



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**IARA DANIELLE FERREIRA BANDEIRA**

**DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS PARA INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**FORTALEZA**

**2021**

IARA DANIELLE FERREIRA BANDEIRA

DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS PARA INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.  
Área de concentração: Juventude e questões contemporâneas.

Orientador: Dr. Antônio Cristian Saraiva Paiva.

FORTALEZA

2021

IARA DANIELLE FERREIRA BANDEIRA

DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS PARA INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.  
Área de concentração: Juventude e questões contemporâneas.

Aprovada em: 26 / 02 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Professor Dr. Antônio Crístian Saraiva Paiva (orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Dra. Monalisa Soares Lopes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Dr. Alexandre Martins Joca  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B1d     Bandeira, Iara Danielle Ferreira.

Diversidade Sexual na Educação Básica: : um estudo sobre estratégias para inserção das temáticas no cotidiano escolar /Iara Danielle Ferreira Bandeira. – 2021.

91 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Crístian Saraiva Paiva.

1. Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero, Ensino de Sociologia, Direitos Humanos, Participação Juvenil. . I. Título.

CDD 301

---

## AGRADECIMENTOS

Ao Grande ser divino, imutável, supremo e transcendental que tudo conduz.

Aos meus pais pelo apoio desde sempre.

Ao meu esposo José de Ribamar pelo apoio incondicional desde sempre nessa caminhada, testemunha de tudo que foi vivenciado durante esse período.

A todos os amigos que fiz durante esse período de mestrado, em especial à Alaíde Rejane, com sua risada sempre contagiante; à Ana Carolina, essa flor do cariri; à Fernanda de Lemos, um exemplo de mulher, professora e intelectual; à Josenira Unias, sempre acolhedora em suas palavras e amizade; à Milena Cid, sua força e dedicação foram uma inspiração nos momentos mais difíceis; à Alane Farias, a mãe do José, seu apoio e alegria sempre incentivando aqueles ao seu redor; ao Clodomir Junior, com seu profissionalismo e dedicação, mesmo vindo de outro estado, me mostrou que nenhuma dificuldade é grande quando temos um objetivo; ao Romário Santos, meu jovem e querido amigo, sua curiosidade sociológica ainda te levará muito longe; à Sarita Saito, sua música e doçura sempre encantando e trazendo leveza à nossa turma. E a todos que formaram a primeira turma do ProfSocio.

Ao meu grande e *amato amico* Newton Malveira, nossa amizade floresceu e cresceu durante esse mestrado e será duradoura, seus conselhos e nossas trocas durante esse tempo foram de muita importância e estarão sempre guardados no meu coração.

Ao meu amigo, parceiro de profissão, Lindemberg Jackson, que, em muitas vezes, foi um verdadeiro Dumbledore quando precisei das suas palavras e conselhos.

À Coordenação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional pela oportunidade de participar de um projeto tão engrandecedor acadêmica e profissionalmente.

Ao meu orientador, professor doutor Cristian Paiva, pela orientação durante esse período.

À Escola que foi meu campo de pesquisa, a seus professores e alunos, as vivências enriquecedoras foram de suma importância para a construção desse trabalho.

*In memoriam*, a Eugênio Lemos, sua luz me ajudou a caminhar até aqui.

## RESUMO

O debate sobre a Educação Sexual no espaço escolar é uma questão antiga na história da Educação no Brasil. O que antes era conduzido apenas com viés higienista, no presente século exige o debate sobre a diversidade sexual e as expressões de gênero. Sendo assim, a disciplina de Sociologia elaborada para o Ensino Médio torna-se pertinente para possibilitar esses debates dentro das salas de aula. A pesquisa é produto da atuação como professora de Sociologia e a experiência numa Escola de Ensino Médio localizada num município da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Pelo método de observação participante foi feito acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes da escola no que tange ao surgimento do chamado “Movimento Sandler”, cujo objetivo foi debater sobre gênero e sexualidade na escola, tendo como principais protagonistas os próprios discentes. Quando os estudantes jovens se percebem enquanto sujeitos de direitos e com voz dentro da sociedade, eles se movimentam de uma forma a transformar o que está em seu entorno. No que concerne ao cotidiano escolar, esses jovens veem-se diante de discursos e práticas pedagógicas sexistas, LGBTfóbicas e que menosprezam grupos ditos minoritários. Assim, o interesse da pesquisa voltou-se para compreender de que forma os movimentos de estudantes, a partir de atividades pedagógicas, atuam no espaço escolar trazendo temas de seus cotidianos fora e dentro da escola. A pesquisa tem o caráter qualitativo, foram realizadas análises de documentos relacionados à Educação no Brasil; entrevistas semiestruturadas e conversas informais. Apresentamos um breve histórico sobre a Educação Sexual no Brasil e no Ceará, assim como a importância da elaboração dos textos legislativos no que tange aos debates sobre diversidade sexual e de gênero e seu reflexo nos currículos escolares. Elaboramos uma breve etnografia sobre a escola, contemplando seus movimentos internos, seu plano pedagógico baseado nos direitos humanos e as suas estratégias pedagógicas para lidar com a temática em discussão e o protagonismo dos estudantes.

**Palavras-chave:** educação para a diversidade sexual e de gênero; ensino de sociologia; direitos humanos; participação juvenil.

## ABSTRACT

The debate involving Sexual Education in the school space is an old issue in the history of Education in Brazil. What was previously debated only with a hygienist bias, in the present century requires debating on sexual diversity and gender expressions. Thus, the discipline of Sociology designed for high school becomes relevant to enable debates within the classroom. The research is the product of acting as a professor of Sociology and the experience in a High School located in a municipality in the Metropolitan Region of Fortaleza (RMF). Through the participant observation method, the activities carried out by the school's students were monitored regarding the emergence of the so-called "Sandler Movement", whose objective was to debate gender and sexuality at school, with the students themselves as the main protagonists. When young students perceive themselves as subjects of rights and with a voice within society, they move in a way to transform what is around them. With regard to school life, these young people are faced with sexist, LGBTphobic discourses and pedagogical practices that despise so-called minority groups. Thus, the interest of the research turned to understand how the students' movements, from pedagogical activities, act in the school space bringing themes from their daily lives outside and inside the school. The research has a qualitative character, analyzes of documents related to Education in Brazil were carried out; semi-structured interviews and informal conversations. We present a brief history of Sexual Education in Brazil and Ceará, as well as the importance of drafting legislative texts regarding the debates on sexual and gender diversity and the impact on school curricula. We elaborated a brief ethnography about the school, contemplating its internal movements, its pedagogical plan based on human rights and its pedagogical strategies to deal with the theme under discussion and the protagonism of the students.

**Keywords:** education for sexual and gender diversity; teaching sociology; human rights; youth participation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1</b>	<b>A atuação como Professora de Sociologia e os primeiros contatos com o campo de pesquisa.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1</b>	<b><i>As reformas no Ensino Médio.....</i></b>	<b>30</b>
<b>2.1.1.1</b>	<b><i>A disciplina de Sociologia e o debate de gênero.....</i></b>	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>O Plano Nacional de Educação (PNE) .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1</b>	<b><i>A votação do Plano Estadual de Educação (PPE) do Ceará: expressões de uma onda política conservadora.....</i></b>	<b>36</b>
<b>2.2.1.1</b>	<b><i>A Equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).....</i></b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO, GÊNERO E JUVENTUDES.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação em direitos humanos e juventudes.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>ESCOLA E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NOS PROJETOS DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>A estrutura funcional da escola.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1.1</b>	<b><i>Contexto pedagógico da Escola.....</i></b>	<b>59</b>
<b>4.1.1.1</b>	<b><i>Praticando a Pedagogia da Autonomia: a escola que não toca a sirene.....</i></b>	<b>64</b>
<b>4.1.1.1.1</b>	<b><i>O Movimento Sendler.....</i></b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pauta da Educação Sexual nas escolas brasileiras é prevista desde 1928. Entretanto, foi fundada na concepção higienista, controladora e repressora da sexualidade, características que perduraram até a década de 1950, permeadas por valores associados a discursos religiosos, conservadores e moralistas. As preocupações com a Educação Sexual das crianças e adolescentes giravam em torno da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's)<sup>1</sup>; da prevenção da gravidez na adolescência e na orientação da prática sexual para fins da procriação, sendo entendida como uma prática socialmente aceita apenas no contexto do casamento.

A década de 1960, no Brasil (e no mundo), ficou marcada pelas mobilizações e contestações sociais que levantaram bandeiras por liberdade de expressão, por liberdade sexual, mudanças de atitude e ativismo político frente à crise estrutural do sistema capitalista. Movimentos de contracultura protagonizados por jovens, homens e mulheres que, através da arte, da música, do cinema e do ativismo nas ruas, fomentaram questionamentos sobre os modos de vida, sobre a família, sobre o sexo, a sexualidade e sobre os papéis de gênero na sociedade. As bandeiras foram erguidas por parte dos movimentos de mulheres, movimentos de Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS)<sup>2</sup>; bandeiras que se erguem até os dias atuais. Tais eventos tiveram impactos consideráveis na sociedade e refletiram também no contexto Ensino e Educação.

No âmbito das políticas educacionais no Brasil, documentos foram elaborados com o intuito de fincar pautas importantes para a formação de crianças, adolescentes e jovens. Assim, a partir dos anos 1990, foram elaborados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), elencando pautas que visam orientar a formação de crianças e adolescentes no Brasil e garantindo a importância da pauta sobre sexualidade; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que norteiam a elaboração dos currículos escolares do país e também garantem a importância da pauta sexualidade; e, concomitante, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB),

---

<sup>1</sup> O termo foi atualizado para Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

<sup>2</sup> Depois de muitos debates, o acrônimo atual Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e Queer (LGBTQ+) é usado representando melhor a diversidade entre os grupos dissidentes da heterossexualidade normativa.

que é o documento maior na orientação da Educação Básica ao Ensino Superior no país.

Apesar da elaboração e da existência dos documentos que regem a Educação no país nos quais as pautas da Educação Sexual e do respeito à diversidade sexual e da igualdade de gênero estão garantidas, marcam a História do país tentativas de retroceder nessas pautas. Retrocesso fomentado por discursos de base religiosa e conservadora que atacam diretamente a Educação e seus agentes que participam (professores, professoras e estudantes), mas também à sociedade de modo geral.

Em 2004, surgiu, no Brasil e se estendendo para diversos estados e municípios, o movimento “Escola sem Partido” que teve como principal foco combater o que eles denominaram “ideologia de gênero”<sup>3</sup>. Levantando a bandeira contra a “ideologia de gênero”, o movimento tentou impedir qualquer discussão que envolvesse, ainda que de maneira tímida, o combate às discriminações sexistas, a defesa dos direitos das mulheres, povos pretos, povos indígenas e dos LGBTQ+ .<sup>4</sup> Em todo o país, políticos alinhados com a ideia criaram Projetos de Lei (PL’s) que tramitaram pelas Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, sendo todos suspensos por dispositivos jurídicos tendo em vista que são PL’s inconstitucionais, pois demonstram caráter de repressão à liberdade de expressão docente e atacam os valores fundamentais do Estado de Direito.

No Ceará, o Plano Estadual de Educação (PEE), um documento com peso de lei, que é construído com participação das entidades estudantis, profissionais da educação, movimentos sociais e sociedade civil traçando metas para uma década de educação nos estados, foi elaborado em 2015 e promulgado em 2016. No que tange às pautas que contemplam as discussões sobre sexualidade e gênero, foram elencadas metas que mencionam no texto o acrônimo LGBTQ+.

Na tentativa de conter os avanços de grupos conservadores, as pautas ressaltam o fomento da igualdade de gênero no acesso à educação. Entretanto, indo na esteira da “Escola sem Partido”, parlamentares cearenses problematizaram as terminologias que fazem alusão às populações LBTTQ+ e temas relacionados às

---

<sup>3</sup> Termo que não tem respaldo científico e nem acadêmico, foi criado pelos movimentos de ultradireita para reprimir as discussões que envolvem gênero, sexualidade e combate às discriminações sexistas, misóginas e étnicas no ambiente escolar.

<sup>4</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer. O (+) é a abertura que existe para incluir outras variações de gêneros, tais como: Pan, Poli, não binária.

diversidades sexuais. A votação do Plano Estadual de Educação (PEE) deixou claro quanto aos rumos que as políticas educacionais estavam tomando. E, independentemente de ser interior do estado ou capital Fortaleza, a sala de aula passou a ser um espaço não seguro para os docentes. As palavras Gênero e Sexualidade passaram a ser proibidas no espaço escolar. Como se os(as) estudantes não possuíssem uma sexualidade ou tivessem uma total certeza do que seria gênero. Os políticos responsáveis pela aprovação do PEE que excluiu as palavras “gênero” e “sexualidade” ignoraram essas duas palavras, tornando-as um tabu para as Escolas.

De 2004 para 2020, diante do contexto de retrocesso das pautas em discussão, surgiram movimentos para combater o movimento repressivo, de caráter fascista, “Escolasem Partido”. Professores e Professoras de diversos Estados e municípios brasileiros, junto com movimentos sociais de mulheres, sindicatos e movimentos LGBTTTQ+, uniram-se contra a onda fascista. Em meio aos movimentos combativos, surgiu a “Frente Nacional Escola Sem Mordaça”, que redigiu um manifesto<sup>5</sup> convocando toda a sociedade civil para o combate à censura nas Escolas.

De 2004 a 2020, passaram-se dezesseis anos e, nesse período, muitas escolas, principalmente públicas, procuram criar mecanismos/estratégias para não deixar as discussões de gênero e sexualidade invisibilizadas, tendo em vista o contexto de repressão nas escolas, abordando as temáticas não apenas para prevenir Infecções Sexualmente Transmissíveis (Ist's) ou a gravidez na adolescência, mas também para debater temas acerca do combate a toda forma de preconceito.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve o objetivo de acompanhar as estratégias pedagógicas para abordar as questões de gênero e sexualidade, com base nos documentos oficiais, no cotidiano de uma Escola de Ensino Médio localizada num município da Região Metropolitana de Fortaleza. Entende-se que a pergunta não é mais se a Escola deve ou não realizar debates sobre diversidade de gênero e sexualidades, mas sim: como abordar, no ambiente escolar, tais temáticas com estudantes, professoras e professores?

Por meio da pesquisa participante, foi observada, principalmente, a atuação dos(as) estudantes, que, com ou sem apoio de professores e professoras, buscam

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1386397260.pdf>

debater e abordar as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar de que forma essas abordagens afetam o cotidiano da Escola. Entendendo que, a debater sobre a diversidade de gênero e sexualidade no espaço escolar, é necessário atentar-se que a escola pública é um espaço diverso, devendo acompanhar o ritmo e os interesses dos(as) estudantes buscando distanciar-se do modelo de Escola cujo ensino é “bancário”, no qual os(as) estudantes são entendidos como não possuindo voz e nem experiências que possam ser compartilhadas com os seus colegas, professoras e professores.

A dissertação encontra-se dividida da seguinte forma: **1 Introdução**, que apresenta o contexto social e político no qual a pesquisa foi realizada mais a narrativa do interesse pela pesquisa que dialoga com a trajetória profissional da pesquisadora a partir da atuação como professora da rede estadual de ensino no Ceará e o encontro com o campo de pesquisa.

**O capítulo 2 – A Educação Sexual no Brasil** discute pontos importantes no histórico da pauta sobre Educação Sexual no Brasil fazendo um recorte para o estado do Ceará e os impactos na Escola no contexto do movimento “Escola sem partido”. Ainda nesse capítulo, dissertamos sobre as bases para uma Educação pautada nos Direitos Humanos.

**No capítulo 3 – Educação, Gênero E Juventudes** narra-se a construção e a aplicação da educação em gênero e sexualidade pautada na perspectiva dos direitos humanos com base em teóricos como Butler, Foucault e Guacira Louro.

Por fim, o **capítulo 4 – O Movimento Sandler na Escola** disserta sobre as observações realizadas por meio da pesquisa participante; a inserção e a atuação da pesquisadora na Escola e a atuação dos(as) estudantes no espaço escolar fomentando os debates sobre gênero e sexualidade.

### **1.1 A atuação como Professora de Sociologia e os primeiros contatos com o campo de pesquisa**

Início a minha trajetória como Professora de Sociologia na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em 2010. Em 2011, eu comecei a abordar as temáticas de gênero e sexualidade com os(as) estudantes do Ensino Médio na

“formação para a cidadania”,<sup>6</sup> por vezes com o viés da saúde e por vezes abordando as pautas dos direitos humanos. A abordagem dos direitos humanos causava bem mais discussões e debates que a primeira, devido a seu conteúdo que perpassa as questões existências dos adolescentes. Era conversado com os(as) estudantes sobre a igualdade em direitos entre homens e mulheres, o combate à cultura do assédio, os preconceitos direcionados às populações LGBTQ+ e o próprio *bullying* homofóbico dentro da escola.

Durante o meu trabalho como Professora de Sociologia, era notório que as temáticas de gênero e sexualidade, quando abordadas, causavam nos(nas) estudantes uma inquietação, expressada por um misto de curiosidade sobre os temas e a vontade de falar sobre, já que muitas vezes na família tais temáticas não são abordadas ou abordadas com certos tabus. Os próprios estudantes, muitas vezes, se colocavam nas aulas de sociologia, ou de formação para cidadania, mostrando interesse especial em discutir as temáticas de gênero e sexualidade.

Muitas vezes, as perguntas feitas pelos estudantes e as discussões levantadas por eles e elas se direcionavam para uma espécie de aula de Educação sexual, numa orientação reducionista que a professora Jimena Furlani (2011) chama de biológico-higienista, na qual a maior preocupação é com a prevenção às Ist's e à gravidez na adolescência. Muitos dos estudantes tinham interesse em saber sobre questões ligadas aos métodos contraceptivos, iniciação da vida sexual e questões ligadas ao prazer nas relações sexuais.

Entre a tempestade de perguntas e ideias, era possível perceber o quanto os meninos eram incentivados por suas famílias a iniciar a vida sexual o mais cedo possível e a não ter pudor de perguntar sobre o que tinham curiosidade. Para as meninas, a prática sexual parecia ser algo negado ou condenado. Muitos estudantes alegavam as suas convicções religiosas para defender certos pontos de vista, mesmo que esses pontos de vista soassem preconceituosos, enquanto outros faziam

---

<sup>6</sup> Componente do Projeto Diretor da Turma, vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando. Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>

claramente o exercício da reflexão crítica.

Na minha trajetória profissional, essa experiência foi fundamental, pois a minha atuação como Professora Diretora de Turma (PDT) permitia trabalhar temas relacionados aos direitos humanos e observar como os adolescentes lidavam com essas discussões. A minha atuação como Professora de Sociologia me permitiu trabalhar em sala de aula com as temáticas “polêmicas”, proporcionando aos estudantes uma reflexão crítica sobre sexualidade e gênero que se tornaram foco das minhas aulas.

Em 2016, recebi o convite para integrar uma equipe dentro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Essa equipe tinha uma proposta de integrar o debate sobre direitos humanos, gênero e sexualidade, e levá-los até as Escolas de Ensino Médio do estado. Fui membro da equipe entre os anos de 2016 e 2018 e, durante esse período, visitamos as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) pelos municípios do interior do estado do Ceará. E, sempre nas formações com os(as) professores(as), que era uma das atividades realizadas pela equipe, surgia a dúvida de como trabalhar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, tanto pelas dúvidas em como lidar com a diversidade dos(as) estudantes e suas diferentes expressões, como a dúvida em lidar com assuntos que poderiam causar ao professor(a) alguma represália por estar “falando de sexo” em suas aulas.

Para os(as) professores(as) que continuavam a debater gênero e sexualidade nas aulas, muitos entraves apareceram. As escolas, enquanto instituição e grupos gestores, tinham dúvidas se era seguro continuar os projetos que pautavam as temáticas. As dúvidas e os receios dos gestores(as) e professores(as) eram fundamentadas nas mudanças ocorridas no Plano Estadual de Educação (PEE) no ano de 2016 e as polêmicas do movimento “Escola sem Partido”.

Durante o período de trabalho na SEDUC, eu conheci a Escola onde pude desenvolver o trabalho empírico para esta pesquisa, que fica localizada em Caucaia-CE, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). A Escola tem regime de tempo integral e recebe matrículas de estudantes não só do município de Caucaia, como de Fortaleza e também Maracanaú. Para ingressar na Escola, os estudantes precisam realizar uma prova de conhecimentos gerais. É nesse momento que eles escolhem qual curso técnico seguirão até o final do Ensino Médio.

A escola ofertava 4 (quatro) cursos técnicos, a saber: Técnico em redes de

computadores, Técnico em enfermagem, Técnico em hospedagem e Técnico em secretariado. Apesar de ser uma Escola de Ensino Profissionalizante, o prédio e os arredores da Escola se apresentam de uma forma bem aquém do que se mostra nas propagandas do governo do estado sobre escolas desse tipo. Quanto à estrutura física das Escolas de Ensino Profissionalizante, estas devem atender ao chamado “padrão MEC”, que são estruturas com amplo espaço, laboratórios e com muitos recursos pedagógicos necessários para que se desenvolvam as práticas pedagógicas. A visão de fora, superficial e de primeira impressão pode arriscar e embotar o que existe por dentro. A estrutura física da Escola tem influência na sociabilidade de docentes e discentes.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (DAYRELL, 1996, p.148).

Eu visitei a Escola durante o meu período na equipe de formação da SEDUC, algumas por ações da Secretaria e, em outros momentos, a convite da própria Escola. Nessas visitas, eu ministrei palestras sobre violência de gênero; sobre a sexualização de meninas e adolescentes; e uma formação em conjunto com a equipe para os(as) professores(as) da Escola, a pedido do diretor, com o objetivo de multiplicar as ações voltadas para os debates sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Percebi que, mesmo com uma estrutura física fora do “padrão MEC”, havia uma energia e um vigor por parte dos(as) estudantes para fomentar atividades e debates de seus respectivos interesses dentro da Escola.

Assim, em uma das visitas fui convidada para avaliar os trabalhos da feira científica, trabalhos produzidos pelos estudantes e orientados pelos professores e professoras. Na ocasião, surgiram, dentro da área de Ciências Humanas, muitos trabalhos voltados para a temática de gênero e sexualidade. Para uma pessoa que trabalha essas temáticas em diferentes Escolas e em circunstâncias diversas, é perceptível ver a diferença de tratamento que as gestões e professores(as) dão às temáticas de gênero e sexualidade.

Percebi, em minhas visitas, que a Escola buscava propiciar para seus

estudantes um espaço democrático que eu não conseguia perceber em outras Escolas; um espaço onde é possível debater sobre homossexualidade, direitos LGBTQI+ ou feminismos de forma a não causar desconfortos, pelo contrário, em muitos momentos, eles e elas eram estimulados a estudar, ler e tratar dessas temáticas.

