



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS**

**A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ – UMA ANÁLISE DO COMPONENTE  
CURRICULAR: NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS**

**FORTALEZA**

**2023**

LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS

A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ – UMA ANÁLISE DO COMPONENTE  
CURRICULAR: NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

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

---

- M344e Martins, Luana Vanessa Barbosa.  
A Educação Para Sexualidades No Ensino Médio Nas Escolas Públicas Estaduais Do Ceará : Uma Análise Do Componente Curricular: Núcleo De Trabalho, Pesquisa E Práticas Sociais / Luana Vanessa Barbosa Martins. – 2023.  
146 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.
1. Educação Sexual. 2. NTPPS. 3. Núcleo. 4. Currículo. 5. Ensino de Ciências. I. Título.  
CDD 370
-

LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS

A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ – UMA ANÁLISE DO COMPONENTE  
CURRICULAR: NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 06 /11 /2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Crosara Maia Leite (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Elcimar Simão Martins  
Nome da instituição (Unilab)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Érika Freitas Mota  
Nome da instituição (UFC)

## AGRADECIMENTOS

“Meu caminho é novo, mas meu povo não  
Meu coração de fogo vem do coração meu país  
O norte é minha seta, o meu eixo, a minha raiz”  
(ANAVITÓRIA; LEE, 2021, s.p.).

Não tenho uma religião ou doutrina definida, mas acredito que não estamos sós, acredito que não foram somente minhas mãos que fizeram essa dissertação, ou que não tive ajuda superior nessa jornada, não tenho dúvidas que um Deus de amor esteve comigo não só nessa construção, mas em tudo que vivi até hoje, e tudo que ainda tenho que vivenciar. Quantas foram às vezes que me peguei pedindo a esse Deus desde o primeiro processo seletivo para a pós-graduação que me iluminasse e me permitisse esse crescimento pessoal e profissional, e o quanto agradei quando chegou o momento certo de eu passar por todas as dores e felicidades. As dores...como doeu vivenciar alguns desses momentos, e sempre estava eu a pedir força e foco para continuar, para me curar, para ter saúde e concluir aquilo que era meu sonho. E Deus? Esse nunca me faltou, nunca me falhou. Então mais uma vez, obrigada meu Deus, sem o Senhor ao meu lado nada disso seria possível.

A minha mãe, acredito que a maioria dos agradecimentos vem nessa ordem, Deus e mãe, e alguns não possuem o parágrafo destinado ao pai. Mãe costuma ser a figura que possuímos de base desde a infância, aquela mulher guerreira, mas sobretudo sobrecarregada, que dá a vida pelas(os) filhas(os) enquanto acaba se anulando durante suas criações. Criação essa que não se encerra ao ver as filhas e filhos na vida adulta, mas se estende por toda nossa jornada. Mesmo sendo clichê e óbvio esse agradecimento às mães, a minha em quesito estudo, se destaca e realmente não poderia faltar. Tenho a agradecer a minha em muitos sentidos para a escrita desse trabalho, desde a infância que me ensinava cada atividade, até quando ela não conseguia mais me acompanhar devido ao nível de dificuldade, mas me cobrava boas notas, e bons trabalhos, sempre monitorando cada atividade e comparecendo em cada reunião ou apresentação. Minha mãe sempre se fez presente em todo meu processo educacional, e é a minha maior incentivadora até hoje. Se eu pudesse dizer qual o maior ensinamento que ela me deu, foi: Estude! E a cada conquista lá estava minha mãe pulando de alegria e espalhando a notícia com orgulho. Porém durante a pós-graduação o apoio da minha mãe teve um diferencial, ela ser avó, e enquanto eu assistia aula, fazia trabalhos, saía para pesquisar, e me sentava por horas para ler e escrever, ela foi a minha mãe, mas principalmente a mãe que eu não estava podendo ser do meu filho. E sem esse suporte eu não teria conseguido dar início ou

quanto mais finalizar esse novo momento da minha formação.

Ao meu pai que me proporcionou tudo que eu precisava para ter estudo de qualidade, mesmo não possuindo tanta escolaridade, que desde a infância teve que começar a trabalhar para ter o básico para viver, e hoje consegue proporcionar aos filhos muito mais do que o que teve condições de desfrutar, nos permitindo focar apenas nos estudos e no nosso crescimento pessoal e profissional, privilégios que muitas(os) não conseguem ter.

Uma família tem diferentes configurações e a minha é formada basicamente por mulheres, e a todas elas tenho muito a agradecer, pois cada uma me ajudou de alguma forma na minha construção e me deram apoio em toda a minha trajetória, cada uma com suas características pôde contribuir com algum aspecto da minha pesquisa e da minha formação pessoal e profissional. Em especial minha avó a grande matriarca e chefe familiar que é a base e a força de todas nós, a minha prima Juliana que me ajudou com as lindas ilustrações presentes nessa dissertação e trouxe um olhar artístico e poético a escrita. Agradeço a minha irmã Vitória e prima Fernanda que me inspiram, as minhas tias Elisandra e Wene por toda a garra, ao meu tio Ronaldo pelo suporte, e em memória ao meus avôs João e Raimundo. Em especial agradeço ao meu tio Fiin que sempre representou uma figura paterna para mim, sendo o meu espelho, minha referência e meu exemplo.

Dizemos que os amigos é a família que escolhemos ter, e de fato muitos dos meus fazem parte do que posso chamar de família, a eles agradeço por toda a confiança e apoio que me passaram ao longo das nossas parcerias, em especial no processo de pós-graduação Lucas, Denise e Thaís, também professoras(es) e acadêmicas(os), foram minha grande inspiração, sempre me incentivando a prosseguir, a não desistir, acreditando no meu potencial, e me dando dicas e conselhos para a realização da minha pesquisa. A Rayanne que me inspirou em todo meu processo de escrita com a perspectiva feminina. E na lista de amigos e parceiros destaco meu companheiro Ângelo que na reta final desse processo está sendo meu grande suporte emocional e me auxiliando em tudo que é possível para que eu possa concluir essa etapa.

É claro que como professora não poderia esquecer das(os) minhas(meus) colegas de profissão, tanto as que estão comigo todos os dias trocando experiências, angústias e dando força e apoio uma para as outras, tornando-se grandes amigas, até por que costumamos passar mais tempo juntas do que com a própria família, em especial agradeço as que fazem parte da EEMTI Maria Menezes de Serpa, e ao grupo Samaras que esteve presente em toda minha caminhada dentro da pós-graduação me ajudando nos estudos, nos projetos, nas aulas, e principalmente nos meus anseios pessoais. Agradeço também as(os) professoras(es) da pós-

graduação que contribuíram me passando conhecimentos e valores fundamentais para minha formação. As(aos) professoras(es) e profissionais da educação que disponibilizaram seu tempo e atenção para serem entrevistadas(os) contribuindo para minha pesquisa. Ser professora não é uma tarefa fácil, mas uma coisa que nos ajuda é a união entre os pares, e isso foi fundamental pra mim nesse momento.

Falando de professoras e pessoas que me inspiram, não poderia deixar de destacar minha orientadora Raquel Crosara, que ocupa esse cargo na minha formação desde o início da graduação, passando por diversos projetos. Quando estudantes falam de suas orientadoras e seus orientadores costumam relatar uma relação, muitas vezes, difícil de lidar. Esse nunca foi meu caso, além de me orientar, ela também cumpre o papel de amiga, sempre compreensível, paciente e solícita a ajudar no que fosse necessário. Viver a pós-graduação é cansativo e desafiador, mas ter uma orientadora como a que eu tenho, e que espero não encerrar essa parceria, é um presente e um privilégio.

Se o conhecimento é coletivo, a quem eu mais tenho que agradecer por todo meu processo formativo desde o início, são minhas alunas e meus alunos, sem eles nenhuma das minhas aulas ou projetos, sendo eles proveitosos ou nem tanto, não teriam sido possíveis. E não digo só porque logisticamente não existe aula sem aluna(o), mas as minhas turmas em especial, fizeram eu ser exatamente quem eu sou, não só como profissional, mas como humana. São nelas(es) que encontro motivação para todos os dias pensar em algo diferente, ou ter forças pra fazer aquele básico que também é tão importante. Costumamos trabalhar enfrentando juntas(os) os desafios da educação e colher os frutos, é a maior gratificação que eu poderia ter, o reconhecimento, claro, é importante, mas ser referência em tantos aspectos para elas(es) é o que me faz amar minha profissão e querer buscar ainda mais conhecimentos para compartilhar e construir juntas(os).

Encontro-me nesse momento refletindo sobre a quem agradecer, e como diversas pessoas participaram do meu processo, mas o mais importante ainda não mencionei, o meu filho João Gael. Quando fiz a entrevista do processo seletivo para mestrado me questionaram como eu daria conta se tinha um filho pequeno. JG, como costumo me referir a ele, realmente ele só tinha um aninho quando dei início à pós-graduação, e apesar de ter certeza que eu conseguiria, não foi fácil. Porém um filho não é criado só por uma mãe, mas sim por uma aldeia, e assim é criado o meu, e foi devido a toda a minha rede de apoio que eu apesar de mãe, por que se fosse pai não teria tanto problema, consegui concluir mais uma etapa. Ter um filho apesar de um enorme desafio, que muitas vezes, levava ao choro dele e ao meu, quando ele insistentemente me pedia para parar de escrever e ir brincar, ou dar atenção depois de um

longo dia de trabalho, foi o que me deu forças e me motivou a não desistir. Afinal, tudo isso também é por ele. Sou mãe, sou raiz, sou terra fértil, e espero continuar a colher os frutos e juntar as folhas secas ao lado do meu eterno parceiro, JG.

Como agradecer a tantos e esquecer justamente de mim, eu que estive em todo esse processo, e mesmo rodeada de gente, muitas vezes sozinha, estive não só como executora, mas vivenciando e estando presente em cada ponto dessa escrita. Eu que, nesse momento, estou representando tantas outras que ainda estão por vim, e sendo fruto daquelas que já passaram por tudo isso para que chegasse a minha vez. As minhas ancestrais, as mulheres, as pretas, as professoras, as cientistas, muitas delas, muitas de nós que fizemos o alicerce, que lutamos para que hoje pudéssemos ter voz, ter poder de fala, de escrita, de transformação. Muito ainda nos falta, mas a nossa caminhada não é de hoje e nem se encerra amanhã. Juntas estamos revolucionando, e devo a todas o que consegui fazer até agora, e deverei o que ainda sonho em realizar.

Você me diz para ficar quieta porque  
minhas opiniões me deixam menos bonita  
mas não fui feita com um incêndio na barriga  
para que pudessem me apagar  
não fui feita com leveza na língua  
para que fosse fácil de engolir  
fui feita pesada  
metade lâmina metade seda  
difícil de esquecer e não tão fácil  
de entender. (KAUR, 2018, p. 30).

## RESUMO

Há uma aparente dessexualização no espaço escolar, porém as sexualidades estão presentes cotidianamente em todos os espaços sociais, com cenas, gestos, palavras, eventos, relações, sobretudo, com nossa existência. Entretanto, existem alguns projetos e programas que vão na contramão desse processo de negação das sexualidades. Um deles ocorre nas escolas públicas do estado do Ceará, com o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), foco dessa pesquisa. Desta forma, o objetivo geral desse trabalho é investigar como a educação para sexualidades está presente no ensino médio das escolas estaduais do Ceará através do componente curricular NTPPS. De início, por meio do estado da questão, foram selecionados trabalhos acadêmicos com a mesma temática e pode-se perceber que, apesar do aumento de números de trabalhos, ainda são poucas as pesquisas com esse foco, o que ressalta a importância dessa pesquisa. Os processos metodológicos envolveram a análise documental da Base Nacional Comum Curricular e o Documento Referencial Curricular do Ceará; análise do material didático que norteia o NTPPS e entrevistas semiestruturadas com a responsável na secretaria de educação cearense e professoras(es) estaduais que ministram o componente. Para tratar os dados coletados, foi utilizada a análise temática de conteúdo de Laurence Bardin (1979). Como resultados, a BNCC não mostrou preocupação com essa área da educação, sem apresentar estratégias específicas ou qualquer menção as sexualidades, inclusive com a retirada de termos chave dessa temática, presentes nas versões anteriores, ficando esse ensino dentro de aspectos gerais como direitos humanos e combate a preconceitos. O DCRC traz um discurso específico para esses assuntos, com termos e objetivos claros, sendo um avanço nessa perspectiva, e mostrando o interesse da Secretaria de Educação do Estado do Ceará em criar estratégias que visam discutir a educação para as sexualidades com todos os seus vieses. O material do NTPPS e as entrevistas indicaram que apesar de seus desafios, o Núcleo tem se configurado como espaço para trabalhar as sexualidades tanto com seus conceitos biológicos como seus aspectos sociais, através de sua metodologia ativa, e do elo entre toda a comunidade escolar que acaba sendo criado dentro do componente, educando jovens a viverem suas sexualidades de forma segura, responsável e saudável, debatendo sobre esses assuntos de maneira natural e informativa, quebrando tabus, fazendo com que além de se tornarem protagonistas de suas histórias, possam revolucionar o seu meio, atingindo a formação integral que tanto a educação diz almejar.

