo feminino ou masculino. Assim, a equidade entre gêneros significa que homens e mulheres são tratados de forma justa, de acordo com as respectivas necessidades. O tratamento deve considerar, valorizar e favorecer de maneira equivalente os direitos, benefícios, obrigações e oportunidades entre homens e mulheres (ONU, 2010). É nessa perspectiva que o termo “iguais” aparece o título da dissertação: na igualdade de direitos com o reconhecimento de todas as diferenças entre as pessoas. A igualdade, portanto, pressupõe que as diferenças existem, mas que não devem, jamais, ser hierarquizadas.

Em relação ao trabalho pedagógico de gênero e sexualidade, é importante esclarecer, de antemão, que não existe obrigatoriedade legal para que esses temas sejam trabalhados na educação brasileira de forma disciplinar, seja na esfera pública ou privada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ (PCN) (1997), no volume 10.2, chamado “orientação sexual”, sugerem que a temática seja abordada de maneira transversal dentro de diferentes áreas do conhecimento, mas é apenas uma recomendação.

Em Pernambuco, especificamente, a Constituição do Estado⁹ (1989), no artigo 196, estabelece que a educação sexual, compreendida aqui como o tópico que abarca as temáticas sobre gênero e sexualidade, é considerada um assunto essencial dentro das salas de aula tanto na rede pública quanto privada. Entretanto, esses temas continuam ausentes dos currículos escolares, e não podemos esquecer que o currículo sinaliza para as relações de poder e as tensões que envolvem o lugar e os sentidos de gênero e sexualidade no campo da educação (SANTOS, 2016).

Na prática, nem todas as escolas se dispõem deliberadamente a abordar os temas de forma transversal e/ou interdisciplinar dentro de um planejamento pedagógico, seja por

⁷ Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

⁸ Os PCNs se referem ao currículo dos ensinos fundamental e médio e estão divididos em dois blocos: para o ensino fundamental, de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano), de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano), e para o Ensino Médio. O 1º ano corresponde à antiga classe de alfabetização.

⁹ Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

falta de formação docente para esse trabalho, seja porque a escola se posiciona em desacordo com a recomendação¹⁰, o que ocorre em geral nos colégios onde a sexualidade é tratada de forma asséptica, silenciada e vigiada.

A boa notícia é que, desde 2011, em Pernambuco, a disciplina de Direitos Humanos e Cidadania passou a integrar o currículo das Escolas de Referência em Ensino Médio¹¹ como componente obrigatório (TAVARES, 2015). Na ementa¹² consta que o assunto da unidade IV é equidade de gênero e que ele deve ser abordado com a proposta de promover o debate sobre a importância da construção da igualdade nas relações de gênero na sociedade brasileira e do combate a todas as formas de violência e discriminação contra a mulher (Pernambuco, 2011). Entre os tópicos a serem abordados na unidade IV estão: os conceitos de gênero e de relações de gênero; o enfrentamento da violência contra a mulher; as relações de gênero e o mundo do trabalho, e a Lei Maria da Penha. Percebemos, a partir do conteúdo da ementa, que existe a possibilidade de diálogo entre a disciplina de Direitos Humanos e Cidadania e o Núcleo de Estudos de Gênero, o que de fato foi verificado na Escola Esperança em momentos pontuais, durante a breve observação que realizamos nas aulas de Direitos Humanos.

Também no ano de 2011, o debate sobre gênero ganhou reforço com a implementação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, unidades voltadas para ações de formação, pesquisa e extensão, objetivando o desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação social a partir da promoção da equidade de gênero. Essa política pública é uma iniciativa da Secretaria da Mulher de Pernambuco em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, através da Secretaria Executiva de Educação Profissional. Pernambuco conta hoje¹³ com um total de 78 núcleos de gênero distribuídos em escolas do estado, sendo 74 deles localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), 03 em Escolas Técnicas

¹⁰ Referimo-nos tanto à recomendação presente nos PCNs quanto àquela presente na Constituição de Pernambuco.

¹¹ Dentre as 1.101 escolas da rede estadual, 300 são Escolas de Referência de Ensino Médio. Elas dispõem de uma matriz curricular e de uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas da rede, além de funcionarem em tempo integral (TAVARES, 2015).

¹² Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br>>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.

¹³ Número coletado em outubro de 2016.

Estaduais (ETE), e apenas 01 presente em uma Escola Regular. Há ainda 31 núcleos em Universidades (Instituições de Ensino Superior – IES)¹⁴ do estado.

É interessante pontuar que os 78 núcleos correspondem a menos de 10% do total de escolas estaduais e um pouco mais do que 25% do total de EREMs. Consideramos que esse número ainda é baixo por acreditarmos que os Núcleos de Gênero deveriam estar presentes em todas as escolas da rede pública estadual.

Para essa pesquisa, escolhemos como *lôcus* de nossa observação o Núcleo de Gênero presente em uma Escola de Referência em Ensino Médio da Zona Norte do Recife, inaugurado em março de 2016. A observação foi realizada entre os meses de março e setembro de 2016 com foco nas práticas pedagógicas de gênero e sexualidade.

Maria do Carmo Gonçalo Santos (2016) destaca a função social da escola na garantia e ampliação dos Direitos Humanos a partir de intervenções pedagógicas regulares e aprofundadas que reconhecem a positividade da diferença (FURLANI, 2011) e contribuem para o rompimento da desigualdade de gênero. Isso porque o ambiente escolar é um espaço fundamental no nosso processo de socialização e sociabilidade. 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 (BRASIL, 1996).

Corroborando com Santos (2016), Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016) definem que a escola é o espaço concebido para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia.

Entretanto, a escola é também um local onde se produzem e reproduzem diferenças, distinções, desigualdades e discriminações de gênero e de sexualidades (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, muitas vezes sutis, para afirmar o que cada pessoa pode e

¹⁴ O governo do Estado de Pernambuco anunciou a universalização dos Núcleos de Estudos de Gênero nas escolas da RMR. A medida significa que, a partir do dia 20 de outubro de 2016, todas as Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais da Região Metropolitana do Recife vão possuir núcleos de gênero. A RMR passará a contar com núcleos em 58 Escolas de Referência e 08 Escolas Técnicas. Atualmente, existem núcleos em 33 escolas de referência e 02 escolas técnicas na RMR. Salientamos, entretanto, que tal medida foi anunciada, mas não foi cumprida.

não pode fazer. Nas escolas, gênero e sexualidade se materializam nos agrupamentos mistos e nas práticas coeducativas, nas interações espontâneas e nos artefatos culturais, perpassados por silenciamentos e intervenções (SANTOS, 2016).

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 (é o que esperamos).

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, como bem observaram Daniela Auad e Luciano Corsino (2012) ao analisarem as relações de gênero nas práticas da Educação Física Escolar. Dessa forma, o aluno e a aluna são levados a perceberem que o mundo é dividido (binária e dicotomicamente) entre feminino e masculino, e logo aprendem em que lado devem estar e a qual gênero pertencem.

Rogério Diniz Junqueira (2009) aponta que boa parte da sociedade incorporou crenças que negam a existência do vínculo entre gênero, sexualidade e ambiente escolar, por ser o sexo ainda altamente vigiado como algo ameaçador e que precisa ser contido e disciplinado. Cláudia Vianna (2012) destaca que, além dessa questão, a tímida produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais impede uma maior compreensão desse cenário. Segundo a autora, os trabalhos começaram a aparecer em 1995, com aumento gradual até 2009, sendo a maior parte da produção centrada no Sul e Sudeste. Dessa forma, esta pesquisa vem, oportunamente, colaborar para o preenchimento da lacuna acadêmica referente à Região Nordeste.

A ênfase nas práticas pedagógicas dada nesta pesquisa explica-se porque, dentro da temática de gênero e sexualidade, a produção científica que investigou a transição dos conceitos de sujeito e de desenvolvimento (que ora eram legitimados unicamente a partir da psicologia da aprendizagem e da biologia e, mais tarde, passaram a ter um entendimento mais amplo, que considera, por exemplo, a cultura e a sociedade como influenciadores), centrou-se numa abordagem mais teórica (SILVA, 1994; GENTILI, 1995; LOURO, 1997; 2000; 2007; CODO, 1998; CARVALHO, 1999; 2000;

OLIVEIRA, 2000, 2001; ALTMANN, 2001; ROSEMBERG, 2002; PINTO, 2002; SANTOS, 2002; VALENTE e ROMANO, 2002; DINIS, 2008; VIANA e UNBEHAUM, 2004; 2006), evidenciando, assim, a necessidade e relevância de pesquisas focadas no aspecto prático da temática.

Corroborando com a afirmação de Junqueira (2009), embora tais discussões teóricas sejam essenciais para o desenvolvimento de documentos e políticas públicas de educação no Brasil e para a formação e atuação de diretoras, diretores e docentes, pesquisas sobre a efetivação dessas políticas, isto é, com foco no cotidiano escolar e na prática docente para questões de gênero e sexualidade, ainda são pouco numerosas. Segundo Dinis (2008), praticamente inexistem estudos sistematizados sobre a efetividade dessas proposições, sobre a prática pedagógica de educadoras e educadores e suas implicações na formação de alunas e alunos, o que fortaleceu a nossa curiosidade investigativa.

Para guiar o nosso olhar nas observações do campo de pesquisa e conduzir a nossa análise dos dados obtidos, seguiremos referenciais críticos e pós-críticos (SCOTT, 1990; BEAUVOIR, 1980; RUBIN, 2011a; BUTLER, 2003; LOURO, 1997; FOUCAULT, 2003) identificando as contribuições dos estudos feministas e culturais.

Consideramos gênero como uma categoria de análise cuja definição pode ser, *a priori*, entendida no bojo dos estudos da historiadora norteamericana Joan Scott (1990). Segundo a autora, gênero é uma categoria relacional na qual mulheres e homens são definidos em termos recíprocos e não é possível compreender um ou outro através do estudo inteiramente separado. Assim, as relações de gênero podem ser percebidas como “elementos constitutivos das relações sociais, baseadas em diferenças entre os sexos” e também “como uma forma primária de significar as relações de poder” (1990, p. 16).

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). Simone de Beauvoir (1980) foi uma das primeiras a apontar que os termos masculino e feminino só são usados simetricamente no registro formal porque o homem representa tanto o pólo positivo quanto o neutro, pois também aparece no uso comum de *homem* para designar *seres humanos*. Já a mulher, segundo a autora, representa só o polo negativo, definida por critérios de limitação, sem reciprocidade.

Nesse sentido, é fundamental que a escola seja capaz de fornecer subsídios para uma educação que permita o questionamento dessas representações (CORSINO e AUAD, 2012).

Sob essa perspectiva, discutir gênero e sexualidade na escola é também contribuir para o combate não apenas à violência contra a mulher, mas também à violência LGBTfóbica, que está na raiz da evasão escolar dessa população. Daniel Borrillo (2010) define:

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado à distância, fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2010, p. 13).

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. Ressaltamos que a Escola Esperança, nosso objeto de estudo, foi palco de um grave episódio de homofobia que acabou motivando a professora Joana¹⁵ a desenvolver um projeto para combater o *bullying* na escola. Esse projeto, posteriormente, deu origem ao Núcleo de Gênero da escola, alvo da nossa investigação. A professora Joana nos relatou o episódio:

[...] Foi o caso de um menino *gay*, ele não é *trans*¹⁶, mas nós já tivemos alunos *trans* que hoje trabalham como *drag queen*¹⁷, o aluno sofreu *bullying* de um grupo cujo líder era extremamente machista, e enviou um áudio terrível no grupo de *whatsapp*¹⁸ (da turma). A vítima queria até sair da escola. Então ele (o aluno que sofreu a violência) veio me procurar porque não existia na escola nada que tocasse nesse ponto (combate à homofobia), mas como na aula de Filosofia eu sempre tocava nesse assunto, ele me viu como referência pra ajudar e me disse que ia sair da escola por isso, e me mostrou o áudio enviado. [...] (Professora Joana, em entrevista concedida no dia 05 de julho de 2016).

O episódio descrito acima relaciona-se com o que Vera Maria Candau (2007, 2011) apresenta em pesquisas desenvolvidas a partir da relação escola e cultura. Nesses trabalhos, é evidenciada empiricamente a dificuldade de se tratar, nas práticas pedagógicas, manifestações de diferenças, tais como: étnicas, geracional, sensório-

¹⁵ Codinome dado a uma das professoras do Núcleo de Gênero para preservar a sua identidade.

¹⁶ Abreviação para transexual.

¹⁷ *Drag queen*: homem que se veste com roupas femininas de forma satírica e extravagante para o exercício da profissão em shows e outros eventos. Definição presente no Manual de Comunicação LGBT, disponível em <<http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

¹⁸ Aplicativo de troca de mensagens via celular. Considerado também uma rede social virtual.

motoras, cognitivas, de gênero, de orientação sexual, entre outras. Essa dificuldade reflete-se na compreensão da diferença pelos professores e professoras, para os quais todos e todas são iguais, expondo uma cultura pedagógica padronizada e uniforme, que não reflete a realidade. Entretanto, mesmo dentro dessa visão dominante, a autora conta que (felizmente) cresce a sensibilidade dos sujeitos gestores(as) e professores(as) sobre esse tema. Podemos dizer que a Escola Esperança representa essa tendência.

Em pesquisa igualmente desenvolvida na área de gênero, Kelly Russo e Cinthia Araújo (2009) apresentaram dois aspectos relativos às diferenças apontadas por Candau (2007, 2011): aqueles relacionados à desigualdade e aqueles relacionados à construção de identidade. Os primeiros se referem, de forma geral, às deficiências sensório-motoras e mentais que são refletidas no ritmo de aprendizagem e de origem cultural e socioeconômica. O segundo, que tem como pano de fundo o preconceito e a discriminação, relaciona-se com questões étnico-raciais, de opção religiosa, de gênero e orientação sexual.

Em seu estudo com acadêmicas e egressas da graduação de Pedagogia, tendo como foco as questões de gênero e sexualidade, Maria Cecília Koerich (2008) revela um problema que também é encontrado nos estudos de Candau (2007, 2009): o da formação dessas profissionais. Nas entrevistas, fica exposta o que a autora chama de “presença-ausente” da temática de sexualidade e estudos de gênero ao logo de todo curso de Pedagogia. Mesmo assim, todas as docentes afirmam que gênero e sexualidade são assuntos de extrema relevância e relataram já ter experienciado situações nas quais lhes foi demandado lidar com os temas.

Outro levantamento realizado por Santos (2016) em cursos de Pedagogia de Universidades Federais de cada estado da Região Nordeste mostrou que há uma oferta de disciplinas eletivas de gênero e sexualidade na maioria dos Estados nordestinos. Entretanto, apesar dos avanços tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas Licenciaturas, ainda existe uma grande lacuna na formação docente. As professoras do Núcleo de Gênero da Escola Esperança trouxeram essa queixa nas entrevistas e revelaram que necessitam de formação nessa área para trabalhar o conteúdo com melhor qualidade.

Maria Rita de Assis César (2009) avalia que ainda percebem-se exemplos de exclusão e violência em torno das práticas sexuais não-normativas e que o debate sobre gênero e sexualidade deve estar presente no contexto escolar contemporâneo, no qual a escola deve ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista

dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. A autora observa que, se isso acontecer, esse processo pedagógico será um ato político, uma vez que permitirá o questionamento das relações hegemônicas de poder, abrindo espaço para a inclusão e legitimação das sexualidades consideradas dissidentes ou não-normativas. Ela destaca ainda que pesquisas realizadas com professoras e professores e alunas e alunos vêm mostrando a necessidade de uma formação específica para se trabalhar gênero e sexualidade na escola, tendo em vista a diversidade sexual e de gênero presente no universo escolar.

Alunas e professores gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar. Entretanto, para esta instituição, que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido (CÉSAR, 2009, p.48).

Assim, segundo a autora, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um campo epistemológico desconhecido, na medida em que a epistemologia reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero.

Gayle Rubin (2011a) afirma que a supressão do componente homossexual da sexualidade humana e, como consequência, a opressão dos homossexuais é, um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres. No nível mais geral, a organização social do sexo repousa sobre o gênero, a heterossexualidade obrigatória e a coerção da sexualidade feminina (RUBIN, 2011a). Esses mecanismos criaram identidades e papéis sociais que agem estabelecendo privilégios hegemônicos e dicotomias entre homem / mulher; heterossexual / homossexual; forte / fraco(a); dominante/ dominado(a), onde são estabelecidas as desigualdades (ou diferenças hierarquizadas), cabendo ao pólo masculino e seus homólogos a primazia do que é valorizado como positivo e superior.

Os padrões normativos já estão tão enraizados na nossa sociedade que não há, na maioria das vezes, crítica e questionamento acerca deles. Eles são tidos como verdades e reforçados pelos discursos científico, biomédico, religioso e do senso comum. Daí a importância da adoção de uma perspectiva crítica da educação, na qual se pode problematizar o essencialismo e o fundacionalismo presentes na epistemologia moderna.

1.1 A pesquisa no contexto da “ideologia de gênero”

A necessidade de intervenção por uma educação mais igualitária e problematizadora no tocante às questões de gênero e sexualidade 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 Educação¹⁹ (municipais, estaduais e federal), que traçam diretrizes de ensino para os 10 anos seguintes. Houve um esforço conjunto e orquestrado por setores políticos conservadores e fundamentalistas religiosos para a retirada de qualquer menção ao termo *gênero* dos planos, indicando que todas as discussões relacionadas (direta ou indiretamente) ao assunto não deveriam estar presentes no ambiente escolar.

Vale ressaltar que, nesse contexto, o termo *gênero*, equivocadamente, é tomado como sinônimo de sexualidade e/ou diversidade sexual. Apesar da confusão semântica e do equívoco da definição da categoria analítica, essa polêmica em torno da palavra criou certo pânico moral²⁰, sobretudo devido à cobertura dada pela mídia, o que acabou impactando o trabalho de alguns Núcleos Gênero em Pernambuco.

Observamos que tal postura de veto e censura revela-se inadequada por violar indicações de documentos internacionais de promoção da equidade de gênero, dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção Para Eliminar Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW (1979); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992) e a Campanha pela Igualdade e Direitos da População LGBT da ONU (2014), e por contrariar as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que trazem as questões relacionadas ao debate sobre

¹⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024). O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

²⁰ Richard Miskolci (2007) explica que o conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Segundo o autor, os pânicos morais exprimem de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida e demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação. Já Gayle Rubin (1992), em seu ensaio *Thinking Sex*, desenvolveu reflexões sobre períodos de pânicos morais com relação à diversidade de práticas sexuais existentes. Esse texto da antropóloga norte-americana mantém-se como referência para quem busca compreender as disputas sociais sobre a aceitabilidade ou rejeição de comportamentos e práticas sexuais.

gênero e sexualidade entre suas prioridades como temas transversais. Além disso, entendemos que emudecer esse assunto no ambiente educacional significa manter o *status quo* das sexualidades hegemônicas, reforçando o machismo, a misoginia, a violência contra a mulher e também contra a população LGBTI.

Na esfera federal, desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata especificamente da educação sexual escolar (intitulada de “Orientação Sexual”), recomendam que os temas da sexualidade, diversidade sexual e relações de gênero sejam adotados em sala de aula de forma transversal a partir dos seis anos de idade até a adolescência. De acordo com os PCNs, a escola deve, por meio de suas práticas pedagógicas, fazer com que alunos e alunas concluam seus estudos sendo capazes, entre outros aspectos, de:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (BRASIL, 1997).

Além disso, de acordo com a Lei Anti-Bullying (Nº 13.185/2015), válida para todo o território nacional, “é dever das escolas assegurar ações de conscientização, prevenção e combate à violência” (BRASIL, 2015).

Retomando a polêmica em torno da exclusão do termo gênero dos planos de educação na tentativa (sem sucesso) de retirar o assunto de dentro das escolas, destacamos que entre as justificativas utilizadas para defender essa ideia estava o argumento de que a abordagem sobre gênero, 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, 1990; RUBIN, 2011a; BUTLER, 2003), automaticamente estaria afirmando 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 ensinaria alunos e alunas a serem homossexuais.

A pesquisadora Jimena Furlani (2016)²¹ explica que a ideologia de gênero é uma narrativa que surge no interior da Igreja Católica e do Movimento Internacional e

²¹ Informação disponível em vídeo publicado pela própria autora no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10I0v8>>. Acesso em 24 de novembro de 2016.

Nacional Pró-vida e Pró-Família com o objetivo de frear, interromper e, se possível, retroceder as mudanças sociais e políticas decorrentes do uso do conceito de gênero, especialmente nas políticas de educação, saúde, legislação e Direitos Humanos. Oficialmente, o termo apareceu pela primeira vez dentro da Igreja Católica, em 1998, numa conferência Episcopal realizada em Lima (Peru) chamada *Ideologia de gênero: seus perigos e alcances*. No Brasil, esse discurso foi retomado por grupos religiosos conservadores cristãos e político-partidários extremistas contrários ao trabalho com gênero e sexualidade na educação e que atribuem apenas à família a responsabilidade com a formação educativa, reduzindo a função da escola à instrução (SANTOS, 2016).

Dessa forma, o pânico moral gerado em torno do tema levou muitos pais e mães a elaborarem abaixo-assinados para parlamentares, argumentando que a “instrução sobre gênero e sexualidade” cabe à família e não à escola, e pedindo que votassem a favor da retirada do termo gênero dos planos de educação “pelo bem das crianças”. Um dos trechos de um abaixo-assinado online²², direcionado a católicos, evangélicos e cidadãos de todo o Brasil, refere-se à ideologia de gênero como uma “nefasta e gravíssima ameaça que paira sobre a nação” e convoca a todos a “agir em defesa da família, em defesa das crianças e dos jovens desse país, em defesa do futuro Brasil” combatendo a tal ideologia. Houve ainda a elaboração de uma cartilha²³, de autoria de Felipe Nery (Presidente do Observatório Interamericano de Biopolítica), que alertava: “conheça essa ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo”.

A pesquisadora Jimena Furlani (2016) analisou as confusões teóricas presentes na cartilha, entre elas a falácia de que os estudos de gênero pregam a “destruição da família”. A autora argumenta que os estudos de gênero buscam, de fato, a destituição da família “natural” (pai + mãe + filhos naturais biológicos) da posição social de modelo único, normal e hegemônico. A escola, vista como um espaço democrático e de inclusão, deve reconhecer que, além da família heterossexual tradicional, há outros modelos familiares, dentro da própria heterossexualidade, inclusive: as famílias onde o(a) chefe (ou pessoa de referência) não é um homem, mas uma mulher; famílias monoparentais; famílias com filhos(as) agregados(as) de diferentes casamentos; famílias com filhos(as) adotados(as); famílias onde os(as) avós moram juntos, ou outros parentes, entre outros modelos (FURLANI, 2003). Além disso, há também as famílias

²² Disponível em <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR61093>>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

²³ A imagem da cartilha está disponível nos anexos.

constituídas por mulheres ou homens homossexuais, com filhos(as) biológicos(as) ou filhos(as) adotados(as), ou ainda sem filhos(as). Furlani alerta que essa multiplicidade de arranjos familiares (famílias interraciais, intergeracionais, substituta, de passagem) é inaceitável para aqueles que criaram a ideologia de gênero.

O resultado dessa manobra política de oposição à denominada (equivocadamente) de ideologia de gênero foi a retirada, ainda que sob protestos, do termo gênero de diversos planos de educação em todo o país, incluindo o Plano do estado Pernambuco, os Planos dos municípios de Recife (2014-2024) e Caruaru (2014-2024), e ainda do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A pesquisadora Maria do Carmo Gonçalo Santos (2016) observa que a modificação do texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) com a retirada da menção a gênero e orientação sexual, termos que foram substituídos por *cidadania e formas de discriminação*, representa uma manobra de silenciamento das diversas formas de desigualdade presentes em nosso país e, pior, um mecanismo de promoção dessas desigualdades.

O clima de tensão gerou intensa produção legislativa e fez surgirem projetos de lei, entre eles um que propôs a prisão de docentes que mencionassem a “ideologia de gênero” em sala de aula²⁴. Outro projeto de lei (709/2016), apresentado no primeiro semestre de 2016 pelo deputado Joel da Harpa (PROS-PE) pretendia proibir qualquer temática relacionada a “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 aguçou a nossa motivação para investigar o possível impacto de todas essas polêmicas nas atividades de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher em Pernambuco. Recebemos relatos, inclusive, de que alguns núcleos foram alvo de ameaças veladas para que o trabalho fosse interrompido. No auge da tensão política, inclusive, chegamos a duvidar da viabilidade dessa pesquisa ou mesmo cogitar a mudança do objeto de estudo em virtude desse cenário hostil.

²⁴ Projeto de Lei 2731/2015 de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG), 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, mas tampouco existe uma proibição.

Foi quando, para nossa grata surpresa, em fevereiro de 2016, deparamo-nos com a notícia inusitada sobre a implementação de um Núcleo de Gênero em uma Escola de Referência da Zona Norte do Recife. A boa-nova foi divulgada em um site especializado em campanhas de financiamento coletivo de projetos escolares²⁵ junto com uma campanha de financiamento para a compra de um projetor (*data-show*), necessário para o funcionamento do Núcleo (registramos que a meta da campanha foi atingida e a escola recebeu o aparelho).

No referido site (2016), a justificativa da campanha para a implantação do Núcleo dizia que o Núcleo de Estudo visa trabalhar dentro da comunidade escolar na construção da cidadania através de peças teatrais, produção de vídeos sobre temas como violência doméstica, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e *bullying*. Isso porque constatou-se no cotidiano escolar uma constante prática de ações preconceituosas, muitas vezes sutis e camufladas. A ideia é desenvolver um trabalho permanente com toda a escola, envolvendo todo o corpo discente. De acordo com o texto, o Núcleo teria uma sala para a realização de dinâmicas e demais ações voltadas para a formação integral da cidadania e, por isso, há a necessidade de imediato um *data-show* para equipar a sala e possibilitar a exibição de vídeos e dar suporte às palestras com convidados especialistas no tema e às apresentações dos alunos(as) e professores(as) para compartilhamento de imagens, vídeos, slides etc.

Entre os objetivos do Núcleo de Gênero a ser implantado na escola, constava que o Núcleo de Estudos de Gênero objetiva trabalhar temas como gênero, respeito, inclusão, cidadania, violência e Direitos Humanos de forma lúdica e didática. O projeto envolve toda a comunidade escolar em ações práticas para a construção da cidadania, como: dinâmicas, palestras (com convidados(as) e/ou docentes), produção de vídeos, peças teatrais, estudo e compartilhamento de pesquisas e estudos realizados, debates, entre outros recursos que contribuam para a discussão de um tema fundamental, que precisa estar mais presente dentro das escolas. O texto trazia ainda que não há dúvida de que as ações desse Núcleo terão um impacto positivo na capacidade dos alunos e alunas de refletir por conta própria e discutir esses temas tão importantes em sua comunidade e em seus futuros ambientes de trabalho, tornando-se cidadãos (e cidadãs) mais sensíveis

²⁵ Não iremos divulgar nem o nome e nem o endereço do site para evitar que a Escola Esperança seja identificada. Acesso em 18 de fevereiro de 2016.

e responsáveis, e profissionais mais capacitados(as) para responder às demandas do século XXI.

A partir daí, sentimo-nos motivados a acompanhar as atividades do Núcleo de Gênero da Escola Esperança desde a sua implantação. A escolha dessa unidade escolar como *locus* de pesquisa também se justifica pelo fato desse Núcleo de Gênero estar entre os dois únicos que foram implantados no primeiro semestre de 2016, o que nos possibilitou acompanhar as atividades desde a inauguração, e ainda devido à imediata anuência da diretora e das professoras em colaborar com a pesquisa.

Iniciamos as observações não-participantes no mês de março de 2016 e encerramos em setembro de 2016, totalizando 13 encontros do Núcleo. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras do Núcleo e com a diretora da unidade escolar.

Dessa forma, nossa pesquisa traz os dados de um estudo de caso realizado na Escola Esperança, uma escola de Referência em Ensino Médio da rede pública do Estado de Pernambuco, com foco nas atividades realizadas no Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher presente na escola.

A primeira sentença do título desta dissertação aparece entre aspas porque se refere a uma frase dita repetidas vezes pela professora Joana durante os encontros do Núcleo. A frase foi escolhida por captar a essência do trabalho com gênero e sexualidade na perspectiva dos Direitos Humanos (FURLANI, 2011), abordagem que problematiza as representações negativas das diferenças em busca de igualdade de direitos, reconhecendo que as diferenças são positivas e fazem parte da diversidade humana, mas que não podem se transformar em desigualdades – ou em diferenças hierarquizadas (AUAD, 2012). Daí porque “Somos todos – e todas – diferentes numa sociedade de iguais”. A ênfase no *todas* foi intervenção nossa intencionalmente posicionada para marcar a inclusão das mulheres, em substituição ao masculino genérico, numa perspectiva feminista.

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, foi analisar de que forma os conceitos de gênero e sexualidade são abordados nas práticas pedagógicas do Núcleo. Já os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) descrever e analisar as práticas pedagógicas de gênero e sexualidade que são desenvolvidas no Núcleo;
- b) investigar como os conceitos de gênero e sexualidade estão presentes no material didático utilizado e também nas práticas desenvolvidas no Núcleo;
- c) compreender de que forma as práticas pedagógicas contribuem (ou não) para o questionamento das relações de gênero e sexualidade de modo a promover o fortalecimento dos Direitos Humanos; e
- d) avaliar qual é a percepção das professoras do Núcleo e também da diretora da escola sobre as temáticas abordadas na pesquisa;

Este trabalho se estrutura em cinco seções. Na primeira, apresentamos o percurso histórico do conceito de gênero para focar na abordagem que compreende esse campo teórico enquanto uma construção social (BEAUVOIR, 1980; SCOTT, 1990; RUBIN, 2011a, 2011b) e tomando como meta a definição que aponta para a possibilidade performativa dos gêneros (BUTLER, 2003), o rompimento dos essencialismos, estereótipos e binarismos, a equidade entre os gêneros e a efetivação dos Direitos Humanos. Para tanto, situamos a trajetória do Movimento Feminista evidenciando as bandeiras da luta de mulheres e algumas teorias que se propõem a problematizar as origens da opressão feminina, exercício necessário para viabilizar estratégias de enfrentamento do problema.

A segunda seção discute o campo do conhecimento teórico da área de sexualidade, em que seu conceito é evidenciado enquanto dispositivo histórico (FOUCAULT, 2003) na perspectiva do direito ao prazer com responsabilidade (PCN, 1997; OMS, 2006) sem, entretanto, recair nas abordagens biológico-higienista e moral-tradicionista (FURLANI, 2011) de uma sexualidade asséptica, repressiva e vigiada. Além disso, trazemos o conceito de heteronormatividade enquanto prática hegemônica a ser questionada (WARNER, 1993; BRITZMAN, 1996) e posicionada como parte integrante da diversidade sexual. Essa postura também nos leva à necessária crítica da relação de correspondência entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003), que está na base de violências e discriminações.

A terceira seção aborda a conceituação acerca das práticas pedagógicas, em que evidenciamos as abordagens problematizadora (FREIRE, 1982), progressista (LIBÂNEO, 1985) e reflexiva (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998), que permitem trazer à tona as diferenças culturais envolvendo multiculturalismo e Direitos Humanos

(CANDAU, 2009; RUSSO e ARAÚJO, 2009). Também apresentamos o planejamento (GONDIN, 1994; VASCONCELOS, 1995; LIBÂNEO, 2004) e o plano de aula (GONDIN e CRUZ, 1995) como etapas fundamentais para a organização do trabalho pedagógico. A intenção é enredar um tecido sobre o qual assentam as diferentes abordagens contemporâneas de gênero e sexualidade (FURLANI, 2011), com destaque para aquelas comprometidas com a liberdade, os Direitos Humanos e Sexuais.

Na quarta seção trazemos o percurso teórico-metodológico utilizado no encaminhamento do trabalho de campo e na análise dos resultados. Tratamos das escolhas metodológicas, apresentamos o campo de pesquisa, os movimentos de aproximação e distanciamento, bem como os(as) sujeitos(as) da investigação. Ainda nessa seção, são situados os instrumentos e procedimentos de entrada no campo e de coleta de dados, como a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada. Por fim, fazemos a explicitação do processo de análise de conteúdo, nas suas etapas de organização.

A última seção compreende a descrição e a análise do estudo de caso, das observações não-participantes e das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa com foco nos objetivos específicos traçados para esta investigação. Inclui os resultados obtidos a partir da análise das práticas pedagógicas e dos conceitos de gênero e sexualidade nelas presentes, bem como a percepção das professoras e da diretora da escola acerca das temáticas abordadas na pesquisa.

Nas considerações finais, evidenciamos que a prática pedagógica de gênero e sexualidade, embora comprometida com a reflexão para a mudança de mentalidades, sofre o impacto negativo de problemas estruturais que impedem o funcionamento do Núcleo em sua máxima potencialidade. As categorias de gênero e sexualidade são abordadas nas perspectivas de construção social, mas também na ótica da Teoria *Queer*, apesar da presença de ranços dos papéis de gênero e da lógica heteronormativa observados orientando algumas práticas docentes. As análises apreendidas apontam ainda para lacunas na formação docente inicial e continuada.