A vivência em uma Escola que possibilita aos estudantes tratar sobre diversos assuntos como gênero e sexualidade me chamou atenção, fiquei curiosa. Chamou-me a atenção pois a experiência em outras Escolas em que eu trabalhei não foi feliz. Tratar das temáticas de gênero, sexualidade, racismo e direitos humanos se tornavam um ponto de tensão entre gestão e professores(as). Entendo que a escola pública, enquanto espaço de formação e socialização, pode ser um espaço de reflexão e debate entre os diversos sujeitos da comunidade e da comunidade escolar e é dentro desses espaços que as experiências e as vivências dos estudantes são trocadas e debatidas. São experiências e vivências diversas confluindo no mesmo espaço e tempo.

[...] possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, p.11).

A partir da experiência na Escola surgiu o interesse e a vontade de buscar compreender como a educação voltada ao senso crítico e com abertura para se trabalhar diversas temáticas no espaço escolar sensibiliza os(as) estudantes. Essa escola não fazia a pergunta se deveria ou não abordar gênero e sexualidade em seu currículo e nas aulas diárias. Ela assim o faz através das atividades pedagógicas e da feira de ciências.

Cabe destacar que por pertencer à modalidade profissionalizante, a Escola poderia focar com maior exclusividade na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas foi possível identificar que sua gestão busca uma formação com base nos Direitos Humanos. E foi observando o contexto da Escola que surgiram os primeiros questionamentos, tais como:

- Quando a escola propõe, de forma democrática, a abordagem das temáticas que envolvem gênero e sexualidade, o que acontece com os(as) estudante e professores(as)?
- O que resulta quando a Escola deixa de se questionar se deve ou não abordar gênero e sexualidade e passa a questionar como abordar gênero e sexualidade no espaço escolar?
- Quais práticas são executadas e quais estratégias são usadas para inserção de debates sobre gênero no currículo escolar?
- Em que momento os(as) estudantes se tornam protagonistas desses debates?

A observação participante na Escola foi realizada entre 2018 e início de 2020. Foram observadas as práticas e as estratégias pedagógicas para abordar as questões de gênero e sexualidade com base nos Direitos Humanos no cotidiano escolar. É pertinente pontuar que, ao tentar trabalhar com as questões ligadas a diversidade de gênero e sexualidade no campo educacional, ainda existem comportamentos reproduzidos dentro do espaço escolar que reforçam um modelo de sociedade heteronormativa, sexista e LGBTfóbica, práticas essas que corroboram com situações de preconceito dentro do espaço escolar.

Cabe também pontuar que as abordagens de gênero e sexualidade devem ser pautadas na perspectiva de fatores históricos e culturais e não pelo viés puramente biológico. Questiona-se sobre a atuação dos(as) estudantes quando se tornam protagonistas desses debates dentro da escola, se eles e elas conseguem atingir os seus pares (?).

A Educação Sexual nas Escolas, distanciando-se do viés higienista e conservador, tende a tratar da diversidade humana, do respeito às diferenças de gênero e sexualidade garantindo a permanência de diversos sujeitos no espaço escolar. O exercício democrático na Educação é uma peça-chave para o processo de sublevação do conhecimento, na qual se valorizem as diferenças e seja garantido o direito à educação para todos e todas.

## 2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

A história da Educação Sexual no Brasil é perpassada por concepções higienistas; abordagens que buscavam o controle da natalidade; e concepções repressivas da sexualidade. No contexto de uma sociedade pautada nos princípios morais do catolicismo, a introdução da Educação Sexual nas escolas brasileiras é marcada por desafios teórico-pedagógicos, culturais e políticos.

Conforme a leitura em Rosemberg (1985) e Figueiró (1998), os primeiros trabalhos para introduzir a Educação Sexual nas escolas datam das décadas de 1920 e 1930 e foram fomentados, principalmente, por educadores(as), médicos(as) que tinham o objetivo de contribuir com a educação das meninas e mulheres proporcionando melhoras da saúde das mesmas. Entretanto, segundo as autoras, não havia preocupação com a questão da “reestruturação dos papéis sexuais” e a homossexualidade era reprimida.

Figueiró (1998) aponta que a primeira iniciativa de incluir Educação Sexual no currículo escolar data de 1930, no Colégio Batista, na cidade do Rio de Janeiro, e tal experiência durou até 1954, quando o professor responsável pela disciplina foi demitido da escola. As experiências de Educação Sexual nas escolas brasileiras, antes de 1960, se deram em escolas protestantes e em escolas laicas. A autora destaca que a Igreja Católica foi o principal obstáculo para a inclusão da Educação Sexual nas escolas brasileiras.

Para somar com as repressões da Igreja Católica, outro obstáculo surge ainda da década de 1960, a Ditadura Militar no Brasil, que se estendeu até 1985. Os governos militares, embasados nos discursos da Igreja Católica, censuraram os debates sobre sexo e sexualidade, banindo-os parcialmente das escolas ou colocando-os como não “prioridade”. Entretanto, conforme Figueiró (1998), é na década 1960 que houve um aumento de experiências em educação sexual nas escolas, principalmente nas escolas públicas dos grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Figueiró (1998) pontua que uma das experiências em Educação Sexual nas escolas na década de 1960 foi no “Colégio de Aplicação, sob a responsabilidade do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo (USP), inserida numa prática pedagógica renovada” (p. 124). O Colégio de Aplicação ganhou destaque pelo fazer pedagógico renovado no qual as discussões sobre sexo e sexualidade eram

realizadas a partir de informações científicas, biológicas, perpassadas por temas de interesse dos(as) estudantes, formando-se grupos mistos para que houvesse troca de informações entre meninos e meninas.

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) refletiu de forma negativa no debate sobre Educação Sexual nas escolas. Figueiró (1998) destaca que as primeiras medidas foram: a rejeição de projetos de leis que tinham como proposta tornar obrigatório a Educação Sexual nos currículos escolares; a censura e a recolhida de livros e jornais que tratassem sobre o assunto; e o discurso de que a educação sexual não era uma “prioridade” nas escolas e que cabia às famílias tratar dos assuntos em pauta.

Os governos militares no Brasil imprimiram políticas perversas em diversos aspectos, entre tantas, existiu a política “pró-natalista”, que proibiu a difusão de informações sobre o uso de contraceptivos, fato que refletiu diretamente nos programas de Educação Sexual nas escolas. Além da política “pró-natalista”, outro argumento era o combate à “orientação sexual imoral e subversiva”, que se tratava dos posicionamentos e práticas sexuais não homogêneas (FIGUEIRÓ, 1998).

Tanto Rosemberg (1985) quanto Figueiró (1998) afirmam que todos os argumentos usados para impedir que a Educação Sexual se tornasse disciplina obrigatória nas escolas eram embasados por narrativas de caráter moralista, que enfatizavam a ideia da manutenção da “ordem” e dos “bons costumes” e que cabia à família (o espaço privado) debater os assuntos. A tentativa era de deixar que temas públicos permanecessem como sendo de caráter particular. Num contexto sociopolítico de censura, sexismo, repressões, proibições e perseguições às pessoas cuja sexualidade é dissidente da heterossexual.

Conforme a leitura em Rosemberg (1985), o contexto sociopolítico de 1960 a 1980 foi marcado pelo “expurgo” de materiais didáticos que versassem sobre Educação Sexual, fato que justifica poucas fontes de pesquisa sobre educação sexual no país, exceto as práticas pedagógicas realizadas nos colégios não católicos. A influência da Igreja Católica na educação nacional foi definidora do quadro pedagógico e escolar do país. Nesse contexto, havia segregação sexual e a sexualidade era vista como “prática pecaminosa”, havendo a repressão da manifestação sexual dos adolescentes e punição das manifestações da sexualidade dissidente (ROSEMBERG, 1985).

Sob influência da Igreja Católica, experiências pedagógicas aconteciam,

mesmo que timidamente. A Igreja, através das editoras próprias (Editora Vozes e Paulinas), passou a produzir materiais didáticos para subsidiar a conduta de pais e professores(as) na orientação sobre sexo e sexualidade dos jovens. Ainda nos anos 1960, a Igreja Católica se divide na opinião com relação à educação sexual de jovens. Colégios católicos passaram a ser mistos e a desenvolver programas pedagógicos, que foram incluídos nos currículos das escolas tanto públicas como privadas, principalmente nas escolas privadas de responsabilidade da Igreja.

Na década de 1970, sob o governo militar, foi instituída uma comissão nacional de “moral e civismo” que rejeitou todos os projetos que aludiam à Educação Sexual nas escolas brasileiras. A educação voltou-se para o ensino da moral e do patriotismo, objetivando a formação de homens e mulheres obedientes ao regime vigente. Limitando a disciplina de Educação Sexual nas escolas, os pareceristas da comissão “moral e civismo”, entre tantos argumentos, defenderam as orientações para o “sexo masculino” na exaltação da força, da coragem e da responsabilidade; e, para o “sexo feminino”, instruções que fortalecessem o suposto caráter “delicado”, “instinto materno”, bondade e “pureza”. (ROSEMBERG, 1985).

Importante destacar que, no período da Ditadura Militar no Brasil, não houve exatamente uma proibição, mas uma limitação no que tange à Educação Sexual nas escolas brasileiras. Porém, o contexto gerava medo e as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas cessaram. Havia o clima de medo, pois havia vigilância militar nas escolas e os educadores(as) sentiam-se acuados. No período em discussão, houve prisões de diretoras(es), professores e professoras, acusados de perversão. (ROSEMBERG, 1985).

O Conselho Federal de Educação no período do Regime Militar elaborou programas pedagógicos voltados para “Educação e Saúde” que visavam orientar jovens do 2º grau (atual Ensino Médio) sobre o processo de “puberdade, sexualidade, gestação e saúde mental”. A partir de 1976, o Brasil se posiciona no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual, dando o parecer de que a Educação Sexual no Brasil não é proibida e tampouco obrigatória, cabendo à família a responsabilidade de educar sexualmente crianças e adolescentes; as escolas que optassem pela disciplina em seus currículos deveriam ter cautela, ensinar sobre sexo e sexualidade dividindo meninos e meninas em turmas separadas e idades próximas. (ROSEMBERG, 1985).

Rosemberg (1985) afirma que a inclusão da disciplina Educação Sexual

nos currículos das escolas brasileiras, ao tornar-se pauta política nas décadas de 1970, 1980 e 1990, causou dúvidas entre os educadores (as), pois entrou em jogo o debater ou não debater sobre sexo e sexualidade no espaço escolar. Porém cabe pontuar que essa dúvida ainda existe, porém perguntam-se mais sobre “como” abordar sexo e sexualidade com os adolescentes. Professores e professoras já sabem que temos aparatos legais que nos sustentam na escola, mas ainda se tem dúvidas sobre o formato dos debates, as práticas pedagógicas para guiar as pautas em questão.

Guacira Louro (1997, p. 140) nos alerta: “[...] temos que prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e doença”. Se não tivermos esse cuidado, pensa-se sob perspectiva de educar os jovens a respeito da sua saúde sexual e do controle de natalidade ignorando a existência da sexualidade e da diversidade de gêneros e possibilidades de práticas sexuais. Do ponto de vista pedagógico, educadores(as) temos a responsabilidade de lidar com as questões ligadas a saúde sexual, prevenção de doenças, gravidez e paternidade precoces, assim como as questões que envolvem a diversidade sexual.

Nesse cenário, a partir da década de 1990, no Brasil, foram elaborados dois documentos importantes que orientam o fazer pedagógico no processo de educação de crianças e jovens: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Todos se constituindo como detalhamentos de artigos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

## **2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Capítulo VII – Da família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, orienta sobre os deveres e direitos dos grupos citados. Mais especificadamente, o Artigo 227 enfatiza que é dever “da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade” (BRASIL, 1988, p. 61), o acesso a saúde e educação, tendo o cuidado de resguardar crianças e adolescentes de violências e discriminações da sociedade.

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, constitui-se como um detalhamento do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, tendo por objetivo estabelecer legalmente direitos e deveres de jovens com menos de 18 anos. O ECA é o documento nacional que assegura a defesa legal dos direitos das crianças e dos adolescentes, assim como a penalidade para aqueles e aquelas que não os cumprem. É umas das nossas bases para elaboração dos programas pedagógicos e práticas pedagógicas para o processo de formação de professores e professoras que vão atuar profissionalmente lidando com crianças e adolescentes.

Com base no ECA, os profissionais da Educação no Brasil conseguem nortear os currículos escolares tendo a noção dos limites temáticos no que tange à Educação Sexual, obedecendo a integridade dos jovens e as limitações de acesso aos conteúdos e materiais didáticos segundo critérios de idade e escolaridade. Assim como o respeito a credos e religiões de cada um também é uma orientação para suas condutas como professoras e professores que trabalham com adolescentes menores de 18 anos.

Juntamente com o ECA, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que se caracterizam como um documento norteador e integrador das propostas curriculares para as escolas em todo país. Esse documento foi elaborado entre os anos de 1995 e 1996, concomitante à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9394/96). Em seu texto de apresentação, são mencionados as funções e os objetivos para quais os PCN's foram criados. Assim versa:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesse trecho da Introdução do PCN de 1997 se entende o seu caráter norteador e não homogeneizador. O que, em prática, significa que fica a critério das escolas, grupos de gestores(as) e educadores(as) a inclusão da disciplina Educação Sexual nos seus respectivos programas de ensino. Como documento norteador, é citada em seu texto a ideia de “orientação sexual” entendendo essa temática como transversal. De acordo com os PCN's, “a transversalidade diz respeito à possibilidade de estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida” (BRASIL, 1997, p. 307). Ou seja, essa temática deve passar por todas as disciplinas do currículo escolar.

O volume 10, no PCN de 1997, trata sobre “pluralidade cultural” e “orientação sexual” e como devem ser tratadas no Ensino Fundamental. A Pluralidade Cultural é compreendida e justificada pela diversidade étnica e cultural no Brasil. Sendo um país de extenso território, reconhecem-se em sua formação social, cultural e política grupos indígenas, afrodescendentes, imigrantes, populações urbanas e rurais e todos os outros grupos que por ventura possam se apresentar. Assim, o PCN orienta o respeito à diversidade cultural e a busca pela superação dos preconceitos.

Compreende-se que o campo de estudos “pluralidade cultural” no âmbito escolar tem um caráter interdisciplinar, pois envolvem temas dos campos de História, Geografia, Antropologia, Sociologia e outras disciplinas. Sendo assim, as temáticas que envolvem populações, formação social e territorial devem considerar a pluralidade de culturas que as constituem. Nessa perspectiva, os objetivos gerais de pluralidade cultural para o Ensino Fundamental são:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que

sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;

- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças. (BRASIL, 1997, p. 42).

Considerar a pluralidade cultural das sociedades proporciona, do ponto de vista da educação escolar, o acesso aos conhecimentos históricos, geográficos, éticos e linguísticos favorecendo a eliminação de preconceitos e discriminações com relação a grupos sociais, países e outras comunidades diferentes da que estamos inseridos(as). Há, de forma direta no texto supracitado, a orientação ao repúdio contra toda discriminação, entre elas a discriminação por sexo e características individuais, deixando aberto para repudiar os ataques transfóbicos aos sujeitos travestis e transexuais ou a qualquer indivíduo que saia da racionalidade e dos estereótipos hegemônicos.

No que tange à “orientação sexual”, o PCN justifica:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. [...]

As manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola, baseados na idéia de que a sexualidade é assunto para ser lidado apenas pela família. (BRASIL, 1997, p. 291).

Após essa justificativa, o PCN também descreve a concepção de sexualidade em que se fundamenta – que é baseada no texto da Organização Mundial de Saúde, de 1975. Entende-se que a sexualidade humana é uma “necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida”. Assim como não pode ser considerada apenas como “coito” destinado ao orgasmo e à procriação; dever ser considerada como uma “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”. (BRASIL, 1997, p. 295).

Sobre o papel da escola, o PNC pontua:

A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho. (BRASIL, 1997, p. 302).

De acordo com os PCN's, os temas que envolvem “pluralidade cultural” e “orientação sexual” são transversais, ou seja, passando por todas as disciplinas e indo além delas. Significa pensar e abordar com os estudantes tais temáticas para além das grades curriculares. Assenta, também, que a preocupação em se tratar dos temas relacionados à sexualidade se iniciou a partir da década de 1980. Essa preocupação surgiu devido ao número de jovens grávidas e ao aumento da contaminação pelo HIV. Mas os assuntos que envolvem “orientação sexual” vão para além das preocupações com as doenças e maternidade e paternidade precoces.

Importante destacar que os PCN's, mais especificamente o volume 10 que versa sobre “pluralidade cultural e “orientação sexual”, utilizam o termo “orientação sexual” para disciplinas ligadas à Educação Sexual. Usamos “orientação sexual” para abordar as faces do direcionamento afetivo da sexualidade humana. Quando se trata, por exemplo, de uma orientação homossexual, que é o desejo ou a atração por pessoas do mesmo sexo; heterossexual, quando essa atração é por pessoas do sexo oposto; ou bissexual, que é atração por pessoas de ambos os sexos. Entende-se que Educação Sexual é atravessada pelos debates que vão desde as questões relacionadas a saúde, diversidade e respeito às diferenças.

Ainda no PCN, volume 10, os objetivos gerais do trabalho de debater “orientação sexual” com os estudantes nas escolas são:

- 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;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- 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;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (BRASIL, 1997, p. 311).

No que tange à questão da proteção contra a contaminação pelo vírus da Aids, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, na década de 1990, uma cartilha para ser distribuída nas escolas brasileiras. A cartilha usa o termo “orientação sexual” para disciplinas ligadas à educação sexual, na atualidade usamos orientação sexual, como anteriormente explicado. A cartilha do MEC também ressalta a sua preocupação com os números altos de adolescentes grávidas. Entendendo que a gravidez na adolescência seria uma porta para um aumento desordenado da população, trazendo consigo muitos problemas de uma ordem maior.

O texto da cartilha apresenta uma grande preocupação em normatizar esses jovens. Evitar que o despertar da sexualidade seja tão “livre” ao ponto de o jovem perder o controle. É uma perspectiva que Furlani (2011) coloca como biológico-higienista. O foco é evitar DST's – termo usado no período – e o aumento da gravidez entre as adolescentes. Dessa forma, se percebe que o foco desse tipo de material é o controle das práticas sexuais dos jovens via escola. Com esse intuito, é compreensível que ter havido o apoio de pais para esse tipo de abordagem na escola.

O apoio dos pais dos estudantes, na época, justifica-se pelo fato de desobrigá-los de terem “aquela conversa” com seus filhos e filhas, ficando a cargo da escola e de pessoas, teoricamente, mais preparadas a formação dos jovens para uma prática sexual, na visão dos pais, mais saudável. Contudo, quando essa

responsabilidade chega até a escola, os(as) professores(as) são compelidos(as) a tratar de temas que muitas vezes nem eles e elas tem facilidade para expor ou mesmo conhecimento para tal tarefa.

Joca (2008) nos apresenta que, em muitos casos, esses educadores(as) sentem-se perdidos(as) na forma de lidar com a diversidade.

Portanto, reconhece a fragilidade dos/as docentes no que tange aos saberes profissionais sobre a sexualidade, mas ignora os saberes experienciais desenvolvidos pelos/as educadores/as no decorrer de sua prática profissional. Assim, desconsidera a compreensão das ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula como práticas produtoras e transformadoras de saberes, uma vez que sugere para essa temática uma abordagem pedagógica restrita a alguns docentes em momentos específicos para tal. Nesse contexto, os/as educadores/as adotam o discurso do “não saber-fazer”, ou seja, de não saberem como lidar com as questões da diversidade sexual nas situações práticas do cotidiano escolar, como justificativa para a indiferença: “A gente faz de conta que não vê” (professora).

A escola, como espaço formal de educação, deve motivar e facilitar os debates sobre sexualidade, mas nem sempre isso acontece. Muitos profissionais da educação adotam uma postura repressora da sexualidade, acabando por suprimir em seus estudantes a curiosidade e a busca por um entendimento sobre as inquietações próprias da juventude. Assim, a escola torna-se um espaço que interdita a diversidade sexual, surge com o caráter repressor e normalizador da vida dos jovens. Pois existe todo um trabalho que busca a normatização dos jovens, desde seus comportamentos até a sua aparência, levando em consideração o fardamento escolar, que padroniza e os transforma em parte da instituição. (LOURO, 2000).

Dessa forma, a escola mantém-se com a finalidade de educar os comportamentos, os corpos e as manifestações da sexualidade dos jovens. A forma como a sociedade brasileira está organizada, apoiada em bases tradicionais e cristãs, acaba que por fazer com que as concepções religiosas ultrapassem os limites do campo religioso e se encaminhem para outros espaços, como o da política e o da escola. Os(as) defensores(as) da “moral e dos bons costumes” ocupam esses espaços e levantam bandeiras com uma pretensa defesa da família e das crianças, isso faz com que as pautas que envolvem sexo e sexualidade sejam de alguma forma suprimida dos currículos e das práticas pedagógicas nas salas de aulas ou mesmo temidas dentro do espaço escolar.

A professora Jimena Furlani, em seu livro *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de*

*respeito às diferenças* (2011), apresenta oito tipos de abordagens contemporâneas para educação sexual. Cada abordagem apresenta em si um viés que vai de político-ideológico até religioso. As abordagens em questão são:

- Abordagem biológico-higienista – prevalece até hoje nos currículos, utilizando-se das aulas de ciências ou biologia para a explicação de determinados temas, voltada para a questão da prevenção e saúde. O fato dessa abordagem se mostrar exclusiva dos currículos de ciências acaba por tornar seu conteúdo reducionista e com caráter alarmista no que diz respeito às relações sexuais;
- Abordagem moral-tradicionista – é pautada em princípios moralistas, nos quais a preservação da virgindade, preservação de papéis sexuais tradicionais aparece como uma forma de prevenir a gravidez na adolescência e a contaminação por Ist's. Essa abordagem também é defensora do direito de a família tratar desses assuntos em casa, e não caberia à escola entrar nessa seara;
- Abordagem terapêutica – procura explicar as causas ou sentidos para os comportamentos sexuais ditos “anormais”, é uma abordagem que defende uma pretensa cura desses comportamentos, ignorando, dessa forma, o aspecto psicológico do sujeito envolvido. Geralmente esse tipo de abordagem está ligado às instituições religiosas;
- Abordagem religioso-radical – é um tipo de abordagem que se apega literalmente às passagens bíblicas. Esse tipo de apego literal a escrituras sagradas tem um aspecto fundamentalista e também corrobora com a ideia de que a escola não é o espaço para tratar tais temas com os jovens;
- Abordagem dos direitos humanos – visa abranger todos os tipos de pessoas ditas como excluídas ou minorias, problematiza e busca destruir as representações negativas e socialmente impostas sobre as questões da sexualidade. Tem como princípio a busca por uma sociedade mais humana e menos desigual;
- Abordagem dos direitos sexuais – de acordo com Furlani (2011), embora tenha sido elaborada em um sentido mais generalizado no que concerne às diversas identidades sexuais, a declaração dos direitos sexuais pode ser vista como um ato político de reivindicação e conquistas de direitos dos grupos historicamente subordinados ou excluídos;

- Abordagem emancipatória – tem como base as teorias freirianas, visando à emancipação dos sujeitos em seus aspectos sexuais, mas também sociais e políticos. Essa abordagem trabalha com a formação de identidades a partir da construção do conceito de cidadania.