**Palavras-chave:** educação sexual; NTPPS; núcleo; currículo; Ensino de Ciências.

## ABSTRACT

There is an apparent desexualization in the school space, but sexualities are present daily in all social spaces in scenes, gestures, words, events, relationships and, above all, in our existence. However, there are some projects and programs that go against this process of denying sexualities. One of them takes place in state schools in the state of Ceará, Brazil, specially in the Center for Work, Research and Social Practices (NTPPS), the focus of this research. The general objective of this work is to investigate how sexuality education is present in high school education in state schools in Ceará through the NTPPS curricular component. Initially, in order to establish the state-of-the-art of such issue, academic works with the same theme were selected; it could be established that, despite the increase of the number of works about such topics, there is still little research on this focus, which highlights the importance of the present research. The methodological processes involved the documentary analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Ceará Curricular Reference Document (DCRC); analysis of the teaching material that guides the NTPPS program and semi-structured interviews with the head of Ceará Education Department and state teachers who teach the program. To treat the collected data, Bardin's thematic content analysis (1979) was used. As a result, it was observed that the BNCC showed no concern with such area of education, not presenting specific strategies or any mention of sexualities on it, as well as the removal of key terms of such theme, which was present in previous versions of the document; the theme was referred together with general aspects of social studies such as human rights and combating prejudice. The DCRC brings a specific discourse about these subjects, with clear terms and objectives, being an advance in such perspective, and showing the interest of the Secretary of Education of the State of Ceará in creating strategies that aim to discuss education for sexualities in a wider way. The NTPPS material and the interviews indicated that, despite its challenges, the Center has configured itself as a space to work on sexualities, both in their biological concepts and social aspects, through its active methodology, and the link between the entire school community that ends up being created within the program, educating young people to live their sexualities in a safe, responsible and healthy way, debating these subjects in a natural and informative way, breaking taboos, so that in addition to becoming protagonists of their stories, they can revolutionize their means, achieving the comprehensive training that Education claims to aim for.

**Keywords:** sex education, NTPPS, core, curriculum, Science Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mulher negra gestando.....	19
Figura 2 - Mulher negra segurando sua filha recém-nascida.....	28
Figura 3 - Menina negra quando criança.....	43
Figura 4 - Menina negra na adolescência.....	62
Figura 5 - Mulher negra adulta.....	67
Figura 6 - Exemplo de plano de aula do material didático de NTPPS.....	82
Figura 7 - Mãe, filha e neta.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores Gerais e Específicos utilizados para refinamento da busca nos portais Capes e BDTD.....	30
Quadro 2 -	Trabalhos encontrados no portal Capes com a combinação dos descritores.....	31
Quadro 3 -	Trabalhos encontrados no portal BDTD com a combinação dos descritores.....	36
Quadro 4 -	Quadro de síntese das etapas da pesquisa.....	65
Quadro 5 -	Perfil das(os) professoras(es) entrevistadas.....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Artigos selecionados do portal Capes após a leitura dos resumos.....	31
Tabela 2 -	Dissertações e Teses selecionadas do portal BDTD após a leitura dos resumos.....	36
Tabela 3 -	Análise da área de Ciências da Natureza – DCRC Ensino Médio.....	75
Tabela 4 -	Análise da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – DCRC Ensino Médio.....	76
Tabela 5 -	Análise do material didático do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDD	Com.Domínio Digital
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EQ	Estado da Questão
Faced	Faculdade de Educação
GEPENCI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências
GEPESSEX	Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade
IST's	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEBio	Laboratório de Ensino de Biologia
MMS–EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria Menezes de Serpa
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1</b>	<b>“Tu vens, eu já escuto teus sinais”: minha trajetória.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2</b>	<b>A luz do despertar: problemática, objetivos e escrita.....</b>	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>“O VENTRE DA MÃE TERRA, PARIU A GUERRA E A DOR”: O ESTADO DA QUESTÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Artigos selecionados no Portal de Periódicos Capes.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>Dissertações e Teses BDTD.....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>“A AVE QUE VEM DE LONGE TÃO BELA, A ESPERANÇA QUE ARDE EM CALOR, VOCÊ É A TRADUÇÃO DO QUE É O AMOR”: REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação Científica.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Educação para Sexualidades.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>Currículo e o espaço para a educação para as sexualidades.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>Base Nacional Curricular Comum.....</i></b>	<b>54</b>
<b>3.3.2</b>	<b><i>Documento Curricular Referencial do Ceará.....</i></b>	<b>55</b>
<b>3.4</b>	<b>Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>“EU NÃO POSSO FAZER TUDO AQUILO QUE EU QUERO, O QUE EU QUERO É FAZER AQUILO QUE EU QUERIA, NÃO TEM JEITO, EU FIZ, BEM FEITO”: PROCESSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>“A SÓS NESSE MUNDO INCERTO, PEÇO UM ANJO QUE ME ACOMPANHE. EM TUDO VIA A VOZ DE MINHA MÃE, EM TUDO EU VIA NÓS”: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>68</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2</b>	<b>Análise do Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio... </b>	<b>72</b>
<b>5.3</b>	<b>Análise do Material Didático do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4</b>	<b>Entrevistas.....</b>	<b>85</b>
<b>5.4.1</b>	<b><i>Entrevista com a Assistente Educacional da SEDUC.....</i></b>	<b>86</b>
<b>5.4.1.1</b>	<b><i>História do NTPPS.....</i></b>	<b>87</b>
<b>5.4.1.2</b>	<b><i>A Educação para Sexualidades no NTPPS.....</i></b>	<b>92</b>
<b>5.4.1.3</b>	<b><i>Desafios e Contribuições do NTPPS.....</i></b>	<b>96</b>

5.4.2	<i>Entrevistas com professoras(es)</i> .....	102
5.4.2.1	<i>Os desafios do NTPPS</i> .....	103
5.4.2.2	<i>Educação para as Sexualidades no NTPPS</i> .....	108
5.4.2.3	<i>As contribuições do NTPPS</i> .....	115
6	<b>“A TERRA TÃO VERDE E AZUL. OS FILHOS DOS FILHOS DOS FILHOS DOS NOSSOS FILHOS VERÃO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio</b> .....	136
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Professoras de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – 1ª série...</b>	137
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	138
	<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP/UFC</b> .....	141

É isso mesmo,  
sou  
a mulher  
com o  
coração incendiário  
sobre a qual  
todos os seus pais  
lhe advertiam  
&  
quando  
uma árvore  
pega fogo,  
não demora muito  
para que  
toda a  
floresta  
esteja em chamas  
(LOVELACE, 2018, s.p.).



Figura 1 – Mulher negra gestando

Fonte: Juliana Maria Barbosa (2023).

## 1 INTRODUÇÃO

“Que nada nos limite  
 Que nada nos defina.  
 Que nada nos sujeite.  
 Que a liberdade seja  
 nossa própria substância.  
 Já que viver é ser livre”  
 (Simone de Beauvoir).

Esse capítulo tem o intuito de, primeiramente, narrar minha trajetória dentro da educação e depois mais precisamente na Educação para as Sexualidades. Fazer esse momento se faz importante já que minha experiência e minha formação estão intimamente ligadas ao meu objeto de pesquisa. Algumas pesquisadoras acham essa proximidade um problema, pois para analisar algo é preciso vê-lo de cima, mas dentro desse processo da educação para as sexualidades, acredito ser algo indissociável, pois a minha construção como indivíduo sexual perpassa diversas vezes dentro desse trabalho. Então justifico minha escrita em primeira pessoa nesse capítulo, pois é sobre minha caminhada, pontos de partida e sonhadas chegadas.

Logo em seguida explico qual meu questionamento central e como desejo respondê-lo, assim como a forma que irei escrever e ilustrar esse trabalho, que também está ligada com minhas inquietações como educadora, pesquisadora e mulher.

### 1.1 “Tu vens, eu já escuto teus sinais”: minha trajetória

Como cheguei até aqui, não é uma pergunta simples e óbvia, não percorri caminhos lineares e previsíveis. Olhando minha infância alguns sinais eram dados, mas outros já eram completamente opostos ao que me tornei. O que me tornei, o que estou me tornando, quem quero me tornar, são respostas em construção, mesmo que ligadas ao passado, analisá-las é um processo longo e doloroso, acredito que o “apesar de...” aparece bastante nas minhas conquistas.

Tudo se inicia com minha profissão, professora. Ensinar foi uma atividade que apareceu na minha vida de forma natural, aquelas histórias bem clichês de brincar de escolinha, mas é a minha história. Minha brincadeira preferida era ser professora das minhas bonecas, fazia as minhas atividades escolares no livro, depois copiava nas várias lousas que tinha, explicava para minhas alunas, corrigia e repetia, repetia, até que aquele conteúdo que havia sido passado para mim ficava marcado na minha cabeça. Inclusive era bem rígida com minhas alunas, acredito que era o reflexo de como eu era ensinada, sempre com muita pressão

para notas excelentes, locais de destaque, liderança, e na missão de fazer um milagre na vida da minha família. Não sei hoje se eu realmente gostava dessa brincadeira de escolinha, ou era uma das únicas que tinha tempo para brincar, já que na verdade eu estava estudando. As bonecas com o tempo foram sendo substituídas por colegas de sala, em grupo de estudos, por aulas de reforço para séries anteriores, e qualquer atividade que eu pudesse trocar conhecimentos.

Mas essa escolha de seguir a profissão não foi tão óbvia assim, não me lembro de responder muito a pergunta, “o que você quer ser quando crescer?” Recordo de já estar na 3ª série do ensino médio e ser questionada e não saber o que responder, pensei um pouco e resolvi que queria fazer algo dentro da Biologia, eu amava essa disciplina e os meus professores que a ministrava, e nem era tão boa assim nas notas, tinham outras que eu me saía bem melhor. Mas fazer o que dentro da Biologia? Eu gostava muito de ver trabalhos de perícia com pessoas mortas na televisão, aqueles programas de investigação que buscavam as causas da morte, aquilo me fascinava, e vi que dentro do curso de Ciências Biológicas eu poderia trabalhar com a área forense. E essa foi minha escolha. Ingressei no curso na UFC e iniciei a trajetória como futura bióloga forense, fiz até um curso de Entomologia Forense, que interessante ver como o desenvolvimento de uma mosca poderia dar a data de morte de alguém, mas ainda no início da faculdade entrei por influência de uma colega no Laboratório de Ensino de Biologia – LEBio e ali permaneci durante toda a graduação, como voluntária, monitora, bolsista de Iniciação Científica, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e tudo mais que desse para fazer naquele ambiente. Percebi que a área forense, mesmo que fascinante e promissora, ficar dentro de um laboratório sem tantas interações, não era o local de trabalho que eu almejava. E então aquela infância de ensinar bonecas e colegas veio à tona. A professora clichê ainda estava ali, o tal do dom, o nasci para isso, o amor pela profissão, professora por amor...Todas aquelas frases românticas da educação valiam para mim. Mesmo que a cada dia que passe, discordo ainda mais desse discurso romântico, em que parece que lecionar é uma função que fazemos por puro amor, sem que uma formação seja realmente necessária. E foi assim que comecei a me ver como agente de transformação social, lecionar não era só uma brincadeira, se tornou a minha essência e minha profissão.

Assim como em todas as profissões, começaram os desafios, e ainda dentro da minha graduação, as lacunas da formação de professoras(es) começavam a ficar evidentes. Entre elas a Educação para as Sexualidades, tema que não nos ensinavam, se detendo a uma única aula de anatomia, traumatizante, tendo as peças genitais usadas de forma pejorativa,

desrespeitosa e violenta por parte do professor, e muito menos nos era passado como deveríamos trabalhar essa temática como futuras profissionais da educação. Foi assim, a partir das inquietudes que começaram a surgir, e juntamente com outras colegas iniciamos algumas reuniões para se debater esse assunto, que deu origem ao GEPESEX – Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade, contando apenas com a participação de alunas(os) que por alguns anos, semanalmente, trocavam conhecimentos e dúvidas guiando a formação de cada uma.