2 GÊNERO

Gênero? Que gênero? Literário, musical, alimentício? Ou seria gênero feminino e masculino? Nesse caso, gênero seria a mesma coisa do que sexo? Ou podemos usar a palavra como sinônimo de “mulher”? Dá para explicar melhor? De fato, essa polissemia gera certa confusão e, para que a palavra gênero faça sentido, é preciso situar o contexto em que ela aparece para que fique claro de qual gênero estamos falando e como estamos falando. Basicamente, podemos classificar, de acordo com a literatura acadêmica, a abordagem sobre gênero, entendido no contexto definido nesta dissertação, na perspectiva biológico-essencialista (ou determinista), que não referenda a nossa pesquisa, na perspectiva construcionista social, e ainda sob a ótica desconstrutivista e pós-identitária da teoria *queer*. Consideramos as duas últimas abordagens oportunas para serem incorporadas às práticas pedagógicas sobre a construção das identidades de gênero e as suas várias expressões para além do caráter binário. Essa escolha nos parece um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subversão da lógica da naturalização e da biologização das diferenças de gênero e de sexualidade em favor de relações humanas mais justas e respeitosas. É sob essa ótica que guiaremos o nosso olhar nas observações do nosso objeto de pesquisa.

Iremos detalhar as diferentes abordagens sobre gênero para que fique mais claro o nosso caminho epistemológico traçado. No essencialismo, busca-se retratar a sexualidade como algo biológico, inerente à natureza humana. Consequentemente, seriam os instintos sexuais ou a energia sexual que poderiam explicar comportamentos distintos entre homens e mulheres. Nessa tendência, por exemplo, tenta-se explicar a origem da homossexualidade como resultado da falta ou sobra de cromossomos, do quantitativo da produção de hormônios corporais, por exemplo (MIRANDA, 2013).

Já na perspectiva do construtivismo social, assume-se que sexo, gênero e sexualidade são construções social, cultural, política e histórica dos indivíduos. Compreende-se assim que os seres humanos necessitam de um aprendizado social na coordenação de sua atividade mental e corporal para saberem como se comportar sexualmente.

A abordagem do desconstrutivismo, por sua vez, aponta os limites das abordagens anteriores propondo uma análise que vai além das formas dicotômicas de produzir o conhecimento. Os teóricos e teóricas representantes dessa perspectiva, Judith

Butler entre eles, geralmente, estão associados(as) ao paradigma Pós-Estruturalista e à Teoria *Queer* ao desestabilizar as categorias: macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual, dadas como naturais, além de descartar a ideia de um fundamento a-histórico, questão central da crítica ao paradigma Estruturalista (MIRANDA, 2013).

Voltando à conceituação de gênero, uma rápida consulta ao dicionário Michaelis²⁶ (2015) trouxe nada menos do que 13 diferentes significados para a palavra, a depender do contexto de aplicação. No primeiro e mais geral deles, gênero é definido como “conceito de ordem geral que abrange todas as características ou propriedades comuns que especificam determinado grupo ou classe de seres ou de objetos” (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2015). A partir dessa definição-base, a palavra ganha novas roupagens quando associada a diferentes áreas do conhecimento, como Biologia, Linguística, Geometria, Literatura, Música, Ciências Humanas e Ciências Sociais, entre outras.

Dessa forma, nessa pesquisa, a palavra gênero é compreendida como categoria de análise e definida 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 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.

Para compreendermos como chegamos à definição de Scott, vamos traçar, no tópico a seguir, o percurso do conceito de gênero ao longo da história. É preciso também considerar que, embora seja uma potente categoria de análise das desigualdades construídas entre mulheres e homens, gênero está longe de trazer consenso entre as estudiosas (BEAUVOIR, 1980; SCOTT, 1990; SAFIOTTI, 2004; RUBIN, 2011a; BUTLER, 2003) das relações entre o feminino e o masculino.

2.1 A história do conceito

²⁶ Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 25 julho de 2016.

O termo gênero, usado como referência às relações entre homens e mulheres, popularizou-se na década de 1990. Tanto na Europa, como na América do Norte, esse conceito surgiu primeiro dentro do movimento feminista para depois entrar para a academia, enquanto no Brasil ele apareceu de forma simultânea à militância feminista e à produção acadêmica (MIRANDA, 2003).

Gênero começou a ser utilizado pela teoria social na década de 1970 como forma de propor novas maneiras de pensar as noções de feminino e masculino para além das explicações naturalistas biológicas e inserindo o assunto em relações sociais de poder. Décadas mais cedo, porém, em 1935, bem antes da utilização do conceito de gênero no pensamento social, a antropóloga estadunidense Margaret Mead fez um estudo que comparou a criação de crianças em três sociedades diferentes da Nova Guiné. Ela percebeu que, em diferentes contextos, homens e mulheres desempenhavam funções diversas no que diz respeito à criação das crianças. A depender do cenário, o comportamento de ambos variou entre serem igualmente afetivos e envolvidos com a tarefa, serem igualmente pouco dedicados às crianças e, por fim, a autora identificou o contexto em que os homens eram mais afetuosos e ligados à criação das crianças do que as mulheres (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

O interessante desse estudo é que ele deixa claro que, em diferentes sociedades e culturas, há várias formas de se conceber o comportamento de homens e mulheres. E, curiosamente, os três casos estudados pela antropóloga não corresponderam às convenções atribuídas ao gênero comumente encontradas nos Estados Unidos da década de 1930, onde os cuidados com as crianças e a ideia de afetividade eram pensados como atributos naturalmente femininos.

Na medicina, na psiquiatria e na psicologia, o termo gênero começou a ser utilizado como sinônimo de masculino e feminino a partir da década de 1950 (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Já a partir de 1963, o psicanalista e psiquiatra norte-americano Robert Stoller passou a realizar estudos sobre masculinidade e feminilidade e publicou uma obra na qual menciona a questão da “identidade de gênero” (AUAD, 2015). Stoller formulou o conceito da seguinte maneira: o sexo estava relacionado com a biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e o gênero com a cultura (psicologia, sociologia). O produto do trabalho da cultura sobre a biologia resultava na pessoa acabada ou completa (*gendered*), que se tornava homem ou mulher (PISCITELLI, 2002).

Dessa forma, estabeleceu-se uma diferença conceitual mais nítida entre sexo e gênero, embora as pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação mostrem que, nas práticas pedagógicas, quase sempre os dois conceitos apareçam relacionados. Tal percepção decorreu de investigações sobre meninos e meninas que, devido a problemas anatômicos congênitos, foram educados de acordo com o sexo que não correspondia anatomicamente (biologicamente) ao seu. Dessa forma, a ideia preliminar da diferença entre sexo e gênero é que a pessoa nasce do sexo masculino (isto é, com um pênis) ou feminino (com uma vagina), fisiologicamente falando, enquanto que o gênero está relacionado às atribuições que cada sociedade impõe ao homem ou à mulher por meio da cultura (MIRANDA, 2003). Analogamente, os preconceitos, os binarismos de gênero, os corpos/sexos também são construídos socialmente e, por isso, são passíveis de desconstrução. Vale ressaltar que consideramos a perspectiva da desconstrução fundamental para a inclusão e visibilidade das pessoas transgênero na sociedade e nos espaços educativos.

O conceito adotado por Stoller segue, de certa forma, o caminho das ideias da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1980), que também sugere, ainda que não com tanta clareza, uma diferenciação entre sexo e gênero. Alguns anos antes de Stoller, em 1949, Beauvoir publicou o volume dois de *O Segundo Sexo*, obra clássica na qual a autora pensa a categoria gênero a partir da condição (biológica) da mulher e cuja frase de abertura “não se nasce mulher, torna-se” ficou mundialmente conhecida.

Interessante notar que o título do livro, precursor de estudos mais aprofundados sobre gênero, traz a palavra sexo e não gênero, expressão que, à época (1949), ainda não era entendida enquanto uma categoria científica de análise (Estudos de Gênero). A utilização da palavra sexo nesse contexto também pode ser explicada pelo fato de Beauvoir considerar o gênero como uma decorrência do sexo biológico, como veremos a seguir.

Para entender quais lugares sociais pertenciam às mulheres, a autora francesa afirmou a existência de dois sexos biológicos (homem e mulher) e sustentou que ter nascido mulher implica, desde o momento do nascimento, um conjunto de prescrições sociais que limitam sua possibilidade de constituir-se como sujeito(a) pleno(a), condição essa assegurada ao homem (cisgênero²⁷ e heterossexual). Assim sendo, na

²⁷ Do latim, *cis* significa “do mesmo lado”. Termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascença”, que se reconhece como pertencente ao gênero socialmente atribuído ao seu sexo “biológico” ou genitália. Exemplo: se nasceu com um pênis, vai identificar-se como homem e terá uma expressão de gênero socialmente entendida como masculina.

ótica beauvorista, o sexo como fato biológico não é um componente irrelevante, pois determina a inscrição sociopolítica das mulheres com todas as suas consequências.

É importante assinalar que a emblemática frase “não se nasce mulher, torna-se” carrega uma forte ambiguidade. Se, por um lado, o termo “tornar-se” sugere que o gênero é construído culturalmente, por outro, indica que essa construção, na verdade, se dá a partir do sexo biológico, isto é, pela condição do corpo apresentar um pênis ou uma vagina. Seria uma construção, portanto, a partir de um dado da natureza, mas não necessariamente uma construção biologizante.

Nas palavras de Judith Butler (2003), teórica pós-estruturalista, na crítica que teceu a Beauvoir, a controvérsia reside em assumir o corpo (marcado por uma genitália masculina ou feminina) como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais. Butler questiona o determinismo existencial-fenomenológico de Beauvoir ao chamar a atenção para o fato de que “não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca de gênero” (BUTLER, 2003, p. 27) e que, conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica neutra ou pré-discursiva, como sugere a filósofa francesa.

Para Beauvoir (1980), nunca se pode tornar-se mulher em definitivo, como se houvesse um destino a governar o processo de construção do gênero, que, para Butler, é entendido como “um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância de uma classe natural de ser” (2003, p. 59). Ou seja, o gênero assume um *status* performativo. Essa performatividade se refere aos atributos de gênero que são construídos e reforçados ao longo da vida por meio de linguagens performativas de gênero, que ensinam por meio de diversificadas e reiteradas fontes, como se configuram um homem e uma mulher com base em classificações de pares binários, excludentes e hierarquizados, que orientam os modos como meninos e meninas devem se comportar.

Berenice Bento (2014) explica que as classificações definidoras de cada gênero são engenhosamente e performativamente produzidas de tal maneira que passam a ser consideradas verdades inquestionáveis (“homem não chora”; “sente-se como uma

Sinônimo de cissexual. Abreviado como *cis*. Por outro lado, pessoas transgêneras são aquelas que foram designadas com um gênero ao nascer e não se identificam com ele. Fonte: <<https://feminismotrans.wordpress.com/2013/03/15/cissexual-cisgenero-e-cissexismo-um-glossario-basico>>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

mocinha”) com a intenção de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas e evoquem o ritual da lei heterossexual compulsória ou normativa.

Avançando com o conceito de gênero, em 1975 foi a vez da antropóloga Gayle Rubin se debruçar sobre a questão da origem e causas da opressão e subordinação social das mulheres. Fazendo uma analogia com Marx, para quem uma pessoa negra só se torna escrava dentro de relações subscritas pela lógica do capital, Rubin se pergunta quais são as relações que transformam uma fêmea da espécie humana (esfera da natureza) em uma mulher domesticada (esfera da cultura).

No ensaio intitulado *O Tráfico de Mulheres: notas sobre a ‘Economia Política’ do Sexo*, Rubin apontou a existência de um sistema sexo-gênero, presente em todas as sociedades e definido como um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação é moldada pela intervenção humana em sociedade e satisfeita de forma convencional, pouco importando o quão estranhas algumas dessas convenções podem parecer (RUBIN, 2011a). A autora justifica a necessidade de elaboração desse conceito face ao fracasso do marxismo clássico para expressar ou conceituar plenamente a opressão sexual feminina.

A discussão sobre como operam esses arranjos foi desenvolvida através da leitura crítica de alguns autores, particularmente Lévi-Strauss e Freud, pois, segundo Rubin, tanto na antropologia quanto na psicanálise, ao contrário do marxismo, há profundo reconhecimento do lugar da sexualidade na sociedade, assim como de uma profunda diferença entre a experiência social de homens e mulheres.

De Lévi-Strauss, Rubin resgata a obra²⁸ em que ele aborda a proibição (tabu) do incesto como sendo universalmente imposta a fim de estabelecer a troca de mulheres entre os homens – condição indispensável à instituição do matrimônio, da família, do parentesco e da própria vida social. Na leitura que Rubin faz do autor, o casamento baseado em estruturas de parentesco, cujo princípio fundamental é o tráfico de mulheres, é uma das causas da opressão feminina dentro dos sistemas sociais, uma vez que os casamentos são a mais fundamental forma de troca de presentes, na qual as mulheres figuram como o mais precioso deles. Na formulação de Rubin, “se as mulheres são os objetos da transação, são os homens então que, ao dá-las e recebê-las, estão ligados entre si, tornando-se a mulher um condutor da relação ao invés de um parceiro nela” (RUBIN, 2011a. p. 9).

²⁸ Livro *As Estruturas Elementares do Parentesco*, publicado em 1949.

Logo, a troca de mulheres é uma percepção profunda de um sistema no qual as mulheres não têm direitos plenos sobre si próprias. Nesse sentido, o parentesco criaria o gênero, pois instaura a diferença, a oposição, exacerbando, no plano da cultura, as diferenças biológicas existentes entre os sexos (PISCITELLI, 2002).

Retomando o aporte teórico de Rubin (2011a), a autora define que o gênero é uma divisão binária dos sexos socialmente imposta e um produto das relações sociais da sexualidade, em que os sistemas de parentesco repousam sobre o casamento e transformam machos e fêmeas (matéria-prima) em homens e mulheres (produto socializado), cada qual como uma metade incompleta que só pode encontrar a plenitude quando unida à outra.

Perguntando-se sobre as relações sociais que viabilizam essa conversão, Rubin localiza essa passagem no trânsito entre natureza e cultura, em que a cultura se sobrepõe à natureza. Na perspectiva da autora, se a natureza fornece dados (como, por exemplo, um tipo de genitália), eles mostrariam que a diferença é sobretudo, cultural (PISCITELLI, 2002), o que pode ser claramente percebido na seguinte formulação:

Homens e mulheres são decerto diferentes. Mas eles não são tão diferentes como o dia e a noite, a terra e o céu, o *yin* e o *yang*, vida e morte. De fato, desde o ponto de vista da natureza, homens e mulheres são mais próximos entre si do que qualquer um dos dois em relação a uma outra coisa – por exemplo, montanhas, cangurus ou coqueiros. A ideia de que homens e mulheres são mais diferentes entre si do que cada um o é de qualquer outra coisa, deve vir de algum outro lugar que não da natureza. (RUBIN, 2011a, p. 11 e 12).

Para Rubin, a psicanálise descreve como ocorre a transformação da sexualidade biológica das pessoas à medida que elas são enculturadas. Daí porque a autora considerou oportuno unir preceitos da antropologia com preceitos da psicanálise para melhor compreender a opressão social das mulheres dentro do sistema sexo/gênero. Foi a partir da análise da crise edipiana²⁹ que Rubin encontrou terreno fértil para combinar Freud e Lévi-Strauss.

Fica fácil entender como se deu essa associação analisando os aspectos comparativos levantados pela autora: à medida que os sistemas de parentesco (apontados por Lévi-Strauss) requerem uma divisão dos sexos, incluem conjuntos de

²⁹ Jacques Lacan (1901-1981), psicanalista francês que, apoiando-se na filosofia hegeliana, na linguística saussuriana e nos trabalhos de Lévi-Strauss, retornou aos textos freudianos e elaborou releituras sobre o Complexo de Édipo e de outros aspectos da psicanálise. Na visão de Lacan, a crise edipiana ocorre quando a criança aprende as regras sexuais embutidas nos termos da linguagem que designam a família e os parentes. A crise começa quando a criança compreende o sistema e o seu lugar nele; a crise está resolvida quando a criança aceita esse lugar e acede a ele. (RUBIN, 1993).

regras governando a sexualidade e baseiam-se numa diferença radical entre os direitos dos homens e das mulheres, de forma complementar, a fase edipiana (apontada por Freud e, posteriormente, por Lacan) divide os sexos, permite a assimilação das regras e tabus da sexualidade e confere direitos masculinos ao menino, enquanto obriga a menina a contentar-se com seus direitos femininos diminuídos.

Rubin (2011a) argumenta que o sistema sexo/gênero coloca a mulher como objeto de troca. Esse sistema não deixa de ser, de certa forma, um precursor da denúncia de Butler (2003) sobre a linearidade entre sexo-gênero-sexualidade, como veremos mais adiante, na seção sobre sexualidade.

Percebemos certa semelhança entre Rubin e Beauvoir a partir do momento em que ambas assumem o aspecto biológico (corpo/sexo/genitália) como base sobre a qual os significados culturais são constituídos. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a biologia está sendo, de certa forma, questionada como não sendo a única responsável pelo destino de inferioridade e submissão das mulheres, ela está sendo, também, invocada como parte desse processo.

Dessa forma, ao trazer o reconhecimento da esfera da cultura em seus escritos, tanto Rubin quanto Beauvoir assumem uma perspectiva construcionista do gênero, apesar de suas teorias ainda guardarem contato com algum essencialismo da biologia, o que não significa dizer que tenham uma abordagem determinista.

Linda Nicholson (2000) defende que a categoria gênero é usada em oposição à categoria sexo. O gênero é construído socialmente enquanto o sexo é biologicamente dado (pela natureza). O gênero, portanto, é pensado em relação ao comportamento e à personalidade e não ao corpo. Na visão da autora, o corpo é quem assume a expressão da identidade, na medida em que diferentes artefatos culturais relativos à personalidade e ao comportamento são expostos nele e sobre ele. Tal modelo possibilitou teorizar sobre a relação entre biologia e personalidade aproveitando certas vantagens do determinismo biológico, ao mesmo tempo em que dispensa certas desvantagens. Essa perspectiva é nomeada (e denunciada) por Nicholson como “fundacionalismo biológico” (2000, p. 12). Para Nicholson, esse conceito não equivale ao determinismo biológico porque, ao contrário dele, inclui algum elemento do construcionismo social para explicar as diferenças entre homens e mulheres. Ainda assim, o fundacionalismo não alcança o *status* de construcionista por manter-se ainda preso à ideia essencialista de um sexo não-construído discursivamente na cultura. Em outras palavras, o

fundacionalismo permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos de personalidade e comportamento.

Nicholson (2000) observa que Rubin, ao reconhecer a ideia de que a biologia (corpo/genitália) é o local da formação do caráter (por meio da cultura), ainda enxerga a fisiologia como um dado no qual as características específicas do gênero são sobrepostas através das influências sociais. Assim, para Rubin, o sexo não poderia ser independente do gênero, mas, ao contrário, uma condição prévia para que o próprio gênero se manifeste (NICHOLSON, 2000).

Em 1986³⁰, foi publicado o texto escrito por Joan Scott (1990) *Gênero, uma categoria útil para análise histórica*. Trazendo uma perspectiva de gênero como relacional e uma visão que ampliava a compreensão de gênero para além dos indivíduos, Scott contribuiu decisivamente para que setores da área de ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre o sexo masculino e o feminino. O problema surge quando essas diferenças, inseridas em contextos de relações de poder, transformam-se em desigualdades e passam a ser invocadas para justificar e naturalizar discriminações e preconceitos de gênero.

No ambiente escolar, assim como na sociedade, as características atribuídas a cada gênero se manifestam no que se espera de meninas e meninos em relação ao modo de se comportar (meninas são obedientes, meninos são agitados), de falar (meninas são respeitadas, meninos são barulhentos), nos agrupamentos (fila de menino e fila de menina). Ressaltamos que agrupamentos mistos não necessariamente refletem práticas coeducativas) (CORSINO e AUAD, 2012) e muitas vezes incidem sobre os padrões disciplinares e os processos de avaliação escolar (SANTOS, 2016). Daí porque aspectos como os citados, além de outros (a ocupação do espaço sonoro, a distribuição dos e das estudantes na sala de aula, interações no pátio e áreas comuns da escola) não poderiam ficar de fora do nosso roteiro de observação no campo de pesquisa³¹.

Ao definir gênero como a organização social da diferença sexual, Scott, ao contrário de Rubin e de Beauvoir, explicita que isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas ou naturais entre mulheres e homens. Para Scott, a lógica é inversa: é o que se estabelece para o gênero que define significados para as

³⁰ Este texto só chegou ao Brasil em 1990.

³¹ Ver roteiro de observação de campo nos anexos.

diferenças corporais (sexuais). Assim, a autora explica que não se pode compreender as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, onde esse conhecimento não é puro e não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos (SCOTT, 1990).

Scott (1990) indica os diferentes sentidos errôneos do termo gênero ao longo dos séculos, quando a palavra foi utilizada com base no determinismo biológico para evocar traços de caráter ou traços sexuais inerentes a homens e mulheres. A autora também discorre sobre como pesquisadoras vêm trabalhando o conceito de gênero ao mesmo tempo em que os problematiza, e finaliza propondo um conceito relacional no qual considera que as relações sociais de gênero são constituídas por relações de poder com o interesse de manter tais relações.

Na prática, essa diferença construída entre o feminino e o masculino corresponde à criação e manutenção de assimetrias de gênero, diferenças que são hierarquizadas e se transformam em desigualdades entre homens e mulheres.

Ressaltamos que a abordagem de gênero proposta por Joan Scott (1990) é muito válida para a investigação de questões que envolvem as práticas pedagógicas escolares. A partir da categoria gênero, é possível perceber e analisar aspectos que não seriam percebidos sem essa definição, 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, a partir de práticas comprometidas com a transformação das desigualdades de gênero. Esse tipo de intenção pedagógica esteve presente entre os elementos que buscamos identificar nas nossas observações do Núcleo de Gênero da Escola Esperança.

É importante lembrar que tal carga subversiva da categoria gênero deve-se à sua inegável ligação com o movimento feminista, que analisaremos detalhadamente no tópico seguinte. Antes, porém, faz-se necessário apresentar o conceito de gênero sob 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*³².

³² 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 dessa teoria, Judith Butler, autora da obra *Problemas de Gênero* (1990), contribuiu com o que nomeou de teoria da performatividade, segundo

A autora faz uma manobra semelhante à de Joan Scott ao historicizar o corpo e o sexo, problematizando 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.

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza, pois, para Butler, o sexo é também meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou um sexo natural é produzido e estabelecido via linguagem como pré-discursivo ou anterior à cultura. Para a autora, é necessário reformular a categoria 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, como observa Adriana Piscitelli (2002), Butler leva a abordagem desconstrutivista³³ adiante desenvolvendo uma discussão crítica sobre os modos de operação das relações binárias – gênero/sexo; homens/mulheres; sujeito(a)/outro(a) – 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 performatividade³⁴. Para Butler (2003), gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados. A apropriação da percepção butleriana é oportuna ao nosso objeto de estudo uma vez que nos permite questionar o compulsório sistema sexo/gênero/desejo, que abordaremos mais à frente, na seção sobre sexualidade. Esse sistema estabelece uma relação de correspondência e obrigatoriedade entre esses três elementos, fazendo com que predomine a ideia errônea de que as pessoas devem ser cisgêneras e heterossexuais, raciocínio que abre espaço para opressões e violências de gênero e de sexualidade. 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.

a qual o gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero na estrutura social.

³³ Segundo Derrida, o termo desconstrução refere-se especificamente ao processo de desvendar as metáforas epistemológicas na estrutura de inteligibilidade de oposições binárias das categorias.

³⁴ A performatividade não é um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, oculta e dissimula as convenções das quais ela é uma repetição (BUTLER, 2010).

Nesse ponto, concordamos com Guacira Lopes Louro (2004) quando ela afirma que a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Em relação às diversas configurações de gênero e de sexualidade, a proposta de uma prática pedagógica *queer* pode promover uma revisão e desestabilização dos padrões binários e heteronormativos estabelecidos por muitas escolas que insistem em negar a presença da homo e da bissexualidade, assim como das pessoas transexuais nesses lugares. Entretanto, a autora questiona a possibilidade de uma pedagogia *queer* na medida em que toda pedagogia, de certa forma, condiciona um sentido, uma definição, uma identidade, enquanto o *queer* sugere a desconstrução delas.

No âmbito das discussões feministas, as formulações desconstrutivistas não-identitárias (ou pós-identitárias) como a de Butler têm provocado reações negativas, sobretudo no tocante à incompatibilidade entre essas abordagens e a prática política feminista (como pensar no gênero sem a ideia de mulheres?).

Para esclarecer essa e outras questões, partiremos agora para uma análise sobre como o conceito de gênero foi acolhido pelo Movimento Feminista ao longo da história.

2.2 Gênero e Feminismo

O conceito de gênero nasceu no seio do Movimento Feminista, cujas bandeiras estão fortemente presentes no nosso objeto de estudo (as práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher presente na Escola Esperança). Como bem nos lembra Scott (1990), o termo gênero, que abordamos no item 2.1 desta seção, faz parte das tentativas realizadas pelas feministas para reivindicar um campo de definição e conceituação que substituísse o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens. Para melhor compreendermos o Movimento Feminista e o significado de sua incorporação à pesquisa, vamos recuperar um pouco de sua trajetória.

O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher, demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres em vários campos (educação, acesso ao voto, justiça, bens materiais, entre outros), questionou as representações acerca do ser mulher e do ser feminino, estudou o patriarcado, o

machismo, a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações em sociedades patriarcais marcadas pela misoginia e pelo sexismo.

Costuma-se pensar a história do Movimento Feminista em três momentos, também chamados de três ondas do feminismo. Esse modelo, embora seja uma simplificação e utilize como principais referências a atuação e as demandas feministas dos Estados Unidos e da Europa, é útil para nos ajudar a entender os diferentes contextos, mobilizações e conquistas relacionados a essas lutas, inauguradas entre o final do século XIX e o início do XX.

Antes de chegarmos às ondas feministas, porém, é importante citar duas mulheres que se transformaram em importantes precursoras do movimento de mulheres ainda no final do século XVIII: a francesa Olympe de Gouges e a britânica Mary Wollstonecraft. A primeira, durante a Revolução Francesa, chamou a atenção para a necessidade de pensar e estabelecer os direitos das mulheres e chegou, em 1791, a redigir a *Carta dos direitos da mulher e da cidadã*, em que defendia o acesso das francesas ao voto, à propriedade e à liberdade profissional. Já a britânica Wollstonecraft, em 1792, escreveu o livro *Reivindicação dos direitos da mulher*, em que reivindicava o direito das mulheres à educação e defendia a necessidade da igualdade para o progresso da sociedade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Apesar do pioneirismo dessas duas mulheres, alguns dos seus pleitos só foram conquistados séculos mais tarde, já durante a primeira onda feminista: as britânicas só puderam votar a partir de 1918 e as francesas ainda mais tarde, em 1945.

A ideia de direitos iguais à cidadania, pressupondo a equidade entre os sexos, impulsionou uma mobilização feminista importante no Continente Europeu, na América do Norte e outros países entre as décadas de 1920 e 1930. Nesse primeiro momento, ou primeira onda, (virada do século XIX para o XX), o Movimento Feminista ficou conhecido como sufragismo e a principal reivindicação das sufragistas, como o próprio nome indica, era estender o direito do voto às mulheres. Outras pautas também foram eventualmente acrescentadas, como o direito à propriedade, à educação e ao fim do casamento arranjado.

No Brasil, a cientista Bertha Lutz aparece como a principal figura do sufragismo. Depois de ter contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, ela fundou, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino

(LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). A título de registro, vale lembrar que as brasileiras conquistaram o direito ao voto em 1932.

É importante ressaltar também que essa luta feminista, embora incontestavelmente importante, não abrangia as reivindicações de todas as mulheres, uma vez que o movimento era liderado por mulheres brancas, de classe média e de países tidos como centrais (como Estados Unidos, França e Inglaterra) e, dessa forma, representava os interesses dessas mulheres.

Para termos uma ideia, enquanto esse grupo estava questionando o fato de serem consideradas frágeis e incapazes de trabalhar, na mesma época, havia muitas mulheres negras, por exemplo, que viviam uma realidade completamente distinta: a escravidão.

Apesar do predomínio de mulheres brancas de classe média, outras vozes já chamavam a atenção desde as primeiras mobilizações pelos direitos das mulheres, como a da estadunidense Sojourner Truth. Nascida escrava, em 1797 ela se tornou uma abolicionista conhecida e defensora dos direitos das mulheres (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). O feminismo negro, entretanto, só surge durante a segunda onda do Movimento Feminista, nos idos de 1970, quando as lideranças de mulheres negras se organizaram em coletivos e trouxeram pautas específicas, como o racismo dentro do próprio movimento feminista e a desigualdade entre homens e mulheres dentro do movimento negro. Vale ressaltar que o objetivo não era hierarquizar desigualdades, denunciando que alguns grupos seriam mais oprimidos do que outros, mas destacar que as desigualdades se interseccionam, criando condições particulares de vulnerabilidade e desvantagem social (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Assim, a partir do fim da década de 1960, o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, voltou-se também para as construções propriamente teóricas, dando origem à segunda onda do movimento. É no âmbito do debate entre estudiosas e militantes que foi problematizado o conceito de gênero dentro das universidades, misturando o fazer intelectual com a paixão política e possibilitando o surgimento dos Estudos da Mulher (LOURO, 1997), cujo objetivo era tornar visível a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas e que resultou na ampla invisibilidade das mulheres enquanto sujeito(a) – inclusive da Ciência.

Algumas obras, hoje clássicas, como *The Feminine Mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual Politics*, de Kate Millett, de 1969, e *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, de 1949, marcaram esse novo momento, que teve como característica a

rejeição do entendimento de que as desigualdades sociais entre homens e mulheres podem ser explicadas por suas diferenças biológicas, ideia presente na obra de Beauvoir (1980) e posteriormente questionada por Judith Butler (2003), como vimos no subitem anterior desta seção.

A segunda onda feminista também se destaca por seu caráter combativo e engajado e por ser associada à realização de grandes marchas e protestos acalorados. No Brasil, entre os anos de 1960 e 1980, as militantes feministas atuaram, por exemplo, como opositoras da ditadura militar, lutando não só pela diminuição de desigualdades entre homens e mulheres, como também pela redemocratização do país (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Piscitelli (2002) nos explica que, durante essa segunda onda, uma questão central acompanhou o pensamento feminista: se a subordinação da mulher não é justa, nem natural, como se chegou a ela e como ela se mantém? Em linhas gerais, parte-se da ideia de que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Nesse ponto, é oportuno ressaltar as diferenças na percepção das origens e causas dessa opressão.

A autora nos apresenta que algumas vertentes do feminismo socialista seguem a argumentação de Engels³⁵ e orientam-se pela ideia de que a divisão de trabalho baseada no sexo implicou desigualdade ou opressão sexual apenas no momento em que surgiram as classes sociais baseadas na propriedade privada. Logo, o problema não seria puramente a capacidade reprodutiva da mulher, mas a reprodução no contexto específico da lógica da propriedade privada tendo as formas de parentesco e a família como sua base material. Tal abordagem sugere que a opressão das mulheres, assim como a opressão de classe, poderiam ser superadas numa sociedade sem classes, por meio da instauração de uma forma de organização socialista. No entanto, essa premissa foi criticada por outras visões do próprio feminismo socialista, ao mostrarem que as hierarquias de gênero persistiram nos países socialistas, onde ocorreu a transformação social que supostamente libertaria as mulheres (PISCITELLI, 2002).

Com base nessas experiências, constatou-se que considerar a sexualidade (reprodução humana) como uma contradição secundária e a produção material como força motriz principal da transformação social não era suficiente para promover as

³⁵ Argumentação presente no livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, publicado por Friederich Engels em 1972.

mudanças necessárias. Diante disso, na tentativa de elucidar a questão, as causas originais da opressão feminina são, então, colocadas na associação capitalismo/patriarcado, considerando produção e reprodução como igualmente importantes (PISCITELLI, 2002).

Antes de passarmos para a percepção de como o feminismo radical entende as causas de opressão das mulheres, é válido abrir espaço para ressaltar que a argumentação de Engels que distingue “relações de produção” de “relações de sexualidade” é considerada por Gayle Rubin (2011a) um notável *insight*. Para a autora, a proposta de Engels de extrair uma teoria sobre a opressão sexual a partir do estudo do parentesco é o embrião daquilo que mais tarde ela veio a chamar de sistema sexo/gênero, o qual abordamos no subitem anterior desta seção.

Entretanto, Rubin classifica o livro de Engels como “frustrante” por considerar que na maior parte da tradição marxista o lugar da sexualidade (considerado o segundo aspecto da vida material) é limitado e acaba sendo apagado ou simplesmente incorporado às noções de vida material. A crítica da autora, inclusive, justifica a razão pela qual ela optou por se apropriar da abordagem da antropologia sob o olhar de Lévi-Strauss acerca do sistema de parentesco para desenvolver a sua definição do sistema sexo/gênero combinando-a com elementos da psicanálise.

Adentrando agora o terreno do feminismo radical, Shulamith Firestone (1976), uma das principais pensadoras desta corrente, afirma no livro *A Dialética do Sexo*, que as origens da subordinação feminina estão visivelmente localizadas no processo reprodutivo. Na explicação da autora, é o fato de que só as mulheres são capazes de engravidar e amamentar, e considerando que os bebês humanos têm um longo período de dependência física, que as torna prisioneiras da biologia, forçando-as a depender dos homens. Nas palavras de Firestone:

A meta final da revolução feminista deve ser, ao contrário da meta do primeiro movimento, não apenas a eliminação do *privilégio* dos homens, mas também da própria *distinção sexual*. Assim, as diferenças genitais não mais significariam culturalmente (FIRESTONE, 1976, p.21, grifos da autora).