Cabe pontuar que todas essas abordagens atravessam as práticas pedagógicas de professores e professoras nas escolas brasileiras, uma vez que uma abordagem não supera a outra. Aqui, destacamos a “abordagem dos direitos humanos” e a “abordagem emancipatória”, entendendo, a princípio, do que se trata por “direitos humanos” e também do que se trata a ideia de cidadania.

Quando lidamos com a ideia de uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos, precisamos entender o que esses direitos são e como se processam as teorias e práticas educativas pautadas nos direitos humanos. Dentro dos princípios básicos que regem os direitos humanos, existe o princípio da “dignidade humana”, no qual se entende que nada deva ferir essa dignidade. E, quando pensamos na Educação, de forma que ela garanta a dignidade dos sujeitos, esse princípio se dá desde que ela não exclua sujeitos diante por suas diferenças, sendo uma Educação universal, um direito de todos.

A perspectiva da Educação como um “direito de todos e todas” viu-se ameaçada pelo bicho-papão que ronda o universo escolar – a exclusão, a segregação, a dominação e o poder hegemônico – resultante das relações hierarquizadas e desiguais que caracterizam a sociedade brasileira e violam os princípios do acesso à educação. Esse bicho-papão determina a cor, o sexo, a classe social e a orientação sexual que conduzem as práticas e relações vividas na escola e define quem deve ou não permanecer nesse espaço. Assim, põe-se em xeque a suposta universalidade da educação escolar, denunciando a negação do direito à educação a uma parcela considerável da sociedade, na qual estão as pessoas que não se enquadram nos padrões e normas da heteronormatividade. (JOCA, 2011, p. 13).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) é uma Carta que propõe um armistício, isonomia e prerrogativas de humanidade para as vítimas da guerra. Tal declaração foi proposta após o nazismo impor o genocídio durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), resultando dessa forma na DUDH de 1948 e legitimada através da Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena em 1948. Tais declarações introduziram o conceito de direitos humanos universais e indivisíveis.

A participação no exercício do poder político é direito garantido a todos os indivíduos, sejam eles investidos por autoridades políticas ou por meio de eleitores membros do organismo. Os Parlamentos e as Câmaras locais são encarregados de garantir esses direitos. Apesar dos avanços nos direitos humanos e sociais, nacionalmente ainda são caracterizados por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, causa essa de um modelo de Estado onde muitas políticas públicas deixam tais direitos em segundo plano.

Portanto, pode-se estabelecer que os avanços alcançados foram muitos, mas ainda há um longo processo a se percorrer, haja vista ser necessário ainda a plenitude do respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência e, somando-se a isso, também há muito a ser feito no quesito direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, dentre outras.

A Educação pautada nos Direitos Humanos não se restringe apenas à aprendizagem cognitiva, ela inclui também os desenvolvimentos sociais e emocionais de quem se envolve nesse processo de ensino-aprendizagem (PMEDH, 2005). A educação deve ocorrer no meio escolar em interação com as comunidades locais. O papel da escola não é apenas produzir e reproduzir conhecimento, mas servir de espaço onde se definem ações institucionais pedagógicas e práticas em vivências baseadas nos direitos humanos dialogando com a comunidade na qual se encontra inserida. Entendendo que a Escola é um mundo onde se destacam ações de consciência social de consolidação de valores e da promoção da diversidade cultural, étnica e racial, além do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Segundo os termos firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos:

[...] a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2005, p. 25).

No que tange ao Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe o incentivo à ampliação de pesquisas, contribuição na formação contínua de profissionais e a disseminação dos conhecimentos culturais e científicos, tendo como finalidade a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e da difusão cultural, sendo influenciados por meio do ensino e das publicações. Partindo do viés dos meios legais, as universidades brasileiras, tendo como foco principal as públicas, assumem como papel a formação crítica para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, descobertas de coisas novas e até mesmo mudanças históricas.

Toda a construção para uma Educação com suas bases nos Direitos Humanos é constantemente ameaçada e acuada por políticas de cerceamento da liberdade de cátedra de professores e professoras e de exclusão de assuntos dos planos pedagógicos que podem ser considerados temas “polêmicos” para se tratar na escola. Grupos políticos conservadores, atualmente no âmbito legislativo, sustentam o discurso de neutralidade dos conteúdos acadêmicos e escolares, dessa forma, movimentos como o “Escola sem Partido” ganham força através de seus adeptos, pais e parlamentares preocupados(as) com o que pode estar sendo ensinado nas Escolas para crianças e jovens.

O Movimento Escola sem Partido emergiu, em 2004, encabeçado por um advogado, pai de uma estudante do Ensino Fundamental. O pai da estudante contestou o fato de que o docente da disciplina de História assimilou Ernesto Che Guevara, notório personagem inserido no contexto da revolução cubana, a São Francisco de Assis, santo da igreja católica. O Pai da estudante se indignou e puxou o movimento junto aos pais de estudantes da escola cobrando da direção uma atitude diante do que ele chamou de “doutrinação esquerdista”.

Em 2014, o movimento “Escola sem Partido” recebe grande evidência quando cruzam seu caminho um vereador e um deputado estadual, irmãos, os dois da cidade do Rio de Janeiro, que tomam a decisão de juntar-se ao movimento e constituir suas pautas em programas políticos – incluindo nestes a confrontação da “ideologia de gênero”. O Projeto “Escola sem Partido” expande-se e toma proporção nacional e, no período de julho de 2016, ganha Projetos de Leis em câmaras de deputados estaduais e federais em todo o País.

Importante destacar que, no dia 24 de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou, por unanimidade, a inconstitucionalidade do Movimento

Escola Sem Partido e suas pautas. Uma vitória histórica de professores e professoras, estudantes, sindicatos e movimentos sociais que estiveram à frente do combate a esse movimento fascista. Uma vitória que significa, principalmente, a garantia de se assegurar o que se encontra registrado nos documentos que regem a Educação nacional: a Educação sexual em prol não apenas de saúde e combate às doenças, mas a garantia da liberdade de expressão e manifestações de gêneros e práticas sexuais, assim como o combate a LGBTfobia, misógina, sexismo, racismo e toda forma de preconceito relacionada à sexualidade e à diversidade sexual humana.

### **2.1.1 As reformas no Ensino Médio**

No período de setembro de 2016, passados alguns dias após a posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, depois do impeachment de Dilma Rousseff, é lavrada a Medida Provisória (MP) n. 746/2016. Consoante narrado na Exposição de Motivos, o texto conduzido ao Congresso Nacional anseia

[...] dispor a respeito da disposição dos currículos do ensino médio, expandir sistematicamente a carga horária do ambiente escolar deste nível de instrução e elaborar a Política de Fomento à Implementação de Escolas, com preparo mais voltado ao mercado de trabalho, de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016a).

Algumas das características presentes no texto da MP n. 746/2016 trouxeram de forma rápida os holofotes da mídia, em particular dois aspectos: a supressão da vinculação de quatro disciplinas acadêmicas — Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes — e a hipótese de atribuição da atuação da docência a indivíduos com notório saber em certa especialidade técnico-profissional. Se, de um modo, a grande exibição midiática inseriu na ordem do dia a discussão a respeito da reforma, por outro, o realce nessas duas características ocultou outras de mesma ou mais importância: a pretensão de modificar todo o sistema curricular e o financiamento de instituições privadas, com recursos de caráter público, com o fim de oferecer parte da formação.

Esse ataque às disciplinas de Sociologia e Filosofia disfarçado de uma reforma que deixaria a escola “mais atrativa” para os jovens é mais um fruto da ideologia que está no projeto “escola sem partido”, já explanado, quando acusam as disciplinas de Ciências Humanas de doutrinare os(as) estudantes com ideologias

que alguns grupos conservadores da sociedade consideram nocivas a eles. Quando esses grupos conservadores defendem uma neutralidade na Escola, estão, na verdade, trazendo as suas próprias ideologias, que barram o desenvolvimento de um pensamento crítico dos jovens. Essas concepções a respeito das disciplinas de Humanas trouxeram à tona a compreensão de que o pensar crítico deturparia a mente inocente dos adolescentes.

A onda conservadora tem várias frentes de combate e moralização da vida social. Primeiro, barrar o que se tem chamado de “ideologia de gênero”, sobretudo, nas escolas de ensino médio e fundamental. Como os temas de gênero, sexo e sexualidade estão entre as pautas nos movimentos feministas, as mulheres feministas tornam-se alvos prioritários. Esse ativismo antigênero e antifeminista reflete-se no combate à suposta doutrinação ideológica nas escolas e por barrar leis que criminalizem a homofobia e descriminalizem o aborto. Sendo assim, a política tem sido o instrumento, o meio usado por esses grupos sociais para conquistar seus objetivos. O combate à “ideologia de gênero” tem sido a bandeira política para angariar votos. (VASCONCELOS, 2019, p. 66).

#### *2.1.1.1 A disciplina de Sociologia e o debate de gênero*

A Sociologia como a disciplina que estuda a sociedade e suas transformações, explicando de uma forma mais simplista, é um campo fértil para que essas discussões sejam colocadas na sala de aula. De acordo com Gadotti, conforme citado por Honorato (2009, p. 276), “A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta à nossa ação”.

A sociologia é uma disciplina que abre espaço para o questionamento de estruturas já postas, é vista sim como ameaça para aqueles que querem a permanência desses sistemas. A sociologia teve sua permanência nas salas de aula vez por outra ameaçada, quando não retirada. Essa exclusão da disciplina historicamente ocorre quando o sistema político vigente tenta trazer para a sociedade as normatizações de comportamento e pensamento. Uma estratégia para que essas normatizações se concretizem é começar pelos jovens. A sociologia, nesse caso, acaba perdendo espaço nas escolas por se contrapor, enquanto disciplina, a esse

pensamento linear. Esse tipo de “função” dada à sociologia, faz com que ela se torne alvo desses sistemas e seu ensino seja questionado.

Sobre essa função do ensino da sociologia:

O ensino da sociologia é posto, então, num ambiente que, a despeito das mais nobres intenções de formar adolescentes e jovens numa perspectiva de enfrentamento com a realidade social, como têm sugerido os argumentos mais frequentes a seu favor, contém em si tanto possibilidades de uma “visão harmoniosa do mundo”, na qual não há questionamentos sobre os fundamentos da ordem social quanto de uma educação emancipadora, tendência que, ao contrário busca justamente compreender e transformar a ordem social injusta para as maiorias sociais (MOTA *apud* HONORATO, 2009, p. 276).

A Sociologia enquanto disciplina, não é fechada nem tampouco limita o espaço de aprendizagem, já que os alunos podem associar os conteúdos aprendidos a sua própria realidade ou até mesmo o professor pode contextualizar a partir da realidade dos estudantes. Devido a isso, ela vai fazer com que os(as) estudantes possam questionar o meio em que vivem ou a forma como aprendem, não há na Sociologia uma forma linear de pensamento sobre as diversas representações sociais. Uma escola que consegue valorizar e permitir que o aprendizado de Ciências Humanas se faça além das paredes da sala de aula pode trazer para seu fazer pedagógico melhoramentos no pensar crítico de seus discentes e até mesmo na prática de seus docentes.

Como recurso didático para auxílio das aulas, o livro *Sociologia em Movimento*, da Editora Moderna, é um dos recursos mais adotados pelas escolas brasileiras. No citado livro, existe 1 (um) capítulo que debate gênero e sexualidade, inclusive com referências teóricas atuais a respeito da temática que fogem dos embasamentos teóricos biológicos e tratam sobre a diversidade sexual e de gênero de forma historicizada. O capítulo aborda, principalmente assuntos como: o combate à violência doméstica, direitos das pessoas LGBTQ e as construções de gênero em nossa sociedade.

Figura 1 – Capítulo do livro *Sociologia em movimento*



Fonte: SOCIOLOGIA em movimento, 2016.

Além do livro didático como recurso, se faz necessário realizar rodas de conversas com os(as) estudantes, uma vez que as aulas, todas elas, e principalmente as de Sociologia, exigem criatividade por parte dos docentes para que se possa introduzir determinadas temáticas com os discentes. Os debates que envolvem gênero e sexualidade despertam o interesse por serem temáticas muitas vezes cercadas por tabus e silenciamentos no espaço doméstico. Então, ao mesmo tempo em que existe uma curiosidade por parte dos estudantes, também há certos receios para falar sobre o assunto. Cabendo assim ao discente buscar uma melhor forma de abrir o debate nas aulas de Sociologia.

Como professora de Sociologia na Escola em tela, realizei uma pesquisa com a turma do 3º ano do curso de Enfermagem, após uma estudante questionar o capítulo do livro de Sociologia que aborda gênero e sexualidade, indaguei-os sobre

a pertinência de se debater sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Uma parte da turma se posicionou contra o debate no espaço escolar, não o achando pertinente.

Em seguida, foi questionado se eles e elas debatiam sobre gênero e sexualidade em casa, com os pais ou responsáveis. Uma boa parte da turma respondeu que não tinham abertura para tais assuntos no espaço doméstico. Após os relatos sobre a falta de diálogo no espaço doméstico e ao mesmo tempo a negação da importância de se debater sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, ficaram todos e todas reticentes.

Fui lançando mais questionamentos com intuito de fazê-los refletir sobre as temáticas e a futura atuação deles e delas como profissionais da área de saúde. Questionou-se: quais as fontes que eles e elas buscam para manterem-se informados sobre a temática? E onde eles e elas encontram segurança para debater os assuntos? As respostas e os relatos variavam entre os amigos e sites na internet, reconhecendo que a internet não é a fonte mais segura.

Sendo o curso de Enfermagem composto, em maioria, por mulheres, a roda de conversa propiciou a reflexão sobre a própria estrutura do curso e as suas respectivas atuações como enfermeiras, fazendo-as entender que as questões de gênero e sexualidade envolvem diversas esferas da vida, perpassando pelos cuidados com a saúde e as vivências de sujeitos LGBTQ e os preconceitos que os atravessam. A própria sexualização das profissões que são majoritariamente femininas, como no caso da enfermagem; o cuidado com a saúde, quando os homens são os que menos buscam os hospitais ou atendimentos de urgência.

Ressaltando que o debate dentro da sala, na aula de Sociologia, teve início após o questionamento da estudante. Entendendo que o questionamento não foi avulso, ele foi fruto do que se via nos jornais e nas redes sociais virtuais de modo geral, na qual estava sendo questionado sobre o papel da escola no que tange às questões que envolvem gênero e sexualidade. Um questionamento antigo, como já foi pontuado nesse texto, mas dentro do contexto político que se desenhava, as escolas e as disciplinas de humanas estavam sendo os alvos preferidos para os ataques das ondas conservadoras. E isso se refletiu no momento em que os planos educacionais para longo prazo, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação do Ceará tiveram seus textos postos em votação nas câmaras legislativas.

## 2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é o instrumento legal que rege a política pública educacional no Brasil e orienta aos estados da federação e aos municípios a elaboração dos seus respectivos planos. A ideia da elaboração de um Plano para a Educação no Brasil, traçando metas e estratégias, surge na década de 1930, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova enfatizando a necessidade de se criar um Plano para educação que ultrapassasse os planos de governos mais pontuais. Nesse contexto, também foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 1988, foi elaborada a então Constituição Federal (CF), que acionou a obrigação de se pôr um Plano Nacional de Educação (PNE), de período plurianual. Logo, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do ano de 1996 estabeleceu o tempo determinado de 1 (um) ano para que a União encaminhasse o PNE ao Congresso Nacional. Contudo, apenas 13 (treze) anos após a divulgação da CF e 4 (quatro) anos depois da LDB, aprovou-se o PNE com data vigente de 2001 a 2010. (SOUZA *et al.*, 2016).

Os Planos de Educação necessitam respeitar as leis orçamentárias referentes à etapa governamental a que estão ligadas, devendo assim estarem em consonância com a legislação para que suas finalidades e metas sejam viáveis e possíveis de serem solucionadas no período para o qual são previstos. Em relação aos estados, o PNE, a LDB de 1996, demais leis nacionais e os planos estaduais, além de respeitar a CF de 1988, há necessidade de estarem ligados ao Plano Plurianual (PPA) e ao Plano Diretor. (SOUZA *et al.*, 2016).

O atual PNE (2014-2024), Lei 13.005/2014,

prevê a criação e a reformulação dos planos municipais e estaduais de educação a partir de uma ampla metodologia participativa. A longa tramitação do Plano no Congresso Nacional demonstrou os interesses e embates dos vários sujeitos da sociedade brasileira sobre a educação. (SOUZA *et al.*, 2016, p. 2).

Os Conselhos Municipais e Estadual de Educação em todo o país engajaram-se na elaboração dos seus respectivos planos de educação.

O PNE (2014-2024) trouxe em sua redação as diretrizes sobre gênero e sexualidade, o que levantou polêmicas no ato de sua aprovação, tanto no congresso

nacional quanto nos estados da federação. Depois de muitas polêmicas entre os parlamentares e alguns grupos religiosos: “os termos gênero, orientação sexual e identidade de gênero foram retirados após forte pressão exercida pelos grupos políticos mais conservadores ligados, sobretudo a instituições religiosas” (SOUZA *et al.*, 2016, p. 2).

Nesse cenário, o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Ceará foi elaborado, traçando metas para serem cumpridas até 2024, em parceria com a União e com os municípios. A votação do PEE aconteceu em 2015 e, passando pelas plenárias municipais, também gerou polêmicas quanto aos termos – gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Parlamentares ligados a setores religiosos levantaram bandeiras para a retirada dos termos, alegando que a Constituição do Estado do Ceará já contempla o combate aos preconceitos com relação à orientação sexual. (SEDUC, 2014).

### **2.2.1 A votação do Plano Estadual de Educação (PPE) do Ceará: expressões de uma onda política conservadora**

Em 2015, o PEE do Ceará, com a participação de sociedade civil, Organizações Não Governamentais (ONG's) e o poder público, teve suas ações aprovadas, com determinadas diretrizes destacando o respeito às diferenças e aos direitos humanos (SOUZA *et al.*, 2016). Quanto às discussões de sexualidade e gênero, o plano traz 4 (quatro) metas compostas de 8 estratégias que contemplam as questões principalmente da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e das mulheres. Algumas das metas são:

META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco) por cento;

META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, de modo a melhorar as médias no ENEM, IDEB e PISA, garantindo a execução das metas estabelecidas pelo PNE;

META 8: Elevar, até 2024, em regime de colaboração, a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano, para as populações do campo, os povos tradicionais, LGBT e os 25% mais pobres, e igualar a

escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

META 10: Oferecer, em regime de colaboração, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, progressivamente, até 2024. (PEE 2016 *apud* SOUZA *et al.*, 2016).

“Em processo na Assembleia Legislativa (AL) do estado do Ceará, depois de meses com aproximadamente 150 emendas entre supressivas, modificativas e aditivas, o seu PEE por fim foi promulgado em maio de 2016” (SOUZA *et al.*, 2016, p. 6). Os parágrafos mais debatidos foram os que versavam a respeito de educação sexual e gênero e da ação à discriminação por orientação sexual. Além disso,

parlamentares conservadores e fundamentalistas ligados a grupos religiosos e seus aliados articularam a retirada de todos os termos que faziam referência às populações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e as temáticas das diversidades sexuais (SOUZA *et al.*, 2016, p. 6).

Souza *et al.* (2016) aponta que “a maior parte dos textos das metas e estratégias que contemplavam a discussão de gênero e sexualidade foram alteradas e ‘remendadas’ com o art. 14 da Constituição Estadual do Ceará” (p. 7).

[...] defesa da igualdade e combate a qualquer forma de discriminação em razão de nacionalidade, condição e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo e orientação sexual (CONSTITUIÇÃO DO CEARÁ, 2016 *apud* SOUZA *et al.*, 2016).

Embora os termos tenham sido retirados da redação da PEE do Ceará com a justificativa de que a Constituição do Estado já os assegura, Souza *et al.* (2016) pontua que as pautas sobre gênero e orientação sexual encontram respaldo em outros dispositivos legais e, assim sendo, não foram retiradas do espaço escolar e do fazer pedagógico. Além do mais, a violência de gênero nos espaços escolares acaba impedindo que os jovens desenvolvam sua potencialidade intelectual, causando depressão, agravando a situação da gravidez na juventude e impedindo a prevenção das doenças que são sexualmente transmissíveis. (ABRAMOVAY, 2004).

Entende-se que todos os(as) jovens têm direito a uma vida saudável, justa e digna, sem violência. Os jovens necessitam desenvolver plenamente suas autonomia e capacidade de ação construtiva no mundo junto da reflexão crítica. Eles têm o direito de, autonomamente, decidirem a respeito de quem são e como conduzirão suas vidas (ARRAES, 2015). Assim, é imprescindível discorrer a respeito

de gênero e sexualidade na instituição escolar (ARRAES, 2015). Mesmo com o silenciamento das terminologias de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual no PEE e no PNE do Ceará, o então Estado Democrático de Direito do Brasil garante a todo docente trabalhar essas problemáticas dentro de suas práticas educacionais e pedagógicas (SOUZA *et al.*, 2016). Os preconceitos, as discriminações e as desigualdades carecem de ser questionadas para que cada sujeito tenha autonomia de criar suas ideias e constituir espaços no mundo de modo a valorizar a diferença quanto ao próximo, assim como a consequente desigualdade que condiciona o ser humano. As legislações amparam, portanto, empoderados(as) educadores(as) não podem se intimidar ante esses debates.

Cabe ressaltar que, no período da votação para a aprovação do PEE do Ceará, o Movimento Escola Sem Partido (anteriormente explicado) estava a todo vapor. Parlamentares cearenses adeptos ao movimento legislaram a favor da supressão das palavras gênero e orientação sexual, alegando serem temas “impróprios para a sala de aula” e que os(as) professores(as) deveriam ser acusados de “ideologia de gênero”, colocando dessa forma os(as) educadores em situação de exposição e constrangimentos.

Assim, o Plano Estadual de Educação (PEE), documento norteador das ações na área da educação em que o governo do Estado precisa compilar as suas metas até 2024, suprimiu do seu texto a palavra gênero e colocou, em seu artigo 4º inciso XV, uma ressalva sobre a forma como as questões de gênero devem ser tratadas na escola: “XV – impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual”. (CEARÁ, 2016, p. 1).