Destino esse parágrafo antes de continuarmos com minha trajetória, para justificar o uso do termo “Educação para as Sexualidades” nessa escrita ao invés de Educação Sexual que costuma ser mais empregado. Essa mudança vem ocorrendo com a proposta de deixar claro quão ampla é essa temática, não se detendo apenas a questões biológicas como acontece muitas vezes. Xavier Filha (2017) traz em seu artigo “Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?” que aspectos históricos, sociais, culturais, emocionais e até políticos devem estar contidos na construção desse conhecimento. Porém destaco que quando citar autoras que trabalhem com o termo antigo, Educação Sexual, irei respeitar suas escritas e propostas, mesmo que elas mesmas já tragam a concepção atual enraizada.

E foi assim que a minha paixão por esse tema aconteceu, havia as minhas questões pessoais como mulher negra que gritavam dentro disso tudo, mas que até então nunca tinha dado ouvidos, e só impulsionou a minha caminhada. Foram realizados alguns encontros formativos em escolas pelo nosso grupo, nos trazendo mais experiências e empoderamento, dando inclusive coragem para criar um projeto solo que foi a base do meu Trabalho de Conclusão de Curso e que até hoje tento enriquecê-lo e levá-lo a outros espaços, o “Sim, eu falo sobre isso!”.

Minha trajetória profissional oficial começou antes mesmo de me formar, em uma escola pública estadual periférica, região onde eu moro, EEMTI Maria Menezes de Serpa, antes escola de tempo regular, e que leciono até hoje. E esses detalhes são bastante importantes dentro da minha construção. Já lecionei em outras instituições, inclusive privadas, mas foi ali que eu me fiz Professora Luana. A começar por encontrar uma realidade ao meu lado, mas tão distante da minha, crianças e adolescentes que não contam com apoio, com segurança física, emocional, sexual e nem financeira, em que o estudo não está nem mesmo em segundo plano, se tenta sobreviver e viver apesar de tudo. Foi então que percebi que muito do que havia aprendido dentro da Universidade parecia ser banal, e como me faltavam tantos conhecimentos, faltava-me experiência, mas não em sala de aula, mas de vida. Além disso,

faltava-me conhecimento de mundo, maturidade emocional, resolução de conflitos, colocar-me de fato no lugar do outro.

Iniciei como professora temporária de Ciências e Biologia, logo assumindo também a função de Professora Coordenadora de Área de Ciências da Natureza e Matemática. Naquele momento a Educação para as Sexualidades já tinha me tomado por completo, e vendo aquela realidade, a necessidade de fazer mais por aquelas(es) meninas(os), não parava de me inquietar. Porém trazer esse tema para escola não é tão simples, mesmo com uma legislação que o indique, há uma gestão que precisa ser primeiro sensibilizada para a importância dessa educação, trazendo segurança para as(os) responsáveis, para que assim qualquer trabalho seja realizado. E foi dessa forma que eu fiz, devagarinho, fui conversando com a gestão, até tanto eu quanto ela pudéssemos nos sentir confortáveis para pôr a mão na massa. Infelizmente, o processo teve que se dar assim, e na maioria dos locais continua dessa forma, você tem que convencer a outra a abraçar a ideia com você, mesmo sendo um conteúdo obrigatório. O primeiro projeto, “Diário da sexualidade”, contava com a participação apenas de meninas, os encontros ocorriam no contraturno e semanalmente, discutíamos diversos assuntos ligados à sexualidade, desde questões biológicas a questões culturais, políticas e socioemocionais. Hoje enxergo esse projeto como um divisor de águas dentro da escola e na minha formação, mas que faria algumas mudanças com o conhecimento mais amplo que trago hoje, afinal estamos em constante construção.

Após alguns anos trabalhando na mesma instituição chegou um novo projeto nas escolas estaduais cearenses, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, mais chamado de NTPPS ou apenas Núcleo, que se caracteriza por um componente curricular, a princípio, não obrigatório a ser oferecido, mas que com tempo várias escolas foram adotando com seu aperfeiçoamento, até hoje está presente em todas as escolas de tempo integral. No decorrer dessa escrita irei me deter a explicar com mais detalhes sobre essa proposta, mas por ora é importante saber que ela possui uma carga horária extensa, material de apoio, formação de professoras, deve ocorrer na forma de curso durante todo o ensino médio, e traz como proposta projeto de vida, temáticas sociais, pesquisa e mercado de trabalho.

Logo no primeiro ano, fui uma das professoras designadas a ministrar esse componente e fui me apropriando da sua proposta, fazendo-me ficar fascinada e preferir até mesmo ela do que a Biologia que tenho formação. Talvez o fato de a Educação para as Sexualidades estar lá presente de uma forma mais completa e dinâmica tenha me ajudado a me interessar mais pelo NTPPS, e principalmente a forma que ela era conduzida me fazia sentir ainda mais agente de transformação social naquele espaço e fora dele.

A sexualidade me rodeava por toda parte, na verdade rodeia, como mulher, professora, mãe e revolucionária. Porém não é de forma saudável, admirável ou emancipatória que muitos me enxergam. Falar sobre esse assunto acaba por banalizar minha relação com as sexualidades, como se a mim pudesse ser dirigido todos os assuntos relacionados, porque eu sou a pessoa que fala de sexo, mas não de forma positiva por eu estudar esse assunto, e sim com olhares, risadas, piadas e a falta de respeito com o meu trabalho nessa área acabam sendo recorrentes. Dar aula sobre essa temática parece fazer as pessoas me verem de forma pecaminosa, libertina ou de tantas outras formas que o machismo enraizado descreveria. Ser chamada de professora do sexo, não me seria um problema se esse termo tivesse sendo utilizado da forma saudável que eu conheço, mas com ações discriminatórias, tenta me enfraquecer, me constranger, me afastar. Porém essas atitudes só me deixam ainda com mais vontade de lutar por uma educação para as sexualidades sem tabus e preconceitos, encharcada de falso moralismo.

Desde então, vários foram os projetos pessoais e dentro das escolas sobre Educação para as Sexualidades, a vida foi enchendo de trabalho e ocupações e me distanciando mais das questões teóricas por um tempo, apesar de manter minhas leituras, a prática foi meu maior foco. Até que veio a necessidade de buscar me especializar e ter mais conhecimentos, cheguei à pós-graduação. E cheguei no momento pessoal mais controverso, recentemente divorciada, com um bebê, de volta à casa da família, assumindo o cargo de professora efetiva do estado e tudo em meio a uma pandemia. Ser uma mulher pesquisadora se tornou um desafio diário, mas a vontade por enriquecer meus conhecimentos, trocar vivências, compartilhar ideias, buscar algo novo, atualizar as leituras, buscar o que a academia vem falando sobre isso, entender a situação política e seus poderes e fragilidades na Educação para as Sexualidades, e até mesmo me permitir conquistar um título, me motivou a fazer essa caminhada mesmo com tantos percalços. Mas como eu disse no processo seletivo aos avaliadores, se tinha alguém que “apesar de” conseguiria, era eu. Ainda estou no processo, a caminhada vem sendo exaustiva, solitária, até adoecedora. Penso durante a madrugada se realmente sou aquela pessoa que falei na seleção. Mas aqui estou eu, orgulhosa de cada passo e pensando no seguinte. Parar nunca foi uma opção.

## **1.2 A luz do despertar: problemática, objetivos e escrita**

Mesmo com essa trajetória dentro da educação para as sexualidades, os desafios que enfrento para estudá-la e executá-la ainda são muitos, não só dentro da comunidade

escolar, mas também com as mudanças dos documentos norteadores da educação, e de toda a pressão política e social que esse tema vem sofrendo, em especial nos últimos anos no Brasil. Porém o componente NTPPS parece vir contribuindo com essa temática nas escolas cearenses, trazendo maior liberdade e norteando as(os) professoras(es) nesse trabalho, com formações e materiais didáticos, porém as dificuldades ainda são grandes. Entender melhor como as sexualidades são trabalhadas nas escolas trazem muitos questionamentos que embasaram essa dissertação: O que vem sendo produzido na academia sobre educação para as sexualidades no ensino médio? Quais as orientações da nova Base Curricular Comum Curricular, e do Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de sexualidades no ensino médio? Como o NTPPS é estruturado para trabalhar essa temática? Quais os desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) para trabalhar esse tema nesse componente?

O Núcleo será o objeto desse trabalho, na busca de responder à pergunta norteadora, quais os desafios e as contribuições do componente curricular NTPPS ligados à educação para as sexualidades nas escolas públicas estaduais do Ceará? Assim, o **objetivo geral** é investigar como a educação para sexualidades está presente no ensino médio das escolas estaduais do Ceará por meio do componente curricular: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Os **objetivos específicos** são:

- Analisar a produção acadêmica em educação, em especial nas pesquisas da área de currículo, acerca de como a educação para sexualidades tem sido trabalhada no ensino médio;
- Identificar a concepção de educação para sexualidades expressa em currículos prescritos como BNCC, DCRC e nos materiais didáticos do componente NTPPS;
- Investigar as possibilidades e os desafios do NTPPS, principalmente em relação à educação para sexualidades nas escolas públicas estaduais cearenses.

Para conseguir atingir esses objetivos analisamos a BNCC e o DCRC do ensino médio para ver quais as especificações para o estado do Ceará sobre o ensino das sexualidades, além disso, o material didático do Núcleo também foi analisado como documento norteador desse componente. Entrevistas com a responsável na secretaria de educação e professoras(es) estaduais também ajudaram na construção dessa pesquisa, bem como o levantamento de trabalhos que tinham essa temática como foco.

Para finalizar a escrita da minha trajetória e os percursos que caminhei nessa dissertação, como mulher e pesquisadora, preciso ressaltar que vejo nas escritas, assim como Marina Borges (2018), Souza (2018), Priscila Nunes (2020), Bortolini (2008) Jane Felipe (2009), Xavier Filha (2009), Duque (2014), em trabalhos que a língua portuguesa tem como

base de suas regras formais alguns pressupostos que se assemelham muito à realidade vivida no cotidiano social, assim como o plural em masculino mesmo quando a maioria das pessoas a serem referidas sejam mulheres, com a justificativa que “sempre foi assim” como se a língua fosse imutável e inflexível.

[...] a linguagem tem papel importante como agente socializante de gênero e a construção de estereótipos que hierarquizam os seres humanos [...] A generalização dos termos tem clara intenção política e social de dominação e manutenção da ordem social (BORGES, 2018, p. 15).

Além disso, as normas ABNT de citação trazem uma sensação na leitura sem o feminino, os sobrenomes e os plurais masculinos fazem parecer que aquele conhecimento não passa por mulheres. Eu quando citada como Martins, ao ler-me tenho a impressão que não sou eu, e sim um homem, ao chamar professores ao invés de professoras mesmo que sejamos maioria, faz-me sentir não pertencente aquele espaço. Quando não nomeamos nossas alunas, amigas, pesquisadoras, estamos corroborando para um silenciamento linguístico que reflete em nossa sociedade (NUNES, 2020). Essa sensação já me inquietava há anos, e ao ver a apresentação de Dissertação de uma colega, que inclusive me ajudou muito nesse processo, Rayanne Silva, que utilizou do feminino em toda sua escrita, meus olhos brilharam e mesmo antes de estar na pós-graduação, já guardei essa iniciativa pra mim.

Para Guacira Louro (2014), a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser o perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem ser nomeados.

Então justifico aqui que esse trabalho seguirá utilizando a linguagem no feminino como principal, além do sobrenome o primeiro nome das pesquisadoras, e os plurais e generalizações seguirão no feminino, apesar de o masculino ainda se fazer presente secundariamente para não haver problemas de interpretação que foram observados durante a qualificação desse projeto. Aspiramos que este trabalho seja ferramenta de transformação da linguagem atual, com o uso flexionado no gênero feminino, para trabalhar esse incômodo não

só meu, mas de muitas que não se sentem representadas dentro da construção do conhecimento, gerado pela subversão de regras ortográficas. Para Nunes (2020, p. 114), “a linguagem, na verdade, pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para o questionamento e a problematização de uma construção sexista e cisgênera da língua, pois além do problema do silenciamento das mulheres”.