Piscitelli (2002) pontua que, na ótica do feminismo radical, para libertar as mulheres é necessário derrotar o patriarcado, o que só seria possível se as mulheres adquirissem o controle sobre a reprodução humana. Para explicar essa ideia, Scott (1990) traz a afirmação de Mary O’Brien³⁶ de que a dominação masculina seria um

³⁶ Livro *The Politics of Reproduction*, London, 1981.

efeito do desejo dos homens de transcender a sua privação dos meios de reprodução da espécie. Firestone (1976), por sua vez, alega que a transformação da tecnologia de reprodução poderia, num futuro próximo, eliminar a necessidade do corpo das mulheres como agentes de reprodução da espécie.

A utilização do patriarcado como categoria de análise, embora válida inicialmente para desnaturalizar a opressão contra as mulheres e fortalecer a ideia de que é possível combatê-la, mostrou-se problemática na tentativa de mostrar as origens da subordinação feminina (PISCITELLI, 2002). Isso porque, sendo um fenômeno contingente e histórico, não poderia ser naturalizado nem encarado como inevitável. Dessa forma, se o patriarcado teve um início, poderia ter também um fim. Piscitelli (2002) considera que a utilização desse termo pelas teóricas do patriarcado obscurece a compreensão das relações sociais que explicam sua dinâmica e seu desenvolvimento histórico. Nas palavras da autora:

Com o decorrer do tempo, o patriarcado passou a ser um conceito quase vazio de conteúdo, nomeando algo vago que se tornou sinônimo de dominação masculina, um sistema opressivo tratado, às vezes, quase como uma essência. Assim, o conceito colocou problemas delicados em termos metodológicos, ao referir-se a um sistema político quase místico, invisível, trans-histórico e trans-cultural, cujo propósito seria oprimir as mulheres. Embora esse conceito não tenha sido inteiramente abandonado, hoje resulta fácil criticá-lo por sua generalidade – universalizando uma forma de dominação masculina situada no tempo e no espaço (PISCITELLI, 2002, p.07).

A socióloga brasileira Heleieth Saffioti (2004), por outro lado, critica a ênfase que o gênero ganhou no debate feminista em detrimento do conceito de patriarcado. A autora questiona a desconstrução do sentido do patriarcado já que nos últimos milênios da história, as mulheres estiveram hierarquicamente inferiores aos homens. Segundo a autora, “tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, ‘neutralizando’ a exploração-dominância masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 136).

Seguindo com a percepção do feminismo radical, foi nele que emergiu a ideia de que, para além de questões de classe e raça, as mulheres eram oprimidas pelo fato de serem mulheres. Essa apropriação foi, de certa forma, útil, pois o reconhecimento político das mulheres como coletividade ancora-se na ideia de que aquilo que as une ultrapassa em muito as diferenças entre elas (PISCITELLI, 2002). Nesse sentido, foi dentro dessa percepção que surgiu a conhecida ideia de que “o pessoal é político”,

implementada para mapear um sistema de dominação que operava no nível da relação mais íntima de cada homem com cada mulher.

Apesar da utilidade estratégica, a criação da categoria mulher para representar todas as mulheres, traz consigo um problema identitário: afinal, qual seria a base para a identidade entre mulheres? Não podemos esquecer que os conceitos da teoria feminista desse período refletem a visão hegemônica da perspectiva das mulheres brancas de classe média, de modo que a categoria mulher era implicitamente associada à mulher branca.

Judith Butler também critica a ideia de uma identidade feminina universalizante alegando que “seria errado supor de antemão a existência de uma categoria de ‘mulheres’ que apenas necessitasse ser preenchida com os vários componentes de raça, classe, idade, etnia e sexualidade para tornar-se completa” (2003, p. 36).

No embalo das ideias de Butler, chegamos finalmente à terceira onda feminista, que teve início na década de 1990 e se estende até a atualidade. Uma das correntes de pensamento e militância que impulsiona esse momento é a teoria *queer*, da qual Butler é um dos expoentes, e que se apresenta como uma forma de contestar os processos de normatização do gênero, vistos como restritivos e excludentes. Segundo Butler, esses processos são construídos de modo a criar situações de vulnerabilidade para quem não se enquadra nas expectativas criadas socialmente para o masculino e o feminino.

Podemos dizer que a teoria *queer* questiona a linearidade entre sexo, gênero e desejo. Simplificando essa ideia, por exemplo, um bebê que nasce com um pênis deveria ser necessariamente homem e sentir desejo por pessoas que nascem com uma vagina e são necessariamente mulheres (cisgêneras). Para Butler, as discontinuidades de gênero que têm lugar nos múltiplos contextos nos quais o gênero não deriva do sexo (genitália) e o desejo e sexualidade (orientação sexual) não seguem o gênero (quebrando, assim, a heteronormatividade), são ocultadas por construções de gênero sempre coerentes e naturalizadas por atos e gestos que são, na verdade, performativos (PISCITELLI, 2002). Nesse sentido, o *queer* não é uma identidade, mas uma aliança em direção à pluralidade, ao respeito e aos direitos, que tem unido, sobretudo, o movimento pelos direitos das mulheres e o movimento LGBTI (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

As feministas da terceira onda focam sua atenção nas maneiras pelas quais o gênero se cruza com outros tipos de desigualdades, incluindo raça, orientação sexual e

classe. Fica claro que ocorre uma desconstrução da categoria mulher, uma vez que não existe apenas *uma mulher* universal, mas várias (negras, do campo, da cidade, da periferia, lésbicas, trans, adolescentes, cristãs, e assim por diante). Para combater a opressão, entretanto, Butler (2003) pontua que não adianta simplesmente colocar *mulheres* no plural. É preciso desconstruir as categorias dicotômicas, hierarquizadas e excludentes da inteligibilidade social.

Em resumo, esta abordagem da teoria feminista contrapõe a ideia de fluidez à fixidez do gênero, e a noção de múltiplas configurações onde o poder opera de maneira difusa à ideia de dominação/subordinação universal das mulheres (PISCITELLI, 2002). Entretanto, se por um lado, esse referencial teórico tem fomentado uma vasta produção dos estudos de masculinidades e também estudos sobre *gays* e lésbicas, por outro, no âmbito das discussões feministas, pensar o gênero sob uma perspectiva desconstrutivista indicaria certa despolitização da pesquisa acadêmica.

Na busca de um meio termo, Piscitelli (2002) destaca o esforço de teóricas feministas frente aos dilemas para a (re)criação da categoria mulher, proposta essa que, negando o seu caráter universal, não nos permite pensar em mulheres em sociedades patriarcais, mas sim em mulheres em contextos específicos.

A sugestão da teórica pós-estruturalista Chantal Mouffe (1999) amplia essa discussão e nos convida a repensar não apenas o conceito de mulher, mas, também, a própria política feminista, a qual, segundo a autora, deveria ser vista não como uma forma diferenciada de política destinada a perseguir os interesses das mulheres, mas como uma política destinada a transformar os discursos, práticas e relações sociais nas quais a categoria mulher é construída numa maneira que implica subordinação. Objetivo esse que, para Mouffe, pode ser perseguido de diferentes maneiras e por meio de muitos e diversos feminismos.

Na seção seguinte aprofundaremos algumas implicações teóricas acerca do conceito de sexualidade e a sua relação com as práticas pedagógicas e o universo escolar.

3 SEXUALIDADE

Para analisarmos as práticas pedagógicas do Núcleo de Estudos de Gênero presente na Escola Esperança, é indispensável abordar também a temática da sexualidade, que inevitavelmente se apresenta de forma direta ou indireta relacionada às questões de gênero. Gênero e sexualidade são categorias distintas, com campos teóricos específicos, porém articulados. Exemplo dessa relação nós vimos, na seção anterior, na apresentação do sistema sexo/gênero por Rubin (2011a) e na crítica de Butler (2003) à lógica linear da tríade sexo/gênero/sexualidade. Esse contato entre as duas áreas também é evidente nas práticas desenvolvidas no nosso campo de observação.

Assim como o gênero, a sexualidade é um assunto complexo e sua conceituação depende do ponto de vista considerado (a visão ligada à área de saúde diverge da abordagem das ciências sociais, por exemplo). Além disso, a própria palavra é carregada de ambiguidade e muitas vezes usada como sinônimo de “orientação sexual”³⁷ para indicar a forma como a pessoa vive a sua sexualidade, isto é, se o seu desejo erótico é hétero, homo, bissexual ou mesmo assexual. Usa-se também *sexualidade* para se referir à ideia de sexo, seja no sentido de coito (ato sexual), seja no sentido de genitália/sexo masculino e feminino (para indicar o gênero a que a pessoa pertence).

Nessa 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, uma vez que Foucault apresenta a sexualidade como construída historicamente e não como algo dado e estabelecido pela natureza. Antes de nos debruçarmos sobre a conceituação do autor, vamos apresentar outras definições sobre essa categoria teórica.

A sexualidade, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), pode ser conceituada como um aspecto central do ser humano, que engloba sexo, identidade e papel de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. Pode ser experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, relacionamentos, e influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos,

³⁷ Vale lembrar que, no volume 10.2, os próprios PCNs chamam o tema trasversal da sexualidade de “Orientação Sexual”.

religiosos e espirituais (OMS, 2006). É considerada, portanto, um Direito Humano básico:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um Direito Humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um Direito Humano básico (OMS, 1975).

Visão semelhante é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) que, ao tratar do tema orientação sexual³⁸, considera a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte.

Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo(a) e ao outro(a) e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Enquanto prática pedagógica, inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez não planejada na adolescência, e pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997).

No Manual de Comunicação LGBT (2010), publicado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGST), a definição de sexualidade refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade.

O Manual adota o que chama de “definições atuais da sexualidade”, as quais abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai se modificando e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas.

O conceito adotado pelo Manual de Comunicação LGBT (2010) está em sintonia com o de Michel Foucault (2003), que apresenta a sexualidade não como uma pulsão³⁹

³⁸ Nos PCNs, a expressão “orientação sexual” é usada para se referir à abordagem da temática transversal de gênero e sexualidade, também chamada por alguns autores de “educação sexual” (FURLANI, 2011).

(energia) natural (ideia trazida na conceituação da OMS), mas como um dispositivo histórico, uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações dentro de uma rede estabelecida de saber e poder.

No lugar da sexualidade/pulsão ou necessidade natural do ser humano, Foucault (2003) nos explica 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. Até mesmo nos discursos acadêmicos da área de Sociologia, a concepção de sexualidade associada unicamente à dimensão biologizante e naturalizada esteve presente de maneira dominante até os anos 1980 (NOVENA, 2004).

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 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. O advento da epidemia de HIV/Aids, a partir da década de 80, e o aprofundamento dos movimentos sociais possibilitaram, em alguma medida, a revisão do caráter disciplinador do poder institucional e a reivindicação de uma maior visibilidade e reconhecimento das vivências alternativas da sexualidade (MISKOLCI, 2009; NOVENA, 2004).

Analogamente, Gayle Rubin (2011b) apresenta e questiona as hierarquias sexuais (consolidadas por discursos e saberes religiosos, médicos e populares), as quais racionalizam o bem-estar do sexualmente privilegiado e da chamada “plebe sexual”. Rubin nos explica que, de acordo com essas hierarquizações, a sexualidade que é “boa, normal e natural” deve idealmente ser heterossexual, marital, monogâmica, reprodutiva e não-comercial. Deve ainda ser praticada em casal, ser relacional, na mesma geração e acontecer dentro de casa. Não pode envolver pornografia, objetos fetichistas,

³⁹ Conceito da psicologia que significa uma pressão constante e inconsciente que impele a pessoa a uma ação que possa conter ou suprir o estado de grande tensão do organismo.

brinquedos sexuais ou outros papéis que não o masculino e o feminino. Qualquer sexo que viole essas regras é considerado “mal”, “anormal” ou “não natural”.

Essa obsessão com a sexualidade normalizante, reiterada através de discursos que apontam o homossexual como desviante é chamada de heteronormatividade (WARNER, 1993) ou heterossexismo (BORRILLO, 2010), uma forma específica de dominação, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa posição superior.

Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização. [...] Por conseguinte, a evocação constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais faz parte de uma estratégia política de construção da normalidade sexual. (BORRILLO, 2010, p. 30 e 31).

Deborah Britzman (1996) ressalta que o conhecimento sobre a heterossexualidade é transmitido tanto pela educação informal, que compreende as relações sociais, como também via meios formais como o currículo escolar, conforme veremos mais detalhadamente no tópico a seguir. Assim, a informação sobre heterossexualidade está em toda parte e é construída como sinônimo da moralidade dominante e 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 transgride, 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 (BRITZMAN). 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)” (1996, p. 82). Entendemos, portanto, que tanto a heteronormatividade quanto os binarismos sexuais e de gênero precisam ser questionados nas práticas pedagógicas para que haja a desconstrução desses modelos.

Britzman (1996) nos explica ainda que, no interior desse trabalho de manutenção de categorias estáveis, reside uma hierarquia de correção, segundo a qual primeiro a pessoa obtém o gênero correto e, depois, obtém a heterossexualidade. A autora enumera três mitos que atuam para produzir noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade desejável, fixa e natural:

- 1) Para heterossexuais, que imaginam sua identidade sexual como normal, existe o medo de que a simples menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais, como se a homossexualidade fosse algo perigoso, contagioso. Podemos identificar esse temor quando, em 2011, o material didático da campanha Escola Sem Homofobia (BRASIL, 2011) teve sua distribuição suspensa pelo governo federal em virtude das pressões de setores conservadores da sociedade. A campanha, que incluía material pedagógico (filmes e cartilhas) abordando a homossexualidade, a transsexualidade e a LGBTfobia, foi apelidada pejorativamente de *kit gay* e acusada de fazer apologia à sexualidade precoce e à promiscuidade.
- 2) Um segundo mito diz respeito à fantasia de que adolescentes são demasiado jovens para serem identificados(as) como *gays* ou lésbicas, o que justificaria, por exemplo, a não necessidade de abordar a temática com esse grupo (BRITZMAN, 1996). Esse mito serve de argumento para quem rejeita a ideia de inclusão do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas.
- 3) O terceiro mito pressupõe que as identidades sexuais são privadas, o que serve à ideia de que as homossexualidades devem permanecer ocultas (justificando permanecer “no armário”) (BRITZMAN, 1996). Em outras palavras, a insistência de que a sexualidade deve estar confinada à esfera privada a reduz às nossas específicas práticas individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. Afinal, a sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas. Como bem afirmaram as feministas, “o pessoal é político”, lema defendido na segunda onda do Movimento Feminista.

Esses mitos impedem, em grande medida, que professores e professoras problematizem a sexualidade para serem capazes de encará-la e abordá-la por meio de uma educação que coloque essa categoria como sendo uma construção social contraditória, complexa e contingencial (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2003; FURLANI, 2011; WEEKS, 2000). A ausência dessa formação (inicial e/ou continuada) sobre sexualidade, promoção do respeito à diferença e aos Direitos Humanos contribui, muitas vezes, para que os(as) próprios(as) docentes reproduzam preconceitos e violências no cotidiano da sala de aula.

3.1 Orientação sexual

Entende-se por orientação sexual a forma como o desejo erótico de cada pessoa se orienta. Peter Fry (1982) explica, de forma literal, que ela se refere basicamente ao sexo fisiológico do objeto de desejo sexual. Assim, segundo o autor, uma pessoa pode se orientar homo, hétero ou bissexualmente.

Consideramos oportuno ampliar e atualizar a afirmação de Fry, incluindo a assexualidade⁴⁰ no rol das orientações sexuais e fazendo um ajuste: nem sempre a orientação sexual é determinada pelo sexo fisiológico (genitália) da pessoa para a qual o nosso desejo sexual se orienta. Essa informação de Fry apenas é válida no caso das pessoas cisgêneras. No caso de o desejo sexual ser por uma pessoa transgênera, a referência passa a ser a identidade de gênero⁴¹ dela e não o seu sexo biológico.

Durante muito tempo, entretanto, o amplo espectro da orientação sexual humana ficou restrito, sob o olhar das ciências da saúde, ao binômio heterossexual/homossexual (onde a homossexualidade figurava como o pólo anormal, como ditto anteriormente). O pesquisador e biólogo norte-americano Alfred Kinsey foi pioneiro ao afirmar, no final da década de 1940, que as tradicionais categorias binárias hétero e homo não eram suficientes para traduzir toda a diversidade do comportamento sexual humano. Isso depois de uma vasta pesquisa na qual entrevistou 18 mil voluntários de costa a costa nos Estados Unidos.

Peter Fry (1982), ao investigar a construção das categorias sociais que dizem respeito à sexualidade masculina no Brasil, numa tentativa de desfocar a discussão da sexualidade do campo da medicina e da psicologia e colocá-la na antropologia social, confirma a afirmação de Kinsey de que existe uma defasagem entre as representações e a prática sexual.

⁴⁰ A assexualidade caracteriza-se, de forma sucinta, pela falta de desejo sexual (sem que seja provocada por alguma disfunção sexual). Apesar de não haver consenso sobre a assexualidade ser considerada mais uma orientação sexual, sabe-se que comunidades de pessoas assexuais reivindicam essa inclusão. Ela aparece nesta pesquisa como orientação sexual para dar visibilidade às pessoas cuja sexualidade se expressa dessa forma. Fonte: < <http://www.assexualidade.com.br/>>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

⁴¹ Identidade de gênero é uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento. É a percepção íntima que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino, de nenhum dos dois ou, ainda, de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico. É importante ressaltar que, em coerência com a teoria defendida por Butler (2003), a pessoa não tem liberdade para escolher a identidade sexual que deseja. Segundo a autora, não se admitem sujeitos libertários, mas sim uma estrutura social e discursos que interpelam o indivíduo. É nessa perspectiva que Butler defende a performatividade e não a performance, já que, nessa última, os sujeitos têm autonomia.

Nesse sentido, Fry elenca três componentes básicos que são usados socialmente para construir essas identidades, que representam as diferentes formas de orientação sexual: a) sexo fisiológico: refere-se aos atributos físicos (genitálias) através dos quais se distinguem machos e fêmeas. Não variam de um sistema cultural para outro; b) papel de gênero: refere-se ao comportamento, aos traços de personalidade e às expectativas sociais normalmente associadas ao papel⁴² masculino e feminino. Cada cultura define a natureza desses papéis de gênero de tal forma que não são determinados pelo sexo fisiológico. Em outras palavras, é cabível em qualquer cultura que um macho adote o papel de gênero feminino e vice-versa; c) comportamento sexual: esse item refere-se ao comportamento (prática) sexual (no sentido de coito, de como as pessoas transam) esperado de uma determinada identidade. Como exemplo, podemos citar o significado cultural que o ato da penetração (vaginal ou anal) adquire na nossa cultura brasileira ao ser associado à ideia de atividade. O homem que penetra outrem é, portanto, ativo, enquanto aquela pessoa que é penetrada é considerada a passiva.

Seguindo a lógica heteronormativa denunciada por Butler (2003), existe uma relação problemática na medida em que esses componentes são pensados como logicamente interrelacionados. Assim, espera-se de um homem “normal” que ele seja do sexo masculino, que desempenhe papel de gênero masculino, que seja ativo sexualmente e que tenha orientação sexual heterossexual, como se esse fosse o comportamento sexual mais desejável.

3.2 Diversidade Sexual e Identidade Sexual

Maria Rita de Assis César (2009) analisa os principais caminhos epistemológicos que os discursos sobre a sexualidade e o gênero percorreram no ambiente escolar ao longo de quase um século. A partir de uma abordagem ancorada nos conceitos de Michel Foucault, especialmente as noções de dispositivo da sexualidade e biopolítica, a autora analisou essa produção discursiva e institucional acerca da

⁴² A expressão “papel sexual” é associada à visão do determinismo biológico, segundo o qual o sexo (genitália) determina papéis de gênero a serem desempenhados por homens e mulheres, segundo uma lógica heteronormativa. Na visão do construcionismo social, essa expressão é substituída frequentemente por “comportamento de gênero”. Entendemos que Peter Fry, apesar de ter utilizado “papel de gênero”, adota uma abordagem construtivista e que a escolha foi oportuna para diferenciar esse aspecto do conceito de “comportamento sexual”, expressão usada pelo autor para se referir à prática sexual das pessoas.

sexualidade e mostrou as (in)compreensões sobre diversidade sexual por meio de questionamento oriundos da teoria *queer*.

Por volta da década de 1930, o sexo bem educado (RUBIN, 2011b) se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização, mesmo que ele não tenha sido abordado sob a rubrica de uma disciplina específica, pois a regulação do sexo de crianças e jovens nas escolas foi uma tônica na conformação da pedagogia moderna (CÉSAR, 2009). A partir dos anos 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos LGBTI e as lutas contra os regimes ditatoriais produziram marcas positivas no discurso sobre a escola.

Mas o caminho é longo e ainda há a se percorrer. Maria José Garcia Werebe recupera um pouco da história e nos lembra que, no início da ditadura militar, em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas conteúdos sobre sexualidade e contracepção (WEREBER *apud* CÉSAR, 2009). No período ditatorial, portanto, os debates sobre sexualidade não apareceram por incentivo estatal, mas como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país e apareceu como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos(as), reivindicação do Movimento Feminista brasileiro.

Para César (2009), é decisivo o reencontro da sexualidade com as novas perspectivas dos estudos de gênero, recordando que os projetos de educação sexual dos anos 1970 partiram de uma perspectiva libertária representada pelas abordagens feministas. Ao abordar o gênero como categoria de investigação, pode-se recusar os lugares definidos para as dicotomias entre o masculino e o feminino, além de se reconstruírem os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (SCOTT, 1990). Assim, como vimos, a perspectiva dos estudos de gênero pode questionar a heteronormatividade predominante nas práticas e discursos escolares, já que o currículo possui uma matriz que, além de masculina, é heterossexual (CÉSAR, 2009). Também consideramos uma abordagem *queer* para as práticas escolares de gênero e sexualidade, sobre a qual iremos discorrer mais adiante.

Britzman (1999) argumenta a favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que vê a identidade como fluida. Nenhuma identidade sexual – nem mesmo a mais normativa – é automática,

autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou sem construção.

Em vez disso, a autora mostra que toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada, sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade. Britzman (1999) sugere que a professora e o professor devem saber procurar saber mais sobre as sexualidades *gay* e lésbica, não se limitando a denunciar velhos e maus estereótipos ou ir contra as histórias de vitimização que, atualmente, determinam como as diferenças sexuais são vividas na escola.

Nessa perspectiva, as educadoras e os educadores devem fazer mais do que apenas vincular os corpos *gays* e lésbicos ao problema da LGBTfobia. A identidade sexual é também social e depende de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, compartilhados. Como afirma Jeffrey Weeks (1986), a sexualidade existe apenas através de suas formas e organizações sociais.

3.3 Sexualidade e Educação

Guacira Lopes Louro (1997) é enfática ao nos mostrar que, inevitavelmente, gênero e sexualidade estão presentes no ambientes escolar, mesmo que por meio de silenciamentos, discursos e práticas não oficiais daquela instituição. Segundo a autora, só o fato de delimitar espaços e usar símbolos e códigos diversos, já faz da escola uma instituição que afirma o que cada pessoa pode (ou não pode) fazer, e que aponta o lugar dos meninos e das meninas, por exemplo.

Foucault (2003), ao descrever os colégios europeus do século XVIII, pontuou que o espaço das salas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, tudo tem ligação com mecanismos de vigilância sobre a sexualidade dos alunos e alunas. Já Daniela Auad e Luciano Corsino (2012) mostraram, em pesquisa de inspiração etnográfica, como as desigualdades de gênero entre meninos e meninas são estabelecidas na prática da Educação Física escolar.

Esse processo pedagógico, muitas vezes informal e permeado de sutilezas, ainda passa despercebido para muita gente porque, de tão corriqueiras, certas atitudes e

comportamentos parecem muito naturais, quando na verdade são construídos e (re)afirmados socialmente. É preciso uma observação atenta para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos(as) sujeitos(as) no cotidiano escolar e para que possamos desconstruir a maneira hegemônica e naturalizada como as categorias sobre o sexo, o gênero e a sexualidade nos foram socializadas. Foi com essa preocupação que fomos ao campo investigar as práticas pedagógicas de gênero e sexualidade na Escola Esperança.

Direcionando o foco para a prática pedagógica formal, Britzman (1996) nos conta que as temáticas de gênero e sexualidade são em geral contestadas e ou censuradas na escola porque entende-se (erroneamente) esse tipo de informação como causa de aumento precoce da atividade sexual. Dessa forma, quando o assunto chega a ser tratado, a abordagem restringe-se à questão da reprodução heterossexual – o que denota, nas palavras de Jimena Furlani (2011), uma perspectiva biológico-higienista, que consideramos inapropriada para o trabalho escolar, como veremos na próxima seção dessa pesquisa.

Esse silenciamento, para Britzman, traz prejuízos na medida em que impede que as meninas tenham oportunidade de compreender e explorar os significados de seus corpos. No tocante à diversidade sexual, não falar sobre gênero e sexualidade na escola impede que os adolescentes *gays* e as adolescentes lésbicas sejam reconhecidas e tenham a chance de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo buscar apoio institucional para intervir no processo de violência física, simbólica e sexual contra eles e elas. Na Escola Esperança, percebemos que o Núcleo de Gênero passou a funcionar como uma instância de proteção para onde alunos e alunas LGBTI reportam denúncias de violências ocorridas no ambiente escolar.

A presença da sexualidade na escola pode ainda se traduzir na função de reproduzir o dispositivo de controle dos corpos, assim como o paradigma biopolítico de controle de vida, pois foi justamente na instituição escolar que se instauraram também historicamente os dispositivos disciplinares sobre crianças e jovens (CÉSAR, 2009). Daí a importância de se pensar sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade sob uma perspectiva emancipatória (FURLANI, 2011) e de respeito à diferença.

3.4 A visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Percebe-se que a escola insiste em instituir uma forma ideal de se viver as relações de gênero e a sexualidade. Corroborando com a premissa de Foucault (2003) sobre os dispositivos que normatizam as práticas sexuais, Maria Rita de Assis César (2009), observa que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) estabelecem a prevenção às práticas sexuais de risco (de contração de doenças e gravidez não planejada) como a tônica normativa de uma forma ideal de sexualidade.

No fascículo chamado de Orientação Sexual, dos PCNs, há um subitem denominado “relações de gênero”, segundo o qual “o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1997. p 43). Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social.

O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença, historicamente, tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres.

Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vem ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero e à sexualidade. César (2009) critica o discurso produzido no documento (PCNs) primeiramente porque, apesar de o texto tratar das relações desiguais entre homens e mulheres na perspectiva histórica, aquilo que se compreende por gênero no texto são os tais papéis sexuais ou papéis de gênero.

Assim sendo, gênero não é definido como uma categoria de análise das relações de poder entre homens e mulheres (SCOTT, 1990), mas sim em virtude da percepção do gênero como papéis a serem desempenhados pelos dois sexos biológicos determinados.

A crítica da autora reside na manutenção da correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é: corpo masculino-pênis-desejo feminino e corpo feminino-vagina-desejo masculino. Nessa perspectiva, segundo César (2009), trabalhar relações de gênero na escola da forma como recomenda os PCNs significa tão somente demonstrar que meninos podem também ser meigos sem ferir a sua masculinidade, e que meninas

podem ser agressivas e corajosas sem ferir sua feminilidade. Nessa perspectiva, César argumenta que alunos e alunas *gays*, lésbicas e transexuais permanecerão sem lugar no ambiente normativo da escola, apontando para a dificuldade de um possível questionamento do sistema heteronormativo.

Para aprofundar a questão relativa aos estudantes LGBTI, iremos nos debruçar sobre a questão da diversidade sexual e da diferença no tópico a seguir.

3.5 A contribuição da Teoria *Queer*

A Teoria *Queer* decorre de estudos difusos e se configura na segunda metade da década de 1980, nos EUA, obtendo maior visibilidade a partir da década de 1990. Os estudos *queer* surgem a partir do construcionismo e do pós-estruturalismo e representam uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade, propondo o cruzamento de fronteiras que ultrapassam o limite de compreensão acerca da superação dos padrões que determinam o que é ser homem, mulher, heterossexual ou homossexual. O termo *queer* assume a função política de contestação irreverente ao evidenciar e converter o sentido pejorativo do conceito, utilizado como insulto às pessoas não heterossexuais (*queer* significa “estranho”) (MISKOLCI, 2015).

As teorizações *queer* aparecem como uma nova perspectiva epistemológica produzindo questionamentos sobre os limites do discurso do sexo e da sexualidade marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica. Partindo das indagações de Foucault e Butler, a teoria *queer* representa um acervo importante de novas perguntas-respostas, pois não é prescritiva, questionando principalmente as condições de possibilidades do conhecimento (SPARGO *apud* MELO, 2008).

Contra as abordagens da sexualidade marcadas pelo sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003), a teoria *queer* traz à tona a discussão não somente sobre a constituição dos sujeitos da sexualidade, mas também demonstra que o sexo/corpo, gênero e a sexualidade são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno.

O trabalho com diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professores e professoras que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do desconhecer, de tal sorte que esse trabalho, essa prática pedagógica, seja

pautada pela desconstrução da normalidade de práticas e discursos sexuais. Perseguir a normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores.

Britzman (1996) afirma que professores e professoras precisam desenvolver a capacidade de desestabilizar o conhecimento e nome da liberdade. As pesquisadoras e pesquisadores educacionais estão apenas começando a compreender que a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, mas também organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais, de gênero e de sexualidade dos e das estudantes.

É importante perceber o isolacionismo a que estão confinados os jovens *gays* e as jovens lésbicas nas escolas. Um artigo na revista *Adolescent Psychiatry* Andres D. Martin, de 1982, sugere que grande parte do processo de socialização dos adolescentes *gays* está centrado na preocupação em se esconder. Eles e elas devem aprender a esconder significados, codificando significantes de forma que as práticas *gays* e lésbicas sejam ocultadas daqueles que as consideram anormais ou inaceitáveis. A rejeição é tanta, que quando alguém acaba se identificando como homossexual, precisa ressignificar essa categoria cognitiva antes que possa se encaixar nela (HERDT *apud* BRITZMAN, 1996). Assim, notamos que existe uma insistência histórica em se vincular a homossexualidade com formas de patologia e doença. O pressuposto de que a homossexualidade não é natural se desdobra em um processo de estigmatização e de ilegalidades das práticas *gays* e lésbicas, que prejudica a vivência social e escolar dos jovens LGBTI.

Uma prática pedagógica que desvincule a heterossexualidade dos discursos de “naturalidade” e de “moralidade” possibilita o fortalecimento de espaços democráticos e de políticas de inclusão e reconhecimento. Sabemos que a heterossexualidade não é a única e exclusiva sexualidade e deve ser vista como uma possibilidade entre muitas (BRITZMAN, 1996). Ao mesmo tempo, deve-se compreender que não existe uma forma única de ser *gay* ou lésbica. A contribuição *queer* considera as sexualidades transitórias e plurais, favorecendo à superação das desigualdades fundadas na argumentação da biologia. Isso porque também possibilita evidenciar as desigualdades que as pessoas homossexuais, bissexuais, intersexo e transexuais sofrem cotidianamente e que são invisibilizadas nas tendências presas ao referencial heterossexual (SANTOS, 2016).

Na seção seguinte daremos início à discussão conceitual sobre práticas pedagógicas, nosso terceiro pilar de sustentação teórica ao lado de gênero e sexualidade.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, será apresentada uma discussão sobre a importância da prática pedagógica pelos professores e professoras em um ambiente de ensino e aprendizagem. A partir desta exposição, será feita uma relação com Direitos Humanos e questões de gênero e sexualidade.

Parte considerável da discussão teórico-empírica em relação às práticas pedagógicas contemporâneas e, de certa forma, ao longo dos últimos 15 anos, tem como foco mudanças cotidianas no exercício da docência que tenham como um fim o “reencantamento” do profissional de educação em sua atividade. Esse imperativo de mudança parece estar pautado por dois aspectos basilares: a transformação de uma cultura escolar dominante, que prioriza o comum, a uniformidade e homogeneidade (CANDAU, 2011; FREIRE, 2011; LIBÂNEO, 1985), e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica considerando não só formas diferentes de planejamento e aprendizagem, mas também a diversidade e multiplicidade de questões que envolvem o dia a dia dos e das discentes na escola e, principalmente, na sociedade em que vivem (ZABALA, 2010; KOERICH, 2008; SOUZA, 2007; CANDAU, 2011; CANDAU e KOFF, 2006).

Para que possamos aprofundar o contexto apresentado, é importante expor o conceito de prática pedagógica. Segundo Leide Mara Schmit, Mariná Holzmann Ribas e Marlene Araújo de Carvalho (1998, p.12), “é uma dimensão da prática social dirigida sob objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada com a prática social mais ampla”. 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.

Ilma Passos Alencastro Veiga (1989) explica com detalhe as funções da teoria e da prática neste conceito:

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real e objetiva, de modo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana (VEIGA, 1989, p. 17).

É importante pontuar 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 por um marasmo respaldado pela rígida burocracia e controles escolares. Não há espaço para dúvidas, reflexões. A conscientização, que poderia levar o(a) docente a dar espaço a questionamentos, a novas formas de aprendizado, “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 as pessoas, em grupo, discutem e enfrentam problemas comuns. O ponto de partida é a prática social, que se caracteriza pela indissolubilidade entre teoria e prática, pelo caráter de inquietude, criativo e altamente consciente, possibilitando mudanças qualitativas a partir de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998). Nas palavras de Paulo Freire (1979), ninguém é capaz de educar a si mesmo(a). Homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Essa distinção apresentada pelos teóricos acima 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 acreditamos ser o caminho adequado para a transformação ou mudança cultural nas práticas pedagógicas. Ademais, o postulado de Veiga (1989) dialoga com outros dois grandes pensadores na área de educação, Paulo Freire (1982) e José Carlos Libâneo (1985), cujas concepções e entendimentos quanto às práticas pedagógicas se assemelham e serão apresentadas a seguir.