O documento indica que as escolas de ensino estadual não podem utilizar de “ideologia de gênero” nas salas de aula. Mas o que seria considerado “ideologia de gênero” para os grupos de parlamentares que o desejam combater “ideologia de gênero”? Seria o trabalho dos professores e professoras que buscam combater as violências domésticas, quando se apresenta a Lei Maria da Penha para os(as) estudantes? O combate à LGBTfobia dentro e fora do espaço escolar? O ensino que busca dialogar com os mais diversos sujeitos sociais? Ou tudo que tente mudar o sistema heteronormativo e discriminatório da sociedade?

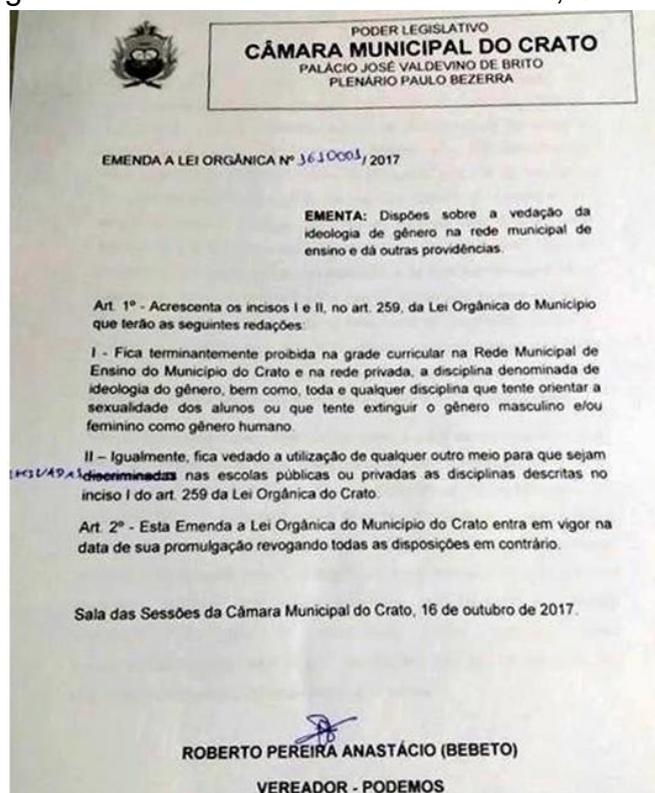
Esse inciso foi posto no PEE após uma grande pressão dos parlamentares da ala conservadora da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALECE) que consideravam não deveria existir, dentro das atividades escolares, qualquer menção

às questões de gênero. Esse documento tão importante para a efetivação de ações educacionais do estado até o ano de 2024, na sua construção já apresentava a polarização de ideias que viria mais adiante na política.

O período de votação do PPE Ceará foi cercado de protestos de professores(as) e estudantes contrários à retirada do termo “gênero” e à supressão da liberdade de cátedra dos(as) professores(as). De 2016 para 2020, algumas casas legislativas tentaram pôr em votação o texto base do projeto “Escola sem partido”, como, por exemplo, as câmaras legislativas de Crato-CE, Baturité-CE e Sobral-CE.

Em 2017, no município do Crato-CE, um vereador tentou aprovar uma emenda ao Plano Municipal de Educação para a proibição do ensino sobre “ideologia de gênero” nas escolas públicas e privadas do município alegando que esses “assuntos” só devem ser tratados pelas famílias. O documento em questão demonstra o quão tendenciosa é a argumentação do vereador quando alega que “esse” ensino quer extinguir o gênero masculino ou feminino.

Figura 2 – Emenda: “Escola sem Partido, Crato-CE



Fonte: <http://caririrevista.com.br/ideologia-de-genero-discriminacao-e-o-plano-de-educacao-do-crato-entenda-o-caso/>. Acesso em: 10 abril 2020.

Ainda no ano de 2017, na câmara de vereadores do município de Baturité-CE, também foi colocado em votação o projeto de lei intitulado “Escola Sem Partido” De acordo com a reportagem do site G1: “O documento se valeu do capítulo III, artigo 206, da Constituição Federal para colocar os princípios da pluralidade e democracia quanto às ideias e concepções pedagógicas dentro da sala de aula.” (CÂMARA..., 2017).

Para reforçar a aprovação do Projeto de Lei, o Deputado Federal Eduardo Bolsonaro (PSL) se fez presente na câmara municipal de Baturité. Contudo, o projeto foi reprovado devido à sua inconstitucionalidade, a própria relatora do projeto se opôs ao mesmo. Pois, em sua opinião, aprovar esse projeto “seria amordçar o trabalho dos docentes”. (LIMA, 2017).

Em 2018, no município de Sobral-CE, houve uma tentativa também por parte dos vereadores de se proibir o ensino de “ideologia de gênero” nas escolas municipais, contudo, o projeto de lei foi vetado pelo prefeito, na época Ivo Gomes. Houve, após o veto, uma votação na câmara para sua derrubada, mas não atingiu o quórum suficiente para que se retirasse o veto do prefeito à proibição de se trabalhar temas ligados a sexualidade nas escolas. E, mais uma vez, na alegação do proponente da lei, aparece um discurso de que o ensino de temas ligados à sexualidade distorceria conceitos de gênero ou confundiria a cabeça das crianças. Falas essas embutidas de discriminação e repulsa a pessoas LGBTQ, como a do vereador Aduino Arruda (MDB).

Meu projeto é que não fosse incluído na grade curricular de ensino a disciplina de Ideologia de Gênero, que é aquela que não especifica gênero. Você nasce um ser, esse ser, quando crescer é que vai decidir se é homem ou mulher. O registro se dá depois que ele crescer e ele vai dizer: “eu quero ser mulher, eu quero ser homem”. (Vereador Aduino Arruda MDB, autor do Projeto de Lei).

Ainda em 2018, na Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE), foi liderado pela deputada estadual Dra. Silvana (PL) um movimento para se aprovar uma versão do projeto “escola sem partido” para as escolas do estado do Ceará. Os movimentos sindicais ligados à educação, os movimentos estudantis e muitas organizações em defesa da educação se posicionaram contra o Projeto de Lei da deputada. Esses mesmos movimentos foram até a comissão de educação da ALECE para pressionar a deputada Dra. Silvana para que retirasse a pauta de votação. Com a pressão popular e de parlamentares contrários, o projeto foi retirado de votação.

Figura 3 – Protesto na ALECE, 2018



Fonte: <http://sindiute.org.br/noticias/pressionada-dra-silvana-tira-de-pauta-versao-cearense-do-projeto-escola-sem-partido/>

Essas tentativas de votar e implementar o projeto “escola sem partido” tem como foco principal perseguir e extinguir o que é considerado por eles “ideologia de gênero”, que, segundo os propagadores dessa terminologia, seriam práticas educacionais que levariam a uma perversão dos jovens.

É um discurso cercado de preconceitos disfarçados de preocupação com a vida escolar de crianças e adolescentes. “Ideologia de gênero” era um termo até então restrito a grupos mais conservadores, mas, com o passar do tempo, foi se propagando, inclusive no campo das políticas públicas. Os(as) parlamentares conseguiram criar um inimigo e buscavam lutar contra ele a todo custo. Para que esse “inimigo” tivesse uma cara, deram a ele o nome de “ideologia de gênero”.

Furlani comenta:

Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma INTERPRETAÇÃO, EQUIVOCADA e CONFUSA, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as. (FURLANI, 2016, [s.p.]).

A retirada da palavra gênero do PEE e a inserção de uma proibição sobre seu uso, apresenta um ar de maldição nessa palavra, como bem diz Vasconcelos: “maldita e diabólica, algo que tem que ser mantido o mais longe possível da mente dos jovens” (2019, p. 5). Como se a retirada de uma palavra, como se apagando esse termo do PEE se apagasse da sociedade; apagasse da cabeça dos estudantes, jovens, adolescentes a descoberta de sua sexualidade e a realidade que tem a sua

volta, em que eles e elas podem até não usar a categoria gênero de uma forma acadêmica em si, mas podem vivenciá-la.

Importante destacar que, antes do inciso XV, que versa sobre a proibição da “ideologia de gênero”, encontra-se outro que consegue ser um mote para que as escolas não tenham receio e não parem seus trabalhos voltados para o combate aos preconceitos e respeito a diversidade humana e direitos humanos. É o inciso XIV: “garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (CEARÁ, 2016, p.1).

Em um mesmo documento, podemos perceber que forças contrárias disputam o campo da Educação. Quando o inciso XIV nos informa que a Educação do estado do Ceará tem que erradicar todas as formas de discriminação, subentende-se que esse “todas” se refere a raça, gênero, sexualidade, classe, religião e todas as discriminações que, de alguma forma, possam impactar negativamente no processo de aprendizagem e socialização dos estudantes.

#### *2.2.1.1 A Equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)*

Criada no ano de 2016, a Equipe de Gênero e Sexualidade (EGS) tinha como principal foco a formação de professores e professoras e a realização de rodas de conversa e debates com estudantes e professores(as) nas escolas estaduais do Ceará. A equipe foi criada na gestão do secretário de educação Idilvan Alencar, como resposta a uma reivindicação dos estudantes secundaristas. No período da greve do mesmo ano (2016), alguns estudantes que pertenciam ao movimento de ocupação das escolas foram recebidos pelo secretário de educação e entre algumas reivindicações dos discentes estava a discussão das pautas de gênero e sexualidade nas escolas.

Os estudantes exigiram mais ações e debates voltados para as questões de gênero e sexualidade. Os discentes alegaram não se sentir acolhidos nas escolas quando se tratava do tema gênero. Também alegaram que havia um desinteresse por parte de professores(as) e gestores(as) para conversar, debater e fazer reflexões que trouxessem para dentro do espaço escolar o combate às práticas LGBTfóbicas (SEDUC, 2017).

Assim, o site da SEDUC nos informa:

Em celebração ao dia 17 de maio, Dia Internacional de Combate à LGBTfobia, a Secretaria da Educação (Seduc) rememora as conquistas alcançadas pela equipe de Educação, Gênero e Sexualidade, vinculada à coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional, ao longo de dois anos de trabalho.

1 Consolidação da Equipe de Educação, Gênero e Sexualidade dentro da estrutura organizacional da Secretaria – diante das crescentes demandas a equipe está em processo de seleção de novos técnicos pedagógicos;

2 Formação continuada de gestores e professores para o desenvolvimento de ações preventivas relacionadas à redução da evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual, gênero e identidade de gênero. Foram realizadas, até abril de 2017, 70 formações pedagógicas capacitando um público total de 4.523 pessoas, sendo 2.701 estudantes, 1.101 professores, 475 gestores e 246 outros profissionais da educação. Até o momento, 485 escolas estaduais já tiveram profissionais beneficiados com essas atividades (oficinas, palestras, aulões Enem e rodas de conversa);

3 Articulação com organizações e movimentos que atuam a favor da diversidade sexual, planejando e desenvolvendo ações pedagógicas e divulgação das políticas públicas para mulheres e população LGBT, junto às coordenadorias de Direitos Humanos, da juventude, LGBT e de mulheres. Intersetorialização com projetos e coordenadorias da Seduc como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Mediação de conflitos, E-Jovem, Mais Educação, entre outros.

4 Divulgação, sensibilização, mobilização da área de gênero e sexualidade junto à Seduc, Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). Ampla socialização e assessoria junto à comunidade escolar sobre as legislações, pesquisas e estudos acadêmicos que amparam as discussões sobre gênero, sexualidade e o combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação (bullying) nas escolas. As resoluções estaduais e nacionais que resguardam o uso do nome social e dos banheiros por alunos e alunas transexuais têm recebido atenção especial.

5 Durante o Seminário Estadual Escola, Espaço de Reflexão, realizado nos dias 4 e 5 de maio, e que terá suas etapas regionais entre os dias 29 de maio e 2 de junho, as temáticas sobre as diversidades de gênero e sexualidade tiveram destaque na perspectiva de fortalecer uma escola inclusiva, de respeito e valorização à diversidade, promovendo a cultura de paz.

Os desafios pela frente são muitos. O foco numa educação libertadora não pode ser esquecido. A abordagem dessas discussões na perspectiva dos Direitos Humanos é primordial. A esperança numa sociedade melhor, menos desigual e mais humana, em que todos e todas possam plenamente exercer sua cidadania, é o que nos move”, explica Homero Henrique, assessor pedagógico da equipe de Educação, Gênero e Sexualidade. (SEDUC, 2017, s./p.).

As tentativas de diminuir e até “invisibilizar” as discussões de gênero por meio da aprovação de leis não foram suficientes para o recuo dessas discussões no ambiente escolar. Professores, alunos, movimentos sociais e parte da sociedade civil

se uniram para que esses projetos não fossem aprovados nas casas legislativas.

No ano de 2019, o projeto de lei do movimento escola sem partido foi arquivado, alegando que esperava maior apoio do presidente eleito em 2018. Como esse apoio não chegou a contento, o movimento acabou por se desarticular. Contudo, as ideias semeadas durante todo esse tempo de propagação do projeto ainda levarão um tempo para se extinguirem e grupos contrários ao ensino da diversidade nas escolas ainda permanecem fortes em seu trabalho, mesmo com a desarticulação e a diminuição do projeto.

No estado do Ceará, foram adotadas algumas estratégias pela SEDUC, para que, mesmo com as retiradas de termos no plano estadual de educação (PEE), as escolas conseguissem dar continuidade ao trabalho pedagógico que já realizavam abordando as temáticas de gênero e sexualidade. Uma das estratégias foi a criação da equipe de gênero e sexualidade nas escolas para a formação de docentes e alunos e que esses, quando formados, pudessem multiplicar as ações em suas escolas.

A iniciativa dos estudantes durante a greve de 2016 de expor que o silenciamento das discussões de gênero dentro da sala de aula só trazia prejuízos a todos trouxe também o início de vários movimentos escolares pautados no protagonismo estudantil, colocando dessa forma os alunos como sujeitos ativos que criavam, dentro da escola, o ambiente propício para o estudo de conteúdos de seu interesse, entre eles gênero e sexualidade.

### 3 EDUCAÇÃO, GÊNERO E JUVENTUDES

A história do modelo hegemônico de educação que temos no Brasil é complexa e traz profunda relação com aspectos de domínio institucional (a começar pela Educação jesuíta que aportou em nosso país), controle e supervisão do trabalho educacional dos professores e intenso controle sobre os corpos docentes e discentes, à maneira de se criar corpos dóceis, para utilizarmos um termo de Foucault. Estes aspectos atingem tudo: as relações em sala de aula, a relação professor e aluno com a própria escola, a forma como os diferentes grupos sociais que atuam na escola veem a si mesmos etc. Temos ainda muitos professores que, não tendo uma formação acadêmica adequada para lidar com as diferentes expressões dos alunos, entram em constante conflito com eles por diversos motivos: religiosos, políticos, de gênero, da sexualidade etc. O modelo de formação docente ainda não prepara os professores para a vivência sadia com as diversidades.

Não raro, temos um currículo escolar elaborado por burocratas sem experiência docente, ditos mestres e doutores em educação, mas que muitas vezes não conhecem a realidade escolar, ou como dizemos popularmente, não conhecem o chão da escola. A escola não é uma simples categoria de análise teórica, é uma instituição viva e pulsante que carrega consigo inúmeras percepções de mundo.

Portanto, temos muitos obstáculos a serem superados para pensarmos numa escola acolhedora, emancipadora, que fomente uma educação com base na autonomia e não na heteronomia, capaz de dialogar com as diferentes linguagens e expressões dos jovens, que estão em pleno desenvolvimento de si mesmos. Somos um país múltiplo culturalmente e socialmente e, para atender à nossa demanda de formação, a escola deve reinventar-se nas suas diferentes abordagens curriculares e nas práticas pedagógicas, mas todas as escolas precisam ter algo em comum: o respeito às diversidades humanas.

Por meio dessas práticas desumanas, estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra (a homossexualidade) antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (SULLIVAN, 1996). A pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela UNESCO, em 2002, com 5 mil professores da rede pública e privada, revelou, entre outros pontos, que para 60% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais.

Outra pesquisa, também realizada pela UNESCO (2002) em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu dados muito importantes: professores que não sabem lidar com alunos homossexuais (30 a 47%) e/ou que consideram a homossexualidade uma doença ou um desvio de personalidade (20% em Fortaleza); estudantes que não gostariam de ter colegas de classe homossexuais (no caso de Fortaleza, chegaram a 44%); e pais que não gostariam de que seus filhos estudassem com alunos homossexuais (60% em Fortaleza).

Enfim, esse pequeno recorte das realidades micro e macro já são suficientes para mostrar a necessidade de mudanças em relação à perspectiva do trabalho da escola, o currículo adjacente é tão importante quanto o considerado oficial e engloba a formação humana e integral. Pelas pesquisas acima, o machismo toma conta das perspectivas dos diferentes grupos que compõem a escola, de professores a pais de alunos e os próprios alunos também. Tornar a escola um espaço de acolhimento que faça brotar novas reflexões sobre os diferentes temas que envolvem a juventude é um desafio de todos os envolvidos com o ambiente escolar, mas que deve começar pela própria escola, pelos gestores e professores, para que estes tenham subsídios para o trabalho docente.

É inegável a sondagem de novos métodos pedagógicos, novas abordagens sobre os temas desenvolvidos pela área de ciências humanas; é necessário ainda que professores e gestores compreendam que, na perspectiva dos direitos humanos, para além de qualquer preconceito, seja ele de origem religiosa ou de gênero, o estudante deve ter seu direito a uma educação de qualidade garantido, independente de sua orientação sexual, religiosa ou política.

Como bem lembra a filósofa Judith Butler, em diferentes obras, há corpos que importam mais (2002), há humanos que valem mais que outros (2015a) e há definições sumárias e essencializadas de seres humanos (2015b) que os aprisionam e os tornam absolutamente diferentes, no sentido mesmo do contrário, do oposto.

Na perspectiva de Butler (2020), a hegemonia heterossexual cria materialidades sexuais e políticas, ou seja, cria a materialidade de sexo e gênero à força, atribuindo limitações ou supremacias aos corpos; é exatamente o que ocorre e se reproduz na escola tradicional, apesar dos avanços dos temas progressistas aliados à educação, a escola conservadora (o que não quer dizer que toda escola seja conservadora) segue o padrão da normatividade e materialidade butleriana para designar supremacias, diferenças, tratamentos e discursos diferentes entre os corpos

não apenas LGBTQIA+, mas também corpos negros, corpos que professam outras religiões não hegemônicas etc.

A sexualidade (ou podemos também nos referir no plural sexualidades), nos afirma Foucault (2015), é um “dispositivo histórico”. Dito de outra forma, podemos afirmar que ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos e práticas sobre o sexo: discursos que regulam comportamentos e pensamentos, que normatizam práticas e expectativas, que instauram saberes produzidos em torno da materialidade heteronormativa, que produzem “verdades incontestáveis” nos campos das sexualidades, da afetividade e também do gênero. E, na reprodução de tudo isso, vemos o alinhamento de todos os setores que compõem a sociedade, da igreja à escola, da vida profissional à família etc.

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Guacira Lopes Louro (2000) nos diz que as identidades sociais se formam a partir de dois âmbitos complementares, da cultura e da história, e que, na formação dessas identidades, se encontram as matrizes não somente das identidades de gênero e sexualidade, mas também das identidades de raça, nacionalidade, classe etc.

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo (LOURO, 2000, p. 8).

Temos visto profunda dissonância entre as teorias dos pensadores que citamos até aqui e o atual debate sobre as questões de gênero e sexualidade e sua

aplicabilidade para os contextos educacionais, os discursos estão atualizados a todo instante, em diferentes instâncias das políticas representacionais e de poder. Um exemplo prático do debate existente foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar de falar pouco sobre gênero e sexualidade, o PNE trazia, em um dos seus artigos originais, o seguinte texto: “[...] com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”; isso foi o suficiente para setores conservadores ligados a religiões cristãs tentassem, a todo custo, retirar do texto o que eles chamam de “ideologia de gênero”, embora não saibam definir a fundo do que se trata tal ideologia, que nada mais é do que um termo forjado por setores conservadores contra aqueles que fogem da normatividade de gênero.

Com os debates ocorridos, o texto foi alterado para: “[...] com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, ou seja, se utilizaram da já conhecida estratégia de invisibilizar os grupos sociais ao não nomeá-los em troca do uso de termos genéricos. Judith Butler alerta para a precariedade dos contextos sociais e dos movimentos de resistência, minados pelos regimes legais de poder que exercitam suas próprias formas de violência, entre elas o não reconhecimento dos próprios movimentos de resistência de setores marginalizados.

Outra situação que podemos elencar sem nos demorarmos muito ocorreu na proposta de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015. O tema da redação deste ano foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”<sup>7</sup>; como sabemos, o tema de redação do ENEM é subsidiado com vários dados em torno do tema abordado, a fim de que o candidato reflita sobre sua escrita e proposta de intervenção social sobre o tema. Bom, apesar disso, e apesar de sabermos dos diversos contextos de violência que envolvem as mulheres no cotidiano brasileiro, ainda assim esse tema repercutiu nas redes sociais, com acusações de que a Redação do ENEM fez “doutrinação feminista”. Uma das formas mais comuns de invalidar o debate sobre a precariedade dos movimentos sociais, nesse caso, a política de enfrentamento à violência contra as mulheres, é a afirmação

---

<sup>7</sup> Em um episódio bastante curioso, a Câmara Municipal de Campinas (SP) aprovou, em 28/10/15, uma moção de repúdio direcionada ao Ministério da Educação, protestando contra uma questão da prova do ENEM, que incluía um trecho de um texto do livro *O Segundo sexo*, da filósofa francesa Simone de Beauvoir. Tanto a questão acima citada, como o tema da redação, ambos relacionados à temática do Feminismo, foram alvo de diversas manifestações contrárias, algumas baseadas nos sistemas de poder vigentes, como é o caso da Câmara Municipal de Campinas.

de que não há tal violência ou de que há contextos sociais mais urgentes e importantes, que merecem maior atenção.

Apesar do debate por vezes acalorado, dentro do que tem se convencionado falar ou não sobre sexo e gênero a partir de instâncias de poder diversas, parece-nos natural invocar a reflexão de Foucault (2015) sobre os discursos em torno do sexo:

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda forma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais (FOUCAULT, 2015, p. 19-20).

Por todo o exposto até aqui, há uma necessidade intrínseca dentro dos movimentos de debate e as conseqüentes tentativas de repressão, de que haja uma expansão da pesquisa em torno das questões de gênero e sexualidade interseccionadas com a educação, gerando dados e informações importantes, que por sua vez gerem ações outras que envolvam mudanças dos discursos, assertividade das políticas educacionais e de representatividade, diálogo contínuo entre a escola e as realidade sociais, formações inicial e continuada de professores, no âmbito das diversidades etc. Pensamos que a pesquisa acadêmica tem um importante papel para fortalecer a desconstrução necessária a uma nova compreensão em torno das questões de gênero e sexualidade na educação, contribuindo, como cita Butler (2015b), na superação da precariedade em que os membros (incluindo os jovens em idade escolar) das comunidades LGBT vivem, de maneira geral, pelo mundo.