Nos nomes dos capítulos foram utilizados trechos de canções inspiradas nas ilustrações e, além disso, frases ditas por mulheres de referência fizeram parte das nossas epígrafes. Ressalto também, que minha presença estará forte por todo o trabalho, não só no papel da escrita, mas em vivência também, as ilustrações que estão sendo utilizadas ao longo dos capítulos trazem uma forma poética a essa escrita, mas também conversa com a temática, como a gravidez, a maternidade, a mulher negra e o desenvolvimento de uma menina forte e doce que carrega consigo as batalhas de classe e gênero desde cedo, na busca da sonhada revolução, mulher que continua o ciclo da criação do sagrado, mulher essa que caminha em mim e ao meu lado, e de tantas outras. Em uma música “Mãe” do Emicida que faz em homenagem a sua, e tem a participação da mesma, ela fala de como ao gerar seu filho ela se sentiu como a terra, sagrada, e é nesse ciclo o qual faço parte que trago a perspectiva de continuidade e criação para esse trabalho, onde os projetos, as escritas, as pesquisas, se tornam como filhas ao longo da minha jornada. Minha família é formada basicamente por mulheres, em que todas ajudam na construção da outra, somos um entrelaçar, nós e laços, e todas elas estão junto comigo nessa escrita, permitindo através de uma aldeia de apoio que eu possa estar nesse caminhar da pós-graduação, como a mais nova, minha prima, que me ajudou na construção dessas imagens, afinal nada mais claro que utilizar o dom e a sensibilidade dela para fazer-se presente nessa dissertação, representando e homenageando todas as demais. Não posso falar sobre Educação para Sexualidades negando seus próprios preceitos. Colocar-me como mulher negra nessa escrita, enfatizando outras cientistas, com uma linguagem feminina, e uma ilustradora que traz imagens que visibiliza o grupo que mais sofre dentro de nossa sociedade, fazem parte dessa educação. Além de ver na gravidez, no nascimento e no desenvolvimento da vida e seus desafios e solidões, algo que dialoga com meu processo dentro da pós-graduação.

Figura 2 - Mulher negra segurando sua filha recém-nascida



Fonte: Juliana Maria Barbosa (2023).

## 2 “O VENTRE DA MÃE TERRA, PARIU A GUERRA E A DOR”: O ESTADO DA QUESTÃO

“Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome”

(Clarice Lispector).

Antes de iniciar uma discussão sobre qualquer assunto, ainda mais uma pesquisa científica, é importante fazer uma busca de trabalhos que já falem sobre assuntos relacionados ao seu objeto a fim de investigar os aspectos e os diferentes pontos de vista sobre um determinado tema.

O domínio da literatura nos torna capaz de referenciar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias de forma crítica e articulada (BELL, 1985).

O estado da questão é uma opção para fazer esse levantamento buscando trabalhos que estejam necessariamente ou diretamente articulados com o tema investigado, esclarecendo o objeto pesquisado na elaboração de um texto narrativo contribuindo com o campo de conhecimento (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2014).

Therrien e Nóbrega-Therrien (2004, p. 7) dizem que:

a finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Portanto, dedicamos esse capítulo para o estado da questão a fim de deixar clara a contribuição da pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo.

Os levantamentos foram realizados no Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que são referência de busca de publicações científicas. O recorte temporal foi dos últimos cinco anos, pautado na publicação da BNCC do Ensino Médio em 2018 e devido ao novo cenário político pós golpe à Presidente Dilma Rousseff que interferiu nas discussões a respeito da Educação para as Sexualidades em nosso país (OLIVEIRA; MELO; FARIAS, 2021).

Os trabalhos foram incluídos de acordo com alguns critérios a fim de refinar nossa busca, como ser sobre o Ensino Médio já que o componente curricular trabalhado nessa dissertação é exclusivo desse nível de escolarização, serem na língua portuguesa e sobre a educação brasileira, já que o objeto de estudo conversa intimamente com a realidade que estamos inseridas, e estarem disponíveis na íntegra na internet, facilitando o nosso acesso.

Para a busca dos trabalhos nesses portais foram utilizados descritores gerais e específicos que combinados refinavam o mapeamento por assuntos que dialoguem com nosso objeto de pesquisa, nos aproximem dos nossos objetivos, e por esse tipo de busca ter ligação com as características de pesquisa desses portais.

Quadro 1 - Descritores Gerais e Específicos utilizados para refinamento da busca nos portais Capes e BDTD

<b>Descritor Geral</b>	<b>Descritor Específico</b>
Educação Sexual/Sexualidade	Gênero
Currículo	Núcleo/NTPPS
Ensino Médio	Diversidade

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a exclusão dos trabalhos foi utilizado como critério quando gênero, na verdade, está relacionado à produção textual, quando se trata de Núcleos de outros grupos que não são relacionados ao nosso componente curricular, e quando diversidade era relacionada com questões étnicas, raciais e culturais, e não sexual ou de gênero.

## 2.1 Artigos selecionados no Portal de Periódicos Capes

Ao combinar os descritores pesquisados por assunto no portal Capes encontramos 241 artigos, logo depois, fizemos a leitura dos títulos desses trabalhos para ter uma ideia do que o texto se tratava e se estava de acordo com o que almejávamos, diminuindo para 102 artigos relacionados ao nosso objeto de estudo. Como especificado no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados no portal Capes com a combinação dos descritores

<b>Combinação de Descritor</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Títulos</b>
Ed. Sexual/Sexualidade e Gênero	53	28
Ed. Sexual/Sexualidade e NTPPS/Núcleo	1	0
Ed. Sexual/Sexualidade e Diversidade	34	13
Currículo e Gênero	71	33
Currículo e NTPPS/Núcleo	5	1
Currículo e Diversidade	50	16
Ensino Médio e Gênero	19	9
Ensino Médio e NTPPS/Núcleo	1	0
Ensino Médio e Diversidade	7	2
<b>Total</b>	<b>241</b>	<b>102</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Após a triagem dos títulos, foi realizada a leitura dos resumos dos 102 artigos, encontrando 21 trabalhos para a leitura completa que de fato se aproximavam mais do que buscávamos, excluindo trabalhos repetidos, que não eram sobre o ensino médio ou não falavam da educação brasileira, critérios esses já explicados anteriormente. Os artigos que foram selecionados para fazer parte desse estado da questão retirados do portal Capes são:

Tabela 1 - Artigos selecionados do portal Capes após a leitura dos resumos

<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>ANO</b>
Afirmção e contestação de gênero nas escolas de Ensino Médio Profissionalizantes	DEPOILLY, Severine. Afirmção e contestação de gênero nas escolas de Ensino Médio Profissionalizantes. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 21, p. 13507, 2021.	2021
Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio	MENDES, Luís César Castrillon; DE JESUS, Dânie Marcelo. Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio. Revista de Educação Pública, v. 27, n. 65/2, p. 693-712, 2018.	2018
Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras	GIUGLIANI, Beatriz. Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras. CS, n. 31, p. 359-383, 2020.	2020
Violência contra a mulher: um diálogo com estudantes do ensino médio	DE NOVAIS, Melissa <i>et al.</i> Violência contra a mulher: um diálogo com estudantes do ensino médio. Revista ELO–Diálogos em Extensão, v. 9, p. 1-7, 2020.	2020
Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no	SO, Marcos Roberto <i>et al.</i> Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação	2021

ensino médio	física no ensino médio. <i>Educación Física y Ciencia</i> , v. 23, n. 1, p. 1-18, 2021.	
Formação de professores, diversidade e religião: componentes curriculares e zonas de conflito	DE JESUS SANTOS, Deyse Luciano. Formação de professores, diversidade e religião: componentes curriculares e zonas de conflito. <i>Revista Educação e Emancipação</i> , v. 11, n. 3, p. 267-290.	2018
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE	RÖWER, Joana Elisa; MADEIRA, Annie Ribeiro. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE. <i>Revista Educação e Emancipação</i> , v. 13, n. 1, p. 255-287.	2020
Gênero e sexualidade: onde estão essas questões no currículo da licenciatura em geografia da ufrgs?	ESCOUTO, Cláudia Maliszewski; TONINI, Ivaine Maria. GÊNERO E Sexualidade: Onde Estão Essas Questões No Currículo Da Licenciatura Em Geografia Da UFRGS?. <i>Para Onde!?</i> , v. 10, n. 2, p. 186-190, 2018.	2018
Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências	OLIVEIRA, Wenderson Silva; DE MELO, Carlos Ian Bezerra; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. <i>Práxis Educativa (Brasil)</i> , v. 16, p. 1-26, 2021.	2021
Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente	NETO, João Tomaz Dos Santos. Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente. <i>Revista de Ciências Sociais: RCS</i> , v. 52, n. 3, p. 111-132, 2021.	2021
Quando o currículo se torna passarela para a diferença	MELO, George Souza de; OLIVEIRA, Anna Luiza AR. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. <i>Educar em Revista</i> , v. 36, 2020.	2020
Relações entre gêneros na teorização curricular tradicional, crítica e pós-crítica	DE CARVALHO FREIRE, Eleta. Relações entre gêneros na teorização curricular tradicional, crítica e pós-crítica. <i>Roteiro</i> , v. 44, n. 2, p. e16505, 2019.	2019
(Des) Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática.	DE LIMA, Luciano Feliciano. (Des) Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática. <i>Zetetike</i> , v. 29, p. e021029-e021029, 2021.	2021
Não veja, ouça ou fale: zarus presentes nos discursos docentes sobre diversidade sexual e homofobia	DE OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Não veja, ouça ou fale: zarus presentes nos discursos docentes sobre diversidade sexual e homofobia. <i>Educação</i> , v. 42, n. 1, p. 96-106, 2019.	2019
“Alunos são todos iguais, não têm sexo:” análise das práticas de educação sexual e o enfrentamento à homofobia nas escolas	MACHADO, Frederico Viana; MONTENEGRO, Margarita Diaz; CHINAGLIA, Magda Loureiro Motta. “Alunos são todos iguais, não têm sexo:” análise das práticas de educação sexual e o enfrentamento à homofobia nas escolas. <i>Educação, Ciência e Cultura</i> , v. 24, n. 3, p. 125-140, 2019.	2019
Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar	ANDRADE, Luma Nogueira de <i>et al.</i> Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. 2019.	2019

Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos	LEITE, Lara Casarim; DE CASTRO, Roney Polato; FERRARI, Anderson. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p. 390-409, 2021.	2021
Performatividade, assujeitamento e silenciamento do “eu gay”: reflexões entre docência e diversidade sexual	BONATTI, Jaílson <i>et al.</i> Performatividade, assujeitamento e silenciamento do “eu gay”: reflexões entre docência e diversidade sexual. 2020.	2020
Heteronormatividade e ensino na educação básica: um estado do conhecimento	MELO, Katamara Medeiros Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DE ARAÚJO PONTES, Verônica Maria. Heteronormatividade e ensino na educação básica: um estado do conhecimento. Revista Inter Ação, v. 43, n. 3, p. 648-665, 2018.	2018
A Educação Sexual e a promoção da equidade de gênero no enfrentamento da violência doméstica contra mulheres	AZADINHO, Mariana Passafaro Mársico; DE LIMA OLIVEIRA, Angelita; DA COSTA MILANI, Débora Raquel. A Educação Sexual e a promoção da equidade de gênero no enfrentamento da violência doméstica contra mulheres. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 1727-1742, 2020.	2020
“Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação	LOPES, Rebecca Faray Ferreira <i>et al.</i> “ Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no plano nacional de educação. 2018.	2018

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos artigos Capes, apesar de serem textos breves com a média de menos de 20 laudas, trazem muitos conhecimentos que dialogam com nosso trabalho. As metodologias são muito semelhantes, sendo todas qualitativas. Com 30% dos trabalhos utilizando entrevistas para obterem seus dados, e a mesma quantidade de textos com análise teórico-crítica. Questionários e grupos focais também foram metodologias empregadas em boa parte dos trabalhos.

Os principais assuntos que permeiam os textos são Educação Sexual, Gênero, Formação de Professores e Currículo, aparecendo também de forma mais específica, Violência de gênero, Homofobia, Religião e Feminismo.

Machado, Margarita Montenegro e Magda Chinaglia (2019), e Dos Santos Neto (2021) fazem no início do seu artigo um breve apanhado histórico da Educação para as Sexualidades no nosso país, que foi essencial para entendermos como essa educação foi mudando ao longo dos anos, seus avanços e retrocessos. Desde 1920 com viés puramente higienista, até os últimos anos com atrasos políticos com alta influência religiosa.

Nesse mesmo viés histórico, muitos artigos trazem os documentos curriculares para traçar a cronologia da Educação para Sexualidades, trazendo desde os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) com avanços e a BNCC e seus desafios nessa temática como nos trabalhos de Lara Leite, Castro e Ferrari (2021), Melo e Anna Luiza Oliveira (2020), dos Santos Neto (2021), Oliveira, Melo e Isabel Farias (2021), e Eleta Freire (2019), esta última trazendo além da perspectiva sexual, os conceitos e discussões sobre os diferentes tipos de currículo e suas teorizações tradicional, crítica e pós-crítica.

Essa discussão sobre currículo trazida nos artigos vem, sobretudo, para entender como podemos trabalhar as Sexualidades dentro e fora da sala de aula, com as atuais mudanças dentro da BNCC. Lara Leite, Castro e Ferrari (2021) citam a retiradas de termos como “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, que levantou uma série de discussões sociais a respeito. Incluindo a suposta “Ideologia de gênero” discutida nos trabalhos de Machado, Margarita Montenegro e Magda Chinaglia (2019), Cláudia Escouto e Ivaine Tonini (2018), Oliveira, Melo e Isabel Farias (2021), as quais criticam a existência de tal ideologia, e a retirada de termos essenciais desse documento tão importante para a educação, porém buscam nele mesmo, brechas, e outras legislações como LDB e DCN para legitimar as aulas e as discussões dessa temática.