4.1 Educação Bancária x Educação Problematicadora

Em sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1982) apresenta a prática docente sob a forma da educação bancária e da educação problematicadora. A educação bancária, 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 poucas pessoas e impede que a maioria tenha acesso aos bens produzidos. A produção de bens, para Freire (1982), está na educação. Nesse cenário, a pedagogia

das pessoas dominantes, na qual a educação serve como ferramenta de dominação e podemos dizer de reprodução das desigualdades econômicas, socioculturais, de gênero e sexuais, se opõe à pedagogia do(a) oprimido(a) (que o autor defende), aquela que considera a educação como libertária.

A educação bancária caracteriza-se pelo não-diálogo, pela transmissão e avaliação de conhecimentos pautados em uma relação vertical e autoritária, pois manda aquele(a) que sabe, cujo método é a opressão, o antidiálogo (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009). Freire (1982) caracteriza essa opressão e antidiálogo a partir dos seguintes elementos: a) conquista – toda ação de conquista relaciona-se com um(a) sujeito(a) que conquista e um objeto que é conquistado e, por isso, há opressão, não há espaço para liberdade; b) divisão – as minorias se submetem à maioria, mantendo-as divididas como condição de continuidade de poder. Essa divisão age para alienar os(as) sujeitos(as), distorcendo uma realidade; c) manipulação – por meio da manipulação realizada pela classe dominante, as minorias vão cultivando um sentimento de conformidade em relação a seus objetivos, como forma de manter as pessoas dominantes e os(as) dominados(as) em seus “respectivos lugares”; d) invasão cultural – a classe dominante impõe sua visão de mundo e valores às minorias, impedindo-as de utilizarem sua própria criatividade e capacidade de expansão. Em suma, esses elementos podem ser concebidos como uma tática de dominação.

A aluna e o aluno, nesse contexto da educação bancária, recebem de forma passiva o saber do educador. 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 é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1982, p.66) para que esse conteúdo depositado seja sacado na hora de fazer a prova sem quaisquer problematizações da realidade em relação às desigualdades, por exemplo, sociais, econômicas, de gênero e de sexualidade, dentre outras.

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), com ênfase na horizontalidade da relação pedagógica em contraposição à relação de poder existente na educação bancária.

Freire (1982) apresenta as seguintes características dessa abordagem: a) considera a consciência crítica e a liberdade como pilares das ações pedagógicas; b) educador(a) e educando(a) atuam conjuntamente como sujeitos(as) do processo de ensino e aprendizagem; c) por meio do diálogo e da reflexão, os(as) educandos(as) desenvolvem sua capacidade de compreensão do mundo e da realidade em que vivem.

Para que a educação problematizadora consiga ser executada, é necessário que haja: a) colaboração – a ação dialógica só se dá de forma coletiva, na qual todos e todas participam do processo; b) união – a união tem sua estrutura a partir da dialogicidade, com base em esforços comuns, afastando a divisão do cenário; c) organização – há a necessidade de uma liderança que fale e estructure a massa. Liderança e liderados(as), como um só corpo, buscam instaurar o aprendizado da autoridade e liberdade verdadeiras a todos e a todas; d) síntese cultural – todas as visões e valores são levados em conta, pois se sustentam e não concorrem (FREIRE, 1982).

Assim, ao processo educativo problematizador cuja finalidade é a libertação da consciência oprimida, cabe a ampliação da dialogicidade, uma vez que o ser humano é concebido como um ser da comunicação e que através do diálogo ele(a) se comunica com o mundo e com as outras pessoas. Para tanto, o(a) sujeito(a) cuja consciência passa pelo processo de libertação e busca “ser mais”⁴³, sente a necessidade de aprender e ensinar a dialogar.

4.2 Pedagogia Liberal Tradicional x Pedagogia Progressista

José Carlos Libâneo (1985) apresenta, dentro de um espectro de oito abordagens pedagógicas, dois extremos visíveis que se assemelham às 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(a) sujeito(a) 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

⁴³ Refere-se à vocação ontológica do ser humano: a de “ser mais”, presente na Educação Libertadora de Paulo Freire. Para o pensador, as pessoas são seres inacabados, inconclusos e a realidade histórica, igualmente, não é estática, não está pronta e muito menos é imutável. Somos seres em construção numa sociedade também em construção. Somos, portanto, seres da busca e nossa vocação é a de humanizar-nos permanentemente.

ao saber e ao conhecimento é o mesmo para todos e todas, e a condição para essa conquista é o esforço individual (LIBÂNEO, 1985).

O conteúdo passado, na abordagem tradicional, exclui as experiências dos alunos e alunas e a sua realidade social. As verdades são resultado “dos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas” (LIBÂNEO, 1985, p.23). O enfoque do ensino se dá por exercícios, repetição de conceitos e memorização de conteúdos, transformando a aprendizagem em algo repetitivo e mecânico. A autoridade docente é predominante e assegura a atenção e silêncio dos alunos.

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 alunas e o processo de conhecimento se dá pelo diálogo entre docentes e discentes, ambos(as) sujeitos(as) do conhecimento (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009; LIBÂNEO, 1985).

Considerando que um dos aspectos essenciais para a mudança das práticas pedagógicas é a transformação de uma cultura dominante nas escolas, Freire (1982), Libâneo (1985) e Veiga (1989) apresentam propostas conceituais semelhantes que vão de encontro ao que existe hoje, a saber, uma educação problematizadora, uma pedagogia progressista e uma prática reflexiva. Na nossa pesquisa, vislumbramos que essas abordagens sejam as mais adequadas para trabalhar gênero e sexualidade na escola por considerarmos que elas possibilitam a transformação social e desconstrução de conceitos por meio do diálogo, da reflexão e da conscientização.

A questão que remete ao segundo aspecto basilar para uma mudança real na prática pedagógica vigente é a necessidade de aperfeiçoamento contínuo da prática educativa, considerando a diversidade e multiplicidade de demandas que envolvem o dia a dia dos e das discentes na escola e, principalmente, na sociedade em que vivem. A seguir será apresentada a relação da prática pedagógica com as diferenças culturais presentes na sociedade.

4.3 Práticas Pedagógicas e Diferenças Culturais

Este subitem focará seus argumentos nos estudos que evidenciam o desafio que a prática pedagógica tem quando confrontada com uma realidade contemporânea multicultural e com diferenças no ambiente escolar e na necessidade de mudança

cultural pedagógica, que hoje ainda insiste em sublinhar um contexto homogêneo, padronizado e comum em oposição à diversidade/diferença.

Vera Maria Candau (2009) e Kelly Russo e Cinthia Monteiro de Araújo (2009), em suas pesquisas envolvendo multiculturalismo, Direitos Humanos e educação, trataram da tensão entre igualdade e diferença nas práticas sociais e educacionais no ambiente escolar. Os(as) diversos(as) docentes que foram entrevistados expuseram uma angústia diante das dificuldades enfrentadas por estarem em um contexto que reflete a tendência dominante nas escolas, desde o número de alunas e alunos em sala até a falta de infraestrutura, de recursos e de acompanhamento adequado e qualificado para lidar com uma realidade complexa e diversa. Ainda segundo os(as) docentes, as diferenças estão mais explícitas e desafiando as práticas pedagógicas diariamente.

As professoras e os professores enfatizaram que, para lidar com essa realidade, as estratégias pedagógicas partem para a valorização positiva dessas diferenças (FURLANI, 2011) a partir do aprofundamento reflexivo sobre o tema (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998), da desconstrução de visões estereotipadas, do desenvolvimento da autoestima e do constante trabalho com os conflitos que surgem diariamente na escola. Mais importante, segundo os(as) docentes entrevistados(as), é que esse trabalho sobre as diferenças não seja reduzido ao desenvolvimento de projetos pontuais, mas que essa valorização positiva e o combate à discriminação estejam presentes em toda a dinâmica escolar, em uma formação continuada, pensada para que façam parte dos projetos pedagógicos curriculares.

Candau (2011, p.253) afirma que:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais e favorece a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

A seguir, serão apresentadas abordagens pedagógicas para tratar de questões de gênero e sexualidade na sala de aula.

4.4 Abordagens contemporâneas de gênero e sexualidade

Uma visão mais conservadora e tradicional tende a considerar que a prática pedagógica de gênero e sexualidade deve estar restrita às aulas de Biologia, focando estritamente no conhecimento do corpo e na prática do sexo seguro e culminando em temas como aparelho reprodutor masculino e feminino, menstruação, prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez não planejada. Isso porque, nos vinte anos após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS, no início dos anos 1980, e a partir do reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou no ambiente escolar como lugar de fala em torno da ideia de prevenção (CÉSAR, 2009).

Jimena Furlani (2011) argumenta contra esse entendimento e nos apresenta oito diferentes abordagens contemporâneas para o trabalho de gênero e sexualidade na escola. Segundo a autora, essas diferentes representações estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro e cada uma delas pressupõe um entendimento específico de sexualidade, valores éticos, morais, de direitos, dos(as) sujeitos(as) mercedores(as) desses direitos, e ainda o perfil do(a) docente que pensará, planejará e desenvolverá esse processo.

Embora essa divisão possa parecer de um didatismo (talvez) exagerado, a nossa intenção ao trazê-la não é valorizar uma numerosa e distintiva categorização, mas sim revelar o amplo espectro de possibilidades no qual essas práticas estão inseridas. Apesar de serem oito classificações, podemos, grosso modo, condensá-las em dois grupos: quatro abordagens mais conservadoras (tradicionais) e outras quatro mais progressistas e sintonizadas com uma prática pedagógica inclusiva, de respeito às diferenças e de promoção de um ambiente pedagógico democrático. As últimas, portanto, são mais pertinentes ao nosso objeto de estudo.

A primeira delas, a abordagem *biológico-higienista* tem ênfase na biologia essencialista e mantém inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico, que considera as diferenças entre homens e mulheres como decorrência dos atributos corporais. Tal percepção contribui tanto para a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação de enunciados que hierarquizam essas diferenças com premissas machistas, sexistas, misóginas e LGBTfóbicas.

A abordagem *moral-tradicionalista* defende, incondicionalmente, a abstinência sexual e coloca-se favorável aos papéis sexuais tradicionais, defendendo a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada por gênero entre meninas e

meninos e a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos.

Já a abordagem *terapêutica* busca causas explicativas para as vivências sexuais consideradas anormais e afirma ser capaz de obter a cura das pessoas, sobretudo dos homossexuais. Para essa abordagem, por exemplo, a ausência de uma relação positiva, íntima e satisfatória com o pai resulta num vazio emocional e em necessidades insatisfeitas que a mãe não pode suprir porque ‘isso é coisa de homem’. Nessa visão, o saldo dessa carência pode tornar os meninos homossexuais como resultado de um processo “anormal” em decorrência da não existência de uma família naturalizada composta por mãe, pai e filho(a) biológico. Tal perspectiva demonstra LGBTfobia, sexismo e misoginia evidentes.

Encerrando o grupo das abordagens mais tradicionais, temos a abordagem *religioso-radical*, que se caracteriza pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma incontestável verdade (fundamentalismo) na determinação das representações acerca da sexualidade considerada normal.

Como dissemos, essas quatro abordagens citadas representam uma mobilização conservadora de resistência às questões sexuais e de gênero constitutivas de uma prática pedagógica inclusiva e de respeito às diferenças, tais como a crítica dos papéis de gênero promovida pelo movimento feminista e a busca por direitos e igualdade coordenada pelos movimentos LGBTI (WEEKS, 2000).

Louro (2007) explica que a chamada (equivocadamente) “permissividade sexual e de gênero” provocou a reação de uma parcela conservadora da sociedade que se empenhou em frear as conquistas civis e jurídicas de grupos pertencentes a identidades sexuais subordinadas. Isso seria o que a autora chama de “efeitos contraditórios da visibilidade” (LOURO, 2007) constituindo em um campo de lutas por projetos de sociedades entre, em um pólo, o fortalecimento democrático de respeito às diferenças e promoção da equidade de gênero e, em outro pólo, um projeto conservador que busca reproduzir as desigualdades econômicas e socioculturais. Vale ressaltar que este último traz como consequência a perpetuação da cultura do estupro e da LGBTfobia em nossa sociedade.

Já as quatro abordagens que serão apresentadas a seguir, segundo Furlani (2011), problematizam os contextos sócio-políticos e culturais, onde a prática pedagógica se insere, e se aproximam do reconhecimento das diferenças como dignas e positivas.

A abordagem dos *Direitos Humanos* considera o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados. A neutralidade política escolar é questionada, sintonizando com os postulados de Freire (2009), que defende a impossibilidade da neutralidade do trabalho educacional. Essa abordagem fala, explícita, problematiza e destrói ou desconstrói as representações negativas impostas pela sociedade a sujeitos(as) de identidades excluídas.

A abordagem dos *direitos sexuais* baseia-se na Declaração dos Direitos Sexuais, elaborada em 1997, em Valência, Espanha. Considera os direitos sexuais como Direitos Humanos universais tendo como suporte a liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Destacam-se os direitos sexuais das mulheres, direitos sexuais LGBTI e direitos sexuais no contexto da infância e adolescência.

Na abordagem *emancipatória*, de Paulo Freire (2008), destaca-se a prática dialógica e antiautoritária. Para Freire, a educação pode libertar e, para isso, ela deve ser crítica, flexível, participativa, em que professores(as) e alunos(as) devem buscar conjuntamente o conhecimento.

Por último, a abordagem *queer* recusa o essencialismo sobre a identidade sexual, fazendo uma ironia deliberada à heteronormatividade. Seu foco é o constante questionamento e crítica ao pensamento normativo que permeia as práticas pedagógicas escolares no tocante às representações sexuais e de gênero.

Para que as práticas sejam executadas tendo como base uma determinada abordagem pedagógica, é preciso que se pense em como esse trabalho será feito, quais serão os métodos pedagógicos escolhidos e para que fins eles serão utilizados na prática docente. É o que exporemos a seguir.

4.5 Planejamento e Plano de Aula

Neste tópico, trataremos sobre planejamento e plano de aula. As noções de planejamento, especificamente, terão como base abordagens pedagógicas aderentes às questões reflexivas, problematizadora, diversa e heterogênea.

Planejar é decidir que tipo de pessoa é esperada dentro da sociedade e qual ação pedagógica/educacional será necessária para tal fim. É também preciso verificar a viabilidade desta ação, como também observar, ao longo de sua execução, se ela está

contribuindo com o resultado proposto. Elaborar um planejamento em educação pressupõe a elaboração de ações, a sua execução e constante avaliação de resultados (GANDIN, 1994).

Segundo Celso dos Santos Vasconcellos (1995), planejar significa imaginar antecipadamente uma ação que será realizada e seguir como o previsto, pois auxilia a realizar o que se deseja. É o real a ser comandado pelo ideal. Se o(a) professor(a) deseja uma sociedade mais equânime, deve planejar sua ação pedagógica na busca deste ideal, com a finalidade de interferir de alguma forma na realidade. Ainda para o autor, planejar significa perceber a necessidade de localizar-se entre teoria e prática, vislumbrar ações, por meio de conteúdos programáticos associados às atividades que proporá.

Já para Libâneo (2004), o ato de planejar é uma ação consciente de prever a atuação do(a) professor(a), 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 e todas participantes do processo – escola, professores(as), alunos(as), comunidades, pais e mães. O 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: a) 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; b) expor a relação entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional do(a) professor(a) e suas ações em sala de aula; c) 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; d) planejar as ações educativas de acordo com as condições socioculturais e individuais dos(as) alunos(as) (LIBÂNEO, 2004).

Libâneo (2004) conclui que o planejar orienta a prática do(a) professor(a), facilitando uma sequência lógica das ações previstas e coerência entre as ideias e a prática do(a) educador(a) e da escola. O planejamento também demanda uma constante flexibilização do trabalho, organizando e reorganizando ações previstas e não previstas. Para o autor, o planejamento escolar deve diagnosticar e analisar a realidade da instituição, identificando dificuldades existentes e suas causas; definir objetivos e metas em consonância com a política e diretrizes da escola; elaborar as atividades e tarefas que

serão desenvolvidas de acordo com as prioridades e capital humano, material e financeiro existentes.

Uma das principais ferramentas de detalhamento do planejamento elaborado por um(a) professor(a) 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(as) alunos(as), sugerir recursos que serão utilizados e auxiliarão no alcance dos objetivos da aula e estabelecer como será feita a avaliação (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009).

Vasconcellos (2000) apresenta os elementos semelhantes e mais detalhados que o plano de aula deve conter: temática que será abordada em sala; explicitar as necessidades de aprendizagem do(a) aluno(a) e que justificam a temática abordada; expor um objetivo específico do ensino referente à temática proposta; detalhamento do conteúdo que será utilizado e da metodologia de ensino de acordo com a especificidade do assunto; previsão do tempo disponível para a aula; estabelecer e deixar claro como o(a) professor(a) irá acompanhar/avaliar o processo de aprendizagem do(a) aluno(a), tendo como foco a possibilidade de replanejamento das ações, em uma perspectiva de ação-reflexão, para que o(a) aluno(a) possa aprofundar os saberes construídos em sala.

Portanto, o planejamento e o plano de aula, como ferramentas de seu detalhamento, são elementos basilares em qualquer processo de prática educacional no ambiente escolar, os quais estarão embasados 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, apresentaremos as escolhas metodológicas do nosso estudo, o campo de pesquisa, os(as) sujeitos(as) da investigação, além da descrição e a análise do nosso estudo de caso, das observações não-participantes e das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa com foco nos objetivos traçados para esta investigação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa da dissertação e que contribuem para responder aos questionamentos formulados anteriormente: de que forma os conteúdos sobre gênero e sexualidade são abordados nas práticas pedagógicas do Núcleo de Gênero da Escola Esperança? Nosso objetivo geral é, portanto, analisar de que forma o gênero e a sexualidade são abordados nas práticas pedagógicas do Núcleo. Como objetivos específicos temos:

- a) descrever e analisar as práticas pedagógicas de gênero e sexualidade que são desenvolvidas no Núcleo;
- b) investigar como os conceitos de gênero e sexualidade estão presentes no material didático utilizado e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo;
- c) compreender de que forma as práticas pedagógicas contribuem (ou não) para o questionamento das relações de gênero e sexualidade de modo a promover o fortalecimento dos Direitos Humanos; e
- d) avaliar qual é a percepção das professoras do Núcleo e também da diretora da escola sobre as temáticas abordadas na pesquisa;

Quanto à natureza, a pesquisa é qualitativa, na qual um fenômeno pode ser melhor investigado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, sendo sua análise executada numa perspectiva integrada. A pesquisadora vai a campo procurando observar o objeto de estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando a importância de todos os pontos de vista (CORBIN e STRAUSS, 2007) e com a pretensão de captar e registrar nuances e sutilezas em um contexto subjetivo e repleto de significados.

A partir de Norma Denzin e Yvonna Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é definida para além de um método, como um campo que perpassa diferentes conceitos, paradigmas e metodologias e possibilita à pesquisadora a aproximação da realidade, isto é, as práticas pedagógicas de gênero e sexualidade, e a visibilidade do mundo. Segundo as autoras, essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, fotografias, gravações, lembretes, desenhos, cartazes, etc.

Considerando que a abordagem de temas relativos a gênero e sexualidade encontra-se no centro de uma disputa de interesses inflamada pelos acirrados fundamentalismos de grupos políticos e religiosos, que tentam reduzir (ou mesmo eliminar) a função da escola nesse debate, a abordagem qualitativa permite identificar uma possível influência desse atual contexto na atuação docente, além de facilitar a compreensão de como esses(as) profissionais se posicionam diante do cenário de tensão, vigilância e resistência que se apresenta no país, de forma geral, e em Pernambuco, de maneira específica.

Corroborando com os argumentos expostos acima, segundo Martin W. Bauer e George Gaskell (2005), os métodos qualitativos afirmam-se como os mais empregados nas investigações nas Ciências Humanas e Sociais no Brasil e na América Latina, uma vez que permitem uma profundidade de análise singular, pois o propósito da pesquisa qualitativa não é contar uma opinião, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Assim, buscamos obter as especificidades do mundo subjetivo na promoção da equidade de gênero e no respeito às diferenças sexuais por meio das práticas pedagógicas do Núcleo de Gênero da Escola Esperança.

Para viabilizar uma investigação sistemática da prática pedagógica cotidiana, nossa pesquisa usa o estudo de caso enquanto estratégia que visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma mais completa e profunda possível, e usa uma variedade de fontes de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Nesta pesquisa, como dito anteriormente, o campo de observação são os encontros do Núcleo de Estudos de Gênero presente na Escola Esperança.

Nossa pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso na medida em que, de acordo com William J. Goode e Paul K. Hatt (1969), o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, reside naquilo que ele tem de único, de particular. No objeto de pesquisa desta dissertação, esse caráter exclusivo pode ser identificado na oportunidade de a coleta de dados ter sido iniciada desde o momento de implementação do Núcleo, o que possibilitou a apreensão de aspectos singulares do campo a ser analisado. Outra característica que justifica o estudo de caso é o fato de o Núcleo de Gênero escolhido inovar ao trazer o tema da diversidade sexual e o empoderamento de alunos e alunas LGBTI para o centro de suas discussões. Esse dado é considerado singular uma vez que, via de regra, os

Núcleos focam seus debates da temática de gênero e no combate à violência contra a mulher.

Menga Lüdke e Marli André (2014) enfatizam que o estudo de caso apresenta algumas características, tais como: visar à descoberta, isto é, mesmo que a investigadora parta de pressupostos teóricos iniciais, ela procurará se manter constantemente atenta a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo; enfatizar a interpretação do contexto, ou seja, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem; usar uma variedade de fontes de informação para possibilitar a confirmação ou rejeição de hipóteses e ainda a descoberta de novos dados. Assim, segundo as autoras, a pesquisadora deve fazer observações em situações de aula, reuniões, de merenda, de entrada e saída das e dos estudantes, ouvir professoras e professores, alunas e alunos.

Seguindo a abordagem da pesquisa qualitativa, utilizaremos a observação não-participante e entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coleta de dados. A observação não-participante caracteriza-se pela não interação entre a pesquisadora e o grupo observado, e segue um roteirização mínima pré-estabelecida, considerando a base teórica e os objetivos da pesquisa. Quanto à duração, possibilita uma variação de três semanas a três anos, dependendo da escolha da pesquisadora (FLICK, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Nossa permanência no campo foi de sete meses, de março a setembro de 2016, totalizando cada 11 horas de observação nos 13 encontros do Núcleo (cada encontro tem duração de 50 minutos. O tempo total de observação, entretanto, excede 11 horas, uma vez que a pesquisadora chegava ao campo bem antes do horário de início dos encontros para poder realizar observações nas áreas comuns da escola).

Para ser um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a nossa observação foi, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implicou a elaboração de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa da pesquisadora na observação das práticas pedagógicas do referido Núcleo. Nosso roteiro de observação⁴⁴ foi elaborado em consonância com o referencial teórico escolhido (gênero, sexualidade e práticas pedagógicas) e direcionado para atingir os objetivos da pesquisa.

A organização dos eixos para a observação contribuiu para treinar os nossos sentidos na perspectiva de nos concentrarmos nos aspectos específicos da pesquisa,

⁴⁴ Ver o roteiro de observações nos Anexos, página 134.

tendo em vista que o fascínio do campo poderia turvar o nosso foco e desviar a nossa atenção necessária ao trabalho. Dessa forma, dedicamos um olhar atento às interações na sala de aula e áreas comuns da escola; à prática pedagógica docente (como ela se estrutura e como os conteúdos de gênero e sexualidade são trabalhados); à linguagem utilizada em sala de aula; à organização das bancas e aos agrupamentos de alunos e alunas, entre outros aspectos. A partir dos registros detalhados do que ocorreu no campo, realizamos, em nosso diário de campo, a descrição dos(as) sujeitos(as), do local, das atividades, a reconstrução de diálogos e até mesmo o próprio comportamento da observadora.

Lüdke e André (2014) assinalam que, além da parte descritiva, o método da observação compreende ainda uma parte reflexiva, na qual a pesquisadora se depara com dilemas e conflitos surgidos a partir do relacionamento com os(as) sujeitos(as) da pesquisa e também a partir das expectativas, opiniões e preconceitos da própria observadora e sua mudança de perspectiva ao longo do estudo.

Já as entrevistas semi-estruturadas apresentam um conjunto de questões previamente definidas que devem ser seguidas, como também abre espaço para a proposição de outras questões na hora da entrevista, de acordo com o andamento das respostas da entrevistada (FLICK, 2008; CORBIN e STRAUSS, 2007).

Lüdke e André pontuam ainda que, ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, além de ser uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais. A entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (2013, p.40).

Na nossa pesquisa, a utilização dessa técnica de coleta de dados se propôs a traçar um perfil das duas professoras e da diretora da Escola da Esperança e investigar qual é a percepção delas sobre as temáticas abordadas na pesquisa. Para isso, nosso roteiro de perguntas⁴⁵ incluiu questões de ordem mais objetiva como idade, escolarização, religião, estado civil, além de aspectos mais subjetivos, entre eles, a relação das entrevistadas com temas como gênero, sexualidade, feminismo, machismo, LGBTfobia, ideologia de gênero, planejamento e plano de aula.

⁴⁵ Ver o roteiro das entrevistas nos Anexos da página 135.

Nas entrevistas, as professoras e a diretora também opinam sobre as atividades desenvolvidas no Núcleo, falam sobre o que esperam do trabalho a curto prazo e longo prazo, indicando o que pode ser melhorado nas práticas pedagógicas. As entrevistas que realizamos foram registradas por meio de gravador de áudio e, posteriormente, transcritas para serem analisadas e interpretadas.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. As técnicas de análise de conteúdo são as seguintes: análise de avaliação, categorial, da enunciação, da expressão, das relações, e análise interpretativa do discurso. A técnica utilizada nesta pesquisa é a última descrita. Este tipo de análise consiste em uma técnica que se inscreve numa sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação (condições de produção), na qual o(a) sujeito(a) se encontra, e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva. Além disso, a pesquisadora tem a liberdade para organizar os dados a partir dos objetivos que desejou alcançar (BARDIN, 2011), reproduzidos no início desse capítulo.

Consideramos uma técnica adequada para a compreensão das posturas e leituras dos(as) principais sujeitos(as) a serem observados(as): discentes, docentes e a direção da escola, tendo como pano de fundo as questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Na próxima seção faremos o registro e a análise dos dados da pesquisa utilizando os procedimentos metodológicos apresentados.

6 O CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção, inicialmente, apresentaremos um histórico da implantação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher enquanto política pública no Estado de Pernambuco, explicitando seus objetivos e o trabalho realizado para a formação docente. Em seguida, apresentaremos o nosso *locus* de pesquisa, a Escola Esperança, e, por fim, faremos a descrição e análise dos dados com base nos objetivos desta investigação.

6.1 Núcleos de Gênero em Pernambuco

6.1.1 Histórico

Para traçarmos o processo de implantação dos Núcleos de Gênero em Pernambuco, entramos em contato com a Secretaria da Mulher do Estado, que nos forneceu documentos e materiais que recuperam, com detalhes, essa história.

A Secretaria da Mulher de Pernambuco entende que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade pautada nas relações de igualdade entre os gêneros:

Desde muito cedo vão sendo transmitidos padrões de comportamentos diferenciados para meninas e meninos, padrões que afirmam o que é adequado e permitido para cada sexo. Problematizar estes papéis atribuídos para cada sexo pode contribuir para a construção de direitos iguais para mulheres e homens, para a oportunidade de acesso e desenvolvimento em todos os campos. Pensar no desenvolvimento de políticas requer um esforço constante na desconstrução da cultura machista e patriarcal arraigada na sociedade, cujas relações de poder invisibilizam as mulheres (Secretaria da Mulher de PE, 2016).

Para o desenvolvimento desse eixo, a Secretaria da Mulher (SecMulher) criou a Coordenadoria, que antes era uma ação de educação ligada à Gerência de Programas e Ações Temáticas (GEPAT), depois passou a ser um Núcleo ligado ao Gabinete e, atualmente, é a Gerência de Formação em Gênero. A Secretaria trabalha a política de formação em gênero e apoio às mulheres na produção de conhecimento, na cultura e nos esportes, contribuindo com aspectos teórico-metodológicos que focam nas questões de gênero e sua interface com raça, etnia e sua relação com educação, numa perspectiva interdisciplinar e transversal. Para isso, busca atender aos seguintes objetivos: a) fortalecer a formação em gênero; b) assessorar a implantação de Núcleos; c) monitorar as ações de formação promovidas pelas diferentes áreas da SecMulher; e d) organizar

publicações, produzir e sistematizar materiais pedagógicos de apoio às atividades de formação em gênero.

A Gerência segue as diretrizes da SecMulher e atua nas quatro Regiões de Desenvolvimento do Estado, promovendo a implantação e fortalecimento dos Núcleos de Estudos de Gênero, validando a política de promoção da igualdade entre homens e mulheres, visando à prevenção, ao enfrentamento da violência doméstica e sexista e ao fortalecimento da Lei Maria da Penha. Objetivando promover a inserção dos estudos e formação em gênero nos espaços de educação formal no ensino médio e superior,

os Núcleos de Gênero são unidades promotoras de ações de formação, pesquisa e extensão, com a finalidade do desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação social, a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos (Secretaria da Mulher de PE, 2016).

Partindo desse entendimento, em 2009, a SecMulher firmou parceria com a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) para a implantação do primeiro Núcleo de Gênero. A partir daí, até o primeiro semestre de 2011, só havia grupos de estudos de gênero em Instituições de Ensino Superior (IES).

Para a criação dos Núcleos em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), foi assinado, em 2011, um termo de cooperação técnica com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na qual a Secretaria Executiva de Educação Profissional mapeou cinco escolas para a implantação de Núcleos de Estudos de Gênero e, desde então, vem acompanhando junto à SecMulher o fortalecimento e ampliação desses grupos dentro das escolas, nas quatro regiões do Estado. Esse termo de cooperação foi renovado no dia 18 de maio de 2016.

Atualmente, existem 78 Núcleos de Gênero em escolas da rede pública estadual de ensino, implantados em parceria com a SecMulher, sendo 74 deles localizados em EREMs (Escolas de Referência em Ensino Médio), 03 em ETEs (Escolas Técnicas Estaduais) e 01 núcleo presente em uma Escola Regular de Ensino Médio. Em Instituições de Ensino Superior (IES) são 31 núcleos (13 na Região Metropolitana do Recife, 05 na Zona da Mata, 06 no Agreste e 07 no Sertão).

A seguir, veremos os objetivos dos Núcleos.

6.1.2 Objetivos dos Núcleos de Gênero

A SecMulher assinala como objetivo geral dos Núcleos de Gênero ampliar a discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres nos espaços formais de ensino como estratégia de combate ao preconceito, fundamentando a construção de uma prática comprometida com a luta das mulheres. Os objetivos específicos são:

- Contribuir com a desconstrução da cultura machista e patriarcal;
- Incentivar a produção de artigos científicos, roteiros de vídeo-documentário de curta-metragem, projetos pedagógicos, etc.;
- Publicar e difundir os trabalhos desenvolvidos;
- Estimular a inserção das questões de gênero nos currículos;
- Estimular a reflexão e produção científica a partir do uso da categoria gênero, associada às de raça, etnia e classe social;
- Estímulo à realização, no espaço da extensão, de cursos especializados em violência doméstica e aplicação da Lei Maria da Penha, entre outros, para profissionais da rede de atendimento às mulheres em situação de violência;
- Incentivar a formação de uma base universitária capaz de atender às necessidades da presença de docentes, pesquisadores(as) e conferencistas na formulação de programas de políticas públicas para a reparação das desigualdades e empoderamento das mulheres;
- Provocar o debate crítico sobre as desigualdades entre homens e mulheres e promover a valorização da produção e difusão de conhecimentos sobre a matéria.

6.1.3 Formação docente voltada para os Núcleos de Gênero

A partir da concepção do que vem a ser o Núcleo de Gênero e dos objetivos descritos, a Secretaria da Mulher viabilizou recursos para oferecer uma formação em gênero e temáticas relevantes às pessoas envolvidas diretamente com os grupos de estudos nas instituições. Os recursos⁴⁶ foram obtidos através do Projeto Trabalhando Gênero na Educação Formal junto à Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM).

Para a realização das atividades de formação em gênero, a SecMulher, ao firmar a parceria com as instituições de ensino, se compromete a prestar:

⁴⁶ Os recursos foram destinados a atividades nos anos de 2012, 2013 e 2014. A partir de 2015, a informação obtida foi de que, em razão da crise econômica que atingiu o Estado e o país, os recursos foram suspensos, tornando as formações inviáveis.

- Assessoria técnica para a elaboração do projeto de cada escola e/ou faculdade e acompanhar as atividades dos Núcleos;
- Formação em gênero, raça e outros temas relevantes para docentes e estudantes, através de seminários e oficinas;
- Material de campanhas e publicações da secretaria e participar de eventos promovidos pela mesma.

O primeiro Seminário de Integração entre os Núcleos de Gênero do Estado foi realizado em setembro de 2012. Em junho de 2013, teve início o ciclo de oficinas. Em cinco encontros, de dois dias cada, foram abordados os seguintes temas: a) gênero e violência contra a mulher; b) gênero e raça; c) gênero, sexualidade e mídia: pressupostos para uma nova educação; d) relações de gênero na educação e e) políticas públicas de gênero.