### **3.1 Educação em direitos humanos e juventudes**

Rego (2008) conceitua os direitos humanos de modo a qualificar a discussão que está posta em seu texto. A partir das suas reflexões iniciais, o conceito de cidadania designa o status social do cidadão “e, por isso, remete necessariamente a um complexo de condições políticas, sociais, econômicas e culturais que são garantidas plenamente aos membros de uma nação” (REGO, 2008, p. 149). Claro que

esse conceito inicial é questionado por diversos outros autores, como é o caso de Butler (2015a), em seu livro *Quadros de guerra*, que coloca em xeque este conceito de cidadania acima, para elencar reflexão acerca dos meios de dominação e poder que são empreendidos pelo poder jurídico de cada nação, contribuindo para o escárnio em relação a todos aqueles que não se encaixam no conceito de cidadão. Contudo, esse debate não é o centro deste trabalho, já que estamos pensando nos contextos educacionais e nas reproduções da normatividade excludente no ambiente da escola, na formação dos professores e nas vivências pedagógicas dos estudantes.

A cidadania, pelo exposto, consistiria num arcabouço de direitos, prerrogativas e deveres que configura um sistema de reciprocidade na relação entre os indivíduos com o Estado. Contudo, os direitos e deveres advindos da cidadania e da garantia dos direitos humanos básicos precisaram ser conquistados, historicamente, no entrelaçamento entre os diferentes jogos de poder, entre as relações das diferentes classes e ainda entre as questões internas e externas a cada sociedade.

[...] pode-se dizer que a cidadania, entre outras coisas, uma construção política permanente. Este princípio remete a outro: o cidadão se inventa e se reinventa todo o tempo. É bom lembrar que a democratização crescente da cidadania não significa apenas uma compreensão normativa do seu forte potencial integrativo e igualitário. Supõe, de um lado, a consecução de políticas de crescente reconhecimento por parte do Estado da legitimidade do conflito e das lutas por direitos. E, de outro, que as políticas de renda, ou as políticas distributivas em sentido geral, tenham seu fundamento fortemente fincado no princípio da cidadania, no cidadão como titular inalienável de direitos. (REGO; PIAZANI, 2010, p. 152).

Ou seja, os direitos sociais, civis, políticos e culturais, em senso amplo, constituem patrimônio fundamental da modernidade como projeto emancipatório. Nesse sentido, tais políticas repousam nos princípios universais da igualdade, da liberdade e da solidariedade entre os homens, que é a chave para a garantia dos direitos humanos fundamentais.

Por tudo isso, políticas de promoção da cidadania no âmbito educacional são, antes de tudo, fatores de progressiva demanda para que os indivíduos não apenas se reconheçam como cidadãos, mas que possam, inclusive, questionar os critérios do reconhecimento como cidadãos. (BUTLER, 2018).

Com base no que vimos até aqui e pensando em iniciativas locais em torno da Educação em Direitos Humanos, gostaríamos de citar aqui a criação do Grupo de Trabalho Escola, Espaço de Reflexão pela Secretaria da Educação do Estado do

Ceará, que visa fomentar práticas pedagógicas não excludentes nas escolas, através de formações, seminários, material didático etc.

O contexto do surgimento do Grupo de Trabalho Escola, Espaço de Reflexão está totalmente vinculado às ocupações estudantis ocorridas em 2015 e 2016, em diversas escolas estaduais do Ceará. Dentre as principais reivindicações dos estudantes estava a necessidade de a escola se tornar um espaço inclusivo e capaz de dialogar com as diferenças presentes na comunidade escolar. A partir das reflexões suscitadas pelos coletivos de estudantes, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará deliberou pela criação do Grupo de Trabalho com o objetivo de fomentar na rede estadual ações pedagógicas de cunho inclusivo que atendam aos anseios dos estudantes das escolas públicas e ainda colaborem para a formação continuada dos professores no âmbito das interseccionalidades em direitos humanos.

O Grupo de Trabalho atua mobilizando as escolas públicas da rede estadual com vistas a consolidar a estrutura pedagógica que tem como horizonte a formação crítica e reflexiva dos estudantes acerca de temáticas que considerem, sobretudo, os direitos humanos, a diversidade e o respeito ao outro, com diversas ações desde o ano de 2017, incluindo um Seminário Estadual que fomenta diversos debates em torno de temas como diversidade religiosa, questões de gênero e sexualidades, práticas antirracistas etc.

Nesse sentido, o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixa expresso que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996).

Não sem razão, estes princípios estão ressaltados nesta Lei, que estabelece os parâmetros para a organização administrativa e pedagógica das escolas brasileiras. Recém-saído de uma ditadura civil-militar era necessário que o Estado Brasileiro deixasse claras as bases políticas de uma sociedade democrática: a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e o respeito, embora essas categorias pudessem ser melhor relacionadas com os currículos escolares e sobretudo com as práticas pedagógicas nas escolas.

Num cenário político de reconstrução do ideário de sociedade que pretende se organizar com base nos fundamentos da democracia, a escola, em especial a pública, precisa assumir o protagonismo na consolidação de valores éticos e morais que devem dar sustentação à vivência plena da cidadania por parte dos jovens que, não raro, já enfrentam uma série de dificuldades em virtude da sua origem social.

Tendo por base esses princípios legais, as instituições escolares constituem-se como *locus* adequado ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos vinculados aos componentes curriculares, mas se constituem, sobretudo, como espaço para vivência e compreensão das relações sociais caras ao bem viver em uma sociedade cada vez mais complexa e que exige uma complexidade do pensamento e da ação cunhada a partir de tensões sobre pontos de vista e fundamentações divergentes que nem sempre são harmonizadas sem que haja intervenção por parte das instituições sociais estabelecidas, com vistas à convivência tolerante e pacífica.

Assim sendo, o grande objetivo da Educação em Direitos Humanos, é possibilitar vivências que se creem importantes para a formação cidadã e para a cultura do debate franco e aberto sobre temas da contemporaneidade. Sabe-se que tais temas podem gerar tensões sociais relacionadas a mudanças no comportamento humano, sobretudo porque os processos culturais criaram certas naturalizações ideológicas e de comportamentos; mas também trazem à tona temas importantes como as questões éticas, o combate à supressão de direitos humanos, a preservação do meio ambiente, o respeito à diversidade religiosa, enfim, todos esses temas caracterizam-se por serem pautas que requerem a sistematização de saberes a partir de uma perspectiva progressista de educação, para que a escola possa proporcionar uma formação discente consistente e condizente com as expectativas da sociedade e com os direitos de aprendizagem das crianças e dos jovens.

Nesse sentido, Freire (1997, p. 143) nos diz que

O educador progressista deve estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Nada que diga respeito aos homens e mulheres pode passar batido do educador progressista.

Quanto ao ensino no ambiente escolar acerca dos direitos humanos, e tendo como base o acordo com a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), o ensino dos direitos humanos é tarefa dos estados membros e considerado como

“fator essencial para a promoção e obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz” (DECLARAÇÃO..., 1993, [s.p.]). E, como compromisso universal com os direitos humanos, espera-se que as instituições educacionais trabalhem, em seus currículos, os direitos humanos, a democracia, a cidadania, o estado de direito etc.

No Brasil, já possuímos um documento subsidiário que orienta as políticas públicas de educação em direitos humanos, que é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 2006, e que é considerado um marco. Contudo, gestores e professores escolares ainda precisam se aprofundar na perspectiva da educação em direitos humanos e como integrá-la com suas disciplinas e ações pedagógicas desenvolvidas na escola, permitindo que as juventudes sejam contempladas em suas necessidades de formação, na medida em que a convivência com as diferenças seja considerada de modo natural.

Uma parte fundamental em todo esse processo que temos trabalhado até aqui diz respeito aos conceitos vigentes sobre as juventudes (isso mesmo, no plural porque não possuímos um conceito essencializado das juventudes).

Dentro das ideias criadas acerca dos jovens e reproduzidas amplamente no ambiente escolar, podemos destacar duas principais: 1) a concepção homogeneizadora, que assume que crianças e jovens possuem características, valores, desejos e anseios iguais; e 2) a concepção estigmatizada, que naturaliza determinados estigmas sobre crianças e jovens, considerando determinados comportamentos como inatos e esperados para cada fase. Esses conceitos que visam universalizar a experiência das juventudes se tornam ainda mais comuns e castradores quando falamos dos estudantes de origem empobrecida, materialmente falando, que é o público hegemônico nas escolas públicas; nesse caso, vemos que a pobreza e a desigualdade social e suas contradições, se aprofundam ainda mais a partir dos preconceitos impostos às juventudes vulneráveis socialmente.

O problema dessas visões é que não há espaço para as diversidades de possibilidades e para uma visão mais integral das juventudes; ou seja, é preciso que falemos sobre juventudes no plural para que não se esqueça das diferenças e desigualdades que envolvem suas condições de vida; e aqui é de fundamental importância incorporar a reflexão sobre as condições de vida dos jovens, para qualquer análise que se lhes faça.

Leite (2010) nos fala um pouco mais a respeito:

Quando falamos de crianças e jovens em situação de pobreza, muitas representações começam a aparecer. No caso das crianças pobres, o assistencialismo e o moralismo são matrizes que as apoiam. Sob o olhar assistencialista, as crianças pobres precisam ser cuidadas, educadas intelectualmente e oralmente, já que suas famílias – no caso, famílias pobres – “são desestruturadas, não têm educação”. Assim, a ideia do cuidado com a infância pobre nasce impregnada de um olhar autoritário e negativo; e, por esse motivo, durante muito tempo, as creches foram vistas como instituições de caridade, mantidas muitas vezes por igrejas ou por famílias abastadas que se sentem na obrigação religiosa de salvar essas “pobres crianças de seu destino” (LEITE, 2010, p. 12).

Uma parte muito importante e que, com certeza, marca posição fundamental nas reflexões trazidas por Arroyo (2010) é o fato de considerar crianças e jovens como atores sociais e não como objetos passivos ou folhas em branco em que um adulto possa escrever à vontade; como atores sociais, crianças e jovens são sujeitos de direitos, sendo assim, devem ter seus direitos assegurados e, mais, devem ser protegidos respeitados e ter a oportunidade de serem contemplados em suas necessidades de formação da sua identidade. O impacto dessa afirmativa na educação é muito amplo, pois permite que gestores e professores possam ressignificar seus conceitos de juventudes e assim poder também reelaborar práticas pedagógicas condizentes com uma visão diversa de juventudes.

#### **4 ESCOLA E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NOS PROJETOS DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

As escolas cearenses dividem-se em 3 (três) modalidades de ensino: a Regular, em que os(as) estudantes passam apenas um turno na escola e estudam conteúdos da base curricular comum; a Educação Profissional, em que, para além dos conteúdos da base curricular comum, são ofertados cursos técnicos; e as Escolas de Tempo Integral, que são as escolas em que os(as) estudantes também têm aulas relacionadas à base curricular comum e, em seu contraturno, tem disciplinas eletivas, de livre escolha dos(as) estudantes, os chamados itinerários formativos. As Escolas de Tempo Integral e as de Ensino Profissional são escolas em que os(as) estudantes passam praticamente todo o dia dentro do espaço escolar.

Importante destacar que, nos documentos oficiais do Estado do Ceará, vemos uma ênfase no Ensino profissional, distinguindo essa modalidade do restante das escolas estaduais.

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), assumiu em 2008 o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses. O modelo integrado possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade.

A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos alunos que concluíram o ensino fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (SEDUC, 2019, [s.p.]).

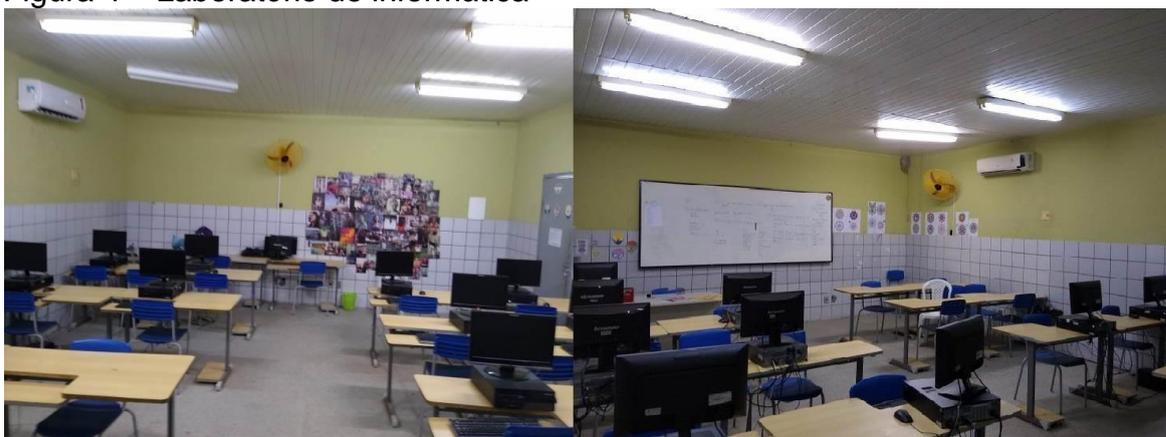
A escola em questão está inserida na modalidade de Educação Profissional e fica localizada no Município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), mais especificamente no distrito da Jurema, Bairro Araturi, e possui quatro cursos: Enfermagem, Redes, Hospedagem e Secretariado.

A escola não funciona em um prédio padrão MEC e sim em um prédio adaptado para sua modalidade de ensino. O que seria esse padrão? São escolas que foram construídas para ter todo um aparato tecnológico, com laboratórios e espaços de aprendizagem a fim de tornar a escola mais interessante e também um espaço acolhedor para os(as) estudantes. A escola é um prédio adaptado, ou seja, ela já tinha

sua própria estrutura e foi adaptada para receber cursos da Educação Profissional.

As Escolas Profissionais de prédio adaptado muitas vezes têm de lidar com situações adversas relacionadas à sua estrutura física. A escola pesquisada tem um amplo espaço, mas que se encontra mal dividido e, no período do ano com as chuvas, sofre desde infiltrações até problemas em seu sistema de esgoto. A estrutura do prédio não contribui para o que de fato seria a proposta de uma Escola Profissional.

Figura 4 – Laboratório de informática



Fonte: Própria autora, 2018.

Figura 5 – Pátio da Escola



Fonte: Própria autora, 2018.

Figura 6 – Mesa de refeitório pátio



Fonte: Própria autora, 2018.

Figura 7 – Espaços externos



Fonte: Própria autora, 2018.

A falta de uma boa estrutura física interfere na forma como os(as) estudantes percebem a escola. Contudo, esses problemas de estrutura não são empecilho para o desenvolvimento das atividades no espaço escolar. O pátio interno da escola serve também como refeitório nos horários de almoço e lanche.

A Escola, embora com a sua estrutura física aquém de outras EP's (Escolas Profissionalizantes), busca estabelecer práticas pedagógicas que estimulam a autonomia dos(as) estudantes. Os projetos internos da escola têm como objetivo, segundo a gestão escolar, uma formação para além da formação técnica.

#### 4.1 A estrutura funcional da escola

A Escola foi fundada, em 1986, como uma escola de ensino regular com Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir de 2009, ela se torna uma Escola profissionalizante como parte da política educacional da época de alavancar as escolas profissionalizantes de tempo integral no estado do Ceará.

O bairro Araturi é um dos dez bairros que compõem o distrito da Jurema, Caucaia. O distrito Jurema se originou de uma fazenda de mesmo nome. Na década de 1980, o atual bairro Araturi se tornou um dos principais conjuntos habitacionais da RMF. O crescimento populacional refletiu na expansão de comércios e prestação de serviços, que são as principais fontes de renda do bairro.

As condições de saneamento e infraestrutura do bairro deixam muito a desejar para os moradores. Durante o período de observação do campo, notei que, nos dias de chuva, havia um grande número de faltas e atrasos por parte dos estudantes. O deslocamento dos estudantes que moram mais afastados da escola depende de uma linha de ônibus que é administrada pela prefeitura de Caucaia, a qual eles chamam de municipal. Outros alunos se deslocam a pé ou com transporte próprio dos pais. Mas, devido às condições urbanas do distrito da Jurema, as ruas ficam alagadas, dificultando o acesso dos estudantes para escola.

Observei que, nos dias em que essas situações acontecem, existe uma flexibilidade em relação ao horário de entrada dos discentes. A gestão alega que, sendo a escola de tempo integral, ela pode chegar um pouco mais tarde, para que não percam todas as aulas. Mas essa flexibilidade só acontece em períodos de chuva, na rotina escolar, atrasos são registrados e se tornam ocorrências.

Sendo uma das principais escolas de Tempo Integral, tendo em vista que fica localizada na RMF, o número de matrículas é expressivo e o deslocamento de tantas(os) estudantes para Fortaleza com o intuito de ingressar em cursos profissionalizantes tornaria tudo ainda mais difícil.

Figura 8 – Número de Matrículas 2020

Matrículas atualizadas ano de 2020				
CURSO	SÉRIE	ALUNAS	ALUNOS	TOTAL GERAL POR TURMA
ENFERMAGEM	1º	34	11	45
ENFERMAGEM	2º	30	9	39
ENFERMAGEM	3º	29	9	38
TOTAL		93	29	122
REDES	1º	8	38	46
REDES	2º	7	27	34
REDES	3º	5	23	28
TOTAL		20	88	108
HOSPEDAGEM	1º	39	6	45
HOSPEDAGEM	3º	27	6	33
TOTAL		66	12	78
SECRETARIADO	2º	29	9	38
TOTAL DE ALUNOS		208	138	346

Fonte: Site da Escola, 2020.

#### 4.1.1 Contexto pedagógico da Escola

Falando agora sobre os contextos que envolvem a homofobia, por exemplo, a escola precisou criar, em 2016, um grupo de pesquisa e projetos de educação em direitos humanos envolvendo alunos e professores para debater sobre as questões de gênero e sexualidade. Isso se deu devido aos constantes conflitos escolares envolvendo essa temática.

No mesmo ano, a escola realizou uma pesquisa junto aos alunos e foram levantados dados alarmantes no que tange às questões de gênero, a saber: 90% dos alunos concordavam que o tipo de roupa justifica a mulher ser assediada ou mesmo estuprada, 75% das meninas relataram já terem sofrido algum tipo de assédio ou abuso sexual, 83% das meninas relataram ter sofrido assédio em transportes coletivos, 65% dos alunos consideravam que os papéis de gênero são definidos e imutáveis nos contextos sociais. À época, a escola possuía matrícula de 376 alunos e todos responderam à pesquisa; o registro dessa pesquisa encontra-se de posse da

gestão escolar, que, a partir desses dados, definiu um conjunto de ações que têm sido desenvolvidas há cinco anos, em dois grandes projetos, um sobre Educação em Direitos Humanos e outro sobre Saúde Mental na Adolescência.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens LGBT's. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma "pedagogia do insulto", presas em pedagogias excludentes, constituídas de piadas, brincadeiras ditas inofensivas, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes, moralizantes ou essencializantes que funcionam como poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.

Entre os cursos ofertados pela escola, o de "redes" é o que historicamente menos participa dos projetos de direitos humanos na escola e é um curso que tem, em sua maioria, estudantes do sexo masculino, em uma proporção de, no máximo, dez meninas matriculadas para uma turma de quarenta estudantes. As disciplinas do curso são ligadas a *software* e a manipulação de *hardware*.

Diante do contexto, é possível afirmar que existe uma questão sexista entre os cursos. Uma construção histórica de preconceito na qual se subentende que determinados cursos ligados a Ciências Exatas são para os homens e as mulheres ligam-se mais às Ciências Humanas. Na escola em tela, o curso de "redes", sendo o que tem o maior número de matrículas do sexo masculino, é um dos que não se conecta aos projetos de direitos humanos e de gênero da escola.

Assim, quando comecei minha inserção no campo, foi perceptível que alguns professores da escola, que eram considerados, nas falas de algumas professoras, como "machistas", eram aqueles com uma maior sociabilidade entre os meninos da turma do curso de redes e geralmente eram vistos em rodas de conversas no pátio junto com os meninos comentando sobre jogos de futebol do final de semana e rivalizando em suas "piadas" com os times do estado.

O curso de Enfermagem tem um grande número de matrículas femininas. Essa procura nos leva à questão de que talvez a sociedade ainda associe o cuidado ao feminino, como próprio de mulheres. E assim dentro do espaço escolar se reproduz a ideia de profissão masculina e profissão feminina. Dos cursos ofertados, é o que tem a maior carga horária, até mesmo no campo de estágio. As(os) estudantes de Enfermagem participam das atividades desenvolvidas pela escola dentro da possibilidade que a carga horária do curso permite.

Em uma conversa com a coordenadora do curso de enfermagem, ela relatou que os estudantes, ao terminarem o curso, devem dominar “técnicas de aferir pressão, temperatura, pulso, administração de medicações, cuidados da saúde do idoso, mulher e criança”. O estágio é obrigatório e todos tem que passar pelas unidades de saúde do município durante esse período. Sendo elas: Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Unidade básica de saúde (UBS) ou popularmente chamada de posto de saúde, maternidade, Núcleo de assistência à saúde da família (NASF) e a Policlínica da Jurema.

Observa-se, na grade de disciplinas do curso, que não existe nenhuma que especifique “gênero” ou “sexualidade”, na qual se possa debater o tema, tanto do ponto de vista dos cuidados com a saúde como no plano da diversidade sexual e de gênero, para que os(as) futuros profissionais de enfermagem possam lidar também com a saúde da população LGBTQ.

Figura 9 – Grade curricular do curso de Enfermagem 1

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL					
		1ª SEM		2ª SEM		1ª SEM			2ª SEM				
		S	T	S	T	S	T		S	T			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Disciplinas	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T		
	Informática Básica	3	60	2	40								100
	Introdução à Profissão, Legislação e Bioética	3	60										60
	Políticas de Saúde	2	40										40
	Promoção, Prevenção e Vigilância em Saúde	3	60										60
	Anatomia e Fisiologia Humana Básica	2	40										40
	Educação em Saúde e Práticas Integrativas			2	40								40
	Saúde e Segurança no Trabalho			2	40								40
	Gestão em Saúde e Redes de Atenção			2	40								40
	Saúde Coletiva			3	60								60
	Saúde da Criança e do Escolar					4	80						80
	Saúde da Mulher Adolescente, Adulta e Idosa					4	80						80
	Saúde do Homem Adolescente, Adulto e Idoso					2	40						40
	Saúde Mental					2	40						40
	Semiologia e Semiotécnica					3	60						60
	Preparação para Realização de Exames					1	20						20
	Controle de Infecção Hospitalar e Biossegurança							2	40				40
	Cuidados Clínicos							5	100				100
	Urgência e Emergência							5	100				100
	Fundamentos Básicos de Farmacologia							2	40				40
	Atenção Domiciliar e Cuidados Paliativos							1	20				20
	Assistência ao Paciente Cirúrgico									2	40		40
	Assistência ao Paciente Crítico									4	80		80
	Laboratório de Práticas de Enfermagem									2	40		40
	Estágio Curricular I									10	200		200
	Estágio Curricular II											20	400
<b>SUBTOTAL</b>													<b>1.860</b>

Fonte: Site da Escola, 2020.