Ao analisar esses históricos, legislações e documentos, é impossível não pensar na formação das professoras que estão inseridos nesse contexto. Muitos artigos selecionados nesse estado da questão abordam à formação docente. De como as licenciaturas, principalmente, e as formações continuadas preparam essas(es) educadoras(es) para trabalhar esse assunto na comunidade escolar. A entrevista com Luma de Andrade (2019), e os artigos de Deyse Santos (2018) especificando as questões ligadas à religião e suas zonas de conflito, Oliveira Junior e Elaine Maio (2019), Cláudia Escouto e Ivaine Tonini, Lima, Bonatti (2020), Dos Santos Neto (2021), Rebecca Lopes e Elaine Brandão (2018) e Lara Leite, Castro e Ferrari (2021). Esses trabalhos trazem a importância da Educação para Sexualidades estar presente nos currículos não só da educação básica, mas também da universidade, preparando as professoras para debater esses conteúdos dentro de todas as disciplinas e portando de conhecimentos para tal. Alguns artigos particularizam seus objetos em cursos específicos como Geografia, Matemática e Educação Física. Esses trabalhos foram incluídos nesse estado da questão, justamente para ver a perspectiva dessas licenciaturas, fugindo um pouco das Ciências Naturais e Biologia que costumam ser mais cobradas para trabalhar sexualidades. Esses currículos caso carregassem esse conteúdo, o que não é o caso, como, infelizmente, mostram esses artigos, seria uma oportunidade de não só trabalhar esse assunto em diferentes perspectivas, mas também de forma transdisciplinar.

O livro didático também é um assunto pesquisado para entender como a Educação para as Sexualidades está inserida, como no artigo de Mendes e Dánie de Jesus (2018). Fazendo uma análise literário-historiográfica dos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio, argumenta sobre a importância de esse currículo trabalhar essas questões já que é uma das principais fontes de planejamento das professoras.

Ainda abordando o currículo, o artigo “Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências” de Oliveira, Melo e Isabel Farias (2021), como o próprio título nos revela, a educação cearense é o foco, analisando seu documento referencial, o que se aproxima ainda mais do nosso objeto de estudo. A introdução do trabalho traz o cenário político atual e nos contextualiza com as questões legais da educação para as sexualidades e reflete sobre os impactos da criação de *fake News* desde o golpe de 2016, eleições de 2018 até hoje, como a já mencionada “ideologia de gênero” fazendo o paralelo com a BNCC e o processo de criação do DCRC. Esse documento cearense que analisamos nessa dissertação, parece trazer maior liberdade e legitimidade de forma mais clara a educação para as sexualidades, mostrando o Estado do Ceará à frente de mudanças nesse setor.

Também falando da educação cearense, temos o trabalho de Joana Rower e Annie Madeira (2020), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE. Pesquisa desenvolvida em relação ao componente curricular que é o objeto do nosso trabalho. Temos pouquíssimos trabalhos sobre esse assunto, mas isso também reforça a relevância de o pesquisarmos. O artigo faz uma investigação da criação, da importância, dos desafios e dos propósitos que esse componente traz, com suas competências socioemocionais, sua ligação com a BNCC e o novo ensino médio. O artigo mostra que esse componente com um currículo pautado na democracia, além de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, possibilita a atribuição de sentidos, e colabora com a formação de juventudes protagonistas e críticas do contexto social.

Outros temas são também trabalhados ao longo dos artigos englobados na educação para as sexualidades, como questões de gênero em Severine Depoilly (2021), Eleta Freire (2019), Bonatti (2020), Katamara Melo, Souza e Verônica Pontes (2018) masculinidades negras e o abandono escolar de Beatriz Giugliani (2020), homofobia em Machado, Margarita Montenegro e Magda Motta (2019) violência contra a mulher de Mariana Azadinho, Angelita de Oliveira e Débora Milani (2020), Melissa de Novais *et al.*

## 2.2 Dissertações e Teses BDTD

Em relação à BDTD, fizemos logo de início a leitura dos títulos e resumos, juntamente, dos trabalhos de pós-graduação que possuem relação com nosso objeto de pesquisa, pois o portal da Biblioteca Digital é organizado de uma forma que facilita a triagem dos trabalhos, trazendo mais informações logo na primeira busca, permitindo uma análise mais rápida, apesar de os textos completos serem mais longos com 200 laudas em média, diferentes dos artigos Capes.

Os primeiros textos encontrados relacionados ao nosso objeto foram pesquisados utilizando as combinações dos descritores totalizaram 153 entre teses e dissertações. Com a leitura dos resumos podemos afunilar e triar os trabalhos que nos ajudariam mais a alcançar nossos objetivos, finalizando com 24 textos completos para leitura, em que 80% deles são dissertações e 20% são teses. Destacamos que a maioria dos trabalhos selecionados foram escritos por mulheres, com 70%. Como mostrados nas tabelas 2 e quadro 3:

Quadro 3 - Trabalhos encontrados no portal BDTD com a combinação dos descritores.

<b>Combinação de Descritor</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Resumos</b>
Ed. Sexual/Sexualidade e Gênero	73	13
Ed. Sexual/Sexualidade e NTPPS/Núcleo	0	0
Ed. Sexual/Sexualidade e Diversidade	16	0
Currículo e Gênero	32	5
Currículo e NTPPS/Núcleo	2	2
Currículo e Diversidade	7	0
Ensino Médio e Gênero	15	3
Ensino Médio e NTPPS/Núcleo	5	0
Ensino Médio e Diversidade	3	1
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>24</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 2 - Dissertações e Teses selecionadas do portal BDTD após a leitura dos resumos

<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
Diversidade sexual na escola: um estudo sobre as representações do professor.	SILVA, Lilian de Sousa. Diversidade Sexual na Escola: um estudo sobre as representações do professor. 2020.	Dissertação	2020
Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia.	SOUZA, Elaine de Jesus. Educação Sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia. 2018.	Tese	2018
Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente.	CUSTÓDIO, Diane Ângela Cunha. Corporeidade, Gênero e Diversidade Sexual na escola sob a perspectiva	Dissertação	2020

	docente. 2020.		
Abordagem da sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura.	SILVA, Tayse de Souto. Abordagem da Sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura. 2019.	Dissertação	2019
Aprendendo a ser mulher no ensino médio: um estudo de caso sobre relações de gênero em uma escola do sul de Minas Gerais.	LUCATELLI, Nathally Gomes <i>et al.</i> Aprendendo a ser mulher no ensino médio: um estudo de caso sobre relações de gênero em uma escola do sul de minas gerais. 2018.	Dissertação	2018
Gênero, educação sexual e ensino de ciências: perspectivas de professoras e professores da educação básica.	VACCARI, Isabela Lia. Gênero, Educação Sexual e Ensino de Ciências: perspectivas de professoras e professores da educação básica. 2018.	Dissertação	2018
Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas.	Zanella, Larissa <i>et al.</i> Entre Silêncios e Resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas. 2018.	Dissertação	2018
Liberdade de expressão e liberdade acadêmica para a educação sobre gênero e diversidade sexual.	JUNIOR, Fernando Caetano Rocha. Liberdade de expressão e liberdade acadêmica para a educação sobre gênero e diversidade sexual. 2019.	Dissertação	2019
Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da universidade virtual do estado de São Paulo (UNIVESP).	MARTINS, Igor Micheletto. Gênero e Sexualidade na Formação de Professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da universidade virtual do estado de são paulo (univesp). 2020.	Dissertação	2020
Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/ES.	SOUZA, Bruno Barbosa de <i>et al.</i> Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es. 2018.	Dissertação	2018
A importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente.	SANTOS, Deisy Christina Moreira <i>et al.</i> A importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente. 2018.	Dissertação	2018
Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade : um estudo com professores/as de música da educação básica.	WENNING, Gabriela Garbini. Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica. 2019.	Dissertação	2019
Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola.	LOURENÇO, Silmara Silveira. Sexualidade e Gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola. 2019.	Dissertação	2019
A presença das relações de gênero no currículo da escola pública: opiniões de professores e professoras.	NASCIMENTO, Marcelo Oliveira do. A presença das relações de gênero no currículo da escola pública: opiniões de professores e professoras. 2019.	Tese	2019
Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da zona leste da cidade de São Paulo.	ALMEIDA, Marina Oliveira De. Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da zona leste da cidade de São Paulo. 2019.	Dissertação	2019

Mind the trap : construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar.	SILVA, Luciano Ferreira da. Mind the trap: construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar. 2018.	Tese	2018
Gênero e sexualidade nas aulas de História : composições para um currículo antinormativo.	NUNES, Priscila Spindler Corrêa. Gênero e sexualidade nas aulas de História: composições para um currículo antinormativo. 2020.	Dissertação	2020
Diversidade sexual e de gênero na formação docente : a heteronormatividade diante das neurociências.	NORO, Deisi. Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências. 2019.	Tese	2019
Reorganização curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza – CE.	SOARES, Emanuele Canafístula Lima. Reorganização curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza – CE. 2019	Dissertação	2019
A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais: proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação cearense.	RODRIGUES, Francisco Romário Ferreira. A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais: proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação cearense. 2021	Dissertação	2021
Gênero e sociologia no ensino médio: entre ensinar e aprender.	ARAUJO, Natália Cristina Sganzzella de. Gênero e sociologia no ensino médio: entre ensinar e aprender. 2019.	Tese	2019
Representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero.	OSHIRO, Poliana Guimarães. Representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero. 2019	Dissertação	2019
Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio.	OLIVEIRA, Inácio Ribeiro. Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.	Dissertação	2019
Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio.	BORGES, Marina de Almeida. Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio. 2018.	Dissertação	2018

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As metodologias desses trabalhos também são semelhantes, seguindo todos, o viés qualitativo, tendo também as entrevistas como principal fonte de busca de informações, com mais de 40% dos trabalhos, seguido também de questionários e grupos focais. Aqui a análise documental e análise de conteúdo foram as principais estratégias encontradas na construção das teses e dissertações.

As dissertações e teses possuem temas semelhantes aos encontrados nos artigos Capes, porém com maior aprofundamento. Os principais foram questões de gênero com mais de 40% dos trabalhos, e a relação da educação para as sexualidades com a professora e sua formação com 55%. Aqui também foram poucas as pesquisas realizadas especificamente sobre o NTPPS, com apenas dois trabalhos encontrados de acordo com nossa busca por descritores. Novamente enfatizando a importância de mais pesquisas sobre esse componente curricular.

As questões de gênero são encontradas em diferentes perspectivas, como especificamente nos livros didáticos de história na dissertação de Oliveira (2019) buscando relacionar gênero, raça e classe em teorias decoloniais. Concluindo que essas temáticas pouco aparecem, e quando estão presentes ficam em segundo plano em textos auxiliares, como se não fossem tão importantes para a construção do conhecimento histórico. Já em “Mind the Trap: Construção de Masculinidades Juvenis e suas Implicações com o Desempenho Escolar” tese de doutorado de Silva (2018), busca-se mostrar como a construção das masculinidades juvenis produzem armadilhas na intersecção da trajetória escolar dos meninos do ensino médio da escola pública e seus projetos de vida futuros. Mostrando como discutir gênero é importante nos mais diferentes aspectos, desde violências e desigualdades a desempenho escolar.

Diane Custódio (2020), Nathally Lucatelli (2018), Rocha Junior (2019), Marina Almeida (2019), Marina Borges (2018), Natália Araujo (2019), Poliana Oshiro (2019), Tayse Silva (2019) discutem outras perspectivas das relações de gênero, como diversidade sexual e sua interfaces com a escola e com as professoras, diversidade e literatura, e outras temáticas de gênero que, como coloca Natália Araujo (2019), promovem uma naturalização de identidades de gênero centrada nos papéis masculino e feminino a partir do sexo biológico, não problematizando outras possibilidades de identidades de gênero, resultantes das experiências culturais que fogem à coerência sexo e gênero. Marina Borges (2018) completa em sua dissertação, “Entre trevas e arco-íris” que o desconhecimento e confusão acerca do conteúdo e significados de termos e conceitos referentes à sexualidade e diversidade por parte das docentes, o que dificulta a abordagem do tema em sala de aula e até mesmo em identificar e agir diante de violências diretamente ligadas ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero.