Em abril de 2014, foi realizado um Seminário Estadual de Integração com a participação de todos os Núcleos implantados em Escolas de Referência em Ensino Médio e instituições de ensino superior. O evento envolveu palestras com os temas: Os Estudos de Gênero no Brasil e em Pernambuco: avanços e desafios; Cultura e Esportes: a Trajetória das Mulheres sob uma Perspectiva de Gênero, e As Mulheres nos Movimentos Culturais: contribuições do Feminismo.

No segundo dia do seminário, a SecMulher prestou assessoria técnica para a elaboração de projetos. Cada instituição saiu do evento com um projeto. Terminado o ciclo de encontros por região, foi realizado o Seminário de Avaliação e Resultados dos Núcleos, no qual os núcleos expuseram atividades bem sucedidas no espaço de educação formal e pontuaram as dificuldades e caminhos percorridos para a realização das ações.

A dinâmica desenvolvida para fortalecer a formação dos Núcleos visa favorecer a interação entre seus membros, que são oriundos de distintos municípios de Pernambuco. Nesse sentido, as(os) integrantes ganham familiaridade com materiais que promovem uma reflexão sobre a importância de se compreenderem as relações de gênero que são produzidas em vários âmbitos da sociedade.

A seguir apresentaremos o nosso *locus* de pesquisa.

6.2 O *locus* de pesquisa: a Escola Esperança

O codinome Escola Esperança explica-se, literalmente, pela esperança que brotou a partir das observações de campo, realizadas entre 21 de março e 26 de setembro de 2016, como mencionado anteriormente. Desde antes de iniciar o trabalho na instituição, aliás, essa escola já se apresentou para nós como uma esperança em um contexto de retrocessos no debate sobre gênero e sexualidade na área de educação, em virtude do acirramento de posturas fundamentalistas por parte de grupos políticos e religiosos. Ao tomarmos conhecimento da abertura de um núcleo de gênero em tempos tensos e politicamente conflituosos, esperança foi o sentimento mais evidente naquele momento, expresso também, como constatamos posteriormente, na postura das professoras do Núcleo, especialmente de Joana⁴⁷. Foi ela, aliás, que me recebeu na primeira visita à escola, quando iniciei a aproximação do campo.

A professora Joana era a única referência que eu tinha sobre o núcleo, pois o nome dela constava no *site* que divulgou a campanha de financiamento coletivo para a compra do *data-show* para o núcleo. Fui sem marcar horário previamente, pois não tinha o telefone de contato da escola. Ao chegar ao local, identifiquei-me como estudante de mestrado da UFPE e pedi ao vigilante, que fica na entrada controlando a entrada das pessoas, para falar com Joana. Ele autorizou a minha entrada e me indicou a sala dos professores, onde Joana me recebeu gentilmente. Nossa primeira conversa foi rápida. Após me apresentar e explicitar as intenções de pesquisa, a solicitação de acompanhar os encontros do Núcleo foi acolhida sem resistências. Perguntei-lhe sobre o procedimento de autorização formal para a minha presença na escola e Joana me orientou a solicitar à diretora da escola, Tereza, para iniciar o trabalho na instituição. Como Tereza não estava presente na escola no momento da minha visita, não pude conversar com ela nessa mesma ocasião. Joana me contou que o Núcleo de Gênero seria inaugurado no fim daquele mês (28 de março de 2016) e me convidou para assistir ao evento em homenagem ao Dia da Mulher, que seria realizado na sexta-feira daquela semana (dia 11 de março). Agradei e aceitei a gentileza do convite.

Na sexta-feira à tarde, cheguei à escola pouco antes do início do evento e já conversei rapidamente com a diretora sobre a pesquisa. Tereza já estava ciente das minhas intenções, pois Joana havia antecipado para ela, e minha solicitação foi prontamente acolhida. Após o evento, realizado na quadra da escola, fui à sala de Tereza para uma

⁴⁷ A identidade das professoras está resguardada por meio da utilização de pseudônimos que fazem menção a nomes de mulheres do meu círculo pessoal, cujas histórias de vida são marcadas por desafiar as relações machistas de gênero e de poder impostas. São elas: Joana (professora do Núcleo), Luciana (professora do Núcleo) e Tereza (diretora da escola). A escolha dos nomes é um gesto simbólico de admiração pela força delas e uma singela homenagem a todas as mulheres que elas representam.

conversa mais demorada, na qual expliquei com detalhes a investigação a ser feita na escola.

A Escola Esperança está localizada na Zona Norte do Recife, em um bairro de classe média alta e em meio a um cenário de forte contraste: ao lado de edifícios de luxo e na frente de uma pequena favela, que pode ser vista através das janelas das salas que ficam nos fundos da escola.

É uma Escola de Referência em Ensino Médio que funciona em horário integral: das 7h30 às 17h. Durante esse período, os alunos e alunas não podem deixar o prédio sem autorização. A grade que dá acesso à escola fica trancada com cadeado e há sempre um(a) vigia (homem ou mulher) que regula a entrada e a saída das pessoas. Todas as janelas são gradeadas, de modo que a entrada principal é o único acesso possível. O turno da manhã é das 7h30 às 12h, com intervalo para recreio entre 9h10 e 9h30, quando também é servido o lanche dos alunos e alunas. O almoço, também oferecido na escola, é servido de 12h às 13h20. Às 13h20 tem início o turno da tarde, que se estende até às 17h. O recreio da tarde ocorre entre 15h e 15h20, quando é servido o último lanche do dia.

A escola possui 14 salas de aula, distribuídas no térreo e primeiro andar. Os dois pavimentos são ligados por duas rampas largas (não há escadas) e é possível se deslocar usando cadeira de rodas, pois o prédio possui acessibilidade. A estrutura conta ainda com uma biblioteca, quatro laboratórios (de Química e Física, de Matemática, de Biologia e de Informática), uma sala dos(as) professores(as), uma sala de diretoria, uma sala de coordenação, uma secretaria, um auditório, uma cozinha, um refeitório com mesas (que é um espaço multifuncional, com um palco para palestras e apresentações culturais, e um pátio onde acontece o recreio), uma quadra poliesportiva coberta, um almoxarifado e uma sala de serviços gerais. A escola é equipada com duas redes de internet sem fio (*wifi*): uma pública e outra corporativa (restrita aos funcionários e funcionárias). As duas redes não permitem acesso às redes sociais.

A distribuição dos banheiros é feita da seguinte forma: quatro para os alunos e alunas (sendo dois masculinos e dois femininos – devidamente sinalizados com placas indicativas de cada gênero); dois banheiros para os professores e professoras (sendo um feminino e um masculino, ambos devidamente sinalizados); dois banheiros de uso exclusivo da direção e coordenação (um masculino e um feminino, sinalizados), e, por fim, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência (esse é o único *unissex*, que

pode ser utilizado tanto por homens quanto por mulheres). A professora Joana nos esclareceu que esse era o único banheiro *unissex* por ser o único com acessibilidade. Ela informou ainda que o banheiro não estava sendo utilizado naquele momento por não haver nenhum(a) aluno(a), docente ou funcionário(a) com necessidades especiais na escola. Joana também nos disse que no momento não havia nenhum(a) estudante transsexual, mas garantiu que, se houvesse, o entendimento da escola era de que ele(a) usasse o banheiro referente à sua identidade de gênero.

Ao todo, são 430 alunos e alunas divididos(as) em 10 turmas de ensino médio: 04 turmas de 1º ano; 03 de 2º ano e 03 turmas de 3º ano. O corpo docente é formado por 17 professores e professoras, além de um bibliotecário e uma técnica em informática.

As disciplinas oferecidas são: Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, DHC (Direitos Humanos, Cidadania e Empreendedorismo).

Como informamos acima, o Núcleo de Estudos de Gênero foi inaugurado no dia 28 de março de 2016. Como o Núcleo não possui uma estrutura física própria exclusiva, ele funciona dentro da escola, alternando-se nas salas de aula que estejam disponíveis naquele dia e horário. Possuir um Núcleo implica, basicamente, na assinatura de um termo de compromisso entre a escola e as secretarias estaduais da Mulher e de Educação de Pernambuco, mas não significa qualquer aporte financeiro para a instituição, tampouco a construção de um espaço físico específico para as atividades.

Como cada escola é livre para decidir como o Núcleo vai funcionar dentro da dinâmica daquela organização escolar, na Escola Esperança ficou estabelecido que os encontros seriam semanais e ocorreriam toda segunda-feira no último horário do dia, das 16h10 às 17h, que é destinado aos projetos especiais. A participação no Núcleo é voluntária e restrita a um total de 40 alunas e alunos de todos os anos do ensino médio. Quem opta por não participar, tem que preencher o horário de outra forma: ou integrando outro projeto da escola (como, por exemplo, o Roda de Leitura), ou ficando na sala de aula, no chamado Estudo Dirigido⁴⁸.

A participação no Núcleo não é curricular, não conta nota e nem está sujeita a avaliação, mas a assiduidade é cobrada e verificada por meio de uma ata com a

⁴⁸ Basicamente, o Estudo Dirigido consiste em os alunos e alunas ficarem em sala de aula estudando, fazendo tarefas e/ou tirando dúvidas sob a supervisão de um(a) professor(a).

assinatura dos alunos e alunas. O combinado é que, depois de duas faltas sem justificativa, o(a) estudante perde a vaga e é substituído(a) por outra pessoa interessada em participar.

Também é função da escola estabelecer quem conduzirá as atividades do Núcleo. A diretora, Tereza, determinou que esse papel caberia a Joana e Luciana. Joana é professora de História e Filosofia, e Luciana leciona Geografia e Sociologia. Nenhuma delas possui formação (inicial ou continuada) para trabalhar gênero e sexualidade na escola.

A implantação do Núcleo veio por meio de um convite da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco à escola. Antes de o convite acontecer, um grave episódio de *bullying* LGBTfóbico envolvendo um aluno homossexual havia chocado a comunidade escolar e, especialmente, a professora Joana. A vítima foi agredida verbalmente de forma ameaçadora por outro aluno diante dos colegas da escola. A partir desse acontecimento, Joana sentiu que era hora de agir e propôs à escola um projeto de intervenção chamado “Somos todos diferentes numa sociedade de iguais⁴⁹”, voltado para o combate à homofobia e para estimular o respeito às diferenças étnicas, religiosas e de gênero. O projeto foi apresentado à direção, mas, antes que ele fosse implantado, surgiu o convite para a instalação do Núcleo, e a diretora achou oportuno trabalhar as temáticas que constavam no projeto dentro do próprio Núcleo de Gênero.

6.3 Perfil das professoras do Núcleo e da diretora da escola

Para atender ao objetivo de avaliar a percepção das professoras e da diretora sobre as temáticas de gênero e sexualidade, traçamos um perfil de cada uma delas. O roteiro de perguntas foi composto com base no que pretendemos elucidar nesta investigação, incluindo aspectos de suas histórias de vida que dialogam com os temas da pesquisa, como orientação religiosa e sexual, por exemplo. A intenção é averiguar até que ponto os dados coletados nos permitem fazer inferências acerca do que observamos nas práticas pedagógicas.

⁴⁹ O nome deste projeto inspirou a escolha do título da dissertação. Alteramos a frase adicionando a flexão no feminino do substantivo “todos” para indicar, explicitamente, a inclusão das mulheres.

Um breve perfil dessas profissionais será apresentado a seguir, enquanto as questões diretamente voltadas às práticas pedagógicas de gênero e sexualidade serão incorporadas, a seguir, no tópico de análise de dados.

Todas as informações foram extraídas das entrevistas realizadas com as duas professoras e com a diretora da escola. As professoras foram entrevistadas, separadamente, no dia 05 de julho de 2016, na biblioteca da própria escola. Já a entrevista com a diretora aconteceu no dia 08 de julho, na sala da direção da escola. Achamos oportuno realizar as entrevistas antes de encerrar a observação para podermos voltar ao campo com o olhar possivelmente modificado pelo conteúdo das entrevistas e termos a chance de fazer uma análise mais refinada, preenchendo possíveis lacunas que viessem a surgir na transcrição dos dados.

Joana tem 53 anos, se autoidentifica como heterossexual, é professora de História (formada pela Unicap), adepta da religião espírita, divorciada e hoje vive em união estável. Não possui especialização ou pós-graduação. A renda média de sua família é de R\$ 6 mil. Tem dois filhos, é servidora pública da rede estadual de ensino desde 1990, mas se afastou da sala de aula durante o divórcio do primeiro casamento e permaneceu afastada da docência por 10 anos. Durante esse período, ela se envolveu com militância política e realizou trabalhos em comunidades. Voltou a lecionar em 2009 e continua até agora de forma ininterrupta. Trabalha na Escola Esperança há três anos, é professora de todos os anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), nas disciplinas de História, Filosofia e também está à frente do Núcleo de Gênero. Joana conta que sempre quis ser professora, pois vem de uma família de comunistas (o avô dela foi um dos fundadores da partido comunista no Brasil) e ela cresceu dentro da ideologia que acredita que a educação é o meio de justiça social, de qualificar pessoas, de transformar. “Amo muito o que faço, me realizo” (professora Joana, 2016, em entrevista).

Luciana tem 33 anos, se autoidentifica como heterossexual, possui uma graduação em Geografia pela UFPE e atualmente cursa Direito na faculdade particular Joaquim Nabuco (Recife). Não possui especialização ou pós-graduação. É católica, tem um filho, nunca se casou e atualmente está solteira. A renda média da família dela é de R\$ 5 mil. É servidora pública da rede estadual de ensino desde 2005 e leciona desde 2006. Trabalha na Escola Esperança há dois anos, onde é titular das disciplinas de Geografia, Sociologia e do Núcleo de Gênero (para todas as turmas). Decidiu ser

professora por influência da mãe, que é formada em Pedagogia. “Eu amo o que faço” (professora Luciana, 2016, em entrevista).

Tereza tem 35 anos, se autoidentifica como heterossexual, é formada em Letras – habilitação em Português e Inglês –na FAINTVISA (Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - Pernambuco) e pós-graduada pela mesma universidade. É evangélica (da Assembleia de Deus), solteira e não tem filhos. Lecionou de 2003 a 2012, ano em que se afastou da sala de aula para trabalhar na gestão escolar. Sua renda familiar média é de R\$ 7 mil. Trabalha há sete meses (desde julho de 2016) na Escola Esperança. Ela conta que decidiu ser professora “por não ter outra opção” (Tereza, 2016, em entrevista), já que na cidade natal dela (Vitória de Santo Antão, na Mata Sul de Pernambuco) só havia uma faculdade, onde todos os cursos oferecidos eram de formação de professores. Como Tereza não teve condições de estudar em Recife, ela optou pelo curso de Letras e acabou se encantando com a profissão.

6.4 Análise dos dados: gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas do Núcleo da Escola Esperança

Neste tópico iremos realizar a análise dos dados de acordo com os nossos objetivos específicos na seguinte sequência: a descrição das práticas pedagógicas; a análise dessas práticas; a investigação de como os conceitos de gênero e sexualidade aparecem nessas práticas; a compreensão sobre a forma como essas práticas contribuem (ou não) para o fortalecimento dos Direitos Humanos e, por fim, a avaliação da percepção das professoras e da diretora sobre as temáticas abordadas no Núcleo.

A observação na Escola Esperança deu-se de março a setembro, em encontros semanais (todas as segundas-feiras). Geralmente eu chegava antes das 16h10 e aproveitava o tempo antes do encontro do Núcleo para circular pela escola e perceber as interações nos corredores, durante o intervalo das aulas e no recreio. Eu também passava na sala dos(as) professores(as) para perguntar a Joana ou Luciana em que sala seria o encontro do Núcleo daquele dia, já que durante todo o primeiro semestre ele não tinha uma sala fixa. Quando dava a hora, eu me dirigia à sala indicada e procurava um canto discreto (na lateral, no fundo ou mesmo na frente, a depender da configuração da sala e da acústica), onde eu pudesse observar sem chamar a atenção e nem atrapalhar. Tudo era anotado no meu diário de campo, desde impressões, descrições do local,

dos(as) sujeitos(as), das atividades, reprodução de diálogos e até mesmo aspectos do meu próprio comportamento durante o estudo. Todo o conteúdo era transcrito para o computador preferencialmente no mesmo dia, para que os detalhes não escapassem da memória e a transcrição fosse o mais fidedigna possível.

Logo no primeiro encontro, a professora Joana me apresentou à turma como jornalista e mestranda em Direitos Humanos da UFPE e explicou que eu acompanharia os encontros do Núcleo, sem dar mais detalhes. Cumprimentei a turma discretamente com um aceno de mão. Os alunos e alunas pareceram pouco curiosos sobre mim e bastante familiarizados e confortáveis com a minha presença. Alguns e algumas perguntaram o que era um mestrado e eu expliquei que se tratava de uma pesquisa. Outras comentaram que gostariam de ser jornalista, como eu.

Como o método escolhido foi a observação não-participante, meu papel era restrito à observação. Eu não fazia qualquer interferência no desenrolar das atividades, e tive o cuidado de explicar essa questão às professoras antes de iniciar as observações, para que elas não interpretassem a minha postura reservada como desinteresse ou mesmo falta de educação. Quando, em algumas raras vezes, algum(a) aluno(a) vinha falar comigo pra fazer alguma pergunta, eu me limitava a responder de maneira simpática, porém sucinta. A maioria me abordava para perguntar se eu era professora do Núcleo, a que eu respondia que não, e emendava dizendo que estava ali fazendo observações para uma pesquisa sobre gênero e sexualidade. Eles e elas demonstravam satisfação com a resposta e a conversa encerrava ali mesmo.

Durante todo o período de observação eu fui recebida de forma bastante acolhedora e afetuosa tanto pelas professoras quanto pelos(as) alunos(as) e funcionários(as), que rapidamente se habituaram à minha presença na escola todas as segundas-feiras.

Em relação à frequência dos(as) alunos(as) no Núcleo, analisamos que, no primeiro semestre, a quantidade média de estudantes foi de 25 por encontro, com predomínio de alunas (exemplo: no encontro 03 estiveram presentes 08 alunos e 13 alunas; no encontro 10 foram 13 alunos e 30 alunas; no encontro 11 foram 12 alunos e 27 alunas; no encontro 12 foram 05 alunos e 23 alunas). A partir do segundo semestre, a assiduidade aumentou bastante, chegando algumas vezes a ultrapassar o número máximo de 40 estudantes, em que as mulheres eram a maioria do público.

A seguir, os resultados da pesquisa serão apresentados com base nas observações e nas entrevistas realizadas com as professoras e a diretora da escola. Vamos separar cada objetivo específico por tópico para facilitar a compreensão.

6.4.1 Descrição e análise das práticas pedagógicas de gênero e sexualidade

Para responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, elaboramos um quadro descritivo das práticas pedagógicas observadas ao longo dos 13 encontros do Núcleo. Em seguida, iremos analisar as práticas pedagógicas.

Quadro 01 – Descrição das práticas pedagógicas de gênero e sexualidade do Núcleo

Encontro	Temas abordados	Recursos utilizados	Observações
01	Heteronormatividade, transexualidade, orientação sexual, estereótipos de gênero, machismo, feminicídio.	Exibição de vídeo ⁵⁰ (intitulado <i>Cartilha Audiovisual: gênero, sexualidade e Direitos Humanos</i>).	O vídeo foi produzido em 2014 e faz parte do projeto Gênero e Diversidade Sexual: educação para o respeito às diferenças. Possui financiamento do Ministério da Educação e apoio da UFRN. A coordenação geral é da pesquisadora Berenice Bento.
02	Estereótipos e opressões de gênero, sexismo, controle do corpo feminino, violência sexual, cultura do estupro, homofobia, misoginia, misandria, racismo, psicofobia.	Exibição de vídeo ⁵¹ (intitulado <i>Maioria Oprimida</i>); apresentação de slides.	O filme exibido é uma produção francesa dirigida por Eléonore Pourriat e mostra a experiência de um homem exposto ao sexismo e violência sexual em uma sociedade femista ⁵² , isto é, governada por mulheres.

⁵⁰ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=f90LkxpoAtY> >.

⁵¹ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=bHJqNpJ8xAQ> >.

⁵² Femismo é o oposto literal de machismo, ou seja, a ideia de que as mulheres são superiores aos homens. Diferente de feminismo, ideia que sinaliza para a igualdade de direitos entre os gêneros.

03	Gênero na língua portuguesa, aborto, preconceito, estupro, autocrítica, respeito às diferenças, racismo.	Exibição de vídeo (com o tema gênero masculino e feminino na língua portuguesa ⁵³).	
04	Controle da sexualidade feminina (“bela, recatada e do lar” ⁵⁴), Lei Maria da Penha, machismo na política, aborto, mulheres torturadas na ditadura.	Discussão em grupo; discussão a partir de de uma música ⁵⁵ (<i>A carne</i> , de Seu Jorge).	
05	Controle da sexualidade feminina (“bela, recatada e do lar”), Lei Maria da Penha, empoderamento feminino, ressocialização do agressor, pedagogia do machismo.	Palestra com convidada externa; distribuição de panfleto educativo sobre a lei Maria da Penha ⁵⁶ .	A palestra foi promovida pelo Instituto Maria da Penha. A palestrante falou sobre a lei, que completou 10 anos em 2016, e sobre o projeto “Defensores e defensoras dos direitos à cidadania”, que se preocupa não só em empoderar mulheres, mas também em ressocializar o agressor.
06	Controle da sexualidade feminina (“bela, recatada e do lar”), confecção de acessório para identificar os(as) participantes do Núcleo por gênero (um acessório para os rapazes e outro para as garotas).	Discussão em grupo para a confecção de cartazes a partir de colagens de revistas e ilustrações.	
07	Transexualidade, identidade de gênero, diferença entre sexo e gênero, Lei João W. Nery ⁵⁷ , debate sobre gênero	Apresentação de slides.	

⁵³ Este vídeo não está disponível na internet.

⁵⁴ “Bela, recatada e do lar”, foi um meme criado a partir de uma reportagem da revista Veja, que traçava um perfil sobre Marcela Temer, esposa do então vice-presidente Michel Temer. Na reportagem, Marcela foi apresentada como uma mulher que se destaca por sua beleza, seus hábitos recatados (preferência por roupas discretas e bem compostas), por ser boa mãe e dona de casa.

⁵⁵ Essa canção é conhecida pela interpretação de Elza Soares. Música e letra disponíveis em <<https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>>.

⁵⁶ O conteúdo do panfleto está disponível na lista de figuras.

⁵⁷ Trata-se do PL 5002/2013, também conhecido como Lei de Identidade de Gênero, de autoria do deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) e da deputada Érika Kokay (PT-DF). O projeto pretende facilitar a

	na escola, LGBTfobia, atentado à boate <i>gay</i> de Orlando (EUA), castração química, estupro, ideologia de gênero, cisgenereidade.		
08	Homofobia, Direitos Humanos, cartilha alemã que explica a homossexualidade para crianças, casamento homoafetivo.	Apresentação de slides; exibição de vídeo sobre casamento homoafetivo.	
09	Prevenção à Aids, religião x sexualidade, bissexualidade, desconstrução de preconceitos, orientação sexual, feminismo, homofobia.	Discussão em grupo e confecção de cartazes a partir de colagens de revistas e ilustrações.	
10	Violência de gênero, controle do corpo feminino, cultura do estupro, crime passional, feminicídio, patriarcado.	Exibição de vídeo ⁵⁸ sobre a violência contra a mulher.	
11	LGBTfobia, ataque à boate <i>gay</i> de Orlando (EUA), orientação sexual.	Exibição de vídeo ⁵⁹ .	
12	Capacidade de desconstrução, mudança de mentalidades, alteridade, empatia, papéis de gênero, amor x intolerância, homofobia, lesbofobia, aceitação homossexual, violência contra a mulher, machismo, autocrítica, orientação sexual, causa da homossexualidade.	Apresentação de slides, dinâmica de grupo.	
13	Violência contra a mulher, Lei Maria da Penha.	Discussão em grupo e confecção de cartazes a	

mudança de nome das pessoas transexuais dispensando a exigência de laudo médico e autorização judicial.

⁵⁸ Este vídeo não está disponível na internet.

⁵⁹ O vídeo exibido chama-se “Vamos falar sobre ódio”. Trata-se de uma opinião do YouTuber Luba (canalLubaTV) sobre o ataque à boate *gay* de Orlando (EUA). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=EneKV3NGu7E>>.

		partir de colagens de revistas e ilustrações.	
--	--	---	--

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, percebemos que, em termos de recursos utilizados nos encontros, há uma predominância do uso de materiais audiovisuais. Em quase metade dos encontros (foram seis), houve exibição de vídeos. Consideramos o recurso apropriado, pois despertou a atenção da turma e fomentou boas discussões. A seleção do material trouxe pontos indispensáveis para serem debatidos no Núcleo de Gênero, explicitados no quadro acima.

Na sequência, os recursos mais utilizados foram a confecção de cartazes temáticos e a projeção de *slides* (cada recurso foi identificado em três encontros), além de outras estratégias pedagógicas menos frequentes, como a discussão a partir do uso de músicas, dinâmicas de grupo, discussões livres e ainda palestras com convidados externos.

No Núcleo da Escola Esperança, a confecção de cartazes⁶⁰ apresentou uma relevância que foi além da reflexão sobre o conteúdo do material e da exposição das mensagens para serem vistas por outras pessoas da escola. Observamos que o recurso também teve função decorativa e de ocupação do espaço da sala de aula onde ocorreram os primeiros encontros (depois o local mudou para a biblioteca) com o intuito de fortalecer o sentimento de pertencimento do grupo, como se vê nas imagens dos cartazes presentes nos anexos. Essa informação foi inferida com base nas observações e nas declarações das professoras.

Segundo Veiga (1989), esses recursos didáticos constituem o lado objetivo da prática pedagógica, composto pelo conjunto dos meios, isto é, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelas educadoras. Ao contrário da parte teórica, que transformam idealmente, a finalidade da atividade prática é a transformação real e objetiva para satisfazer determinada necessidade humana (VEIGA, 1989).

Alguns temas abordados nos encontros são provenientes das notícias e conteúdos produzidos e veiculados pela mídia. É o caso das discussões sobre o mote “bela, recatada e do lar” (divulgado primeiramente pela revista *Veja*); sobre o processo de *impeachment*⁶¹ da presidenta Dilma (que repercutiu no Núcleo na perspectiva do

⁶⁰ Ver exemplos de cartazes decorando a sala do Núcleo nas figuras 05 a 09.

⁶¹ O *impeachment* foi aprovado pelo Senado em agosto de 2016 com ampla cobertura da imprensa em transmissões ao vivo.

machismo na política); sobre o ataque à boate *gay* de Orlando⁶² (EUA) (esse tema também se desdobrou no vídeo em que o Youtuber Luba opina sobre o episódio no canal LubaTV. Com mais de 3 milhões de inscritos, o jovem é um ícone de sucesso entre adolescentes); e ainda sobre o caso do estupro coletivo sofrido por uma adolescente no Rio de Janeiro⁶³.

As professoras adotam uma abordagem reflexiva (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998) e problematizadora (FREIRE, 1982), na qual o desenvolvimento da conscientização se dá na medida em que os indivíduos, em grupo, discutem, dialogam e enfrentam problemas comuns, como se percebe na seguinte passagem:

“Aqui é um espaço para debater diferentes opiniões. Aqui ninguém é dono da verdade, aqui é um espaço de amadurecimento, de debater, ouvir e falar e construir os nossos valores. É lugar de mudar de opinião” (professora Joana, encontro 09).

São momentos para o diálogo, reflexão e interação, conforme sugere Freire (1979), ao discorrer sobre o processo pedagógico, argumentando que as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo.

A organização das cadeiras em semi-círculo, o que passou a ocorrer a partir do segundo semestre de 2016, possibilitou uma dinâmica mais horizontal e interativa, em que todas as pessoas podem ver umas às outras sem hierarquizações, corroborando com a ideia de Freire (1982) de que o conhecimento vem do contato do indivíduo com seu mundo dinâmico e não como um ato vertical. Assim, estabeleceu-se no Núcleo da Escola Esperança uma abordagem problematizadora, assentada em uma relação dialógica, de troca de conhecimento (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009), em contraposição à relação de poder existente na educação bancária. Esse aspecto foi evidenciado até mesmo na hora de decidir qual seria a melhor forma de organizar as cadeiras na sala de aula. Não foi uma decisão unilateral tomada apenas pela professora, mas pelo grupo todo. No encontro 03, a professora Joana perguntou aos alunos e alunas se eles e elas preferiam as bancas em círculo (elas estavam enfileiradas). O grupo falou que preferia a organização circular, mas ela só passou a ser posta em prática, de maneira

⁶² O ataque ocorreu no dia 12 de junho de 2016 e deixou 50 pessoas mortas.

⁶³ O crime aconteceu no dia 21 de maio. A dolescente de 16 anos foi estuprada por 30 homens em uma comunidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

regular, a partir do segundo semestre, quando o Núcleo passou a ter uma sala própria, no térreo da escola. Antes disso, cada encontro acontecia em um local diferente (laboratório de Informática, sala de Filosofia, no 1º andar, e ainda na biblioteca), o que dificultava a mobilidade das cadeiras para que fossem reorganizadas a cada encontro.

Sabemos que, para que a educação problematizadora seja executada, é necessário que haja união (FREIRE, 1982), aspecto que evidenciamos na fala em que a professora Joana salienta o caráter de coesão do grupo: “Aqui nós somos o Núcleo de Gênero. Aqui não somos o 1º ano A, o 2º B ou o 3º C (fazendo referência às distintas turmas da escola). Somos o Núcleo!” (professora Joana, encontro 10).

Outro aspecto identificado é o de síntese cultural, segundo o qual todas as visões e valores são levados em conta, pois se sustentam e não concorrem (FREIRE, 1982), conforme descrição a seguir: em um dos encontros, falava-se sobre o respeito à homossexualidade, quando uma estudante, sentada à frente, junto à professora, comentou, discordando: “Nada disso. Deus fez o homem para a mulher” (Ea 1⁶⁴, encontro 09). Ao ouvir o comentário dissonante, a professora Joana, em vez de ignorá-lo, amplificou aquela voz, pedindo que a aluna repetisse o que havia dito para que todos e todas escutassem. Em seguida, Joana convocou a turma: “Pessoal, vamos prestar atenção, a aluna trouxe uma questão interessante aqui”. (professora Joana, encontro 09). Outra aluna, sentada mais atrás, retrucou:

Essa lógica de Deus não faz sentido, porque ele também diz muitas outras coisas que ninguém respeita, como por exemplo, (diz que é pecado) comer carne. Se ninguém respeita isso, por que teria que respeitar essa outra lei (de que ser homossexual é pecado)? (Ea 2, encontro 09).

Uma terceira aluna, sentada ao lado daquela que iniciou a discussão, encerrou o tópico: “Quer saber? Deus fez o homem e a mulher sim e eu vou beijar os dois (fazendo referência à bissexualidade)” (Ea 3, encontro 09). A professora, ao incentivar a dialogicidade, permitiu não apenas a percepção da divergência de pensamentos e opiniões de forma não hierarquizada, mas também viabilizou que se apresentasse a ampliação do amplo espectro da orientação sexual humana para além do binômio heterossexual – homossexual (FRY, 1972; BRITZMAN, 1996), a partir da alusão à bissexualidade feita pela aluna, o que enriqueceu o conteúdo da discussão.

⁶⁴ As estudantes mulheres serão identificadas com Ea e os estudantes homens como Eo. Quando houver mais de um(a) estudante envolvido(a) no diálogo, utilizaremos números para mostrar a diferenciação da fala de cada um(a) deles(as), na ordem em que aparecem no diálogo (Ex: Ea 1, Ea 2, Eo 3).

No tocante à organização das atividades, aspecto também destacado por Freire (1982) e Libâneo (2004), evidenciamos algumas fragilidades, desde a falta de uma sala fixa e exclusiva para o Núcleo, em decorrência da estrutura física limitada da escola (essa sala só foi viabilizada no início do segundo semestre de 2016), e ainda a ausência de planejamento em relação às atividades que serão trabalhadas nos encontros.

De acordo com Danilo Gandin (1994), planejar é decidir que tipo de ser humano é esperado na sociedade e qual ação pedagógica será necessária para tal fim. Para isso, é preciso verificar a viabilidade dessa ação, como também observar, ao longo de sua execução, se ela está contribuindo com o resultado proposto.

Verificamos que as decisões sobre o conteúdo a ser trabalhado no Núcleo foram tomadas, via de regra, sem preparação prévia, o que contraria as ideias de Vasconcellos (1995). Segundo o autor, planejar significa imaginar antecipadamente uma ação que será realizada e seguir como o previsto, para auxiliar à realização do que se deseja. Para ilustrar, citamos o que ocorreu no final do encontro 07, quando a professora Luciana me perguntou se eu teria alguma sugestão de vídeo para ser exibido no Núcleo, já que ela estava sem nenhuma ideia para a aula seguinte. Respondi que compreendia a solicitação dela, mas esclareci que no meu papel de pesquisadora-observadora não-participante, eu não poderia interferir nas atividades do Núcleo. Por outro lado, seria injusto não reconhecer que esse convite, além de demonstrar, de fato, certa dificuldade de planejamento das atividades, também representou uma atitude gentil e cortês por parte da professora para sinalizar uma porta aberta para colaborações, indicando que interferências de minha parte, caso fossem possíveis, seriam bem recebidas por ela.

Libâneo (2004) aponta que as funções do planejamento escolar são, dentre outras, 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. Algumas atividades do Núcleo, entretanto, pareceram ter certo caráter de improvisado, a exemplo da confecção de um painel com cartazes feitos a partir de temáticas sobre gênero e sexualidade.