O curso de Hospedagem tem uma matrícula relativamente mais equilibrada entre os gêneros, sendo também o curso que mais se destaca na realização de projetos e atividades dentro da escola. É importante ressaltar que dentro das disciplinas vistas no curso de Hospedagem tem uma direcionada à realização de eventos. O que, a meu ver, seria um fator que contribui para o protagonismo dos estudantes desse curso nas ações realizadas pela escola.

A coordenadora do curso de hospedagem relatou que “buscamos preparar os alunos com a excelência que se é solicitada nos serviços de hospedagens internacionais, sabemos que existem limitações a serem superadas, mas não será por conta disso que vamos deixar a qualidade do nosso ensino de lado”. Dentro da grade curricular do curso de hospedagem, se espera que os estudantes ao final saibam atuar sobre os procedimentos de hospedagem, atendimentos aos públicos, turismo, eventos e entretenimento, resolução de situações, liderança, aspectos éticos em ambiente de trabalho, além de disciplinas técnicas para desenvolver a comunicação, escrita e domínio de idiomas. Ela ressaltou também que, no curso, são vistas noções de respeito às culturas e empreendedorismo.

Figura 10 – Grade Curricular do curso de Hospedagem 1

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO		2º ANO				3º ANO				TOTAL		
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM			2º SEM	
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T		S	T
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional			2	40									40
	Desempenho Social e Relações Interpessoais			1	20									20
	Fundamentos da Hotelaria			2	40									40
	Noções Básicas do Turismo			2	40									40
	Lazer e Recreação			2	40									40
	Educação e Responsabilidade Ambiental					2	40							40
	Técnicas e Sistemas de Reservas					2	40							40
	Técnicas e Sistemas de Recepção					3	60							60
	Técnicas e Sistemas de Governança					2	40							40
	Legislação Aplicada ao Turismo					2	40							40
	Iniciação a A&B							2	40					40
	Noções de Higiene e Manipulação de Alimentos							2	40					40
	Eventos na Hotelaria							2	40					40
	Hospedagem Hospitalar							2	40					40
	Cerimonial e Protocolo									2	40			40
	Técnicas e Sistemas de A&B									3	60			60
	Marketing Hoteleiro									2	40			40
	Qualidade na Hotelaria									2	40			40
	Estágio Curricular											15	300	300
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>11</b>	<b>220</b>	<b>11</b>	<b>220</b>	<b>8</b>	<b>160</b>	<b>9</b>	<b>180</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	<b>1.140</b>	

Fonte: Site da Escola, 2020.

“Redes de computadores” é o curso de maior matrícula masculina, o que leva também a outra reflexão sobre como o senso comum enxerga as áreas de exatas, cálculos e tecnologia, o trabalho com tecnologia, apesar da contribuição histórica de muitas mulheres, se tornou um campo de predominância dos homens. Sobre o curso de redes, basicamente, os alunos precisam aprender a montar redes de ligação de internet externa e interna e programação de sistemas. As disciplinas, segundo os alunos, não são fáceis e o curso é conhecido por testar a resistência dos alunos, devido ao seu grau de dificuldade. O coordenador do curso não se mostrou muito acessível para um momento de conversa. Mas, acompanhando uma jornada pedagógica da escola em que o professor apresentou o curso para os outros professores, foi demonstrada a grade do curso e a complexidade de algumas disciplinas. Todos os cursos tem seu grau de dificuldade dentro das suas expertises, porém, o curso de redes é visto como um dos mais difíceis de concluir e isso fica evidente quando vemos o número decrescente de alunos durante o ensino médio.

Figura 11 – Grade Curricular do curso de Redes 1

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP												TOTAL
		1º ANO				2º ANO				3º ANO				
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	5	100											100
	Profissão e Formação	1	20											20
	Gestão do Tempo	1	20											20
	Investigação das Informações	2	40											40
	Instalação de Hardware			4	80									80
	Análise e Programação			6	120									120
	Redes de Computadores			6	120									120
	Administração de Redes					6	120							120
	Sistemas Operacionais					4	80							80
	Interações Profissionais					2	40							40
	Banco de Dados							4	80					80
	Meios de Comunicação de Dados							7	140					140
	Montagem e Instalação de Sistemas Informáticos							4	80					80
	Softwares de Aplicação							1	20					20
	Resolução de Problemas							2	40					40
	Restabelecimento de uma Estação do Trabalho									4	80			80
	Otimização de uma Estação de Trabalho									3	60			60
	Assistência Informática									3	60			60
	Estágio Curricular											15	300	300
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>9</b>	<b>180</b>	<b>16</b>	<b>320</b>	<b>12</b>	<b>240</b>	<b>18</b>	<b>360</b>	<b>10</b>	<b>200</b>	<b>15</b>	<b>300</b>

Fonte: Site da Escola, 2020.

O curso de Secretariado é novo, passou por mudança de coordenação e houve reformulações quanto a sua continuidade. Haveria uma segunda turma para 2020, mas a gestão da escola preferiu continuar a ofertar os três cursos anteriores ao de secretariado. É atualmente o curso com a menor carga horária dos quatro cursos.

Figura 12 – Grade Curricular do curso de Secretariado

COMPONENTES CURRICULARES / ANO		1º ANO		2º ANO				3º ANO				TOTAL			
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM			2º SEM		
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T		S	T	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40										100
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional			2	40										40
	Psicologia Comportamental			3	60										60
	Qualidade em Prestação de Serviços			2	40										40
	Teoria Geral da Administração			2	40										40
	Introdução aos Processos Administrativos					3	60								60
	Redação Empresarial					2	40								40
	Técnicas e Rotinas Secretariais I					4	80								80
	Planejamento e Organização de Eventos							2	40						40
	Informática Aplicada ao Secretariado							2	40						40
	Documentação e Arquivismo							3	60						60
	Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Humano							2	40						40
	Técnicas e Rotinas Secretariais II									4	80				80
	Legislação Empresarial									2	40				40
	Economia Aplicada ao Secretariado									2	40				40
	Estágio Curricular											15	300		300
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>3</b>	<b>60</b>	<b>11</b>	<b>220</b>	<b>9</b>	<b>180</b>	<b>9</b>	<b>180</b>	<b>8</b>	<b>160</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	<b>1.100</b>

Fonte: Site da Escola, 2020.

#### 4.1.1.1 *Praticando a Pedagogia da Autonomia: a escola que não toca a sirene*

Quando Paulo Freire nos apresenta o conceito de pedagogia da autonomia, ele nos diz que o educando precisa ter a oportunidade de se tornar sujeito do seu conhecimento. Assim, a gestão escolar se esforça para estimular a autonomia no corpo discente, mas sempre deixando claro aos estudantes que as regras da escola existem e precisam ser seguidas. Tanto que uma das coisas que me causou um estranhamento foi o fato de a escola não ter um sinal sonoro para avisar quando as aulas começam ou terminam.

Nós somos tão habituados a ter alguém ou algo nos controlando que é gerado até um desconforto quando temos autonomia. Alguns estudantes chegaram a comentar a dificuldade em se adaptar aos horários e à rotina de uma escola profissional, mas que a falta do alarme os deixava perdidos, sem saber o horário.

Eu indaguei, se eles sabiam o horário de entrar e sair, qual a necessidade de um alarme para conduzi-los para sala automaticamente? Um estudante chegou a me responder que era melhor tocar do que ele mesmo se preocupar em saber disso. Eu me questiono, ao ouvir essa fala, o quanto se deseducada os jovens a pensar criticamente quando as escolas impõem tantas regras para educá-los, o quanto eles se tornam incapazes de pensar por si mesmos. Alguns desses estudantes, que poderiam aproveitar a ausência da sirene como um voto de confiança na sua capacidade de organização e autonomia, preferem ouvi-la e serem levados ou conduzidos por seu toque. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco (FREIRE, 1996).

Outros estudantes, no entanto, conseguiram se acostumar muito bem à “liberdade” oferecida pela escola. E por qual motivo coloquei a palavra liberdade entre aspas? Porque, mesmo tendo liberdade de circulação e de controle dos seus horários, existem regras dentro da escola que não podem ser descumpridas. Desde o fardamento até regras de comportamento, como o namoro. O regimento escolar que é entregue aos pais no ato da matrícula deixa claras essas regras que precisam ser obedecidas pelos estudantes. Mas o próprio texto do regimento deixa transparecer a forma como as regras na escola deverão ser conduzidas, iguais para todos e todas, isso é percebido quando se trata da regra sobre a vestimenta.

Os alunos que chegarem à escola com fardamento descaracterizado será feito o registro e encaminhados de volta pra casa.

4.1.1.1.1 As alunas **NÃO** podem frequentar a Escola usando minissaias, miniblusas, shorts, bermudas, roupas transparentes, decotes, frente única, blusas com alças, óculos escuros, sandálias e chinelos, calças com correntes e outros adereços chamativos.

4.1.1.1.2 Os alunos **NÃO** podem frequentar a escola usando bermudas, camisetas sem mangas (exceto a camiseta da educação Física fornecida pela escola), chinelos, bonés, óculos, chapéus, calças com correntes e outros adereços chamativos. (TERMO DE COMPROMISSO, 2019).

As regras são aplicadas para meninos e meninas, e destaco esse trecho pois, em todo o meu tempo como professora da educação básica, é a primeira vez que eu vejo um documento que deixa claro que as regras valem para os dois. Na maioria das escolas, as meninas recebem uma série de proibições em relação à vestimenta, mas os meninos são mais livres em relação a isso e, por muitos

momentos, a grande justificativa das gestões era de uma pretensa proteção ao corpo das meninas, mas essa proteção não educa os olhares masculinos, apenas pede para que as garotas se cubram mais, pois os garotos têm socialmente uma liberdade para olhar e não lhes é dirigida uma educação desses olhares que, algumas vezes, crescem assediadores por não terem encontrado limites.

A própria construção das regras diz muito sobre como a gestão da escola quer conduzir as relações no espaço escolar. E, pelo que percebi, existe uma preocupação em não se reproduzir discursos sexistas, racistas e LGBTfóbicos nas suas práticas. Em conversas informais com os estudantes, eu percebi que alguns professores não estão totalmente de acordo com o que é trabalhado nos eventos. Estes mesmos professores chegam até mesmo a desestimular os(as) estudantes a participarem, como falas do tipo: *“Isso é uma besteira”*, *“Era melhor vocês estarem em sala do que assistindo isso”* – essa foi uma fala atribuída a um professor e reproduzida por uma estudante.

Existe, por parte dos(as) estudantes, um misto de aceitação e inclusão, resistência, negação ou até mesmo indiferença com as situações postas, mas, dentro de toda essa miscelânea de sentimentos e comportamentos, eles e elas se sentem confortáveis, até mesmo para reclamar, na certeza de que existe um espaço para que esses jovens de visões diversificadas possam ser ouvidos. E o não tocar de um sinal é uma demonstração disso, é a mensagem da escola para os jovens. Parte de uma educação que tenta se pautar na autonomia.

Toda essa construção das regras escolares é uma parte importante do fazer pedagógico, pois o discurso precisa estar alinhado à prática. Ficaria muito discrepante uma escola pautar suas práticas nos princípios dos Direitos Humanos e deixar de se atentar para os detalhes que compõem o seu cotidiano. Quando eu cheguei à escola, as primeiras impressões que tive foi de que a maioria dos(as) professores(as) estava de comum acordo com o que era proposto para as suas práticas pedagógicas. Mas, ao adentrar na rotina escolar e conviver com os(as) professores(as), percebi que não era bem assim. Alguns professores, principalmente da área de Ciências Exatas e Matemática e aqui podemos nos questionar como se deu a formação em suas licenciaturas, se mantêm distantes dessas práticas, isso me lembra de quando bell hooks escreve sobre essa resistência dos professores a se abrir para o novo:

Muitos constataram que, na tentativa de respeitar a “diversidade cultural”, tinham de confrontar não só as limitações de seu conhecimento e formação como também uma possível perda de “autoridade”. Com efeito, o desmascaramento de certas verdades e preconceitos na sala de aula muitas vezes criava caos e confusão. A ideia de que a sala de aula deve ser sempre um local “seguro” e harmônico foi posta em questão. Os indivíduos tinham dificuldade para captar plenamente a noção de que o reconhecimento da diferença poderia também exigir de nós a disposição de ver a sala de aula mudar de figura, de permitir mudanças nas relações entre os alunos. Muita gente entrou em pânico (HOOKS, 2017 p. 46).

Ter que lidar com práticas que vão abrir espaço para discentes terem voz é algo muitas vezes doloroso, pois o próprio professor(a) muitas vezes não entende seus limites. A autora bell hooks (2017) também pontua como muitos professores entendem a sala de aula como um lugar seguro, quando seus alunos não reagem ao que está sendo ensinado, apenas estão presentes para receber o conhecimento – é o que Paulo Freire chama de “educação bancária”. A prática da “educação bancária” consiste em depositar o conhecimento, sem se preocupar se realmente houve algum entendimento sobre o que foi aprendido.

Então, a escola vivencia essa dicotomia entre os professores que se engajam e os que são indiferentes aos projetos extracurriculares que ela desenvolve. E essa divisão se reflete no corpo discente quando, em alguns cursos, os alunos são mais participativos e, em outros, eles e elas simplesmente ignoram o que acontece na escola quando se trata dos projetos e atividades ligados às pautas atravessadas pelo debate sobre direitos humanos. A indiferença de alguns discentes acaba por suprimir a participação dos colegas que gostariam de se engajar mais, pois, por força do coletivo, se mantêm omissos. E essa indiferença de alguns estudantes se torna mais forte quando tem respaldo nas atitudes de professores que já tem suas verdades prontas e também se recusam ao novo.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), faz uma série de reflexões sobre o que é exigido para ensinar. No capítulo “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, ele nos lembra da importância de que os gestos do professor sejam positivos ou não na visão dos alunos e para as suas vidas.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou contribuição à do educando por si mesmo. Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que

há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (FREIRE, 1996, p. 42-43).

A indiferença, para não dizer sutil recusa, de alguns professores também pode ser vista como um medo de confronto, um confronto que pode vir para eles e elas a partir das suas próprias questões, preconceitos e, por assim dizer, medo de serem expostos nos seus lugares de privilégio. Esses professores não têm estratégia para lidar com as diversidades da atual sala de aula e, até mesmo quando são oferecidos cursos, capacitações ou formações para o seu aprimoramento, é muito comum ouvir na sala dos(as) professores(as) que é só mais um curso que a Seduc quer empurrar, como se já não tivessem muito o que fazer. Esse comportamento por si só desencoraja outros professores que gostam de vivenciar outro tipo de prática pedagógica.

Mas, da mesma forma que existem as recusas, existem também resistências aos pensamentos reducionistas. Dentro do corpo docente da escola há professores e professoras que conseguem quebrar essas barreiras do medo do novo e fazer o aprendizado mais significativo, seja em sala ou fora dela. E isso é percebido quando a gestão da escola faz os convites aos professores(as) a participarem das ações propostas. Uma das ações de impacto na escola, e que inclusive foi a porta de entrada para se começarem os coletivos de estudantes, é a organização da Feira Científica que, diferente das feiras mais convencionais, tem uma proposta de englobar todas as áreas de conhecimento, assim como as feiras promovidas pela SEDUC.

A Feira de Ciências que acontece dentro da escola é uma prévia, para os alunos, de outras feiras que se sucedem no calendário da SEDUC, como as feiras regionais, que acontecem em todas as Credes, e a maior que é a feira Estadual. A feira de ciências, que tem em seu título a palavra “Científica” é uma ação de estímulo ao desenvolvimento de trabalhos científicos no âmbito da própria escola e segue os modelos de estrutura da Etapa Regional e da Etapa Estadual do Ceará Científico.

Além disso, a feira torna-se um evento que se propõe a ser rico de possibilidades para as múltiplas expressões das juventudes no desenvolvimento do pensamento científico. Os(as) professores(as), no período que antecede a feira, agem também como orientadores(as) das turmas. Dessa forma, podem conduzir os trabalhos de acordo com as suas áreas de atuação. De certa forma, os alunos procuram os(as) professores(as) que, em sua visão, tem mais identificação com seu

tema de pesquisa. Na área de Ciências Humanas, as temáticas preferenciais são aquelas ligadas ao combate ao racismo, ao machismo e à LGBTfobia. Não é sempre que essa sintonia é assertiva, muitos professores(as) orientam por área, mas, de certa forma, indiferentes ao tema.

Eu observei a feira na escola, é momento de efervescência que tira os jovens da rotina das aulas e os coloca como protagonistas. E essa palavra soa bem aos seus olhos e ouvidos. Quando eles e elas são os produtores do conhecimento, quando são eles e elas que ditam o que querem pesquisar e estudar. Os temas escolhidos para pesquisa têm que ter como base as seis áreas do conhecimento que vem de acordo com o edital: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Ambientais e Robótica. Na organização da feira, as turmas têm que escolher pelo menos uma área do conhecimento, somando assim seis apresentações por turma. O grande objetivo é desenvolver o gosto pela pesquisa. Como cada turma só pode desenvolver um projeto de cada área, no início da organização existem muitos conflitos dentro das turmas, que disputam a área de conhecimento para o desenvolvimento de seus projetos.

Acompanhando de perto uma turma específica, vi que a maioria dos jovens queria fazer trabalhos dentro da área de Ciências Humanas. Foi notória a decepção de alguns que não conseguiram se encaixar na área que almejavam. Mas como a ideia é que os discentes possam desenvolver a pesquisa, então a escola limita o número de equipes por área. Então eles e elas tiveram que se organizar para realizar as suas pesquisas ou modificá-las para participar da feira. A maioria dos estudantes da turma que eu acompanhei queria pesquisar temas relacionados a LGBTfobia dentro do ambiente escolar, preconceito racial e outra sobre movimentos feministas dentro da escola. Todos e todas muito pertinentes e também convictos de que seus temas são importantes, que de fato são, mas não são todos que podem entrar para o projeto final.

De acordo com o Diretor da escola, anteriormente não havia essa preocupação em fazer pesquisa/ciência. O evento maior da escola era uma gincana que deixava as questões pedagógicas muito aquém do esperado. Concentrava-se basicamente no lúdico. E não existia uma preocupação real com o aprendizado por parte dos discentes.

Mesmo a escola estando em um prédio adaptado, se espera uma qualidade de ensino das EP's superior ao das escolas regulares. Durante a implementação

dessa política pública no estado do Ceará, criou-se uma aura em torno das escolas profissionalizantes de que estas seriam superiores às outras escolas.

No ano de 2017, ocorreu a primeira feira nesses moldes, os alunos precisam entregar para a comissão organizadora da feira um projeto relatando quais seus objetivos de pesquisa. Nesse mesmo ano, dois projetos se destacaram dentro da área de ciências humanas, um foi o Movimento Sandler e o outro foi o grupo autointitulado A.R.P.O (A resposta para opressão).

Figura 13 – Projeto de pesquisa A.R.P.O.

<p><b>Título:</b> A resposta para opressão [A.R.P.O]</p> <p><b>Autores:</b></p>	<p>E.E.E.P. MARLY FERREIRA MARTINS - CAUCAIA GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ FEIRA MARLY CIENTÍFICA 2017</p> <p><b>MOVIMENTO Sandler E A REPRESENTATIVIDADE FEMININA: A IMAGEM DA MULHER NO MEIO SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO.</b></p>
<p>2- Professor da EEEP Professora Marly Ferreira Martins</p> <p><b>Contextualização:</b> A arpo vem com a iniciativa de detalhar casos que na sociedade ainda são tabus, mediante as suas opressões que são os atos de oprimir, sufocar, seja uma pessoa uma atitude ou uma comunidade. Sendo encontrada também na violência para demonstrar autoridade, mediante essas consequências, uma de nossas inspirações foi Paulo Freire educador, pedagogo e filósofo que tinha uma prática dialética que se fundamentava na crença de que o educador assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, e seu livro pedagogia do oprimido que propôs métodos de alfabetização didática se diferenciando dos "vanguardismo" dos intelectuais de esquerda tradicionais e sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como disse realmente democrático.</p> <p><b>Objetivo geral:</b> A arpo tem como objetivo abrir os olhos da sociedade para o problema que é a opressão, é de uma forma sincera demonstrar para as pessoas que sofrem com esse tipo de preconceito e muitas vezes tem medo de soltar a voz e denunciar que elas não estão sozinhas.</p> <p><b>Objetivo específico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar as pessoas que o preconceito tem q ser combatido de frente.</li> <li>• Incentivar e ajudar as pessoas a cada vez mais ficarem por dentro do assunto abordado.</li> <li>• Da voz aos oprimidos para que eles saibam que não estão sozinhas.</li> </ul> <p><b>Metodologia:</b> O presente projeto foi desenvolvido na E.E.E.P Marly Ferreira Martins com a ajuda e participação de diversos professores e alunos com um objetivo comum que é da voz e vez ao oprimido e de forma educativa e conscientizar o opressor para que ele repense seus atos. Conscientizando com palestras, rodas de conversas, oficinas e informando por meios das redes sociais a importância que é combater assuntos que ainda são considerados tabus pela sociedade como por exemplo homofobia (que será o tema principal para a feira científica), machismo, padrão de beleza e racismo. Os recursos que usaremos serão diversas redes sociais como Instagram, pesquisas com a sociedade para descobrir e estudar a sua opinião e seu conhecimento sobre o tema abordado.</p>	<p>Palavras-chave: Mulheres, violência e representatividade.</p> <p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b></p> <p>Apesar da evolução e de diversas lutas, a imagem da mulher no meio econômico, social e político, não recebe a importância e a atenção necessária mesmo perante todos os problemas e desrespeitos enfrentados cotidianamente. Muitas delas, que vivem isso, não sabem dos direitos que tem e nem das lutas que marcaram a história da imagem feminina. Entender quem são o que fizeram e pelo o qual lutaram. Inspirar e apresentar isso às mulheres, para que compreendam o passado, lutem no presente e mudem o futuro.</p> <p><b>METODOLOGIA</b></p> <p>Utilizando-se da fonte oral e escrita, buscamos compreender as experiências daquelas que foram mulheres a frente do seu tempo em questão aos avanços dos direitos das mulheres. Internet e a opinião das pessoas entrevistadas foram a maior fonte de obtenção de informações. Os participantes do projeto visam uma expansão ainda maior dentro da EEEP Professora Marly Ferreira Martins, com palestras e debates dentro da escola, envolvendo os demais alunos e a comunidade do bairro Araturi e adjacências.</p> <p><b>OBJETIVOS</b></p> <p><b>GERAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspirar através de fatos históricos e as lutas feministas, uma maior compreensão à toda sociedade acerca dos direitos conquistados e em luta pelos movimentos sociais.</li> </ul> <p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar com base na história o quanto a luta feminista evoluiu.</li> <li>- Proporcionar um melhor desenvolvimento do que representa os direitos femininos para a sociedade.</li> <li>- Contextualizar e divulgar os movimentos que lutam por direitos das mulheres.</li> </ul>

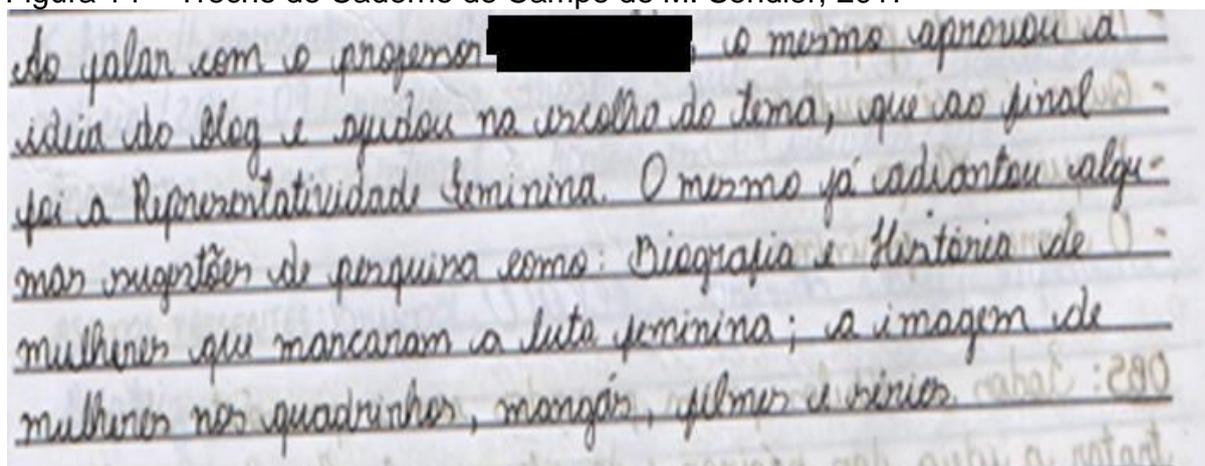
Fonte: Texto dos estudantes. Foto da própria autora.