Falando em gênero e em outros aspectos da educação para as sexualidades, entramos novamente em trabalhos, assim como vimos nos artigos Capes, que discutem currículos, licenciaturas e formação de professoras(es), mostrando a necessidade de

repensarmos a formação não só das(os) educandas(os) da educação básica, mas sim iniciando dentro da academia no currículo que compõe os cursos de licenciatura. Nascimento (2019), Marina Almeida (2019) e Priscila Nunes (2020) focam suas discussões no currículo, como a BNCC, na educação básica em torno da opinião de professoras, cultura, aulas de história e a busca de um currículo antinormativo. A opinião das(os) professoras(es) sobre a educação para as sexualidades é uma temática que aparecem em alguns trabalhos como em Lilian Silva (2020), Diane Custódio (2020), Isabela Vaccari (2018), Gabriela Wenning (2019), Nascimento (2019), Silmara Lourenço (2019), Poliana Oshiro (2019). De acordo com os trabalhos, percebe-se ainda uma forte resistência quanto à educação para sexualidades, mesmo com algumas visões progressistas como nas relações de gênero entre homens e mulheres, o desconhecimento prévio das(os) docentes, além de valores e convicções de ordem religiosa e moral, acabam por atrapalhar esse processo de ensino em que as sexualidades são discutidas, os preconceitos são advertidos, as violências prevenidas, e a saúde mantida.

Quando questionadas(os), algumas professoras(es) levantam que as disciplinas biológicas possuem mais propriedade e conhecimento na área, restringindo essa educação a aspectos higienistas, anatômicos e fisiológicos. Dos 24 trabalhos de pós-graduação selecionados, 5 abordam o ensino de ciências e de biologia, Elaine Souza (2018), Tayse Silva (2019), Isabela Vaccari (2018), Larissa Zanella (2018), Silmara Lourenço (2019). Essa última discute, inclusive, que educação para sexualidades nas escolas pauta-se, geralmente, em viés biologizante e tecnicista, o que pode acarretar visões universalizantes e essencializadoras sobre sexualidade e gênero. Além de entendermos que as sexualidades ultrapassam aspectos biológicos, os trabalhos analisados mostram que as licenciaturas em Ciências e Biologia não são suficientes para realizar essa discussão, necessitando de uma abordagem mais plural, levantando pontos semelhantes de trabalhos como Gabriela Wenning (2019) na área da música, Martins (2020) em matemática, Priscila Nunes (2020) em história, e Natália Araujo (2019) em sociologia. Mostrando como essa necessidade de formação ampla que capacite à(o) professora é importante, e tem sido discutida em diferentes áreas do conhecimento. O que também nos fornece uma esperança de mudança desses currículos baseados nas diversas pesquisas de pós-graduação realizadas na academia.

Falando em formação de professoras(es) e suas licenciaturas, temos Lilian Silva (2020), Elaine Souza (2018), Diane Custódio (2020), Isabela Vaccari (2018), Larissa Zanella (2018), Martins (2020), Souza (2018), Deisy Santos (2018), Gabriela Wenning (2019), Silmara Lourenço (2019), Nascimento (2019), Deisi Noro (2019), Poliana Oshiro (2019). Esses trabalhos possuem diversas análises em comum, como a necessidade e a importância da

educação para as sexualidades, como as práticas docentes, seus saberes e fazeres nesse processo é essencial, e para isso necessita-se de uma formação adequada, currículo plural, um ambiente escolar que estimule reflexões a respeito de nossas próprias aceções em relação a esse tema. Infelizmente, o que todos os trabalhos têm indicado em comum é a ausência dessas políticas educacionais, deixando mais claro os desafios e os pontos negativos, desestimulando ainda mais as(os) professoras(es), ao invés de investimento para formá-las(os) e a necessidade de criar uma educação para as sexualidades saudável e plena. O que essas teses e dissertações concluem é que essa educação, geralmente, acontece em ações pontuais discretas e tímidas, de maneira reducionista e higienista, não havendo preocupação com fatores sociais, culturais e psicológicos, por interesse de professoras(es) específicas, não atendendo as necessidades da comunidade escolar, e com documentos curriculares que não são amparados por aspectos conceituais, assumindo um certo vazio. Daí ser tão importante que a educação básica comece a rever seus currículos, desencadeando essa mudança na educação básica, indo de encontro aos movimentos políticos e sociais ultraconservadores que tanto têm nos limitado e amedrontado.

Com foco no nosso componente curricular NTPPS, na tentativa de entender melhor como ele foi construído e o que tem a nos oferecer, encontramos duas dissertações de Emanuele Soares (2019) e Rodrigues (2021) as quais analisam sua organização e implantação nas escolas cearenses. Ambos os trabalhos utilizam de entrevistas semiestruturadas com idealizadores do projeto, gestoras(es), professoras(es) e alunas(os), conseguindo traçar a história, a prática, os desafios, a importância e as contribuições desse componente para a educação do estado do Ceará. Dos desafios enfrentados, o planejamento em conjunto das(os) professoras(es) que ministram esse componente se destaca, já que não há um horário para isso. Professoras(es) de diferentes áreas não costumam ter horários em comum, o que dificulta a aplicação e a discussão das aulas do material, prejudicando o engajamento e a articulação entre essas(es) profissionais. Além disso, a falta de acompanhamento contínuo das(os) organizadoras(as) do projeto, com mais formações e encaminhamentos, também é um aspecto levantado, assim como questões ligadas a infraestrutura da escola que algumas vezes não atendem a demanda da prática.

Apesar desses desafios, o NTPPS aparece como uma iniciativa positiva do Governo Cearense, que costuma se destacar nacionalmente com seus projetos inovadores. Trazendo metodologias diferentes para a sala de aula, interdisciplinaridade, encaminhamento de questões socioemocionais, projeto de vida, orientação para o mercado de trabalho, incentivo ao protagonismo juvenil, projetos de pesquisa e ação, aspectos esses que se

encaixam no novo modelo de ensino médio, aparecendo como uma grande contribuição na sua implementação.

Perceber esses desafios, necessidades e contribuições que tanto a Educação para as Sexualidades, quanto o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, mostrados nos trabalhos selecionados no nosso estado da questão, nos dá embasamento e nos ajuda a entender mais sobre seus conceitos e possibilidades. Ficando mais clara a importância da nossa pesquisa para a educação. Continuando esse processo, o próximo capítulo utiliza as referências trazidas nos artigos, dissertações, teses e trabalhos que contribuíram para nos guiar, auxiliando nossa pesquisa. Outras autoras que trabalham com a temática também serão utilizadas para montar o quadro do referencial teórico que será apresentado.

Figura 3 - Menina negra quando criança



Fonte: Juliana Maria Barbosa (2023).

### 3 “A AVE QUE VEM DE LONGE TÃO BELA, A ESPERANÇA QUE ARDE EM CALOR, VOCÊ É A TRADUÇÃO DO QUE É O AMOR”: REFERENCIAL TEÓRICO

“Pés para que os quero, se tenho asas para voar”

(Frida Kahlo).

Ao analisarmos as discussões das temáticas encontradas nos trabalhos analisados em nosso estado da questão, encontramos em muitos deles uma contextualização com o cenário atual do nosso país, a fim de pautar as problemáticas que envolvem a educação, principalmente ligada às sexualidades. Portanto iremos iniciar nosso referencial trazendo esse viés histórico para assim nos determos aos temas centrais dessa pesquisa.

As mudanças curriculares com a promulgação da BNCC e o contexto político dos últimos 5 anos no Brasil são pontos muito levantados nos trabalhos já que são extremamente relevantes para as discussões sobre educação, principalmente ligadas às sexualidades, que sofreu e ainda sofre grande censura e perseguição. O efeito do neoconservadorismo, que atua constantemente para eliminar programas governamentais de cunho feminista e pelos direitos LGBTQIA+ (LACERDA, 2019). O “kit gay”, “mamadeira de piroca” e “ideologia de gênero” são criações dos grupos conservadores religiosos e não religiosos; políticos ultradireitistas utilizando de *fake news* e imprecisões conceituais, além de um forte apelo de criação de um pânico moral (OLIVEIRA; MELO; FARIAS, 2021). Marluce Paraíso (2017), comenta que o slogan “ideologia de gênero” tem sido acionado por diversos grupos conservadores na tentativa de silenciar grupos minoritários de direitos, ao mesmo tempo em que promovem o amedrontamento da população com um fantasma que ameaça a destruição da família.

A BNCC nesse cenário não foi ao acaso e sem relação, há uma necessidade de garantir a exclusão de temáticas ligadas às sexualidades ou por força da lei ou por modelos de escolas pautados na disciplinarização e controle dos sujeitos (LEITE; CASTRO; FERRARI, 2021). O currículo não se trata somente de conhecimento, mas de como os saberes e as formas de conhecer estão vitalmente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos (SILVA, 1999).

Guacira Louro (2014) diz que se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos, que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso

cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A PL Nº 1.859 de 2015 pensado ao PL Nº 7.180/2014, que acrescentava à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a proibição da adoção de formas e menções tendentes à aplicação de “ideologia de gênero” ou orientação sexual na educação nas políticas de ensino e políticas curriculares (BRASIL, 2015). Ainda em 2015, de autoria do deputado Pastor Marco Feliciano a PL 3.236 cujo texto é um acréscimo da proibição dessa veiculação ao PNE 2014-2024. Ressaltando que a volta dessa discussão, atualmente, teve início no período eleitoral de 2018 com os discursos de Jair Bolsonaro (OLIVEIRA; MELO; FARIAS, 2021).

Os embates em torno das noções de “ideologia de gênero”, “escola sem partido”, “doutrinação ideológica”, vêm agravando a naturalização das hierarquias sociais e contribuindo para a invisibilização dos efeitos nefastos da homofobia para sociedade. Sobretudo, o silenciamento dos aspectos positivos da sexualidade impede o trabalho acerca da construção das identidades sexuais e de gênero, ponto central para o enfrentamento de diversos problemas sociais e não apenas àqueles relacionados ao preconceito homofóbico e ao machismo (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLA, 2019, p. 137).

Após essa breve contextualização política, daremos início a nossa discussão que optamos por organizar em quatro partes: Educação Científica, Educação para Sexualidades, Currículo e NTPPS. Na primeira parte, discutiremos nossa concepção de educação científica; na segunda apresentaremos os avanços de publicações recentes sobre a educação para sexualidade na área de currículo; na terceira parte iniciaremos a discussão sobre o currículo prescrito em documentos oficiais; por fim, na última parte, apresentaremos o componente curricular: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, tudo isso tendo como base o nosso levantamento através do estado da questão e outros referenciais.

### **3.1 Educação Científica**

Segundo Pozo e Crespo (2009), para haver uma educação científica de qualidade é necessário que, além de conceitos, o aluno consiga aplicar o conhecimento no seu cotidiano,

tendo embasamento para tomadas de decisões e resolução de conflitos. Para isso, é importante entender o que significa alfabetização científica e letramento científico.

Conforme Maíra Mammed e Érika Zimmermman (2005), a alfabetização científica é o processo, dentro da educação, no qual ocorre a compreensão da linguagem e dos códigos específicos da área, constituindo os processos de leitura e escrita dos conhecimentos e habilidades em nível individual, enquanto o letramento científico é a utilização dos conhecimentos adquiridos na argumentação durante a tomada de decisões futuras, sendo necessária, para isso, a articulação entre linguagem e códigos em um plano social.

Para construir uma sociedade cientificamente letrada, deve-se pensar, além da abordagem, o que se espera de um processo de educação científica, compreendido pela alfabetização e letramento científico. Dessa maneira, é necessário delimitar quais as metas e objetivos que se tem esperado de um processo educacional em ciências naturais (RIBEIRO, 2018, p. 43).

Dessa forma, entendem-se as ideias de alfabetização científica e de letramento científico a partir de Regina Ferreira (2013, p. 23):

A categoria 'letramento em ciências' refere-se à forma como as pessoas farão uso dos conhecimentos científicos, seja em sua vida profissional, social ou pessoal, *promovendo uma melhoria na qualidade de vida ou auxiliando na tomada de decisões frente a um mundo em constantes mudanças*. Portanto, a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental é compreendida como um processo pelo qual a linguagem das ciências adquire significados, constituindo-se num meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade.

Partiremos, dessa forma, da concepção de letramento científico dentro da educação por entender que a educação para sexualidades permite o uso de conhecimentos que promovem a qualidade de vida e a tomada de decisão frente às situações que envolvem a sexualidade humana.

Silmara Lourenço (2019) comenta que infelizmente a educação para as sexualidades é debatida, predominantemente, nas aulas de Ciências e Biologia se detendo, muitas vezes, a conteúdos biomédicos, sem atender as necessidades básicas que os estudantes necessitam para vivenciar esse conhecimento. Mesmo já tendo aparecido desde os PCNs (1997) como situa Marina Almeida (2019) como um tema transversal, que assim deveria ser discutido em toda a escola e seu currículo, por entender que a educação para as sexualidades ultrapassa o limite de uma disciplina, que necessita de uma abordagem interdisciplinar, na

prática não é o que costumamos encontrar. Podendo ser pensado em diversos fatores como a falta de formação das(os) professoras(es) e a quebra de tabus para debater esse tema.