Esse tópico veio à tona no encontro 03 como uma sugestão de atividade para divulgar o Núcleo dentro da própria escola. A ideia, portanto, a princípio, fazia parte de um planejamento previamente discutido e decidido conjuntamente, como ilustrado a seguir: “Vocês pensaram numa ideia de como podemos propagar nosso Núcleo?” (professora Luciana, encontro 03). Cogitaram-se palestras, apresentações musicais e até

intervenções na escola em que um aluno ou aluna entraria nas salas antes das aulas para divulgar mensagens curtas relativas a gênero e sexualidade. Ao final da discussão, prevaleceu a ideia de se fazer um grande painel mural com diversas temáticas presentes no Núcleo para ser exposto na escola.

Entretanto, o que poderia ser uma atividade dirigida para orientar a prática do professor(a), facilitando uma sequência lógica das ações previstas e a coerência entre as ideias e a prática do(a) educador(a) (LIBÂNEO, 2004), acabou se transformando numa espécie de alternativa para a falta de planos de aula mais bem elaborados. Verificamos que a atividade de confecção do painel foi proposta, nesses moldes, nos encontros 05 e 06. Nos demais encontros (09 e 13), essa mesma atividade foi desenvolvida de forma mais organizada a partir de discussões nos moldes aderentes às abordagens reflexiva (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998) e problematizadora (FREIRE, 1982).

Enfatizamos que as professoras do Núcleo não podem ser responsabilizadas diretamente por essa falta de planejamento. Alguns problemas estruturais da escola atrapalharam o trabalho delas. Nos encontros 05 e 06, por exemplo, a professora Luciana teve que conduzir as atividades sozinha. No entanto, ela só ficou ciente disso minutos antes de entrar na sala de aula, quando soube que a professora Joana não participaria do encontro. Joana havia sido informada pela diretora Tereza que não havia um(a) professor(a) disponível naquele dia para substituí-la na aula de Estudo Dirigido e que, por esse motivo, ela não poderia ser liberada para participar do Núcleo.

Nesse contexto, a falta de professores(as) diz respeito a uma fragilidade da própria organização escolar que prejudicou o andamento das atividades do Núcleo. Tais imprevistos levaram as professoras a uma constante flexibilização do trabalho, organizando e reorganizando ações previstas e não previstas (LIBÂNEO, 2004). Diagnosticar e analisar a realidade da instituição, identificando dificuldades existentes e suas causas é, para Libâneo (2004), umas das diretrizes do planejamento escolar.

Ainda no encontro 05, identificamos outro aspecto que reflete certa falta de organização: a professora Luciana havia iniciado a atividade de confecção do painel⁶⁵ com os alunos e alunas, quando foi informada que deveria conduzir a turma ao auditório, onde haveria uma palestra sobre a Lei Maria da Penha. A palestra havia sido agendada previamente entre a convidada externa e a diretora Tereza, mas a professora

⁶⁵ Muitos cartazes, frases e ilustrações chegaram a ser elaborados para o painel. Ver alguns na lista de figuras e no quadro com a lista de frases elaboradas pelos(as) discentes. Entretanto, o painel não chegou a ficar pronto ao término do ano letivo de 2016.

Luciana não havia sido comunicada dessa programação (lembramos que nesse encontro a professora Joana não estava presente).

A atividade de confecção de cartazes, portanto, teve que ser interrompida e toda a turma foi levada ao auditório, onde a palestra ocorreu. Quando Libâneo (2004) menciona a flexibilização e a possibilidade de mudança como aspectos positivos da prática pedagógica, ele não está se referindo a situações como a que acabamos de descrever. Isso porque, na situação mencionada, a alteração do plano de aula não demonstra boa capacidade de adaptação e atualização em função de novas demandas que venham a surgir. Ao contrário, tal modificação se aproxima mais de um processo de ensino com improvisações (LIBÂNEO, 2004), o que traz algum prejuízo para a prática pedagógica. No caso em questão, esse ruído no planejamento e na comunicação intra-escolar fez com que a turma perdesse quase metade do tempo disponível, de modo que a palestra, embora muito interessante, fosse realizada em apenas 20 minutos⁶⁶, o que acarretou queda no aproveitamento do conteúdo exposto. A palestra teve que ser encerrada quando a sirene tocou, às 17h10, mas a convidada ainda não havia concluído a sua exposição. Como o horário já estava estourado, não houve espaço para que os alunos e alunas discutissem ou tirassem dúvidas sobre o assunto. Uma pena, pois a turma estava visivelmente interessada e curiosa sobre o assunto.

No Núcleo de Gênero da Escola Esperança, a tarefa organizacional é complexa, pois o planejamento tem que ser articulado entre as duas professoras responsáveis pelas atividades. Elas explicam a questão:

Essa é outra dificuldade que estou tendo. Eu tenho feito o meu planejamento, mas que não deve ser assim, pois tem que ser eu e a colega. Mas, no momento, estamos sobrecarregadas, não tivemos tempo nós duas de sentarmos e fazermos esse planejamento. Eu espero que no segundo semestre a coisa funcione como deve ser: eu e ela fazendo esse planejamento, ela faz o dela eu faço o meu, quando a gente chega a gente tenta misturar (professora Joana).

Acho que a gente precisa sentar e pensar nisso pra não ficar tão à mercê do que acontece na mídia (notícias pautando os encontros do Núcleo), ver o que outros Núcleos estão fazendo, quais são os temas mais importantes, como tratar... Temos que organizar esse planejamento, os assuntos do cotidiano também estarão, mas precisamos de um conteúdo-base (professora Luciana).

No segundo semestre, de fato, verificamos que se desenhou um início de tentativa de planejamento de algumas atividades, como por exemplo, a intenção de

⁶⁶ No Núcleo, cada encontro tem duração de 50 minutos, que é o equivalente a uma hora/aula.

trazer, no mês de novembro⁶⁷, uma discussão sobre a mulher negra em razão das comemorações do mês da consciência negra.

Uma das principais ferramentas do planejamento escolar é o plano de aula, considerado um instrumento básico para a garantia mínima de um processo de ensino e aprendizagem adequado. Ele 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) e também permite um melhor ajustamento das atividades ao tempo disponível para realizá-lo.

O plano de aula deve ainda 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(as) alunos(as) e sugerir recursos que serão utilizados e auxiliarão no alcance dos objetivos da aula (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009). Apesar de sua relevância, não identificamos planos de aula para direcionar as atividades do Núcleo.

No encontro 04, observamos as professoras Joana e Luciana ensaiando uma discussão sobre o plano de aula da aula seguinte. Minutos antes do início do encontro, elas conversaram rapidamente sobre identidade de gênero, tema que a professora Joana sugeriu para ser debatido no Núcleo. Ela mencionou o escritor transsexual João W. Nery, explicou que ele nasceu mulher (com vagina), mas se reconhece como homem. A professora Luciana perguntou se os alunos e alunas teriam bagagem suficiente para debater sobre esse assunto, e Joana respondeu: “Eles pesquisam, ora! A gente precisa deixar claro que as pessoas têm o direito de ser reconhecidas como quiserem” (professora Joana, encontro 04). De fato, conforme brevemente planejado, esse assunto foi trazido para o Núcleo no encontro 08, quando a professora Joana fez uma apresentação de *slides* sobre o tema.

⁶⁷ Vale informar que, entre 21 de novembro e 08 de dezembro, a Escola Esperança foi ocupada por estudantes e todas as atividades foram suspensas. A mobilização foi em protesto contra a PEC 55, que prevê a limitação de gastos com saúde, educação e assistência social por até 20 anos, e contra a Reforma do Ensino Médio. No retorno às atividades escolares, o Núcleo não pôde ser retomado, pois o horário que seria destinado a ele teve que ser utilizado por professores e professoras de outras disciplinas para compensar a carga horária em aberto, em virtude da ocupação. A previsão de retorno das atividades do Núcleo é fevereiro de 2017.

Em decorrência da falta de planejamento, muitas discussões acabaram ficando incompletas e sem aprofundamento, pois não eram retomadas no encontro seguinte, prejudicando a abordagem do conteúdo e a continuidade do trabalho pedagógico.

Somado a essa questão, verificamos certa rotatividade entre os participantes do Núcleo. Alguns alunos e alunas deixaram de frequentar os encontros, abrindo vaga para outros(as). Percebemos que alguns fatores prejudicaram a assiduidade dos(as) alunos(as), tais como a realização de palestras e reuniões no mesmo horário do Núcleo, o que reforça nosso argumento sobre como a desorganização e a falta de planejamento da escola como um todo afeta também o andamento das atividades do Núcleo (LIBÂNEO, 2004).

Podemos citar dois momentos em que os encontros do Núcleo ficaram esvaziados por motivos desse tipo: um deles, quando foi realizada na escola uma palestra sobre empreendedorismo, e outro, quando aconteceu uma reunião para combinar detalhes da apresentação junina dos(as) estudantes.

Outra razão para essa instabilidade na frequência dos(as) discentes nos pareceu o fato de o Núcleo ser novidade na escola e ainda não estar devidamente divulgado entre alunos e alunas. Tanto que as próprias professoras demonstraram, desde o início, preocupação em disseminar ações do Núcleo na escola para chamar a atenção dos(as) alunos(as) e atraí-los(as) para os encontros de forma regular e permanente. Em conversa com a professora Joana, ficou claro que essa rotatividade também prejudica o aprofundamento das temáticas do Núcleo, pois impede que as professoras deem continuidade a alguns assuntos. Em praticamente todos os encontros, havia aluno(as) que estavam frequentando o Núcleo pela primeira vez.

Nas entrevistas que realizamos com as duas professoras, percebemos que a falta de planejamento e planos de aula não é intencional nem desejável. Tanto Joana como Luciana têm consciência desse problema e afirmaram que o objetivo é que todos os encontros sejam planejados previamente, como sugerem Libâneo (2004), Gandin e Cruz (1995), e Urban, Maia e Scheibel (2009). Entretanto, como citado anteriormente, diversos motivos impediram que esse trabalho fosse realizado a contento, tais como falta de tempo (as duas docentes também possuem demandas de outras disciplinas. O Núcleo é uma atividade extra para elas) e falta de experiência e conhecimento para trabalhar com as temáticas, já que nenhuma delas possui formação sobre gênero e sexualidade.

Esse tópico, aliás, aparece na fala das professoras e também da diretora. De acordo com as entrevistas e com base nas observações realizadas, podemos inferir que a dificuldade de elaboração do plano de aula também passa pela ausência de capacitação. As docentes não possuem formação (inicial ou continuada) em gênero e sexualidade e, por isso, não se sentem devidamente preparadas e qualificadas para conduzir o trabalho no Núcleo. Apesar de existir um projeto de formação docente elaborado pela SecMulher (PERNAMBUCO, 2016), esse serviço de suporte não chegou às professoras da Escola Esperança.

Por maior que seja o engajamento da professora na luta contra o preconceito, a violência de gênero e a LGBTfobia, o trabalho pedagógico demanda conhecimentos. Assim, a dificuldade em saber lidar com as questões de gênero e sexualidade sinaliza para os desafios da formação docente: “Eu não participei de nenhuma formação, apenas de uma reunião na Secretaria de Educação, de uma palestra, recebi alguns livros⁶⁸ e só” (professora Joana).

Eu só participei de uma palestra sobre experiências de Núcleos de várias escolas. É algo muito desconhecido pra mim. Não sei de absolutamente nada. Foi apenas um dia essa palestra. (professora Luciana).

A falta de conhecimento teórico, inclusive, fez com que Luciana hesitasse em aceitar o convite para participar do Núcleo por se considerar insuficientemente preparada para a função:

Como eu não tinha muita propriedade (nos assuntos), eu até relutei pra não participar porque eu não tinha domínio sobre o assunto, eu nunca estudei. Mas hoje (em julho, quatro meses depois do início das atividades do Núcleo) eu já tou sabendo mais, tou aprendendo junto com a outra professora (Joana), tou começando a reconhecer mais essas questões, tá sendo muito válido pra mim. [...] Minha primeira graduação (Geografia) não abordou esses assuntos (gênero e sexualidade), a minha segunda graduação (Direito) também não. No meu ensino médio, em momento algum foi abordada essa temática. Então, eu tou aprendendo agora. Não tive nenhuma leitura, em nada. É tudo muito novo. [...] Foi um desafio (professora Luciana).

Daí porque as professoras admitem, sem rodeios, estarem muitas vezes perdidas ou “tateando” o terreno. Perguntamos como é o planejamento das aulas e se existe um plano de ensino:

A gente não tem plano de aula, a gente tá tentando trazer temas do cotidiano dos meninos. Na área de Geografia, por exemplo, a Secretaria de Educação já disponibiliza um conteúdo anual por série, mas como o Núcleo não é uma disciplina, quem faz tudo sou eu e Joana (professora Luciana).

⁶⁸ Ver lista de livros no quadro 02.

Os achados da pesquisa apontaram, conforme explicitado acima, para uma abordagem reflexiva e problematizadora como pontos fortes da prática pedagógica do Núcleo da Escola Esperança. Como aspectos a serem aprimorados, evidenciamos a falta de planejamento e plano de aula, assim como a ausência de formação docente.

No tópico seguinte investigaremos o nosso segundo objetivo específico. Dedicaremos atenção às práticas pedagógicas e seu entrelaçamento com os conceitos de gênero e sexualidade nas atividades do Núcleo.

6.4.2 Como os conceitos de gênero e sexualidade estão presentes no material didático e nas práticas pedagógicas do Núcleo

Ao investigarmos como os conceitos de gênero e sexualidade aparecem no material didático utilizado no Núcleo, notamos que eles se alinham à percepção construcionista social (BEAUVOIR, 1980; SCOTT, 1990; NICHOLSON, 2000; RUBIN, 2011a, 2011b) e também desconstrucionista ou pós-identitária apresentada pela teoria *queer* (BUTLER, 2003; BENTO, 2014), que entende essas categorias como instáveis, fluidas e performativas. Apesar da instabilidade presente nessas categorias, ressaltamos que os diferentes discursos sociais são utilizados para torná-las mais fixas, como expõe Butler (2003), ao denunciar o processo de inteligibilidade social utilizado pelos pares dicotômicos, excludentes e hierarquizados no mundo ocidental.

O vídeo exibido no encontro 01 (intitulado *Cartilha Audiovisual: gênero, sexualidade e Direitos Humanos*) é um bom exemplo que reúne vários elementos que consideramos desejáveis em recursos didáticos destinados a trabalhar gênero e sexualidade nas escolas a partir de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a transformação social e de mentalidades. Primeiramente, o conceito de sexualidade trazido no material didático segue a ótica de Foucault (2003). O autor a apresenta enquanto uma construção histórica e discursiva, rejeitando a ideia de que a sexualidade seria uma pulsão energética estabelecida pela natureza. No vídeo, aparece da seguinte maneira:

A sexualidade humana pode ser entendida como a maneira que nós, seres humanos, somos capazes de manifestar o nosso desejo sexual. Assim como a nossa identidade, o nosso desejo sexual é construído e pode, inclusive, variar com o tempo (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

Analogamente, o conceito de gênero é apresentado no vídeo também seguindo a abordagem construcionista, com destaque para a ideia emblemática de Beauvoir (1980) de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” ao tratar, a partir da biologia, da psicanálise e da economia, da origem e dos fundamentos da condição de subordinação das mulheres aos homens. Na ótica da autora, a contraposição ao paradigma naturalista é marcada pela desnaturalização do feminino, uma vez que a natureza, enquanto realidade histórica, não é um dado imutável. Dessa forma, as mulheres podem se colocar como sujeitos sociais, intervindo na determinação posta a elas pelos imperativos biológicos (BEAUVOIR, 1980).

Quando nascemos, somos um nada que vai ser preenchido de cultura, de investimentos e de expectativas. A identidade de gênero é uma experiência apreendida socialmente. Somos fruto de investimentos de gênero. Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Assim como ninguém nasce homem, torna-se homem. O gênero é a forma como nós nos reconhecemos diante do mundo. É uma performance, é o modo como atuamos e somos reconhecidos na nossa sociedade como homens ou como mulheres. Assim, também o gênero das pessoas travestis e transexuais, masculinos ou femininos, deve ser respeitado de acordo com a identidade de gênero a qual essas pessoas vivenciam (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

Verificamos ainda sintonia entre as definições de sexualidade apresentadas pela OMS (2006) e pelo Manual de Comunicação LGBT (2010), sobretudo no tocante ao reconhecimento da dimensão do prazer enquanto direito⁶⁹. Há também contato com o que expõem os PCNs (1997), no que se refere ao exercício da sexualidade com responsabilidade sem, no entanto, trazê-la para a esfera moralista e/ou medicalizada das abordagens biológico-higienista e moral-tradicionalista (FURLANI, 2011).

O que se nota é a ênfase da importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, da gravidez não planejada na adolescência e a intenção de contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro.

Destacamos ainda a linguagem inclusiva, que evidencia tanto o gênero masculino quanto o feminino (*parceiro ou parceira*), assim como a abordagem plural de gênero e sexualidade (FURLANI, 2011) ao romper com a linguagem heteronormativa que assume o(a) interlocutor(a) como sendo, obrigatoriamente, heterossexual. Ao optar

⁶⁹ O artigo 5º da Declaração dos Direitos Sexuais estabelece o direito ao prazer sexual, incluindo o autoerotismo (masturbação), considerando-o uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.

pelos termos “parceiro” e “parceira”, abre-se a possibilidade para que as práticas sexuais também ocorram entre pessoas homo e bissexuais, embora o vídeo também empregue o uso do masculino genérico (“ficamos tranquilos”):

A sexualidade dos indivíduos define-se como sendo as suas preferências ou experiências sexuais na experimentação e descoberta de sua identidade e atividade sexual por determinado período de sua existência. [...] As práticas sexuais proporcionam muitos prazeres quando estamos juntos de um parceiro ou parceira, ou na masturbação, que é a estimulação do próprio corpo envolvendo fantasias pessoais. Quando o sexo é realizado junto a outra pessoa, a prevenção é a palavra-chave e a melhor atitude contra doenças sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada. Assim, ficamos tranquilos em relação a esses problemas. [...] O uso da camisinha é essencial para o sexo seguro, seja para prevenir a gravidez, no caso das relações heterossexuais, seja para prevenir doenças em qualquer tipo de relação (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

O vídeo também abordou a heteronormatividade, a homo e a transfobia, entre outros assuntos. Ao término da exibição, a professora Luciana perguntou à turma: “Gostaram? Deu para esclarecer? Alguém pode resumir o que entendeu?” (professora Luciana, encontro 01). Interessante que, antes de apresentar alguma teoria ou emitir qualquer opinião, a professora provocou os(as) alunos(as) para falarem o que pensam sobre os assuntos apresentados. É uma forma de sondar o grau de conhecimento da turma e também de perceber se há algum preconceito instalado. É, ainda, uma boa estratégia de problematizar (FREIRE, 1982; URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009) questões na prática pedagógica ao promover o diálogo e instituir uma relação horizontal entre educadora e educandos(as).

Ao questionamento da professora, alguns alunos e alunas, ainda que timidamente, se pronunciaram. Um deles, sentado próximo à parede, resumiu dizendo que “a gente vive numa sociedade que impõe que meninos e meninas sejam heterossexuais” (Eo, encontro 01). Essa fala aponta para o conceito de heteronormatividade ou heterossexismo (BORRILLO, 2010), traduzido por uma obsessão com a sexualidade normalizante, que é reiterada através de discursos que colocam o homossexual como desviante (WARNER, 1993). Britzman (1996) ressalta que o conhecimento sobre a heterossexualidade é transmitido tanto pela educação informal, como também via meios formais como o currículo escolar.

Dando continuidade à situação observada em sala de aula, uma aluna, sentada nos fundos das sala, completou o colega: “só que cada um é de um jeito (hétero, bi ou homossexual)” (Ea1, encontro 01). A colega, ao lado, emendou: “A sociedade diz que a mulher deve ser submissa ao homem porque é isso que a religião diz” (Ea2, encontro

01). A essa altura os(as) estudantes já estavam menos envergonhados(as) e bem participativos(as). Em seguida, outra aluna opinou: “O patriarcado obriga que a gente seja cis⁷⁰. Eu tenho um amigo trans⁷¹ e ele tem vagina” (Ea3, encontro 01).

A partir da sequência de falas descrita, inferimos que alguns e algumas discentes demonstram segurança para perceber (e criticar) conceitos como o machismo, o patriarcado, a influência da religião na normatização da sexualidade e até mesmo o compulsório sistema de correspondência entre sexo-gênero (RUBIN, 2011a), mesmo que esses alunos e alunas não tenham tido acesso a essa teoria dentro do Núcleo.

Depois que os(as) alunos(as) emitiram suas opiniões, a diretora Tereza, que estava presente no encontro 01, mudou de assunto e perguntou à turma “qual é a importância de um Núcleo de Gênero?” (diretora Tereza, encontro 01). Uma aluna prontamente respondeu: “Abrir a mente das pessoas porque ainda existe muito preconceito” (Ea, encontro 01). E a própria diretora complementou: “A gente vai estudar os estereótipos, ainda temos uma sociedade muito machista” (diretora Tereza, encontro 01). Podemos inferir, com base nas observações e no comentário da diretora, que o Núcleo adota com uma abordagem feminista, de combate ao machismo e de promoção da equidade entre homens e mulheres.

Os agrupamentos para a realização de atividades de ensino e aprendizagem não seguiram a divisão por gênero. A reunião de alunos e alunas ficava a critério dos próprios(as) discentes, sem que as professoras tivessem que direcionar ou interferir na formação dos grupos. Observamos também que o estímulo das docentes era sempre semelhante para alunos e alunas. O tom de voz, os adjetivos e os gestos não guardaram diferença em relação ao gênero.

A literatura mostra que a maioria das escolas têm práticas que segregam estudantes por gênero, escolarizando corpos e mentes através de atividades, dos espaços, dos agrupamentos e formas de tratamento (LOURO, 1997) e segregando meninos e meninas nas brincadeiras e jogos escolares (AUAD, 2012). No Núcleo da Escola Esperança, no entanto, essa tendência não foi observada nas práticas pedagógicas, com exceção do episódio que será relatado a seguir.

Em um dos encontros, a professora Luciana falava com a turma sobre a ideia de o grupo produzir um acessório que os(as) participantes do Núcleo pudessem usar para

⁷⁰ Abreviação de cisgênero.

⁷¹ Abreviação de transgênero ou transexual.

se distinguir dos(as) demais estudantes da escola (e, assim, fortalecer a identidade do Núcleo e aumentar a sua visibilidade no ambiente escolar).

Em discussão, cogitou-se fazer uma camisa, mas a opção logo foi descartada por falta de recursos para a compra do material. A professora então sugeriu que as alunas confeccionassem um broche ou uma fivela com fuxico (técnica de artesanato simples, feita com tecido) para usarem nos dias de encontro do Núcleo. “Para os meninos eu não tive nenhuma ideia (de acessório)” (professora Luciana, encontro 06).

Com base no que foi observado em sala de aula, ao dizer isso, a professora, além de fazer uma (desnecessária) separação por gênero, demonstrou fidelidade aos estereótipos binários e aos ideais de feminilidade e masculinidade presentes no imaginário social (meninas sabem costurar, usam broches e fivelas. Meninos não sabem costurar e não usam broches nem fivelas).

Para Butler (2003), a subversão e os deslocamentos das compreensões naturalizadas dos padrões binários de gênero e de heterossexualidade podem ocorrer através da mobilização, da confusão, da paródia e do jogo de significados acerca dos gêneros. Bento (2014) explica que as classificações definidoras de cada gênero são engenhosa e performativamente produzidas de tal maneira que passam a ser consideradas verdades inquestionáveis com a intenção de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas e a lei heterossexual compulsória ou normativa. O que impediria que as fivelas e/ou broches fossem utilizados pelos meninos, senão as convenções de gênero? Reconhecemos que, caso a professora tivesse oferecido a sugestão de fivelas e/ou broches de fuxico para os meninos, talvez eles tivessem negado a oferta. Entretanto, ressaltamos que Luciana sequer cogitou essa possibilidade por julgar, ela própria, uma ideia inapropriada.

Diante da impossibilidade de quebra do binarismo e da segregação por gênero sinalizada pela professora, um aluno sugeriu, para os meninos, a confecção de uma pulseira, sem dar detalhes sobre o material de que ela seria feita. Luciana, porém, não recebeu muito bem a sugestão e respondeu que depois voltariam a conversar sobre o assunto⁷². Nesse dia, ela estava sozinha⁷³ na condução das atividades e parecia sobrecarregada.

⁷² A título de curiosidade, o assunto não voltou a ser discutido. Os broches e fivelas tampouco foram confeccionados.

Nossa análise das práticas pedagógicas de gênero e sexualidade desenvolvidas no Núcleo aponta ainda para uma prática predominantemente progressista (LIBÂNEO, 1985), visto que o conteúdo da aula é, na maioria das vezes, desenvolvido a partir das experiências presentes na vida dos alunos(as), como na seguinte descrição:

Em um dos encontros em que a turma debatia sobre a violência de gênero sofrida pelas mulheres, uma aluna deu seu testemunho pessoal. Ela contou que percebe os reflexos desse problema na sua própria casa, pois a sua mãe não a deixa sair sozinha e estabelece um horário para que ela volte para casa, enquanto o seu irmão tem liberdade para sair e chegar com quem quiser e a hora que quiser. Ao perguntar à mãe o motivo do tratamento desigual, a mãe lhe respondeu: “Porque você é uma menina” (Ea, encontro 10).

Já no encontro 12, uma aluna relatou uma experiência animadora que aconteceu na sua família:

Quando meu tio se assumiu *gay*, meu pai teve dificuldade em aceitar, mas, depois de um tempo, quando minha prima se assumiu lésbica, meu pai já apoiou ela porque tinha mudado o pensamento dele. Eu acho que quando tem diálogo das duas partes, fica mais fácil, tem mais amor. (Ea, encontro 12).

A abordagem pedagógica progressista também foi evidenciadas em um outro momento, no encontro 12. A professora Joana tentou explicar o conceito de orientação sexual e a origem do desejo sexual (FRY, 1982; BRITZMAN, 1996). A questão discutida pela turma era: afinal, nossa orientação sexual é determinada pela natureza ou pela cultura? Trata-se de uma escolha ou de uma característica sobre a qual não temos controle? Joana introduziu o assunto afirmando que a orientação sexual não é uma escolha, que já nascemos assim, e que se trata de um instinto. Um aluno perguntou “como assim”? (Eo, encontro 12). E a professora respondeu:

Por exemplo: você tá no deserto e só tem cenoura, que você detesta. Você vai comer por instinto de sobrevivência, mas não vai ter prazer porque é o paladar que proporciona o prazer. O mesmo é o desejo sexual. Se você é *gay* e casa com alguém do sexo oposto, você pode até fazer sexo, mas não terá prazer. O paladar é o sexo da gente, é o que proporciona prazer. [...] São os nossos hormônios que se desenvolvem ao longo da vida. O desejo é biológico. (professora Joana, encontro 12).

O aluno insistiu:

⁷³ Durante o período de observação, a professora Luciana ficou sozinha por três encontros. Isso ocorreu porque não havia professor(a) disponível para substituir a professora Joana no Estudo Dirigido. Dessa forma, Joana não pôde ser liberada dessa atividade para participar do Núcleo.

Eu discordo da senhora. Do mesmo jeito que ninguém nasce mulher, torna-se, eu acho que ninguém nasce heterossexual ou homossexual, a pessoa desenvolve esse comportamento. Eu não acredito que as pessoas já nascem assim nem são predestinadas. (Eo, encontro 12).

Outra aluna entrou na discussão alegando que “existem vários animais *gays* na natureza e isso prova que é mesmo um instinto” (Ea, encontro 12). A professora Joana, então, contou para a turma a história de uma tia dela, que na década de 1930, apaixonou-se por um militar. Eles se casaram e viveram durante sete anos sem nunca se tocar ou fazer sexo. Isso porque, segundo Joana relatou, o homem era homossexual, mas como ele não podia se assumir naquela época, ainda mais pelo fato de ser militar, optou por um casamento “de fachada”, mesmo contra a sua vontade.

Ainda assim, o aluno não se convenceu e o debate só foi encerrado porque o horário do encontro chegou ao fim. Quando o aluno passou pela professora Joana em direção à porta, ela fez questão de se dirigir a ele e agradecer pelo debate, incentivando-o a não silenciar quando discordar das questões discutidas no Núcleo.

Ao contrário da pedagogia tradicional, na qual o enfoque do ensino se dá por exercícios, repetição de conceitos e memorização de conteúdos, transformando a aprendizagem em algo repetitivo e mecânico, a educação progressista, em contrapartida, preocupa-se com questões sociais e políticas da educação com base em análises críticas das realidades da sociedade (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009; LIBÂNEO, 1985), conforme evidenciamos na situação descrita, em torno da explicação da origem da opressão sexual feminina (RUBIN, 2011a; SCOTT, 1990; PSCITELLI, 2002) dentro das sociedades patriarcais. Para a situação, a professora Joana invocou os seus conhecimentos da disciplina de História, da qual também é titular, para ilustrar as causas da misoginia numa perspectiva interdisciplinar.

Na história do Brasil, a colonização portuguesa foi crucial para sedimentar o machismo entre nós. As mulheres eram impedidas de vir nas embarcações porque diziam que elas traziam azar e causavam tempestades. [...] Vocês sabiam que nas culturas indígenas e africana a mulher é mais bem tratada?

A turma não chegou a responder. A professora, então, destacou a importância da discussão enquanto estratégia pedagógica para uma prática reflexiva (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998), problematizadora (FREIRE, 1982) e feminista (SAFFIOTI, 2004):

[...] É importante a gente entender de onde veio esse machismo pra que a gente possa acabar com ele. Todo mundo tem uma história de machismo pra contar. Nossos pais também são fruto dessa mesma sociedade. Quando a

gente discute aqui na escola, a gente pode desconstruir esses conceitos (professora Joana, encontro 10).

Sobre a linguagem empregada pelas professoras nas práticas pedagógicas, identificamos que, em alguns momentos, ela questiona o tratamento genérico no masculino, como podemos perceber no registro a seguir. A professora Luciana cumprimentou a turma no início de um dos encontros, trocando as palavras “alunos” ou “todos” pela expressão neutra “pessoas lindas”: “Pessoas lindas, vamos começar?” (Luciana, encontro 01).

A problematização da linguagem inclusiva (FURLANI, 2011) é também parte de uma prática consciente e intencional, conforme foi explicado à turma pela professora Joana:

Vocês sabem por que hoje se fala “bom dia a todos e a todas”? É que a mulher sempre esteve subentendida dentro da linguagem no masculino, mas hoje a gente tem o nosso espaço e por isso temos que dizer bom dia a “todos” e “todas” também. (Professora Joana, encontro 01).

A prática de gênero e sexualidade desenvolvida no Núcleo da Escola Esperança caracteriza-se ainda pela vinculação aos Estudos Feministas e Estudos de Gênero (SCOTT, 1990; MOUFFE, 1999; RUBIN, 2011a; BEAUVOIR, 1980; FIRESTONE, 1976; SAFFIOTI, 2004; LOURO, 1997; BUTLER, 2003). Muito embora essa questão não apareça explicitamente na fala das docentes, ela está presente tanto no material didático⁷⁴ quanto nas discussões em sala de aula.

A questão do sufrágio (NICHOLSON, 2000), marco da primeira onda do Movimento Feminista, esteve presente no encontro 01. Enquanto se falava das opressões sofridas pelas mulheres, a professora Joana trouxe a seguinte informação à turma: “As mulheres só passaram a votar no Brasil em 1932, pois antes disso era como se elas não tivessem inteligência. A mulher só podia trabalhar se o marido ou o pai deixassem” (professora Joana, encontro 01). Um aluno reagiu lembrando que “Ainda existe isso” (Eo, encontro 01), e a professora continuou: “Por isso que é importante que vocês estejam aqui. Vocês é que vão fazer a diferença na geração de vocês” (professora Joana, encontro 01). A diretora Tereza entrou na discussão:

As mulheres só podiam participar das Olimpíadas se provassem a sua feminilidade. E sabe como? Elas eram obrigadas a desfilar nuas para o júri.

⁷⁴ O vídeo do encontro 02, “Maioria Oprimida”, mostra um dia na vida de um homem na pele de uma mulher enfrentando todas as sexismos e violências.

Se não fizessem isso, não podiam competir. [...] E quando a mulher exerce profissões consideradas socialmente como masculinas, o salário dela é menor. (diretora Tereza, encontro 01).

Essas informações foram passadas à turma, mas não houve uma discussão mais aprofundada. Talvez por ser o encontro inaugural, as professoras e a diretora estavam preocupadas em falar sobre o Núcleo em si, para que a os(as) discentes entendessem como seria o trabalho dali em diante. Logo em seguida, a professora Luciana já mudou de assunto dizendo que os alunos e alunas estavam livres para trazer temas e contribuir com as discussões do Núcleo.

O tópico das lutas feministas também apareceu em outros encontros. O pleito relativo à liberdade feminina e autonomia sobre o corpo, um dos pilares da luta das mulheres (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), apareceu em discussões bem interessantes, como no caso do mote sobre o estigma da “bela, recatada e do lar”, registrado no encontro 04. Um aluno mencionou esse mote e a professora Joana perguntou: “E vocês sabem a origem disso?” (professora Joana, encontro 04). Uma aluna respondeu: “Sim, é da revista Veja. É sobre a mulher de Michel Temer” (Ea 1, encontro 04). E Joana complementou: “É sobre a revista dizer que esse é o modelo que as mulheres devem seguir” (professora Joana, encontro 04). Outro aluno complementou: “De ser submissa, de cuidar da casa e do marido” (Eo, encontro 04). E uma aluna, logo em seguida: “Ela (a mulher) pode até ser assim, se ela quiser”... (Ea2, encontro 04). A professora finalizou: “Sim, pode, mas a revista não pode dizer que esse é o único modelo a ser seguido” (Professora Joana, encontro 04).