#### 4.1.1.1.1 O Movimento Sandler

No período da Feira Científica de 2017, um grupo de estudantes do primeiro ano de hospedagem – a referência a série e curso técnico é comum nas escolas de ensino profissionalizantes – decidiu realizar uma pesquisa na área de Ciências Humanas, eles e elas só não sabiam ainda qual tema deveria ser abordado. Ficaram em dúvida entre abordar a problemática da “corrupção” e falar sobre “política”, já que são temáticas muito fortes em nosso país, ou abordar temas ligados à discussão sobre “gênero”.

Como eu registrei anteriormente, todas as equipes são orientadas por um(a) professor(a) da área e o(a) professor(a) orientador(a) sugeriu que o grupo debatesse sobre as “mulheres que fizeram história” ou que foram marcantes na história mundial. Eles e elas optaram por trabalhar a temática das mulheres e foi dessa forma que começaram os primeiros passos do movimento Sendler dentro da Escola.

Figura 14 – Trecho do Caderno de Campo do M. Sendler, 2017

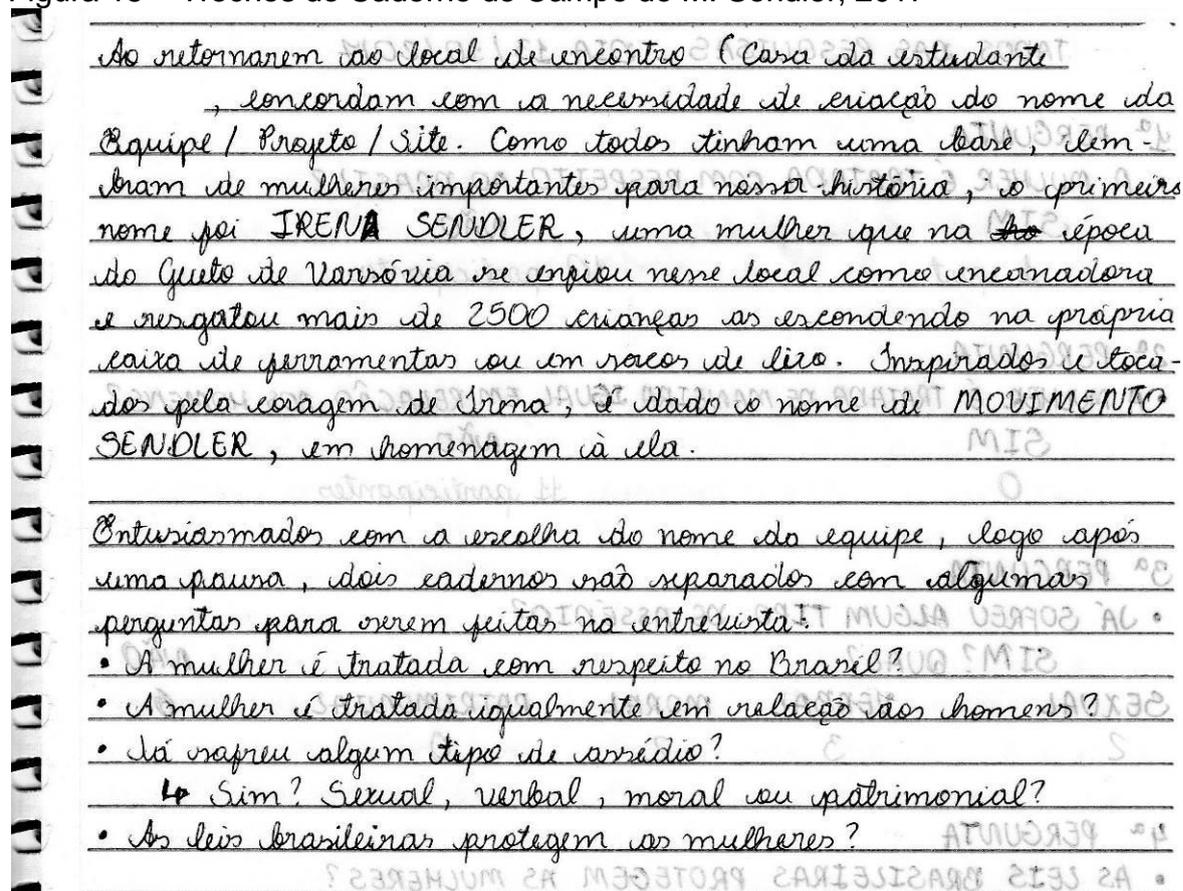


Fonte: Texto dos estudantes. Foto da própria autora.

O nome do movimento Sendler foi escolhido em homenagem à personagem histórica Irena Sendler,<sup>8</sup> que foi uma assistente social que trabalhou como enfermeira no Gueto de Varsóvia e conseguiu resgatar quase 2500 crianças que poderiam ter ido para os campos de concentração. O próprio caderno de campo do movimento Sendler vem, em sua página inicial, contando a história de Irena e, segundo discentes, ao descobrirem a biografia dela, sua admiração foi tanta que resolveram batizar o nome do movimento em homenagem a essa corajosa mulher.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.morasha.com.br/holocausto/a-historia-de-irena-sendler.html> Acesso em: 14 nov. 2019.

Figura 15 – Trechos do Caderno de Campo do M. Sandler, 2017



Fonte: Texto dos estudantes. Foto da própria autora.

O movimento Sandler na Escola foi idealizado por um grupo misto de discentes e é composto por 8 (oito) meninas e 3 (três) meninos. O número de meninos não é proporcional e eles mesmos disseram que, no momento em que começaram a trabalhar com temáticas feministas, alguns colegas começaram a questionar a sua orientação sexual. Eles em si não se sentiram acuados, decidiram dar continuidade ao trabalho apesar das “críticas” dos outros meninos.

Dessa forma, é possível perceber que, no momento em que os meninos também participam das discussões feministas e se apropriam das teorias estudadas, eles também se percebem dentro de concepções culturais impostas pela sociedade. As questões de sexualidade e de gênero fazem parte do processo de transformação na adolescência e mostram-se atreladas às descobertas sobre desejos e valores pessoais, além de se apresentarem como uma dimensão significativamente importante e elemento estruturador e formador da identidade dos sujeitos (COSTA *et al.*, 2001; MOREIRA *et al.*, 2008).

Ao citar os integrantes, eu usarei nomes fictícios para preservar a identidade dos discentes da Escola. Quando eu iniciei meu contato na escola, via o contexto mais pelos olhos dos(as) professores(as) e da gestão e o que eles e elas informavam sobre os discentes que organizaram o movimento. Eles e elas se tornaram, em um determinado momento, um exemplo a serem seguidos na escola, estudantes que tornaram um projeto de feira científica algo maior.

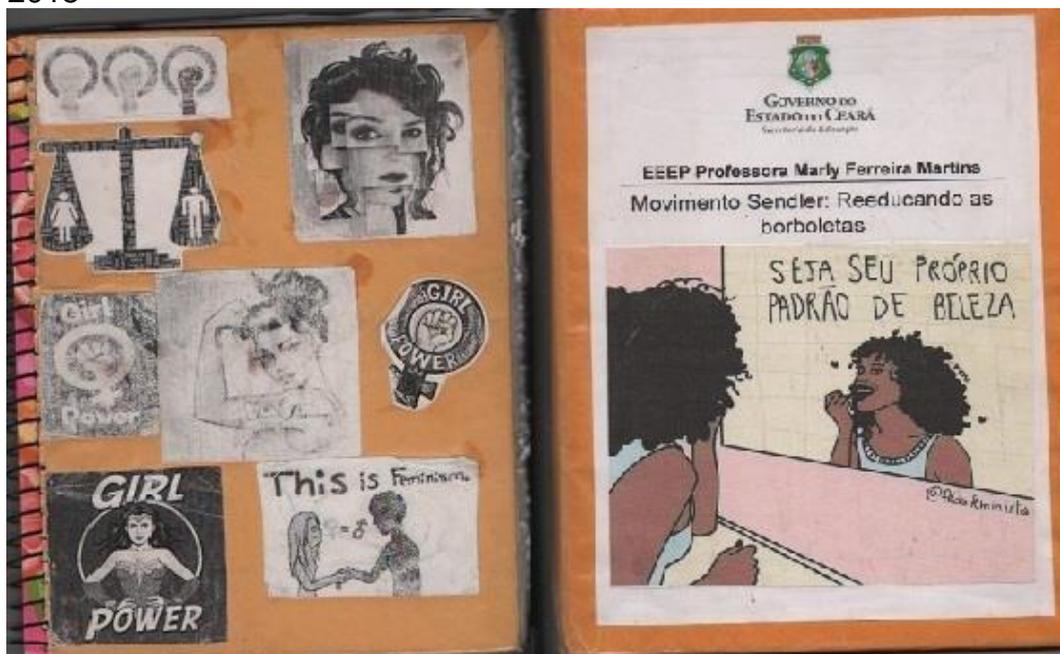
Durante o ano de 2017 e parte do ano de 2018, os discentes que fazem parte do movimento promoveram intervenções dentro da escola. Eles e elas começaram como um projeto de Feira de Ciências e, junto com eles, outros grupos também surgiram, mas, com o passar do tempo, o movimento Sandler foi responsável por várias ações e intervenções dentro da escola e fora dela também.

Os cadernos de campo são uma exigência da apresentação da feira científica da escola, ao mesmo tempo em que os estudantes apresentam um projeto, eles também precisam apresentar o caderno de campo para a banca avaliadora, dessa forma comprovando todas as etapas do processo de pesquisa.

Os cadernos do movimento Sandler contam a sua história, desde a criação e dúvida sobre a temática que será pesquisada até as dificuldades enfrentadas para a realização das pesquisas na escola. Os cadernos vão traçando os caminhos percorridos pela equipe até se tornar movimento, relatando de postagens do *Instagram* a atividades realizadas dentro e fora de sala de aula.

As capas apresentadas se referem às duas feiras de ciências de que o movimento participou, respectivamente em 2017 e 2018. No ano de 2018, a abordagem do grupo se focou na questão da bulimia e de como os padrões de beleza impostos mexem com a saúde mental das adolescentes, por isso o título: “Reeducando as Borboletas”. Quando eu perguntei por qual motivo colocaram “borboletas”, a aluna que irei chamar de Sakura relatou que as adolescentes que praticam bulimia, se chamam comumente de “borboletas”. Essa forma de se tratar por borboletas faz referência às transformações pelas quais elas passam.

Figura 16 – Capas dos Cadernos de Campo do Movimento Sendler 2017 e 2018



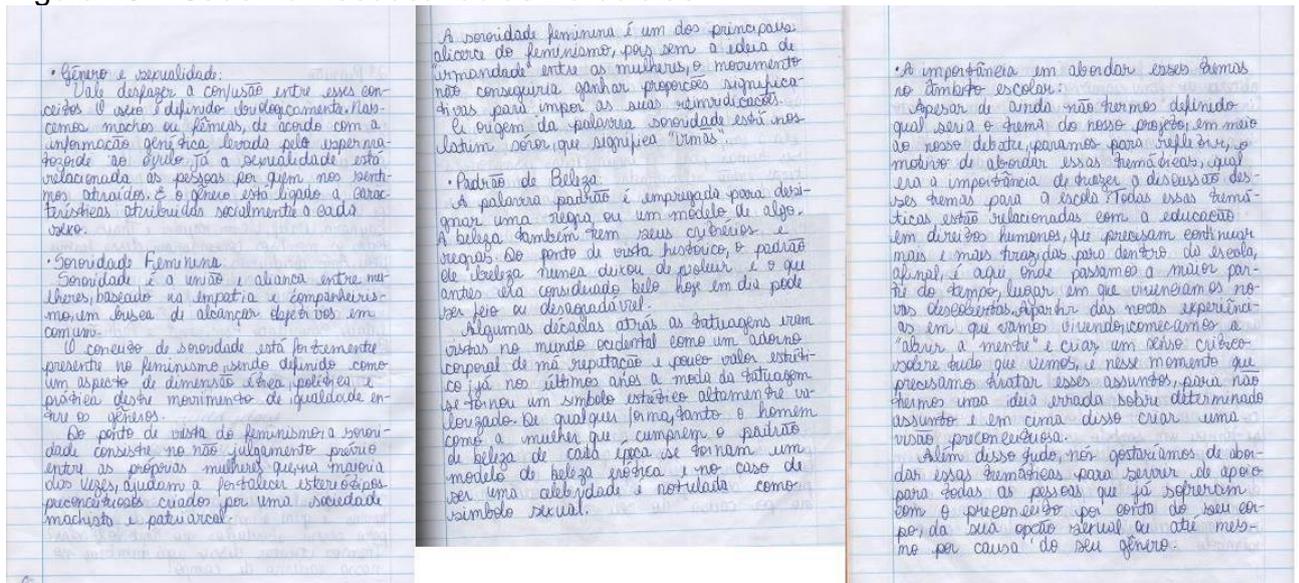
Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

Figura 17 – Contracapa do caderno Reeducação das Borboletas



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

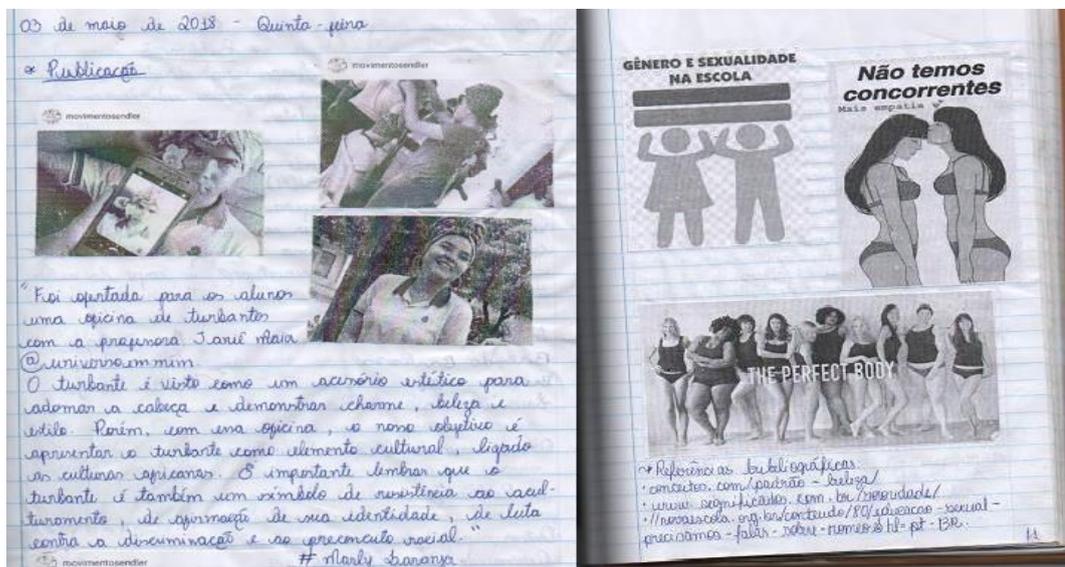
Figura 18 – Caderno Reeducando as Borboletas



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

O terceiro caderno apresentado foi um caderno criado para registrar as atividades do grupo externas à escola e as atividades realizadas na rede social do grupo.

Figura 19 – Caderno 2018 – registro de atividades

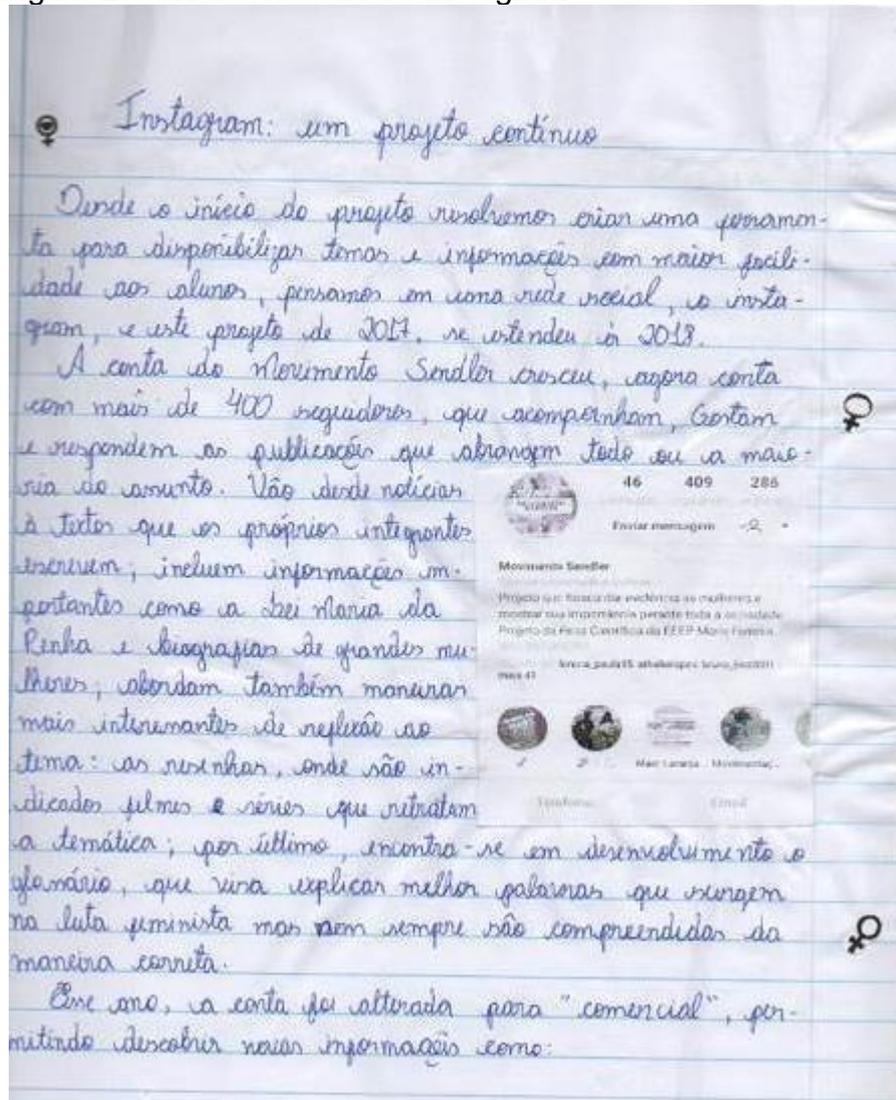


Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

As postagens no *Instagram* acompanham os movimentos feministas e antiLGBTfóbicos da atualidade. O caderno relata o movimento #MeToo, no qual várias atrizes relataram casos de assédios sexuais nos estúdios de gravação. Aproveitando a grande repercussão das redes sociais, o M. Sandler iniciou produções audiovisuais

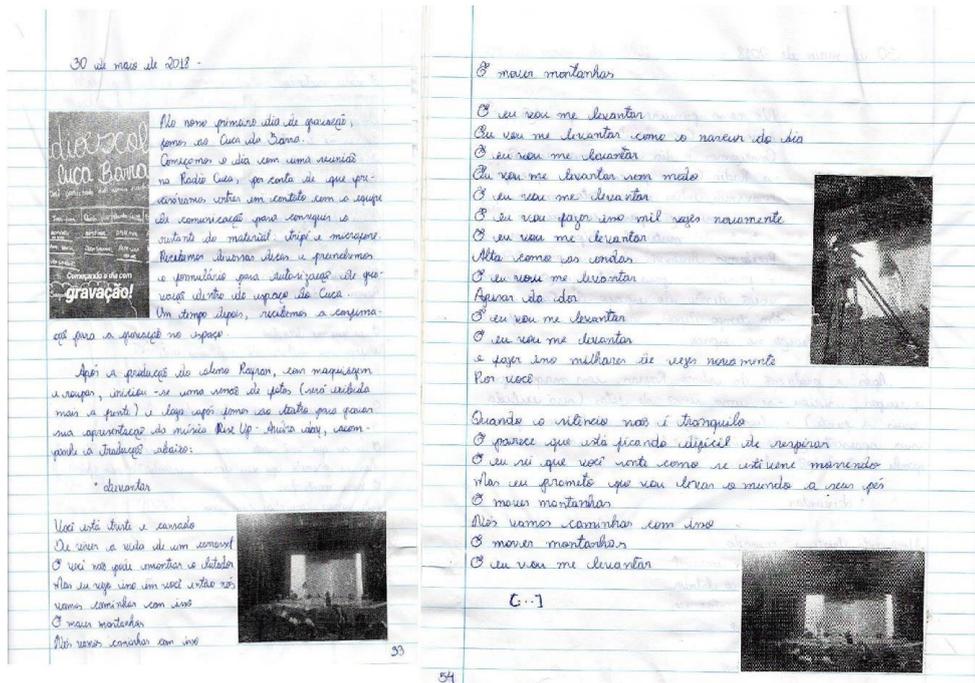
para divulgar as suas ações. Também em 2018, os alunos foram convidados pelo Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA) localizado no bairro Barra do Ceará para que pudessem apresentar o projeto e participar da produção de um documentário.