### **3.2 Educação para Sexualidades**

Iniciamos contextualizando com um breve histórico em nosso país que tinha a educação sexual baseada em ideias difundidas nos países europeus e que estavam atreladas à medicina e à diferenciação da mulher e do homem, combater epidemias, ficando restritas aos componentes de Ciências e Biologia, deixando totalmente de lado questões de ordem subjetiva, psíquica, social e cultural (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018).

Giselle Reis (2006) traz em sua dissertação que a educação sexual surgiu como “disciplina” no Brasil na década de 1920. José de Albuquerque, um médico formado no Rio de Janeiro e que, ao longo das décadas de 20 a década de 50, se destacou pelas inúmeras iniciativas em prol da educação sexual, com obras como Introdução ao estudo da pathologia sexual, Impotência sexual do homem, Higiene sexual, Catecismo da Educação Sexual: para uso de educandos e educadores e O perigo venéreo na paz, na guerra e no pós-guerra: utilidade da educação e profilaxia antivenéreas nas classes armadas e suas vantagens para as populações civis, além do Jornal de Andrologia e o Boletim de Educação Sexual. Este Boletim publicava artigos e informações voltadas para o público em geral, circulava por todo o território nacional. Ainda criou o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, sendo o fundador e principal responsável e promovendo um intenso movimento em promoção da educação sexual, e a I Semana de Educação Sexual, realizada em 1934 na cidade do Rio de Janeiro e pela Semana Paulista de Educação Sexual, realizada em 1935 na cidade de São Paulo. Reis indica o papel de destaque de José de Albuquerque:

José de Albuquerque se destacou muito por suas ideias e iniciativas pioneiras, conseguiu levar a educação sexual para o grande público, não restringindo seu trabalho apenas a médicos, estudantes de Medicina ou a jovens do sexo masculino candidatos ao casamento, público a que geralmente eram destinadas as obras sexuais desta época (REIS, 2006, p. 16).

Somente em 1996 foi criada a LDB trazendo uma política de educação sexual como um dispositivo legal. No ano seguinte por meio dos PCN esse assunto aparece como tema transversal com uma proposta chamada de “Orientação Sexual”. Em 2004 foi elaborado o Programa Brasil sem Homofobia seguido do Projeto Saúde e Prevenção na Escola e o edital de financiamento de Projetos de Capacitação/Formação de Profissionais da Educação para a

Cidadania e a Diversidade Sexual. Seguido em 2009 com o desenvolvimento do Projeto Escola sem Homofobia com apoio financeiro do Ministério da Educação (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLA, 2019).

Apesar de parecer que são muitos os projetos e avanços na área de sexualidades, o caminhar efetivo anda em passos lentos, ou diria até que no sentido oposto ao ponto de chegada, perpetuando um silenciamento secular dos aspectos ligados as sexualidades. A educação sexual nas escolas costuma ser feita de forma superficial ou até mesmo não é realizada para evitar discussões, constrangimentos e problemas entre docentes e família. Esse fato deve-se a diversos fatores, como a falta de preparo das(os) educadoras(es), falta de interesse do sistema de ensino e, principalmente, por preconceitos da sociedade em geral que, muitas vezes, acredita que falar sobre sexualidade seria equivalente a incentivar sua prática (MARTINS, 2015).

Laura Muller (2013) afirma que a família, a escola, a igreja, os amigos, a mídia, os livros, todos esses grupos sociais possuem papel importante na educação sexual das crianças e dos jovens, e atuam de maneira decisiva nas suas formações. É a partir dessa educação que as crianças aprenderão a amar, a adotar valores, a fazer relações afetivas, que tanto podem ser positivas ou negativas. Portanto a educação sexual é um processo que se inicia desde cedo e se desenvolve ao longo de toda a vida, sendo influenciada por todos os meios que a rodeia. Esse fato pode ser observado em crianças e adolescentes que recebem uma educação sexual satisfatória, tornam-se conscientes do próprio corpo e cuidam dele com responsabilidade e segurança, o que inclui a ausência de gravidez indesejada, de doenças e preconceitos. O que também favorece a uma vivência da sexualidade quando for o momento adequado e de forma mais saudável e feliz.

Para Cláudia Bonfim (2012), a educação sexual é um processo educativo que possibilita a formação de valores e atitudes referentes à forma que vivemos a nossa sexualidade. Ela deve vir acompanhada de conceitos biológicos, anatômicos e fisiológicos, mas, acima de tudo, de aspectos sociais e culturais, envolvendo a discussão de preconceitos, tabus e dilemas. Além disso, para a autora a educação sexual deve ser tratada em rodas de discussão, palestras e debates, onde a jovem seja protagonista, participando ativamente da construção desses saberes de forma interativa, dinâmica e leve a fim de possibilitar uma reflexão crítica e ética sobre o assunto. Dessa forma, entendemos que:

Educação Sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. E como prática educacional é marcada pelas mudanças ocorridas

no modo de produção basilar da sociedade, envolvendo, além da dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões (BONFIM, 2012, p. 33).

Por esse viés, Moraes (1998) considera que a educação sexual pode contribuir para, dentre outros fatores, diminuição de gravidez indesejada, redução de infecções sexualmente transmissíveis, abusos sexuais, violências, preconceitos, reconhecimento geral do seu corpo e tratamento da sexualidade de forma natural, responsável, afetiva e prazerosa. Moraes também destaca que a educação sexual deve ser multidimensional percorrendo diversas perspectivas, não só biológica, mas inclusive questões éticas e religiosas que permeiam as sexualidades.

Silva e Meireles (2017) comentam que ainda parece acreditarmos que negar a existência de algo faz com que aquilo deixe de existir, ou pelo incomodar, mas não é o caso. Há uma aparente dessexualização no espaço escolar, porém as sexualidades estão presentes cotidianamente em todos os espaços sociais, com cenas, gestos, palavras, eventos, relações, sobretudo, com nossa existência. E mesmo assim a escola decide por disciplinar os corpos, treinando o silêncio, e fazendo com sejam isentos e comedidos de quaisquer sensações e atributos sexuais.

De um lado, queremos saber e descobrir mistérios do universo e da vida, por outro lado, a história da humanidade é marcada por censuras, pelos limites da moral, por forças repressivas, especialmente no que se refere ao sexo, sendo considerado pecado, ou íntimo e privado. Esses assuntos acabam sendo abordados em situações escolares específicas e por desejo de professoras também específicas ou por órgãos que trabalham as questões numa perspectiva moralista e patologizante, desencorajando as jovens a buscar mais sobre o assunto ou acabam restringindo o acesso à informação de qualidade (DOS SANTOS NETO, 2021).

Foucault (1998) defende a hipótese de que a vontade de saber, mesmo frente a um tabu, criou uma obstinação no discurso sobre o sexo, que conduziu a uma aparelhagem desse assunto. Para ele esses discursos normalmente se referem a regulações civis ou cristãs do sexo hetero, dentro do casamento, mantendo as demais na margem da repressão.

Para Rocha Junior (2018), a sexualidade não pode ser definida a partir da repressão. Existe uma vontade de saber sobre o sexo. E na contramão, as forças políticas, religiosas e conservadoras identificam uma necessidade de perceber sexo/gênero e sexualidade, como não eminentemente naturais, censurando esses debates principalmente dentro da escola, com a justificativa que haverá a doutrinação de crianças e adolescentes. A hipótese é que esta estratégia de poder restringe o discurso sobre o tema no ensino, violando a

liberdade acadêmica, de expressão e ideias pedagógicas plurais, precarizando a educação com o silenciamento de pontos de vistas diversos.

Algo muito importante em ser comentado e que apareceu na maioria dos trabalhos no levantamento do nosso estado da questão foi à relação da formação das(os) professoras(es) para que essa educação para as sexualidades aconteça de forma efetiva. Nós educadoras(es) não estamos livres de preconceitos, tabus, e falta de conhecimentos, aspectos não trabalhados no currículo dos cursos de formação. Deyse Santos (2018) comenta que uma vez fazendo parte de um determinado grupo, é muito difícil abrir mão das verdades por ele construídas e considerar outras possibilidades, estando instalado em um conflito.

Destarte, por exemplo, debater o papel da mulher na sociedade na busca de romper com um machismo secularmente construído em nossas memórias, é tão complicado quanto aceitar e/ou respeitar a diversidade de identidades de gênero e as novas configurações de família, de cultura e religião presentes em nosso cotidiano. No entanto, a importância de tais discussões presente no currículo se faz, sobretudo, por conta de haver a necessidade de promovermos uma formação ética em busca de uma equidade social (SANTOS, 2018, p. 277).

É preciso, portanto, refletir que a formação docente é o ponto de partida para essas discussões. Será se nossas(os) professoras(es) possuem uma formação reflexiva sobre a diversidade e novos paradigmas contribuindo para uma sociedade menos preconceituosa? Como podemos almejar uma sociedade que viva sua sexualidade de forma plena e respeitosa, se as instituições de educação não estão preparadas para formar esses indivíduos, pelo contrário, muitas vezes é onde mais se reforça comportamentos preconceituosos e moralistas, reproduzindo valores individuais e repressores. Para Freire (2011), necessita-se de sujeitos educadores que, estando no mundo e sabendo-se nele, se comprometam com sua ação e reflexão em favor da solidariedade para com o mundo e com os homens, numa busca incessante pela humanização.

Em vários artigos, dissertações e teses do nosso estado da questão discutem-se conceitos da educação para as sexualidades em diferentes formações acadêmicas como Biologia, Matemática, História, Educação Física, Música, Geografia e Língua Portuguesa. Percebendo essas autoras a necessidade dessa discussão em diferentes objetos de conhecimento, agindo de forma transdisciplinar em toda a escola, e todas investigam seus currículos e concluem como suas formações estão aquém ao que essa educação exige. Contando tão pouco com formações continuadas e incentivos de aprendizado pelo sistema, professoras com carga horária exaustiva, planejamento sufocado e ainda ter que correr atrás de qualificar-se por conta e interesse próprio.

Luma Andrade (2019, p. 336) pontua,

Então, se no currículo escolar isso não tem espaço, nos livros didáticos não aparece, e o professor não tem informação para trabalhar essas questões porque também na universidade não foram incluídas disciplinas com a temática, tudo vai sendo conduzido de forma racionalizada para manutenção de geração em geração do pensamento hegemônico. Até mesmo na formação continuada dos docentes não se vê as questões de gêneros e sexualidades como relevantes por muitos profissionais nas escolas. Ou seja, nós temos um descaso completo do Estado, descaso absoluto e institucionalizado, que contribui para impedir as discussões sobre gêneros e diversidade sexual principalmente com as ideias tradicionais de escola sem partido e ideologia de gênero.

Como podemos discutir sobre educação para as sexualidades dentro da escola, se não falarmos como nossas(os) professoras(es) são formadas(os), se os currículos que as(os) formaram, e os que agora utilizam para formar suas alunas(os) não dialogam sobre essa temática, ou as fazem de forma centrada nas disciplinas biológicas sem levar em consideração todos os demais aspectos relevantes dessas sexualidades?

Cláudia Escoulto e Ivaine Tonini (2018) afirmam que as ausências dessas questões no currículo de um curso que irá formar professoras(es) são bem preocupantes. Isso mostra o quanto o currículo é despreocupado com a diversidade e o quanto permite que as(os) futuras(os) professoras(es) também a sejam. Foucault (2002) ressalta que os saberes sujeitados, ou seja, todo um conjunto de conhecimentos que foram silenciados pelas circunstâncias históricas estabelecidas por densas relações de poder e que foram desqualificados e deslegitimados em nome de um conhecimento verdadeiro.

Guacira Louro (2014) corrobora que a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

### **3.3 Currículo e o espaço para a educação para as sexualidades**

Dando continuidade ao tema, formação de professoras(es) e como essas(es) formam suas alunas(os), iniciaremos a discussão sobre currículo e suas influências na nossa educação.

Há uma grande pluralidade de significados e contextos quando observamos, em pesquisas, a categoria currículo. O termo *curriculum* tem sua raiz no latim e significa o curso,

a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas (SACRISTÁN, 2013). De acordo com a origem da palavra, podemos afirmar que o “currículo” direciona a vida dos sujeitos, e que é relevante e de imenso significado para a comunidade escolar, pois dependendo de como os conhecimentos são organizados e apresentados, tem o poder de nortear, mudar ou parar a vida das estudantes e professoras.