Essa ênfase no caráter plural das mulheres em detrimento de um modelo hegemônico está presente na terceira onda do movimento feminista, que se concentra na análise das diferenças, da diversidade, da alteridade e da produção discursiva (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Em outro momento, a turma discutia sobre a cultura do estupro e a ideia machista e equivocada de culpar a vítima, ao considerar que as mulheres que usam roupas “provocantes” ou que demonstram comportamento “vulgar” são responsáveis pela violência que sofrem. Uma aluna fez o lúcido comentário:

Eu vejo pais dizendo às suas filhas “não se vista dessa forma”, mas esse pai devia era falar pro filho: “você não tem o direito de agredir nem assediar nenhuma mulher porque elas se vestem como quiserem”. Se não for assim, a violência nunca terá fim (Ea, encontro 10).

Sobre essa questão, Safiotti (2004) salienta que, nos últimos milênios da história, as mulheres estiveram hierarquicamente inferiores aos homens. Segundo a autora, o poder do patriarca, em especial como homem/marido, é legitimado pela naturalização da exploração masculina sobre as mulheres.

Falando ainda sobre roupas e modo de se vestir, ao transitar pela escola, não pude deixar de notar o Contrato de Convivência da instituição⁷⁵, documento que estava afixado na parede de uma das salas. Trata-se de um acordo feito entre educadores, educando(a) e família com o objetivo de estabelecer as normas de convivência da unidade de ensino de modo a propiciar limites no uso de direitos e deveres.

Sobre o fardamento, o documento, redigido com o masculino genérico, estabelece que ele deve ser, para ambos os gêneros, calça comprida jeans azul, camisa padrão do fardamento (fornecida pela escola) e tênis. Para quem não puder vestir calça, o contrato permite, sem especificar o gênero, o uso de saia azul na altura do joelho. Desconfiamos que, nesse caso, o gênero não está especificado por estar subentendido que, na nossa cultura, a saia é uma vestimenta tipicamente feminina. Certamente essa ressalva refere-se às alunas pertencentes a religiões evangélicas que proíbem o uso de calça jeans. Assim sendo, perguntamos qual seria, então, a alternativa para os alunos (homens) impossibilitados de usar a calça jeans (por outro motivo)? Talvez a escola não tenha esclarecido essa questão simplesmente porque ainda não foi preciso lidar com ela.

Sobre as atitudes que não são permitidas na escola, consta que os alunos e alunas não podem proferir palavras e gestos obscenos e nem namorar nas dependências da escola (o que, via de regra, não é cumprido à risca. Durante o período de observação, identificamos inúmeros casais – heterossexuais – se beijando no recreio ou no intervalo entre as aulas. Às vezes, a troca de carinho ocorria na própria sala de aula. Nenhum deles foi repreendido na nossa presença.

Não verificamos casais homossexuais namorando nas áreas comuns da escola, embora saibamos que eles existem. No encontro 11 do Núcleo, por exemplo, havia um casal de duas alunas lésbicas. A informação de que elas eram namoradas foi confirmada pela professora Joana. No encontro do Núcleo, as duas sentaram lado a lado e trocaram carinho muito discretamente.

Em relação a situações de violência, a escola recomenda, via contrato, que o(a) educando(a) não revide caso sofra algum tipo de agressão (violência de gênero e

⁷⁵ Ver contrato completo na figura 3.

LGBTfobia inclusas, mas não explicitadas), e que comunique o fato à coordenação socio-educacional, à gestão ou aos educadores(as). É possível inferir, a partir dessa recomendação, que a escola preza por um ambiente livre de violência e se coloca à disposição para agir como mediadora quando necessário, visando sempre à proteção dos(as) alunos(as).

No tópico a seguir iremos compreender de que forma as práticas pedagógicas do Núcleo da Escola Esperança contribuem para o questionamento das relações de gênero e sexualidade de modo a promover o fortalecimento dos Direitos Humanos.

6.4.3 A relação entre as práticas pedagógicas do Núcleo e o fortalecimento dos Direitos Humanos

É possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados (LOURO, 1997; AUAD, 2012). As discussões sobre o papel da escola tem possibilitado a aproximação e convergência entre Direitos Humanos, cidadania plena e inclusão social. Trata-se de um processo escolar que, em todos os níveis, esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e desigualdades sociais (FURLANI, 2011).

A partir das observações realizadas nesta pesquisa, concluímos que o Núcleo de gênero da Escola Esperança é um exemplo desse tipo de política, cujas ações contribuem com a desconstrução da cultura machista e patriarcal, além de promover um debate crítico sobre as desigualdades entre homens e mulheres (PERNAMBUCO, 2011).

Furlani (2011) nos lembra que, a partir da segunda metade do século XX, principalmente os movimentos sociais mostraram que os mecanismos de desigualdades e injustiças articulavam-se a múltiplos marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, religião, geração. Dentro desses marcadores, homens e mulheres pertencentes às identidades subordinadas tinham não apenas seu estado de “sujeito de direitos” violado, mas também eram vítimas de específicos modos de discriminação, preconceito e violência (exemplo: mulheres sofrem sexismo, machismo, misoginia; homossexuais sofrem homofobia ou lesbofobia, bissexuais sofrem bifobia; travestis e

transgêneros sofrem transfobia; negros e negras sofrem racismo; populações indígenas sofrem etnocentrismo, e estrangeiros e migrantes são alvo de xenofobia) (FURLANI, 2011). Borrillo (2010), ao conceituar a LGBTfobia, utiliza marcadores como o racismo, a xenofobia e o antissemitismo. O autor argumenta que o preconceito contra todos esses grupos guarda semelhança pelo fato de ser, em todos os casos, uma manifestação arbitrária que consiste em designar o(a) outro(a) como contrário(a), inferior ou anormal.

Essas violências e violações de direitos foram tema de discussões nas práticas pedagógicas do Núcleo. No encontro 02, a professora Joana apresentou *slides* com algumas conceituações: a homofobia foi definida como uma “aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas, ou grupos nutrem contra os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais” (reprodução de slide apresentado no encontro 02). Cabe pontuar que, mais importante do que o conceito teórico em si, foi a prática que acompanhou a apresentação, na qual ficou clara como a homofobia se caracteriza e se manifesta na sociedade. Entretanto, fazemos a ressalva de que, a rigor, o termo homofobia seria mais adequado para indicar o preconceito a homossexuais, mais especificamente os *gays*. Para dar visibilidade aos diferentes sujeitos(as), usa-se o termo lesbofobia para a discriminação contra lésbicas, e bifobia quando é direcionado a bissexuais. Já o preconceito contra transexuais chama-se transfobia e refere-se à identidade de gênero, não à orientação sexual da pessoa⁷⁶.

O termo misoginia foi conceituado no encontro como “a repulsa, desprezo ou ódio contra às mulheres. Esta forma de aversão mórbida e patológica ao sexo feminino está diretamente relacionada com a violência que é praticada contra a mulher” (transcrição de slide apresentado no encontro 02). Misandria foi apresentado como

a repulsa, desprezo ou ódio contra o sexo masculino. Esta é uma forma de aversão patológica aos homens, enquanto gênero sexual, sendo considerada o oposto da misoginia, que é o sentimento de repulsa e ódio pelo sexo feminino (transcrição de *slide* apresentado no encontro 02).

Por fim, o racismo:

é a convicção sobre a superioridade de determinadas raças, com base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano. Consiste em uma atitude depreciativa não baseada em critérios científicos em relação a algum grupo social ou étnico (transcrição de *slide* apresentado no encontro 02).

⁷⁶ O termo LGBTfobia, que adotamos na pesquisa, é também adequado e aceito para representar a discriminação contra todos esses grupos.

Essas temáticas também foram verificadas nos cartazes⁷⁷ produzidos por alunos(as). Os cartazes foram afixados nas paredes de uma das salas e feitos por iniciativa dos(as) próprios(as) discentes, e não por uma atividade proposta no Núcleo. Algumas frases traziam a questão da interseccionalidade dos marcadores sociais, como nos exemplos a seguir: “sou negro, sou *gay*, sou evangélico. Exijo respeito” (frase de aluno); “Sem machismo, sem homofobia, sem racismo, sem preconceito, sem violência” (frase de aluna), “*I love my hair*”⁷⁸ (essa frase, de um aluno, veio acompanhada de um desenho de um jovem negro).

As frases remetem ao empoderamento, autoaceitação e a uma cultura de paz na escola. Essa abordagem dialoga com os resultados das pesquisas de Candau (2009) e de Russo e Araújo (2009). As autoras mostraram que, para lidar com a realidade de diferenças culturais na escola, as estratégias pedagógicas partem para a valorização positiva dessas diferenças. A própria frase, que virou o mote do Núcleo e título desta dissertação (com o acréscimo do termo “todas”, no título), denota essa preocupação: “Somos todos diferentes numa sociedade de iguais”. Vale lembrar ainda que estimular a reflexão e a produção científica a partir do uso da categoria gênero, associada às de raça, etnia e classe social consta entre os objetivos da política pública dos Núcleos de Gêneros (PERNAMBUCO, 2016).

No encontro 02, a professora Joana trouxe uma reflexão sobre os modelos sociais de homens e mulheres e propôs a seguinte questão à turma: “pense na questão: em sua opinião, qual é o modelo de homem/mulher mais valorizado pela sociedade? Vamos construir um modelo!” (transcrição de *slide* apresentado no encontro 02).

A discussão seguiu com base nos seguintes tópicos:

Quais problemas você identifica nesses modelos? Quais as vantagens? O que você mais valoriza em si mesmo? É possível ser diferente? Como é para você ter que estar de acordo com um padrão? Por que as pessoas têm dificuldade de aceitar outras formas de ser homem e ser mulher? O que podemos fazer para mudar isso? Você consegue identificar preconceitos presentes na ideia de ser homem/mulher propagada pela mídia? E por sua família e amigos? Qual a importância de respeitar a diversidade (de jeitos, de corpos, de gostos, etc.)? (transcrição de *slide* apresentado no encontro 02).

A tônica da atividade proposta pela professora Joana está em sintonia com o que sugerem os PCNs (1997), ao recomendar uma prática pedagógica voltada para o

⁷⁷ Todos os cartazes podem ser vistos nas imagens dos anexos.

⁷⁸ “Eu amo o meu cabelo”.

respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos a gênero e sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos (BRASIL, 1997). Os parâmetros recomendam ainda o reconhecimento das características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino posicionando-se contra discriminações, conforme verificamos na prática pedagógica do Núcleo.

Um outro exemplo que ilustra como as práticas que observamos promovem o fortalecimento dos Direitos Humanos ocorreu no encontro 01. O vídeo que foi apresentado segue essa abordagem, uma vez que fala, explicita, problematiza e destroi as representações negativas socialmente impostas aos sujeitos sociais marginais e às suas identidades excluídas (FURLANI, 2011). Trata-se de um processo educacional assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana.

Para isso, a mensagem do vídeo desvincula a heterossexualidade dos discursos de naturalidade e de moralidade (BRITZMAN, 1996), mostrando-a não como a única e exclusiva sexualidade, mas sim como uma possibilidade entre muitas. O material didático critica essa obsessão com a sexualidade normalizante, reiterada através de discursos que apontam o homossexual como desviante, e tradicionalmente colocam a heterossexualidade como compulsória e/ou normal (WARNER, 1993):

[...] Desconfie da informação de que somos naturalmente heterossexuais. Desde que nascemos, somos proibidos de expressar qualquer tipo de desejo por uma pessoa do mesmo sexo. Até o mais simples carinho de dois colegas, como andar de mãos dadas, hábito comum em muitos países, é imediatamente interpretado como um comportamento de bicha, veado e outros insultos (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

O vídeo aprofunda a questão da heteronormatividade, ressaltando que o conhecimento sobre a heterossexualidade é transmitido pela educação informal, que compreende as relações sociais (BRITZMAN, 1996), de modo que a informação sobre heterossexualidade está em toda parte e é construída como sinônimo da moralidade dominante e do policiamento de gênero:

Ainda quando somos crianças e não sabemos nada sobre sexualidade, tem sempre alguém que diz “que moça bonita, já tem namorado?”. Ou então “Que rapaz forte e belo, vai deixar as meninas doidas”. E assim, ao longo de nossas vidas, vemos o tempo todo a heterossexualidade sendo apresentada como a única forma de vivermos a nossa sexualidade. Crescemos sendo empurrados para acreditar que nossos corpos são naturalmente heterossexuais (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

Assim como fez Rubin (2011b), o vídeo também questiona as hierarquias sexuais, consolidadas por discursos e saberes religiosos, médicos e populares, os quais posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade boa, normal e natural. O material critica a ideia de que qualquer sexo que viole essas regras é considerado mau, anormal ou não natural. Além dessa crítica, também percebemos uma abordagem positiva da diversidade sexual (FURLANI, 2011):

Quem não é heterossexual é rotulado de pecaminoso, anormal, sem vergonha, coisa do capeta, mas isso não é verdade. Você pode viver a sexualidade de muitas formas porque o ser humanos e seus desejos são únicos. O que tem acontecido ao longo dos tempos é uma grande repressão e violência das instituições às homossexualidades. [...] Você pode ser homossexual, bissexual ou mesmo não ter desejo sexual e isso não o torna nem doente nem pecaminoso, nem inferior a ninguém (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

O vídeo explicita ainda o respeito aos Direitos Humanos, trazendo o estado laico como condição indispensável para a sua efetivação:

Os Direitos Humanos são fundamentais para a garantia de que toda a humanidade viva com dignidade. [...] É fundamental que tenhamos um bom convívio na escola com toda a diversidade humana existente nela, respeitando o outro em suas escolhas íntimas e privadas, como no caso de suas escolhas de gênero, de sexualidade ou de sua religião, por exemplo. [...] O conceito de estado laico significa que o estado deve agir não privilegiando os princípios e interesses de determinada religião, mas sim agindo de acordo com a Constituição do país, que determina que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, seja ela cor, raça, etnia ou religião. (transcrição do vídeo exibido no encontro 01).

A escola, como um lugar de trânsito e de vivências culturais, implica em trato atento e cuidadoso frente às questões envolvendo gênero e sexualidade. Dentre as abordagens pedagógicas apresentadas por Furlani (2011), o Núcleo de Gênero da Escola Esperança alinha-se à perspectiva dos Direitos Humanos ao problematizar as representações negativas das diferenças em busca de igualdade, e também à perspectiva emancipatória, na ótica freireana que visa à libertação sexual das pessoas do contexto repressor através do desvelamento de condições de opressão por meio da conscientização. A prática do desvelamento, ao contrário da prática do acobertamento, que fortalece o preconceito e a discriminação, possibilita identificar a situação do preconceito e agir sobre ela (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, observamos um aspecto que nos surpreendeu positivamente: o Núcleo, para além de seu papel pedagógico formal, tornou-se um local de proteção,

como se fosse uma “delegacia de gênero e sexualidade”, onde os(as) estudantes podem fazer denúncias de violações de direitos que venham a ocorrer no ambiente escolar. Segundo Louro (2001), a afirmação das identidades não hegemônicas supõe demarcar fronteiras e contrapor discursos estereotipados com representações positivas, por exemplo, da homossexualidade. Reconhecer-se nessa identidade é, portanto, questão pessoal e política. O dilema entre assumir-se ou permanecer enrustido(a) “no armário” passa a ser considerado um divisor fundamental e um elemento indispensável para a comunidade que, na construção da identidade, funciona como o lugar da acolhida e do suporte, uma espécie de lar (LOURO, 2001).

O Núcleo da escola Esperança desempenhou, com sucesso, esse papel de acolhimento. Romper o silêncio em relação a temáticas consideradas tabu traz benefícios na medida em que dá oportunidade para alunos e alunas compreenderem e aceitarem a sua sexualidade. A professora Luciana, em entrevista, reconheceu esse aspecto como um dos impactos mais positivos trazidos pelo Núcleo:

Os meninos acharam um espaço na escola onde eles podem tratar de assuntos ligados a gênero e sexualidade. Antes eles não tinham isso e agora têm. Antes eles tinham mil problemas em relação a isso e não podiam contar com ninguém, a escola não dava esse apoio, e agora eles têm a gente pra conversar, discutir, se reconhecer (Professora Luciana).

Britzman (1996) nos lembra que não falar de gênero e sexualidade na escola impede que adolescentes *gays* e *lésbicas* sejam reconhecidos(as) e tenham a chance de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo buscar apoio institucional para intervir no processo de violência física, simbólica e sexual contra eles e elas, como observamos em situação observada no Núcleo da Esperança:

No encontro 11 uma aluna narrou uma situação de homofobia envolvendo dois rapazes homossexuais:

Eles estavam namorando na rampa da escola, aí o professor chegou e ameaçou: “É melhor vocês pararem com isso. Quem avisa amigo é”. A gente sabe que casais heterossexuais só faltam se comer aqui na escola e ninguém diz nada. E o professor ainda disse que ia chamar os pais dos alunos, que não sabem que eles são homossexuais (Ea, encontro 11).

Ao escutar o relato, a professora Joana se posicionou dizendo que o professor citado teve uma postura de violência e que o trabalho de conscientização que o Núcleo promove teria que abranger também a comunidade escolar: merendeiras, corpo docente e vigilantes. Joana seguiu:

É claro que não pode haver cenas obscenas ou sexo explícito na escola, mas também não pode haver discriminação em relação à homossexualidade. É inaceitável. A proposta do Núcleo é mudar valores, mudar concepções e isso não é fácil, sobretudo quando há choque de gerações, mas não vamos desistir! (Professora Joana, encontro 11).

Ficou nítido o comprometimento da prática docente com o que estabelece o Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002). O documento reconheceu a necessidade de prevenir a violência (de todos os níveis) contra “grupos em situação mais vulnerável”, entre eles os *gays*, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. Joana encerrou a questão garantindo que o Núcleo iria interceder para não deixar esse episódio homofóbico passar impunemente.

Com base nas práticas pedagógicas observadas e nas entrevistas que realizamos, nossa análise demonstrou que o Núcleo de Gênero da Escola Esperança inovou ao trazer para o centro o debate sobre diversidade sexual. A partir de uma prática reflexiva (SHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 1998), progressista (URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009; LIBÂNEO, 1985) e problematizadora (FREIRE, 1982), as professoras buscam conscientizar os alunos e alunas acerca das temáticas abordadas com foco na crítica e desconstrução de comportamentos machistas, no empoderamento feminino e LGBTI e no respeito aos Direitos Humanos.

Em relação às temáticas abordadas nos encontros, verificamos que a diversidade sexual possui a mesma relevância (em frequência e tempo dedicado ao assunto) que a discussão sobre gênero e enfrentamento da violência contra a mulher. Entendemos que o contexto específico da Escola Esperança possibilitou a ampliação da discussão para o escopo da identidade de gênero, homossexualidades, LGBTfobia, entre outros temas correlatos, pois existe uma demanda latente por esses temas por parte dos alunos e alunas da instituição. Lembramos ainda que a criação do referido Núcleo foi decorrente de uma situação de homofobia ocorrida contra um discente da escola.

Ademais, verificamos que a professora Joana citou, diversas vezes, a necessidade de se trabalharem esses temas para promover uma maior conscientização no ambiente escolar. Notamos que existe uma consciência desse trabalho voltado para combater a LGBTfobia e uma intencionalidade em sua execução, o que fica evidente na fala da própria diretora da escola, Tereza, ao afirmar que “a gente não pode limitar o núcleo de gênero à questão da violência contra a mulher” (diretora Tereza, em entrevista concedida em julho).

Ressaltamos ainda que, além das observações realizadas nos encontros do Núcleo de Gênero, também foi feito um breve acompanhamento nas aulas de Direitos Humanos e Cidadania. Percebemos, com base nas observações, que as temáticas do Núcleo também estão presentes nessa disciplina, cuja ementa traz a equidade de gênero a ser trabalhada na unidade IV (TAVARES, 2015; PERNAMBUCO, 2011). Dessa forma, concluímos que a escola apresenta um potencial para estender as temáticas gênero e sexualidade para outros espaços e outras disciplinas⁷⁹.

6.4.4 A percepção das professoras e da diretora sobre as temáticas da pesquisa

Muito do que as professoras levam para os encontros do Núcleo vem de suas experiências pessoais, seus valores morais relativos a gênero e sexualidade e também do que aprendem por esforço próprio de forma autodidata. Esse aspecto, já observado nas práticas pedagógicas, ficou ainda mais evidente ao perguntarmos à professora Joana sobre a sua formação para trabalhar com as temáticas do Núcleo:

Vou ser sincera, eu sei muito pouco. O que me motivou a criar esse Núcleo foi minha experiência de sala de aula vendo o preconceito acontecendo o *bullying*, e por conta da minha disciplina que leciono (História), em que a gente vê a história da mulher, a evolução da mulher... Tem também o que eu vivi no meu desquite, o preconceito da sociedade, eu vivi tudo isso na pele⁸⁰. Em sala de aula eu via não só o preconceito em relação a homem/mulher, mas também em relação à homofobia. Isso me incomodava e aí desenvolvi com a gestão anterior da escola um projeto de combate ao *bullying*. Não era propriamente de estudos de gênero. Quando surgiu a oportunidade do convite da Secretaria de Educação junto com a Secretaria da Mulher, aí a gestora anterior me convidou e a gente uniu os dois projetos (Núcleo + combate ao *bullying*). Então eu tou aprendendo junto com eles (os estudantes), tou estudando pra poder ensinar, eu não conhecia nada, tou vislumbrando uma coisa nova, maravilhosa, tou pesquisando e assim a gente tá tateando. (professora Joana).

Em uma outra passagem, observada no encontro 10, a professora Joana deixa clara a sua percepção sobre gênero e sexualidade, em que ela reitera o determinismo

⁷⁹ Numa das aulas de Filosofia do 2º ano, por exemplo, a professora Joana abordou o tema da cultura do estupro para trabalhar dialética e retórica. Ela construiu a simulação de um tribunal, com promotor, defensor e júri, no qual alunos e alunas tinham que argumentar para defender ou acusar o suspeito. A atividade foi muito interessante para perceber até que ponto os(as) alunos(as) iriam argumentar para defender ou culpar a vítima pelo estupro sofrido.

⁸⁰ Na entrevista, a professora Joana contou que quando se desquitou, aos 21 anos, já com dois filhos, sofreu bastante discriminação por ser considerada uma mulher “disponível” e, portanto, não era bem-vinda em alguns ambientes.

biológico sobre a questão da orientação sexual: “O gênero é uma construção social, mas o sexo é biológico” (professora Joana, encontro 10).

Outros momentos registrados durante nossa observação no campo, percebemos que Joana, em sua fala, usa a palavra ‘mulher’ como sinônimo de ‘mulher heterossexual’ (RUBIN, 2011a), muito embora saibamos que ela reconhece a diversidade sexual e de gênero. A expressão soou mais como algo dito por força do hábito (aprendido em uma sociedade heteronormativa) e não como um preconceito embutido.

Sou heterossexual porque eu gosto. Gosto de ser mulher, eu adoro ser mulher e luto por meu espaço, mas também se eu não fosse, se eu tivesse outra escolha, eu teria também enfrentado da mesma forma que eu enfrentei o que tive na vida, é assim que eu penso e é assim que eu levo pra meus filhos e netos esse conceito de “seja feliz e só quem vai dizer a sua felicidade é você” (professora Joana).

Também abordamos no roteiro de entrevistas a questão da “ideologia de gênero”. Diante do acirramento das posturas fundamentalistas em relação ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, investigamos a percepção das professoras e da diretora sobre o assunto. Verificamos desconhecimento do termo e certa confusão conceitual com o que seria definido por “identidade de gênero”:

Eu sei muito pouco (sobre ideologia de gênero). Acho que é aquilo de como é que você se vê. Se eu nasci e me vejo mulher, o papel que a sociedade me impõe é um, mas eu me vejo de outro, então a minha ideologia é como eu me vejo e não como a sociedade quer que eu aja. E tem a ver com sexo. Eu posso me identificar com coisas que não são do universo feminino, mas eu posso continuar sexualmente mulher, é assim que eu vejo, pode ser que eu não saiba (professora Joana).

Já ouvi a expressão (ideologia de gênero), mas não sei o que é... pela nomenclatura penso que seria pensar no gênero, nas diferenças e igualdades, mas eu não tenho propriedade no assunto (professora Luciana).

Eu já ouvi falar, mas nunca estudei, então se a gente for pra concepção da palavra, qual é a minha ideologia? É você trabalhar essas questões de gênero de modo que as pessoas possam compreender o que significa cada uma dessas temáticas. Porque, como eu disse, gênero a gente faz muita relação com a mulher porque é uma parceria com a Secretaria da Mulher, mas não é apenas isso que forma a diversidade de gênero. Então acho que a ideologia tem a ver com isso, cada temática ou subtema que tá dentro do gênero e forma o gênero (diretora Tereza).

Depois que elas responderam, eu expliquei melhor o termo “ideologia de gênero” relacionando-o às disputas políticas da área de educação. Nesse momento, elas mudaram de imediato o discurso, reconhecendo o significado do termo e se aproximando daquilo que ele de fato representa:

Tão chamando de mordça, inclusive. A questão da bancada evangélica, que aí não tem nada a ver com religião. Eles tão defendendo interesses pessoais e só vai aumentar a violência. A mordça é pra calar o professor, como se o aluno viesse uma página em branco, ele não é uma página em branco, o professor não vai fazer como se aquele indivíduo fosse um robô, isso acontece nos movimentos fascistas e nazistas, que robotizam as pessoas. Não é o caso da escola que vai formar o cidadão num projeto democrático, você vai valorizar a convivência social, você vai nortear aquele cidadão pra ele conviver bem na sociedade e não fazer com que ele seja assim ou assado. (professora Joana).

A professor Joana revela ainda uma crítica em relação à prática pedagógica repetitiva, em que o novo conhecimento encontra dificuldade para se efetivar e a prática docente caracteriza-se por um marasmo respaldado pela rígida burocracia e controles escolares. Não há espaço para dúvidas, reflexões. A conscientização, que poderia levar o(a) docente a dar espaço a questionamentos, a novas formas de aprendizado, “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 as pessoas, em grupo, discutem e enfrentam problemas comuns. O ponto de partida é a prática social, que se caracteriza pela indissolubilidade entre teoria e prática, pelo caráter de inquietude, criativo e altamente consciente, possibilitando mudanças qualitativas a partir de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998).

Ele (o aluno) tem os valores dele e ele será convidado a refletir sobre eles. Mas se ele não for convidado a refletir, ele só vai repetir comportamentos de gerações em gerações e isso só vai aumentar a violência. Se antes a violência era menor, não era porque não existiam homossexuais nem trans, mas é que as pessoas não se mostravam porque tinham medo. Hoje as pessoas se mostram, então a violência vai ser maior, vai ter muito mais assassinatos se isso não for trabalhado nas escolas. É irreversível esse processo, isso é positivo, tem que seguir adiante pra diminuir a violência porque as pessoas têm direito de ser o que quiserem (professora Joana).

A professora Luciana também opinou sobre a importância do debate de gênero e sexualidade na escola:

Eu sou completamente contra (a proibição do debate de gênero nas escolas). Eu não entendo o real motivo da proibição porque é uma coisa que já tá no nosso cotidiano. Em momento algum está desrespeitando regras, nem religiosidade de ninguém. Vi que alguns estados já conseguiram trazer esse debate pras escolas, mas Pernambuco ainda tem esse embate (professora Luciana).

Teve um projeto de lei do Espírito Santo pra impedir que tivesse esse debate (de gênero) dentro da escola, mas como algumas pessoas ainda são sensatas, foi vetado. O caso aqui de Pernambuco (do deputado Joel da Harpa), acho

que foi mais um caso de extremismo religioso, eu sabia que não ia pra frente (diretora Tereza).

Perguntamos se elas chegaram a sofrer algum tipo de pressão no trabalho em função dessa disputa em torno do debate de gênero nas escolas. Essa questão é importante para compreendermos possíveis impactos nas atividades do Núcleo de Gênero:

Não, já houve xingamentos nas redes sociais de alunos da mesma forma que houve elogios de alunos. Mas tem também aqueles, em menor quantidade, graças a Deus, que me chamam de marxista, de comunista, que me xingam, mas faz parte, eu lido bem. E de colegas também eu já ouvi coisas do tipo “ah, isso é o Núcleo que tá incentivando”, quando acontece de (algum aluno) exhibir a homossexualidade com mais naturalidade. Mas faz parte, e nós também vamos trabalhar isso com o corpo docente, porque também faz parte do projeto (do Núcleo) trabalhar não só com os alunos. Quem xinga são alunos machistas, com linha política de direita, já vindo de casa achando que “como o mundo é assim tem que continuar assim e a senhora que tá errada, fugindo dos padrões, homem é homem e mulher é mulher, não aceito!”. Eles defendem posições de ditadura, de direita e batiam de frente, principalmente nas aulas de História. Mas como eu sou adulta e entendo o mundo em que vivem, eles são influenciados por uma família conservadora. Eu tentei mudá-los, não consegui, paciência. Entreguei pra que a vida faça isso. (professora Joana).

Já a professora Luciana deixou claro que seu trabalho não sofreu qualquer tipo de prejuízo: “Não, a nossa escola abriu as portas mesmo, é uma luta nossa, tanto das professoras quanto da gestão, que abraçou a causa (do debate sobre gênero e sexualidade) e a gente tá lutando pra que isso (a pressão política) não interfira” (professora Luciana). O esclarecimento da diretora Tereza seguiu a mesma linha:

Eu nunca tive problema não, pelo contrário, a Secretaria de Educação hoje busca que nas escolas se trabalhe essa temática. (E querer impedir esse debate) é inconstitucional porque vai de encontro ao que diz a LDB porque, quando você trata nos PCNs os temas transversais, isso daí (gênero e sexualidade) está incluso (diretora Tereza).

A compreensão sobre o Feminismo varia por parte das docentes e da diretora:

Eu me considero feminista até certo ponto sim, eu ainda preciso aprender muito, me sinto muito aquém, eu sempre me cobrei muito, preciso aprender muito pra me qualificar como feminista, mas pelo menos meus princípios são feministas, no que eu acredito, e eu sou uma pessoa que vou fundo naquilo que acredito e convivi com pessoas que me ensinaram muito, como é o caso de (ela fala o nome da feminista que dá nome ao Núcleo de Gênero da Escola Esperança) (professora Joana).

Eu me considero feminista sim, luto por isso porque eu não admito essas posturas (machistas) que a sociedade coloca como se o homem fosse sempre o líder, não admito. Também acredito que a mulher tem um papel importante na sociedade e ela é livre pra fazer escolhas, pra direcionar, ela é livre pra ser o que ela quiser. A gente pode usar roupa sensual sim, a gente pode tratar as pessoas como a gente quer por ser mulher e não ser desrespeitada por uma

escolha profissional, enfim, eu também quero ser respeitada, luto por mim e por todas (professora Luciana).

Ao contrário de Joana e Luciana, Tereza não se considera feminista e explica o porquê:

Eu não me considero feminista, agora eu tenho algumas ações que talvez sejam feministas, por exemplo: eu vou lutar pra alcançar os meus objetivos profissionais pra provar que a mulher também pode conseguir, coisas assim... [...] A gente vive dizendo que nossa sociedade é muito machista, mas às vezes a nossa sociedade é muito feminista também. [...] Como eu disse que o machismo é o exagero, acho que o da mulher (feminismo) também é exagero. Quando a mulher tenta empurrar goela abaixo o que ela quer, ela tá sendo feminista porque ela precisa chegar lá no topo a qualquer custo, então é um extremismo” (diretora Tereza).

Notamos, na fala da diretora, um equívoco quanto ao conceito de feminismo, apresentado por ela como “femismo”, que é o oposto de machismo, entendido como a opressão dos homens pelas mulheres. Já o feminismo defende a justiça e a equidade de direitos entre ambos os gêneros.

Sobre as práticas pedagógicas, prevalece a percepção de que os encontros do Núcleo são diferentes das demais aulas curriculares:

Acho que o Núcleo é diferente da sala de aula porque é interativo, embora a aula também seja. Mas na aula você tem um conteúdo a cumprir e o Núcleo é mais livre nesse sentido. As práticas devem seguir um norte, é claro, não pode extrapolar aquilo, tem que seguir o objetivo, mas não precisa seguir um programa, um conteúdo programático, ele flui de acordo com a necessidade, com o momento, com o que a sociedade tá vivendo, a gente traz pro núcleo essa discussão. Na sala de aula, por mais que você coloque a interdisciplinaridade, você tem um conteúdo programático pra cumprir, tem o Enem⁸¹, etc (professora Joana).

Concluimos que as lacunas verificadas na formação docente e os equívocos observados na percepção das professora e da diretora em relação às temáticas de gênero e sexualidade não trazem prejuízos insuperáveis, a curto prazo, às práticas pedagógicas do Núcleo da Escola Esperança. Apesar das fragilidades apontadas, foi possível implantar o Núcleo e dar início ao trabalho de forma satisfatória. Para a continuidade das atividades, recomendamos o aprimoramento dos aspectos apontados a fim de que o Núcleo da Escola Esperança siga sua missão de desconstrução de preconceitos, empoderamento e fortalecimento dos Direitos Humanos.