Figura 20 – Relatório sobre o Instagram



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

Figura 21 – Apresentação do movimento no CUCA da Barra do Ceará



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

Durante todo o período de acompanhamento do movimento Sendler na EP, pude presenciar diversas ações realizadas pelos estudantes para promover debates direcionados às questões de gênero e sexualidade dentro da escola, como a mobilização em torno do “Agosto Lilás”, mês de conscientização pelo fim da violência contra as mulheres.

Figura 22 – Campanha Agosto Lilás na Escola



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

Em 2018, eu comecei a vivenciar o cotidiano da escola de uma forma mais próxima, pois fui convidada a trabalhar lá como professora. Saí do cargo que ocupava dentro da SEDUC e fui convidada a lecionar Sociologia e Filosofia. O mais interessante – e também complexo – nesse percurso, é o olhar de dentro, mas também tenho que olhar como alguém de fora da realidade deles e delas. Foi um desafio posto e que é preciso adequar às situações cotidianas e perceber as dinâmicas envolvidas ali para não perder o foco da pesquisa.

A respeito dessa necessidade do “perto e dentro”, Magnani (2002, p. 13) registra: “Para captar essa dinâmica, por conseguinte, é preciso situar o foco nem tão de perto que se confunda com a perspectiva particularista de cada usuário e nem tão de longe a ponto de distinguir um recorte abrangente, mas indecifrável e desprovido de sentido”.

A proximidade com os estudantes me favoreceu pelos momentos de conversas informais, e essas foram bem mais produtivas do que as entrevistas, pois eles se sentiam mais à vontade para falar de si e sobre a escola. Dos estudantes participantes do grupo, tive uma maior proximidade com duas meninas, que se tornaram as principais interlocutoras do grupo, uma que chamarei de Lisa e outra que chamarei de Penélope.

Eles e elas tentam construir uma dinâmica o mais democrática possível, mas, em determinados momentos, os outros colegas do grupo deixam as ações vistas como mais burocráticas a cargo dessas meninas. Reuniões com a gestão da escola, organizar a programação e a estrutura de eventos, organizar quais oficinas vão entrar nas programações são pensadas por elas, o restante do grupo executa as ações.

Das duas estudantes de que eu me aproximei para entender o sentido do movimento, à menina que demonstrava ser a mais entusiasta atribuo o nome de Lisa, em referência a uma personagem de desenho que tem um comportamento intelectual, questionador e às vezes não é bem compreendida pela família. Todas essas referências se aplicam à Lisa que tenho contato na escola, em muitas conversas ela deixa claro que o fato de se considerar uma garota feminista, de início, incomodou sua mãe, que não entendia o ser feminista da filha e se preocupava com a forma como isso impactaria no seu comportamento. Ela é o rosto que mais aparece quando se fala do movimento dentro e fora da escola. Em uma determinada conversa, ela declarou como se sentia em relação ao que eles têm realizado na escola:

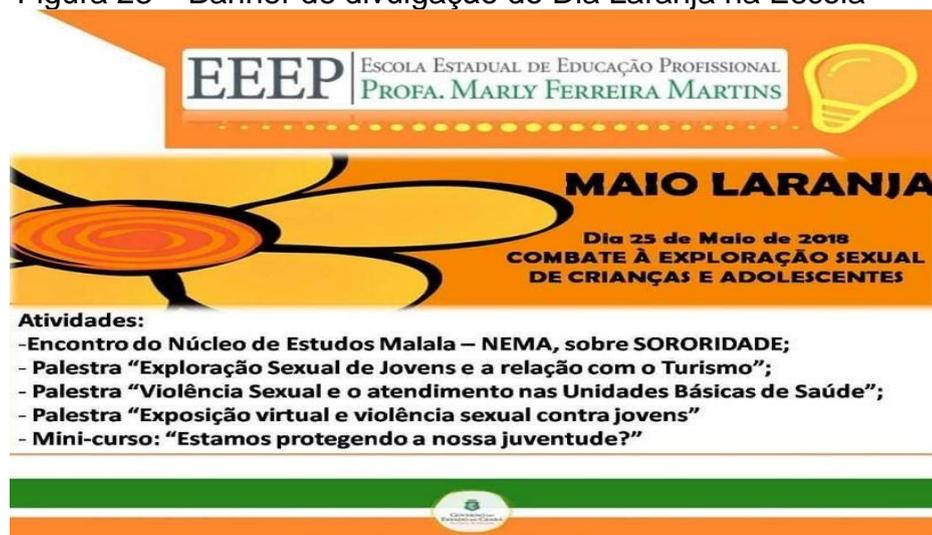
Em poucas palavras, eu me sinto grata pelo o que sou hoje, e boa parte dessa gratidão vai para o Movimento Sandler e tudo o que ele me trouxe. Hoje sou feminista, ativista pelo direito das mulheres, gremista e empoderadíssima. Descobri uma força em mim e faço com que outras meninas se descubram também. Amo fazer parte disso e todas as pessoas na qual esse projeto deu: meus orientadores e meus amigos. Tenho orgulho de nós e de onde chegamos. (Lisa. Depoimento transcrito).

Apesar das personalidades bem distintas, elas tinham em comum a liderança do grupo. O protagonismo feminino dentro do movimento era muito forte, até pela quantidade de meninas presentes. Contudo, os garotos participantes do Sandler também protagonizavam rodas de conversas, principalmente combatendo o machismo entre os meninos e se colocando na posição de garotos não machistas e a favor do feminismo. Em uma das nossas conversas, os meninos expuseram que houve uma mudança de atitudes e percepções por parte deles.

Um dos meninos, que chamarei de Patrick, disse que, ao começar a estudar sobre feminismo e violência doméstica, percebeu que sua mãe estava passando por violência psicológica dentro de casa: “Aí você olhar pra dentro de casa e ver que o que você tava lendo acontece com a sua própria mãe, você tem que fazer alguma coisa. Aí eu disse pro meu padrasto que era violência o que ele fazia e que merecia ser denunciado se não parasse”. (Patrick – Depoimento).

As ações do grupo levavam em conta datas-chave para tratar de temas como feminismo e combate à violência contra mulheres e meninas. Além do “Agosto Lilás”, foram também realizados o “Dia Laranja” e, no mês de junho, a semana da diversidade mais focada no movimento LGBTQ. Mesmo com a divisão de datas dentro da rotina das escolas, as ações sempre buscavam abordar os movimentos feministas e LGBTQ, não se fechava um tema apenas para mulheres e depois para LGBTQ. As ações, de alguma forma, tentavam dar espaço a todos os grupos.

Figura 23 – Banner de divulgação do Dia Laranja na Escola



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

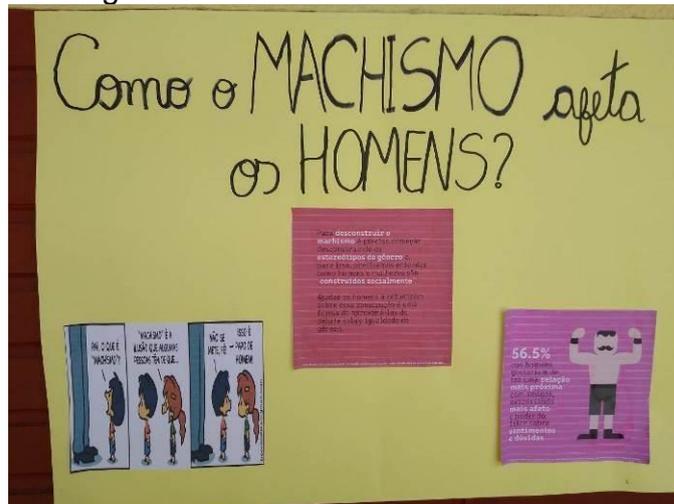
Havia reuniões com a gestão e professores(as) orientadores(as) para planejar as atividades do bimestre. Nessas reuniões, os estudantes colocavam as ações que desejavam executar e debatiam com a gestão da escola sua viabilidade. Dentro do conceito de autonomia com que a escola trabalha, era sempre lembrado aos estudantes que escolas possuem suas regras e rotinas e, por mais que se flexibilizasse para que o projeto de direitos humanos fosse inserido na rotina da escola, as aulas e outras demandas da própria escola não poderiam ficar sujeitas à organização dessas ações. Sendo assim, as principais intervenções do movimento Sandler foram realizadas nos eventos promovidos dentro do projeto de direitos humanos da escola.

Figura 24 – Divulgação da Semana de Direitos Humanos e Fórum da juventude – setembro 2019



Fonte: Elaborado pelos estudantes. Foto da própria autora.

Figura 25 – Cartaz produzido pelos alunos com mensagem de combate ao machismo



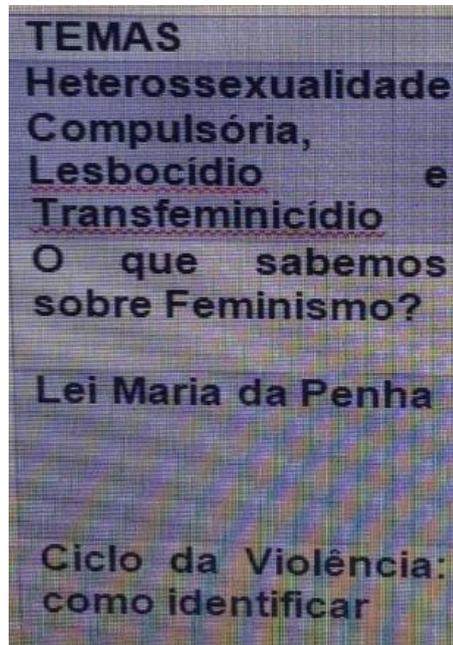
Fonte: Elaborado pelos estudantes.

Figura 26 – Cartaz de divulgação sobre o dia da visibilidade lésbica



Fonte: Elaborado pelos estudantes.

Figura 27 – Temas das palestras da semana Maria da Penha



Fonte: Elaborado pelos estudantes.

Figura 28 – Atividade “nosso olhar sobre o corpo” realizado pelas professoras de Sociologia com a turma de 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Própria autora.

Figura 29 – Momento em que o Movimento Sandler realizou atividade com a sua turma, 2018



Fonte: Própria autora.

Com o convívio dentro da Escola e a aproximação com o cotidiano deles e delas, consegui perceber certas nuances e comportamentos mais casuais de adolescentes. Esse contato mais próximo da(o) pesquisadora com seus interlocutores faz com que percebamos os detalhes a mais de que a pesquisa necessita. Creswell (2010) descreve sobre a importância desse contato do pesquisador:

Esse fechamento das informações coletadas por meio da conversa direta com as pessoas e da observação do seu contexto é uma característica importante da pesquisa qualitativa. No ambiente natural, os pesquisadores têm interações face a face no decorrer do tempo. (CRESWELL, 2010, p. 208).

Perceber, por exemplo, que, para os meninos do grupo, a convivência com essas temáticas ligadas ao feminino, feminismo e empoderamento trouxe outras perspectivas para dentro das suas casas. Um dos meninos relatou, como já mencionado, que percebeu que a mãe sofria violência moral por parte do padrasto, logo, o conhecimento que ele adquiriu no grupo ajudou para que a sua mãe pudesse enfrentar a violência. O próprio reconhecimento de atitudes consideradas machistas por parte dos meninos faz com que o aprendizado transcenda os limites escolares.

O grupo, durante esses dois anos, conseguiu realizar diversas ações dentro e fora da escola ligados à temática de gênero. Em meio aos movimentos do

grupo na escola e seus respectivos percursos para concluir o Ensino Médio Técnico, algumas mudanças e rupturas aconteceram. Alguns integrantes não quiseram continuar com as ações dentro da escola, alegando necessitar focar mais nos vestibulares. Para dar continuidade ao projeto dentro da escola, os estudantes que já estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio começaram a cooptar, entre os novatos, meninos e meninas que tivessem identificação com as bases do movimento Sandler.

Assim, em 2019, um novo grupo assumiu a coordenação do movimento Sandler para que os antigos integrantes pudessem sair seguros de que o trabalho continuaria. Os antigos integrantes, em 2020, junto com a professora que os orienta, começaram a inscrever estudantes novatos para realizar entrevistas, selecionando assim um determinado perfil para integrar o grupo. Eu acompanhei um dia dessas entrevistas que foram realizadas na escola, nos momentos de intervalo entre as turmas com o acompanhamento da professora.

Eu questioneei o motivo de haver uma seleção para entrar no grupo, se isso não seria pouco democrático ou traria ao movimento um ar de distinção entre os outros discentes da escola. A professora orientadora do grupo relatou que a ideia de se fazer seleção foi devido ao número de estudantes que se integrou ao grupo no ano anterior mas depois desistiram. Que alguns estudantes que se engajaram tinham pautas muito particulares e que a proposta do movimento seria abarcar, de certa forma, todas as discussões relacionadas às questões feministas que envolvem os debates sobre gênero e sexualidade, os movimentos LGBTQ, a questão da violência contra as mulheres e as LGBTfóbias.

Em meio à transição, o grupo teve que lidar com a ausência de Lisa. Os meses finais do Ensino Médio, junto com a responsabilidade do grupo e as suas questões pessoais, pesaram em seu emocional e Lisa se afastou da escola e das atividades do grupo para cuidar da sua saúde mental. Para que ela não perdesse o ano letivo os(as) professores(as) propuseram atividades remotas, uma das atividades foi a construção de um memorial. Nesse trabalho final, Lisa narra sobre a importância das atividades que realizou dentro da escola e as transformações que ocorreram com ela no período de interação e realização das atividades no grupo. Interessante perceber que estudar mais sobre gênero e sexualidade, levar esse debate e promover ações no espaço escolar e também fora dele foi uma caminhada de descobertas.

Findo com trechos do memorial produzido por Lisa relatando sua experiência:

**Feminismo:**

*O feminismo é um movimento que luta pela equidade entre homens e mulheres no âmbito social, político e econômico. Guiado e pensado por mulheres, trata de assuntos como o empoderamento feminino, aceitação do corpo, quebra de estereótipos e questionamento de padrões.*

*Preocupados com a feira científica de 2017, 11 alunos do primeiro ano de hospedagem se reuniram por um interesse em comum: trazer um assunto político para o ambiente escolar. Sugerido pelo professor de história, o que seria mais político e preciso do que o feminismo naquela escola?*

*Inspirados na história de Irena Sendler, uma jovem ativista da segunda guerra mundial que salvou mais de 2500 crianças do campo de concentração, ficamos conhecidos como Movimento Sendler. Com o tema “Representatividade feminina no âmbito social, político e econômico”, o projeto participou de congressos, de uma etapa regional, fez parcerias com a Rede Cuca e desenvolveu inúmeros momentos voltados para os direitos humanos, além de registrar tudo isso na rede social do projeto.*

*Assim como ajudou muitas pessoas (não só meninas), o projeto fez com que os que cuidavam dele crescessem também, isso me inclui.*

*Nesse processo de aprendizado sobre o feminismo, expandi muito do que aprendi para minha família. Assédio, relacionamentos abusivos, racismo e machismo foram surgindo nas noites antes de jantarmos à medida que eu ia aprendendo e me posicionando. Depois de muita conversa, discutir com meu padrasto, minha irmã e minha mãe sobre assuntos políticos foi cada vez mais fácil.*

*Apesar de todo esse diálogo, contar para minha mãe que eu gostava de meninas foi muito difícil. Mais um ponto para o projeto, que ao abordar Gênero e Sexualidade me ajudou a aceitar eu mesma e me deu pessoas boas o suficiente para me reerguer enquanto minha mãe não fazia isso.*

*Antes mesmo de me identificar como bissexual, o feminismo também me auxiliou em um dos maiores traumas da minha vida. Apesar de ser muito difícil escrever sobre isso com todos os detalhes, só consegui lidar com o abuso cometido pelo meu ex-namorado, quando entendi o que havia acontecido graças a todos os relatos que vi e às leis que estudei. Minha mãe entendeu melhor depois de tudo que aprendemos juntas sobre o feminismo, assim como as meninas do projeto.*

*Em resumo, quem sou e quem almejo ser é em grande parte, graças a esse*

*movimento. Ainda que a luta esteja longe de acabar e o caminho seja bastante turbulento, agora me sinto pronta para continuar mais forte do que antes.*

### **Conclusão**

*Durante o processo de escrita, eu observei que grande parte do que escrevi foi a descrição de problema e não a solução ou aprendizado sobre ele, e assim vi o sentido em escrever um memorial: ter a oportunidade de nos vermos como se estivéssemos fora da cena. Descrevi muito o problema e mostrei a solução de forma simples porque o processo de amadurecer é assim: enquanto enfrentamos o empecilho tudo parece grande e complicado, mas ao encararmos com humildade, reconhecendo nossos erros e impulsos, vemos que a resposta que procurávamos ficou clara.*

*Nesse tempo, um trabalho que deveria ser apenas um registro do meu ensino médio, acabou fazendo parte do meu amadurecimento e concretização desta etapa.*

*Agora, começo de 2020, com estágio concluído e o Movimento Sandler sob nova direção, me sinto grata e preparada para finalizar esta fase. Ciente de que mudanças virão e me ficando pronta para elas, ainda não tenho noção do que esse novo ano me reserva, mas com a certeza de que o que vier será para tirar alguma lição.*

(Autoria: Lisa. Estudante do Ensino Médio).

## 5 CONCLUSÃO

Embora a Educação sexual sempre estivesse presente nas escolas brasileiras, atravessando toda a história da Educação no Brasil, ainda é um tabu. Desde o viés higienista, a busca pelo controle da natalidade e a prevenção de doenças, chegando à descoberta da sexualidade na adolescência e às práticas sexuais, educadores(as) e professores(as) se dividiram entre debater ou não certos temas no espaço escolar.

Os movimentos feministas e as pautas sobre a liberdade sexual e manifestações de gênero, somados com os movimentos LGBTQ, demandaram novas práticas pedagógicas para lidar com as temáticas com adolescentes. Exigindo certa sofisticação teórica por parte dos professores(as) e desenvolvimento de metodologias para fugir do caráter punitivista e higienista.

A escola é um espaço plural, cuja diversidade de sujeitos demanda abordagens sobre gênero e sexualidade de forma a respeitar a diversidade pautando-se na legislação que versa sobre os direitos humanos e adaptando os currículos de forma a abranger, da melhor forma possível, os temas que são de interesse social e político.

Todo esse contexto faz da disciplina de Sociologia uma ferramenta que possibilita abrir os debates sobre Educação Sexual e questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Assim como é um fio condutor para que mobilizações como as do Movimento Sandler se efetivem dentro da Escola. Entendo que a escola necessita adotar em sua política pedagógica o caráter da Pedagogia da Autonomia, dando abertura para que os estudantes possam exercitar a criatividade e debater assuntos que lhes interessam.

Todo esse contexto favorece o olhar da Sociologia sobre os sujeitos sociais que compõem a escola. E, para efeitos práticos, debater sobre gênero e sexualidade na Escola dentro de um programa de pós-graduação é apresentar a escola como um campo de pesquisa diverso e com potencial. Assim como possibilita a troca de conhecimentos e saberes entre professores(as)-pesquisadores(as), sendo de fundamental importância para que a própria academia se aproxime do chão da escola. Nós, enquanto professores(as) e pesquisadores(as), trazemos, além das pesquisas, um olhar de quem está dentro do cotidiano escolar e mais próximos dos

sujeitos. Essa troca de saberes e conhecimentos torna-se ainda mais diversa com a experiência do campo e contribui para que o espaço escolar não seja só “objeto” de pesquisa, mas também sujeito dentro da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.
- ARRAES, Jarid. 5 motivos para discutir questões de gênero na escola. **Revista Fórum. Seção Notícias**. 19 jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/questaodegenero/2015/06/19/5-motivos-para-discutirquestoes-de-genero-na-escola/>. Acesso em: 01 fev. 2016.
- ARROYO, Miguel. **Curso de especialização em educação, pobreza e desigualdade social**: fundamentos da pobreza e currículo: uma complexa articulação. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Presidência da República Ministério da Educação Ministério da Justiça UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam** – os limites discursivos do “sexo”. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2020.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero** – Feminismo e subversão da identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.
- CÂMARA de Baturité no CE barra 'Escola Sem Partido' nos ensinos fundamental e médio do município. **G1 CE**, s./l., 24 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/camara-de-baturite-no-ce-barra-escola-sem-partido-nos-ensinos-fundamental-e-medio-do-municipio.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- CEARÁ. **Constituição do Ceará**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Banco Eletrônico de Leis Temáticas. 2016. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/81-competencias-do-estado>. Acesso em: 09 maio 2020.
- COSTA, M. C. O. et al. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, n. 77, n. 2, p. 217-224, 2001. Disponível em:

[http://moodle.epmcelp.edu.mz/pluginfile.php/3375/mod\\_resource/content/1/exualidade%20na%20adolesc%C3%Aancia%20desenvolvimento.pdf](http://moodle.epmcelp.edu.mz/pluginfile.php/3375/mod_resource/content/1/exualidade%20na%20adolesc%C3%Aancia%20desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre. 3. ed. Editora: Artmed, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, v. IV, set.1998. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/84>. Acesso em: 18 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. São Paulo: Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula** – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 12 abr. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOCA, A. M. Direitos humanos e diversidade sexual pelo direito à educação e à diversidade na escola. *In*: TV ESCOLA. **Educação e Diversidade Sexual**, Salto para o Futuro. ano XXI, boletim 04. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2011.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto à mesa. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Curso de especialização em educação, pobreza e desigualdade social**: escola: espaço e tempo de reprodução e resistências de pobreza. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

REGO, Walquiria Leão. Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao Bolsa Família. **Lua Nova**, São Paulo, n. 73, p. 147-185, 2008.

REGO, Walquiria Leão; PIAZANI, Alessandro. **Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Introdução a Pobreza e Cidadania**. Ministério da Educação, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo n. 53, 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1372>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SEDUC. Equipe de Educação, Gênero e Sexualidade celebra 2 anos de atuação na Seduc. Portal do Governo. Seção Notícias 2017, 18 maio 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/05/18/equipe-de-educacao-genero-e-sexualidade-celebra-2-anos-de-atuacao-na-seduc/>. Acesso em: 11 maio 2020.

SEDUC. **Plano Estadual de Educação – PEE**. 2014. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/pde/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 09 maio 2020.

**SOCIOLOGIA em movimento**. Vários autores. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SOUZA, H. H. de *et al.* Ações de governo para as políticas de educação em gênero e sexualidade do estado do Ceará (2015-2018). **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 66-85, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8223>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

VASCONCELOS, Francis Emmanuelle Alves. **Gênero, uma palavra (mal)dita**: usos e apropriações de uma categoria analítica dentro e fora da academia. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2019.