⁸¹ Enem: Exame Nacional do Ensino Médio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo focou na análise dos conceitos de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas do Núcleo de Gênero da Escola Esperança. A análise dos dados recolhidos indicou que as abordagens, programadas ou contingentes, de gênero e sexualidade aparecem na perspectiva da construção social (BEAUVOIR, 1980; SCOTT, 1990; RUBIN, 2011a, 2011b) e também da teoria *queer*; de crítica da relação de correspondência entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003), que está na base de violências e discriminações. A prática pedagógica desenvolvida no Núcleo da Escola Esperança alinha-se a essas tendências rompendo essencialismos, estereótipos e binarismos e apontando para a equidade entre os gêneros e a efetivação dos Direitos Humanos. Evidenciamos ainda a presença de ranços dos papéis de gênero e da lógica heteronormativa orientando a prática pedagógica docente.

Em relação às práticas referentes à sexualidade, a investigação mostrou que seu conceito é evidenciado enquanto dispositivo histórico (FOUCAULT, 2003) na perspectiva do direito ao prazer com responsabilidade (PCNs, 1997; OMS, 2006) sem, entretanto, recair nas abordagens biológico-higienista e moral-tradicionista (FURLANI, 2011) de uma sexualidade asséptica, repressiva e vigiada. Além disso, o conceito de heteronormatividade aparece enquanto prática hegemônica a ser questionada (WARNER, 1993; BRITZMAN, 1996), na qual a heterossexualidade posiciona-se como parte integrante da diversidade sexual.

Em relação às práticas pedagógicas, evidenciamos as abordagens problematizadora (FREIRE, 1982), progressista (LIBÂNIO, 1985) e reflexiva (SCHMIT; RIBAS; CARVALHO, 1998), que permitem trazer à tona as diferenças culturais envolvendo multiculturalismo e Direitos Humanos (CANDAU, 2009; RUSSO e ARAÚJO, 2009). A intenção é enredar um tecido sobre o qual assentam as diferentes abordagens contemporâneas de gênero e sexualidade (FURLANI, 2011), com destaque para aquelas comprometidas com a liberdade, os Direitos Humanos e Sexuais.

As demandas que desafiam a escola a lidar com gênero e sexualidade revelam limites e possibilidades a esse trabalho. Dentre as possibilidades, os achados desta pesquisa apontam para uma prática reflexiva, progressista e problematizadora como aquela capaz de viabilizar relações humanas mais justas, sobretudo no que se refere às diferenças de gênero e sexualidade, temáticas geradoras de tensões, conflitos e relações

de poder. Outro aspecto positivo que a pesquisa nos revelou foi a oportunidade de se trabalharem conteúdos sobre diversidade sexual dentro do escopo do Núcleo de Gênero, considerando que a sexualidade atravessa o gênero e amplia as possibilidades de compreensão e enfrentamento de fenômenos como a LGBTfobia, que encontra as suas raízes também no machismo e na misoginia.

Por outro lado, alguns limites se apresentam, tais como as lacunas na formação docente (inicial e continuada), que prejudicam a prática pedagógica ao vulnerabilizar a preparação das professoras para lidarem com temáticas que exigem conhecimentos específicos. Essa fragilidade traz impactos diretos na medida em que dificulta a elaboração de um planejamento pedagógico (GONDIN, 1994; VASCONCELOS, 1995; LIBÂNEO, 2004) e de planos de aula (GONDIN e CRUZ, 1995) para organizar as temáticas e os recursos didáticos a serem utilizados para trabalhá-las dentro de uma proposta comprometida com o fortalecimento dos Direitos Humanos. Apesar do esforço empreendido pelas docentes na busca por formação e constante revisão auto-crítica de suas posturas e ações em sala de aula, a ausência desse trabalho específico faz com que, muitas vezes, elas acabem por projetar as suas visões de mundo na prática pedagógica, o que pode vir a reforçar, mesmo que sutilmente e de forma inconsciente, preconceitos e desigualdades.

Outra questão a ser considerada é a dificuldade de estruturação do Núcleo de Gênero dentro da dinâmica escolar. Ter um Núcleo é tarefa relativamente simples. Entretanto, a sua efetivação e manutenção, muitas vezes, é atrapalhada por questões de ordem institucional. A chance de ter acompanhado um Núcleo desde a sua implantação nos mostrou a importância de atentar para aspectos fundamentais para o bom funcionamento desse trabalho, tais como: definição de um local fixo para os encontros, disponibilidade de tempo do(a) docente responsável pelo Núcleo para se dedicar às atividades e uma boa comunicação intra-escolar. Este último tópico refere-se ao imprescindível trabalho colaborativo e integrado entre a direção, o corpo docente e o Núcleo. Esse ajuste é necessário para evitar que outras atividades, tais como palestras e/ou outras reuniões e atividades sejam marcadas no mesmo dia e horário do Núcleo, o que fatalmente esvazia os encontros. A continuidade do trabalho é fundamental para que o Núcleo se estabeleça dentro da escola, por isso é tão importante que o trabalho ocorra sem interrupções e/ou repetições que podem ser evitadas (houve dias em que o encontro do Núcleo teve que ser cancelado devido a fortes chuvas que inundaram a escola. O

mesmo ocorreu durante os jogos internos da escola e ainda durante a semana de provas. Esse tipo de intercorrência é inevitável).

A modificação no texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) com a retirada dos termos gênero e diversidade sexual representou uma manobra de silenciamento e de promoção das desigualdades no nosso país, com reflexo para os planos de educação de diversos estados e municípios. Nesse contexto, a presença de Núcleos de Gênero dentro de escolas da rede estadual de ensino tornou-se ainda mais urgente no combate à onda conservadora. Essa onda tenta impor um sistema binário, excludente e heteronormativo de regulação social, fomentando uma série de violações e violências no ambiente escolar.

Apreender a conceituação sobre gênero e sexualidade nas práticas desenvolvidas em um Núcleo de Gênero contribui para uma revisão e atualização dessa política pública, que merece ampliação. A partir desse entendimento e dos resultados apresentados nesta pesquisa, é possível não apenas realizar novos estudos que aprofundem esse campo do conhecimento, como também colaborar para o aprimoramento desse trabalho de gênero e sexualidade nas escolas, considerando o recente anúncio do governo do Estado de Pernambuco que estabeleceu a universalização dos Núcleos de Estudos de Gênero nas escolas da Região Metropolitana do Recife, o que significa que, possivelmente, todas as escolas de Referência em Ensino Médio e as Escolas Técnicas Estaduais da RMR vão possuir Núcleos de gênero.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 – Brasil, 2011. 280 p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 5ª ed., 516 p.

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

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2. Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Ed. 2010, 141p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: BR: federal: lei: 1996-12-20;9394. Diário Oficial da União. Seção 1.23/12/1996. p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Lei n. 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Lex**: BR: federal: lei: 2015-11-9. Diário Oficial da União.

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

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

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDAU, Vera Maria F. **Ressignificando a Didática na Perspectiva Intercultural**. GECEC. Departamento de Educação, PUC – Rio/CNPQ, 2007.

_____. **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação**: a tensão entre igualdade e diferença. GECEC. Departamento de Educação, PUC – Rio/CNPQ, 2009.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo Sem Fronteiras, v.11, n.2, 2011.

CANDAU, Vera Maria.; KOFF, Adélia Maria. Conversas com.... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, v.27, n.95, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. **Um Olhar de gênero sobre as políticas educacionais**. In: FARIA, N.; NOBRE, M. (orgs.) Gênero e educação. São Paulo: SOF, 1999. p.9-24. (Cadernos Sempreviva).

_____. **Gênero e política educacional em tempos de incerteza**. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.) Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.137-162.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, n. 35, p. 37-51. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

CODO, Wanderley. (org.) **Educação**: carinho e trabalho. Brasília: Ed. da UnB. CNTE; Petrópolis: Vozes, 1998.

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

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O Professor diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____; _____. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educ. Soc. Campinas, v. 29, n.102, p.477-492, mai/ago, 2008.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

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

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. 16. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRY, Peter. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FURLANI, Jimena. **Educação Sexual** - possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003).
- _____. **Educação sexual na sala de aula – Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- _____. **Ideologia de Gênero?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09pp, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2016.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 1994.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na Sala de Aula**. Porto Alegre: Edição dos Autores, 1995.
- GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./de z. 1997.
- HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- KINSEY, Alfred; POMEROY, Wardell; MARTIN, Clyde. **Conducta sexual del Varón**. México: Editorial Interamericana, 1949.

_____.; GEBHARD, Paul. **A Conduta sexual da mulher**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1954.

KOERICH, Maria Cecília Takayama. **Gênero e sexualidade em formação de educadores(as):** história de uma presença-ausente. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Santa Catarina, 2008.

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

_____. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas** – REF, Florianópolis: UFSC/CCH/CCE, v. 09, n. 2; p. 541-553, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.46, p.201-218, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **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.

LINS, Beatriz; MACHADO, Bernardo; ESCOURA Michele. **Diferentes, não desiguais.** A questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

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

MELO, Marcos Ribeiro de. Educação e Movimento Homossexual: reflexões *queer*. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2 – Vol 4. P.71-80, jul-dez 2008.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério Masculino:** (Re)Despertar Tardio da Docência. 110f. Dissertação (mestrado em Sociologia): Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

_____. Tese de doutorado: **Condensação de sentidos e paródia:** categorização social sobre sexo, gênero e sexualidade. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MISKOLCI, Ricardo. **Pânicos Morais e Controle Social**. Cadernos Pagu, jan./jun. 2007.

_____. **A Teoria Queer e a Sociologia:** o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. **Debate Feminista**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 29-47, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.

NOVENA, Nadia Patrícia. Tese de doutorado: **A Sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio**. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. **O Direito à educação**. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-43.

_____. **Reformas educativas no Brasil na década de 90**. In: OLIVEIRA, R. L. P.; CATANI, A. M. (orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

PERNAMBUCO. **Constituição do Estado de Pernambuco**. 1989. Recife.

_____. Secretaria da Mulher. 2016. Recife.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC 1995-2002. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.108-35, set. 2002.

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

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.25-64, mar. 2002.

RUBIN, Gayle. **The Traffic in Woman**. Notes on the “Political Economy” of Sex. In *Deviations*: Duke University press. Durham, London. 2011a.

_____. **Thinking Sex**: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In *Deviations*: Duke University press. Durham, London. 2011b.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia. As **diferenças estão “bombando” na sala de aula**: como professores do ensino fundamental do Rio de Janeiro identificam e lidam com as diferenças encontradas no espaço escolar. Caxambu: Reunião Anual da ANAPEd, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Lucíola Licino de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.349-370, set. 2002.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente de gênero e sexualidade na educação básica**.

2016. 400 fl. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 1(1):9-23, out. 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº 16, v. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Tomás Tadeu. A “Nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.11-29.

SILVA, Joilson Pereira da; BARRETO, Nayana Santana. **Violência Escolar**: Problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. Revista Fórum Identidades. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, vol.12, jul-dez 2012.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação Popular ¿¿Quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TAVARES, Celma Fernanda. A Política de Educação em Direitos Humanos na Rede Pública Estadual de Pernambuco: um processo em construção. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. XXVI, 2013. Recife.

_____. A educação em direitos humanos na rede pública estadual: a experiência da Região Metropolitana do Recife. **Revista Cadernos de Educação**, nº 50. 2015. ISSN 2178 - 079X.

URBAN, Ana Cláudia; MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Romano. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.97-108, set. 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Planejamento**: projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-posições**. Vol 23 nº 2. Campinas. Mai/ago 2012.

VIANA, Cláudia; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**. v.34, n.121, p.77-104, 2004.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v.27, n.95, p.407-428, 2006.

WARNER, Michael. (editor) **Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory**. Minneapolis/London, University of Minnesota Press, 1993.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p.35, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A) O QUE OBSERVAR NO ENCONTRO DO NÚCLEO:

- A linguagem através da qual a professora se dirige à turma. Usa o feminino ou o masculino genérico? (FURLANI, 2011).
- A disposição das bancas (enfileiradas ou em semi-círculo?) (FREIRE, 1982).
- As interações entre alunas e alunos e entre a turma e a professora.
- Falas e/ou situações que demonstrem construções sociais estereotipadas e/ou preconceitos sobre os papéis de gênero e sexualidade.
- A ocupação do espaço físico e também do espaço sonoro (AUAD, 2012).
- Atividades que estabeleçam separações e/ou sejam exclusivas de meninas ou meninos.
- O plano de aula (se houver) e os respectivos materiais didáticos utilizados (GANDIN, 1994; VASCONCELLOS, 1995; LIBÂNEO, 2004; URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009).
- Aspectos visuais / estéticos que comuniquem relações e/ou expressões de gênero e diversidade sexual relevantes para a pesquisa (exemplo: um tipo de vestuário, ou corte de cabelo).
- Aspectos visuais da sala de aula (cartazes colados e outras intervenções significativas) (LÜDKE e ANDRÉ, 2014).

B) O QUE OBSERVAR NAS ÁREAS COMUNS DA ESCOLA:

- Interações entre alunos e alunas no pátio, corredores e na quadra esportiva.
- A maneira como alunos e alunas se agrupam na socialização (separados por gênero ou em grupos mistos).
- Conversas informais que se relacionem com a temática da pesquisa (possíveis situações de machismo, LGBTfobia ou expressão de gênero e diversidade sexual).

- Aspectos da estrutura física da escola (manutenção, sinalização dos banheiros, etc).
- O comportamento de possíveis casais de namorados (há liberdade para namorar na escola? Até que ponto? Esse direito vale para todas as orientações sexuais?).

ANEXO B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS INDIVIDUAIS:

A) Para as professoras do Núcleo de Gênero (são duas):

Perguntas de ordem mais objetiva:

1. Qual a sua idade?
2. O que estudou (curso, ano de conclusão e onde estudou - local e instituição)?
3. Qual a sua religião?
4. Estado civil, profissão do cônjuge e escolarização.
5. Escolarização dos pais? Renda aproximada dos pais?
6. Renda aproximada da família?
7. Tem filho(s)?
8. Desde quando ensina?
9. Há quanto tempo trabalha na Escola?
10. A quais séries ensina?
11. Que disciplina(s) leciona?

Perguntas de ordem mais subjetiva:

12. Por que você decidiu ser professora? Conte-me a sua trajetória.
13. Para você, o que é ser professor (a)?
14. O que você sabe sobre gênero?
15. O que é ser homem e o que é ser mulher?
16. Quais as vantagens e desvantagens de ser homem e mulher?
17. Como você enxerga as relações entre homens e mulheres? (SCOTT, 1990; RUBIN, 2014a; PSCITELLI, 2002; SAFFIOTI, 2004).

18. Como você acha que pode ser feita uma educação de gênero, um debate de gênero na escola? (LOURO, 1997, 2001; FURLANI, 2011; BRITZMAN, 1996; CÉSAR, 2009).
19. Existe educação sexual na escola? De que forma ela acontece?
20. O que você entende por diversidade sexual? (FRY, 1982; WEEKS, 2000; BUTLER, 2003).
21. De que forma esses assuntos estão presentes na sua vida?
22. Você tem algum conhecimento teórico (formal) sobre esses assuntos?
23. O que você entende por machismo?
24. O que você entende por feminismo?
25. O que você entende por igualdade de gênero?
26. O que você entende por homofobia (LGBTfobia)? (BORRILLO, 2010).
27. Você se considera feminista? Por quê? (FIRESTONE, 1976; BEAUVOIR, 1980).
28. Na sua opinião, de que forma esses aspectos estão presentes no ambiente escolar?
29. Você já vivenciou na escola ou na sala de aula alguma situação que envolva as questões anteriormente citadas? Fale-me sobre ela.
30. Você concorda que é importante debater gênero e diversidade sexual na escola? Por quê?
31. Você já ouviu falar em “ideologia de gênero”? O que sabe sobre o assunto? (FURLANI, 2016).
32. O que você acha da pressão política para impedir o debate sobre gênero nas escolas?
33. Seu trabalho já chegou a ser prejudicado por conta de pressões políticas?
34. Você participou da implantação do Núcleo na escola? De que forma?
35. Como é que você abordava esses assuntos (gênero e diversidade sexual) antes da criação do Núcleo de Gênero?
36. O que mudou com a implantação do Núcleo?
37. O que você achou da escolha do nome Vilma Lessa? Qual era a sua relação com ela?
38. O que você acha do Núcleo de Gênero enquanto política pública?
39. O que você mais gosta dessa iniciativa?

40. Que problemas e dificuldades você enfrentou para conduzir as atividades no Núcleo ao longo do primeiro semestre de 2016?
41. O que pode ser melhorado?
42. Você participou de alguma formação para atuar frente ao Núcleo? Se sim, como foi?
43. Como é o planejamento das aulas? Existe um plano de ensino? (GANDIN, 1994; VASCONCELLOS, 1995; LIBÂNEO, 2004; URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009).
44. Qual foi o objetivo do trabalho desenvolvido por você com a turma?
45. Você acha que esse objetivo foi atingido ao término do primeiro semestre? Ficou satisfeita com o trabalho?
46. Como você avalia a percepção dos alunos e alunas sobre relações de gênero depois de participar do Núcleo?
47. Que aspectos foram mais importantes para o que você faz hoje?
48. O que te motiva a continuar fazendo esse trabalho?

B) Perguntas para a diretora da escola:

Perguntas de ordem mais objetiva:

1. Qual a sua idade?
2. O que estudou (curso, ano de conclusão e onde estudou)?
3. Qual a sua religião?
4. Estado civil?
5. Tem filho(s)?
6. Já ensinou? Durante quanto tempo?
7. Há quanto tempo trabalha na direção na Escola?
8. Qual a sua carga horária de trabalho na escola?

Perguntas de ordem mais subjetiva:

1. Por que você decidiu ser professora? Conte-me a sua trajetória.
2. Para você, o que é ser professor (a)?
3. O que você sabe sobre gênero?
4. O que é ser homem e o que é ser mulher?

5. Quais as vantagens e desvantagens de ser homem e mulher?
6. Como você enxerga as relações entre homens e mulheres?
7. Como você acha que pode ser feita uma educação de gênero, um debate de gênero na escola?
8. Existe educação sexual na escola? De que forma ela acontece?
9. O que você entende por diversidade sexual?
10. De que forma esses assuntos estão presentes na sua vida?
11. Você tem algum conhecimento teórico (formal) sobre esses assuntos?
12. O que você entende por machismo?
13. O que você entende por feminismo?
14. O que você entende por igualdade de gênero?
15. O que você entende por homofobia (LGBTfobia)?
16. Você se considera feminista? Por quê?
17. Na sua opinião, de que forma esses aspectos estão presentes no ambiente escolar?
18. Você já vivenciou na escola ou na sala de aula alguma situação que envolva as questões anteriormente citadas? Fale-me sobre ela.
19. Você concorda que é importante debater gênero e diversidade sexual na escola? Por quê?
20. Você já ouviu falar em “ideologia de gênero”? O que sabe sobre o assunto?
21. O que você acha da pressão política para impedir o debate sobre gênero nas escolas?
22. Seu trabalho já chegou a ser prejudicado por conta de pressões políticas?
23. Como foi a implantação do Núcleo na escola? De quem foi a iniciativa?
24. Como é que esses assuntos (gênero e diversidade sexual) eram abordados na escola antes da criação do Núcleo de Gênero?
25. O que mudou com a implantação do Núcleo?
26. O que você achou da escolha do nome Vilma Lessa? Qual era a sua relação com ela?
27. O que você acha do Núcleo de Gênero enquanto política pública?
28. O que você mais gosta dessa iniciativa?
29. Que problemas e dificuldades você enfrentou para conduzir as atividades no Núcleo ao longo do primeiro semestre de 2016?

30. O que pode ser melhorado?
31. Você participou de alguma formação para atuar frente ao Núcleo? Se sim, como foi?
32. Como é o planejamento das aulas? Existe um plano de ensino?
33. Qual é o seu papel no Núcleo enquanto diretora?
34. Qual foi o objetivo do trabalho desenvolvido por você com a turma?
35. Você acha que esse objetivo foi atingido ao término do primeiro semestre?
Ficou satisfeita com o trabalho?
36. Como você avalia a percepção dos alunos e alunas sobre relações de gênero depois de participar do Núcleo?
37. Que aspectos foram mais importantes para o que você faz hoje?
38. O que te motiva a continuar fazendo esse trabalho?

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais”: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco”.

Este estudo faz parte da construção de dissertação de mestrado em Direitos Humanos de Maria Julieta Correia Jacob, aluna do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) do Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco.

Um dos procedimentos que serão utilizados na coleta de dados é a entrevista, cujo conteúdo será gravado, cabendo à pesquisadora a responsabilidade sobre os registros de voz. A pesquisa em questão traz para os participantes riscos no que se refere ao constrangimento em responder as questões abordadas e ao registro de falas não consentidas.

Entretanto, o entrevistado poderá a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não o trará nenhum prejuízo. Trará também benefícios no momento que reconhece o ator entrevistado como protagonista do processo e considera suas contribuições para sistematização de um trabalho que poderá desencadear referências para a sua prática específica e o projeto em que está.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo para o entrevistado e é durante a entrevista a pesquisadora terá como responsabilidade esclarecer qualquer dúvida que venha a surgir sobre a pesquisa e após registro de informações, resguardar a identificação do entrevistado, cabendo a publicação dos dados da pesquisa sob a forma de dissertação ou de outros veículos científicos.

Após leitura desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, dou minha autorização de livre e espontânea vontade, para participar como voluntário, deste estudo, assinando esse termo em duas vias, haja vista que uma cópia pertencerá a mim e a outra a

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura de testemunha: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu

Nome da entrevistadora: _____

Assinatura da entrevistadora: _____

Atesto que guardarei com sigilo, no meu domicílio, em armário contendo documentos de trabalho e estudo, os registros escritos e de voz, realizados durante a entrevista por um período de cinco anos, devendo posteriormente ser destruídos.

Nome da pesquisadora responsável: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Nome da testemunha: _____ Id. _____

Assinatura de testemunha: _____

Nome da testemunha: _____ Id. _____

Assinatura de testemunha: _____

Endereço Eletrônico:

Endereço para correspondência: Rua Rodrigues Sete, 90, 1503 – Casa Amarela, Recife-PE. Cep 52051-230

Av. da Engenharia s/n – 1º andar, Sala 4, Cidade Universitária, Recife – PE, Cep:50740-600.

ANEXO D: CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH

Declaro que autorizo o acesso à Escola de Referência XXXXX pela mestrande Maria Julieta Correia Jacob para coleta de dados e entrevistas a fim de realizar dissertação de mestrado intitulada:

**“SOMOS TODOS E TODAS DIFERENTES NUMA SOCIEDADE DE IGUAIS”:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GÊNERO E
SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERNAMBUCO**

A requerente fica ciente de que a pesquisa deverá se adequar às rotinas da escola.

Prof^a.
Diretora da Escola

Recife,

Figuras 03 e 04 – Contrato de Convivência da Escola Esperança

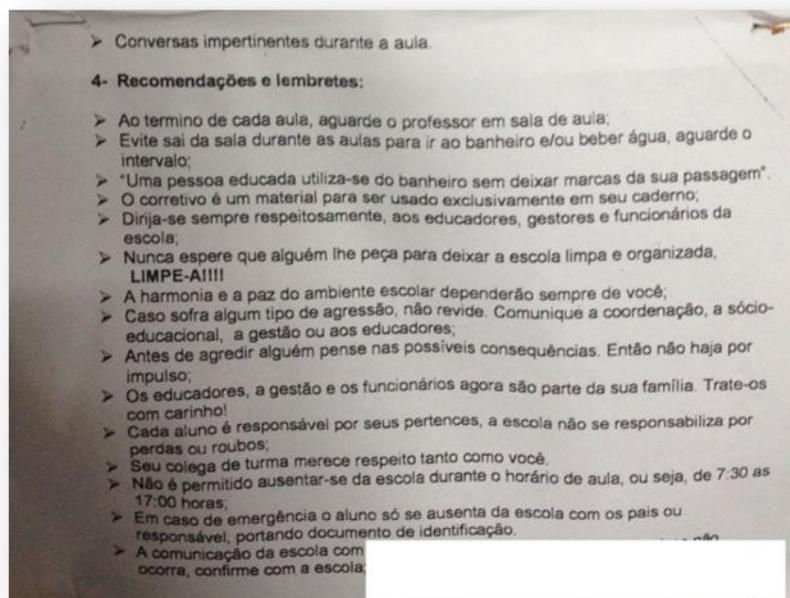
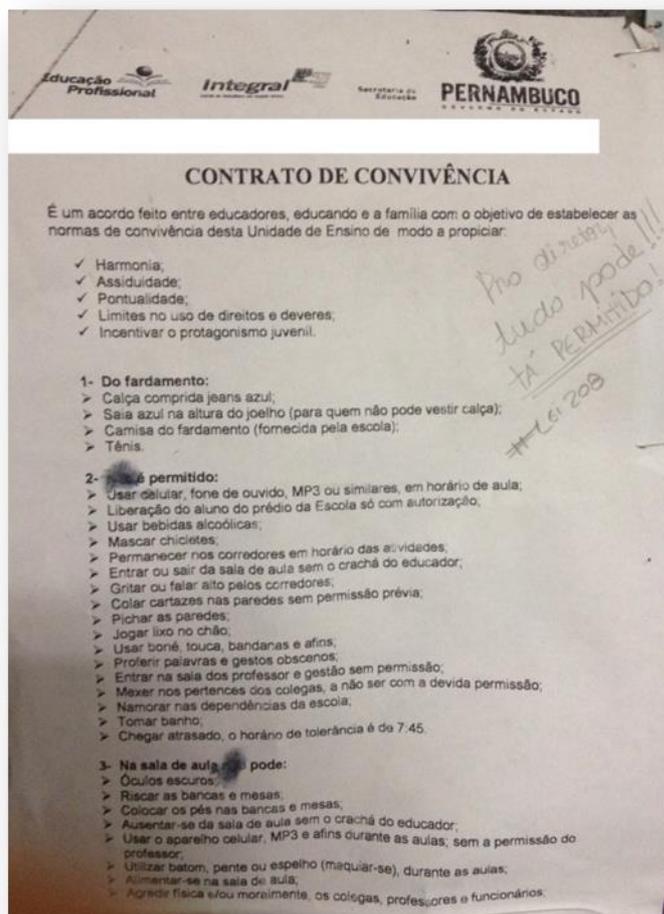
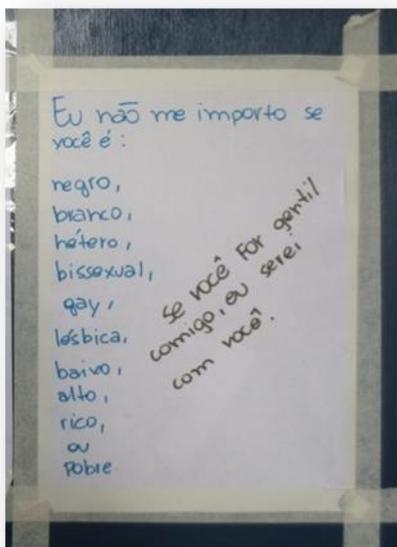


Figura 05, 06, 07 e 08 – Cartazes produzidos por discentes da Escola Esperança



Figuras 09, 10, 11 e 12 – Cartazes produzidos por discentes da Escola Esperança

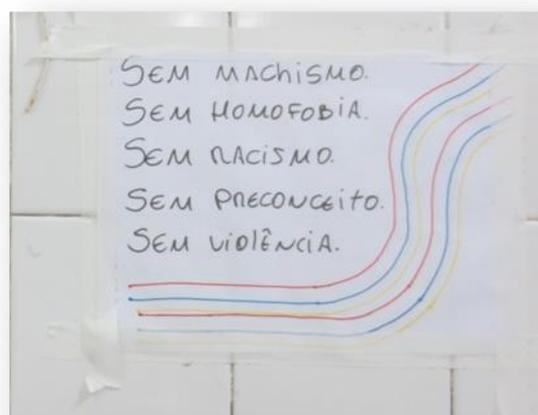
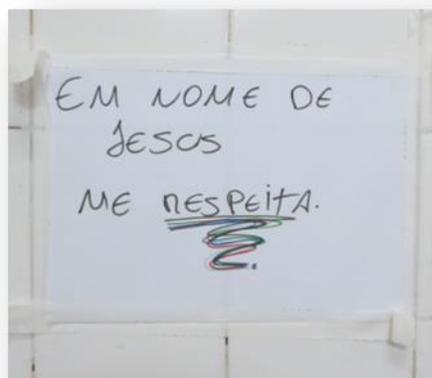


Figura 13 – Cartaz produzido por aluna da Escola Esperança sobre o tema da cultura do estupro

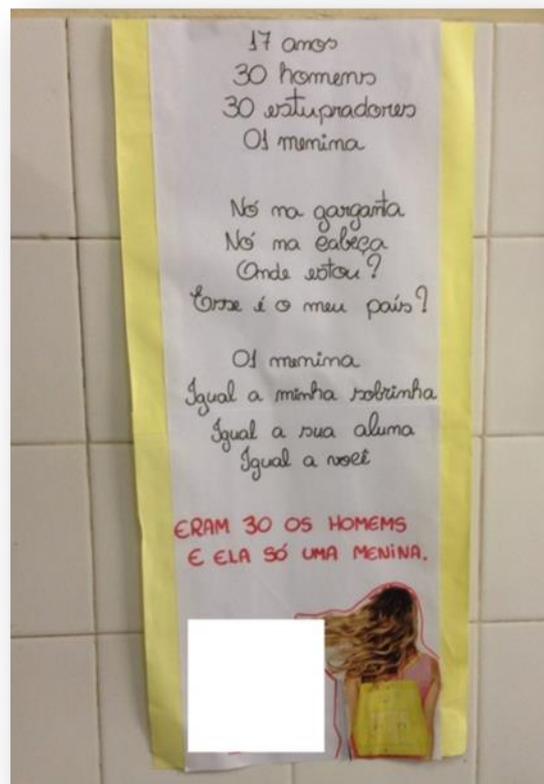
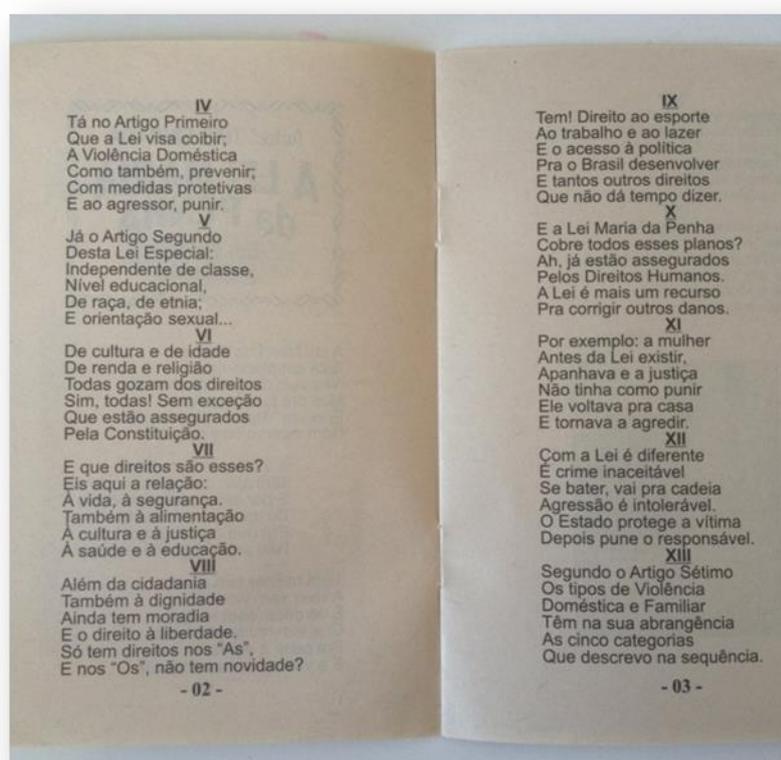


Figura 14 – Sala de aula onde ocorreram os primeiros encontros do Núcleo (foto tirada no encontro 02)



Figuras 15 e 16 – Folheto sobre a Lei Maria da Penha distribuído no encontro 05.



APÊNDICE A

Quadro 02 – Lista de livros entregues pela Secretaria de Educação para a professora Joana

Livro	Referência Bibliográfica
01	VILAÇA, Mônica; GOMES, Mônica. O Mapa do não Reconhecimento Paterno . Recife: Editora Universitária – UFPE. 2009. Associação Pernambucana das Mães Solteiras.
02	PERNAMBUCO. II Seminário Internacional Repúblicas e Violência: Um Olhar das Mulheres . Recife: Imprensa Oficial, 2014. SecMulher.
03	PERNAMBUCO. Gênero e Educação – Caderno da Igualdade nas Escolas. Recife: Imprensa Oficial, 2014. SecMulher.
04	PERNAMBUCO. Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra mulheres de Pernambuco . Recife: Imprensa Oficial, 2014. SecMulher.
05	PERNAMBUCO. Construindo a Igualdade . Caderno Etnicorracial. Recife: Imprensa Oficial, 2011.

Quadro 03 – Lista de frases confeccionadas pelos alunos e alunas em atividade no encontro 09

01	“O desejo vem de dentro, e não da escolha dos olhos”
02	“Consideramos justa toda forma de amor”
03	“Não importa qual a cor da sua pele. A alma não tem cor e por dentro somos todos iguais”
04	“Só quero ser o que sou e viver o que sou”
05	“O que o mundo vai dizer quando o amor vencer?”
06	“Ame mais!”
07	“Éramos todos humanos até que... A raça nos desligou. A religião nos separou. A política nos dividiu. E o dinheiro nos classificou...” (Deva Nishok) ⁸²
08	“Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra” (Bob Marley)
09	“Nós escolhemos o que queremos ser e não o que os outros querem que sejamos”
10	“O mundo que habitamos é repleto de escolhas. Faça a sua e deixe a dos outros”

⁸² O nome entre parênteses indica a autoria da frase que foi reproduzida pelo(a) aluno(a).