Porém muitos críticos, como Freire (2011) pontuam que independente desse significado, ele deve ser dinâmico, dialógico com o contexto e emancipatório. Macedo (2006) assume que currículo remete a espaço-tempo enunciativo em constante (re)formulação a partir de processos de hibridização cultural, portanto aqueles sujeitos que a ele se referem, não são entidades pré-estabelecidas nem dadas, mas se constituem mutuamente pela relação que os atravessa (MELO; OLIVEIRA, 2020). O currículo também é um dos documentos que orienta a prática pedagógica e objetiva a construção do conhecimento de acordo com os saberes históricos e os conhecimentos relacionados à vivência da discente em parâmetro com a realidade regional, ou seja, o currículo está sempre em construção adaptando-se às mudanças da humanidade (FIRMINO, 2020).

Para Moreira *et al.* (2012), o currículo deve integrar um projeto emancipatório para a construção de intersubjetividade livre para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação, que muitas vezes é usada para legitimar a dominação. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2000).

Silva (2016) diz que a concepção do que vem a ser currículo varia de acordo com cada teoria de estudo desse tema, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Joana Rower e Annie Madeira (2020) afirmam que jovens, principalmente, periféricas, se afastam ou não atribuem importância à escola quando estão no ensino médio, pois começam a não se perceberem mais como integrantes daquela instituição. Porém um currículo pautado na democracia, além de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, ele possibilita a atribuição de sentidos e colabora com a formação de juventudes protagonistas e críticas do contexto social. As disputas não têm sido sempre leis e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os

sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

Como Marlucy Paraiso (2017) coloca que um currículo é um território de ensinar e de aprender por excelência, ou seja, ele sempre ensina algo, e nós sempre aprendemos alguma coisa. Então, isso de certa forma quer dizer que, se as questões de gênero e sexualidade não estão no currículo, isso significa que nos é ensinado no mínimo que elas não devem estar lá. E por consequência aprendemos que se não devem é porque não precisamos aprender. Esse pensamento simplista, é também reflexo do preconceito (ESCOUTO; TONINI, 2018).

Construir espaços em que se abrem possibilidades menos traumáticas para o seu parecer é muito significativo para qualquer tipo de vivência precária, sobretudo para aquelas que envolvem o exercício conflituoso do gênero e da sexualidade (MELO; OLIVEIRA, 2020). Lutar e definir o que será entendido como conhecimento válido de estar na escola é um investimento nos sujeitos que uma sociedade valoriza e almeja, o que nos obriga a pensar que não se trata somente de conhecimentos, mas de como os saberes e as formas de conhecer estão vitalmente envolvidos “naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 1999).

Silva (2001) comenta que o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Sacristán (2000) propõe a interpretação do currículo estruturando-o em seis níveis de objetivação: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. O autor conceitua o currículo prescrito estando relacionado às prescrições e orientações apresentadas pelos órgãos que regulam o sistema escolar, como as leis e diretrizes curriculares, por exemplo. O currículo apresentado as(aos) professoras(es) é representado, geralmente, pelos meios que fazem a tradução do currículo prescrito para as(os) professoras(es), como os livros e sequências didáticas. O currículo moldado é a interpretação feita pelos(as) professoras(es) durante a elaboração de seus planejamentos para a prática. Outro nível é o currículo em ação, isto é, a prática em si. O currículo realizado é aquele em que podem ser observados efeitos gerados pelo desenvolvimento curricular em professoras(es) e alunas(os). E por fim, o currículo avaliado é o nível em que há a verificação da aprendizagem dos conhecimentos.

Optamos por analisar o currículo prescrito, o qual vem sendo bastante discutido nos trabalhos atualmente (ARAÚJO, 2017; RIBEIRO, 2020), mostrando relevância nas pesquisas realizadas e atendendo as expectativas de estudo. Dentre os documentos oficiais curriculares a serem analisados, estão a BNCC (2018) e o DCRC (2021) e o material didático do componente NTPPS. Esse nível de currículo, o prescrito, representa o conjunto de ideias, orientações e organizações que servem como instrumento da política curricular, desenvolvendo, assim, algumas ações reguladoras que auxiliam as entidades educacionais em suas práticas, guiando-as não só em seus conteúdos teóricos, mas, principalmente, em aspectos relacionados à formação integral das(os) alunas(os). Torna-se, assim, a(o) professora um sujeito ativo para colocar em ação o currículo de acordo com a realidade e necessidade de sua comunidade escolar. Para Sacristán é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas (SACRISTÁN, 2000).

O autor reforça:

Frequentemente, temos que considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo. A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

### ***3.3.1 Base Nacional Curricular Comum***

A BNCC é um documento oficial em todo território nacional, previsto pela Constituição Federal de 88, pela LDB de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), sendo construída a partir de sugestões de toda a sociedade, bem como de especialistas de todas as áreas da educação e do ensino (BRASIL, 2018).

Ribeiro (2018) explica que a nova BNCC, surge em 2018, para unificar os currículos do território nacional. Dividida em Introdução, que busca explicar sua fundamentação; Estrutura da BNCC, que mostra sua organização; A etapa da Educação Infantil, que trata dos aspectos oficiais desse segmento; A etapa do ensino fundamental, que organiza os aspectos oficiais desse outro segmento; E a quinta parte com o ensino médio. Além disso, também é estabelecido ao longo do documento o compromisso com a educação

integral, em que não se privilegia apenas os aspectos cognitivos, mas considerem-se os aspectos emocionais e sociais, trazendo consigo o respeito à igualdade, à diversidade e à equidade.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC foi um documento bastante discutido durante sua formulação por bancadas religiosas e moralistas, até mesmo apresentando a PL N° 1.859/2015 apensado ao PL N° 7.180/2014 que acrescentava à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a proibição da adoção de formas (e mesmo a menção) tendentes à aplicação de questões de gênero ou orientação sexual na educação nas políticas de ensino e políticas curriculares (BRASIL, 2015). O que desencadeou em assuntos e termo retirados entre suas versões da Base como “gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” em meio ao cenário político/religioso/moral que estamos vivendo os quais já comentamos, anteriormente.

Essas problematizações e modificações a respeito da educação para as sexualidades no documento que é referência na construção dos currículos escolares, nos convida a analisar esse currículo e sua construção de forma minuciosa durante a pesquisa para a construção dessa dissertação, a fim de entender que tipo de sujeito o sistema educacional tem a intenção de formar, e quais seus desafios e brechas para educação para as sexualidades efetiva.

### ***3.3.2 Documento Curricular Referencial do Ceará***

Lara Leite, Castro e Ferrari (2021) frisam que as discussões em torno da Base Nacional repercutiram nos debates dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, acirrando disputas em torno da definição do que poderia ser abordado pelas escolas e o que deveria ser considerado tema restrito à família. Entendemos que a discussão sobre a educação e a organização política curricular deveria ser tema de interesse para a população e não somente para os docentes, já que envolvem a formação desde o estudante da educação básica até a sua formação em nível superior. Não deveríamos necessitar procurar brechas e entrelinhas em documentos curriculares vagos que dão margem para interpretações superficiais para

legitimar nossa prática em sala de aula, mas sim ter nesses currículos já desde a infância uma formação integral da nossa sexualidade (OLIVEIRA; MELO; ISABEL FARIAS, 2021).

No Ceará, houve consulta pública e escuta direta de professoras(es), em uma construção conjunta, que envolveu os municípios, gestoras(es) e estudiosas(os), além de leitura crítica da BNCC para a formulação de um documento curricular estadual que fosse referência para a escola. Assim, buscou-se auxiliar a "aplicação" dessa nova base curricular e apontar caminhos para que as escolas cearenses possuam um currículo vivo e prazeroso, o que culminou na criação do Documento Curricular Referencial do Ceará em 2019.

Além dos itinerários formativos, são ofertadas matérias eletivas e temas transversais relacionados com a contemporaneidade. O DCRC tem como premissa e compromisso contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária (CEARÁ, 2021).

Esse documento é constituído por diretrizes e linhas de ações básicas que configuram o projeto curricular que o Estado espera que seja desenvolvido pelas instituições educacionais cearenses, públicas e privadas, assegurando o direito de aprender das(os) estudantes.

As discussões que encontramos em Oliveira, Melo e Isabel Farias (2021) a respeito da DCRC em relação à BNCC é que o primeiro é considerado uma resistência à ordem normativa, porque traz consigo um conjunto de debates a serem tratados nas escolas básicas, incluindo neles o de gênero e diversidade sexual, além de termos que não aparecem na base nacional.

Assim, tanto a BNCC (2018) quanto o DCRC (2021) objetivam garantir o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, reduzindo as desigualdades educacionais existentes no Ceará, elevando, assim, a qualidade do ensino, sendo os currículos prescritos objetos interessantes a serem investigados.

Com os novos currículos e o Projeto Novo Ensino Médio sendo implantados nas nossas escolas, muitas mudanças estão em pauta e são ainda mais percebidas quando analisamos os livros didáticos, que são um currículo em ação que comanda o processo pedagógico, expresso no conteúdo e na forma de trabalhá-lo auxiliando e guiando fortemente a(o) professora. Portanto é de suma importância sua análise para entender como as sexualidades estão sendo apresentadas para a comunidade escolar, compreendendo que sua escolha, uso e enredo serão à base dessa educação (GERALDI, 1994).

É importante perceber a amplitude das relações entre currículo e livro didático, não restringindo a relação entre eles somente ao conteúdo. De acordo com Bittencourt (2008),

o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto sujeito às técnicas de fabricação e comercialização inerentes à lógica do mercado, sofrendo interferências de vários indivíduos. É um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, produzindo uma série de técnicas de aprendizagem; ele apresenta não apenas o conteúdo da disciplina, mas como esse conteúdo deve ser ensinado, tornando-se importante veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, permanecendo como o principal instrumento de trabalho de professoras(es) e alunas(os).

Com todas essas perspectivas é importante ressaltarmos o currículo oculto que está presente na rotina escolar e envolve e vai além de todos esses documentos mencionados, pois influenciam e afetam a aprendizagem das(os) alunas(os) e o trabalho das(os) professoras(es). O currículo oculto representa tudo o que as(os) alunas(os) aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

### **3.4 Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**

Componente Curricular é a matéria ou disciplina acadêmica que compõe a estrutura curricular de um determinado curso de um determinado nível de ensino, em que é obrigatória sua inclusão e ministração com a carga horária determinada na estrutura, a fim de que o curso tenha eficiência e validade com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas da área. Cada componente curricular possui – conforme indicado no texto da BNCC – um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas.

Na prática o currículo é constantemente reformulado pela(o) professora e a escola. A liberdade de reconstruir de acordo com as necessidades da(o) educanda(o) possibilita alcançar objetivos reais no processo de ensino quebrando paradigmas institucionais ultrapassando a barreira do modelo conteudista (MOTA, 2016).

Com isso, Ivani Fazenda (2005) nos faz compreender de que é importante um currículo que integre a teoria à prática, que vise à superação das dificuldades de aprendizagem, que se fundamente na transdisciplinaridade, promovendo a educação universal, pois, pensar o currículo nessa direção, exige um projeto interdisciplinar de ensino que exija as relações conscientes entre as pessoas (MOTA, 2016).

Quando falamos em um currículo que tenha a interdisciplinaridade como realidade no dia a dia da escola há uma maior resistência por parte do colegiado, exigindo mais tempo de planejamento e formação para que esse projeto ocorra da forma adequada. Isso pode resultar que a proposta acabe sendo deixada de lado ou executada de forma superficial devido à rotina exaustiva de uma escola básica.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará tem assumido papel de pioneirismo na implementação de políticas públicas visando à democratização e à melhoria na qualidade da educação, como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), Prêmio Escola Nota 10, e as transformações de escolas de tempo regular em Escolas de Educação Profissional e de Tempo Integral, sendo visto como referência nacional na educação. A SEDUC vem, também, discutindo e estruturando, há um tempo, propostas de apoio às escolas para promoverem a reorganização curricular do ensino médio, visando à interdisciplinaridade de forma efetiva e ampla, devido a problemas de acesso, permanência, desigualdades e identidades, fazendo-se necessárias políticas públicas capazes de promover democratização do acesso, qualidade e equidade na oferta e nas condições para permanência e conclusão desse nível de ensino (RODRIGUES, 2021).

Emanuele Soares (2019) acredita que o NTPPS tem potencial para ser, de fato um articulador do currículo de ensino médio, ao mesmo tempo em que as escolas migram para o tempo integral. Assim, a Nova Reforma do Ensino Médio (2017), a Base Nacional Comum Curricular (2018) ou qualquer outra política que venha a ser implementada de forma macro ou micro, podem reverberar nessa prática e trazer ajustes no seu panorama. Para a autora,

A falta de significado prático do que é ensinado na escola e a baixa atratividade das atividades desenvolvidas no ambiente escolar são causas que podem estar diretamente relacionadas ao currículo. Já a percepção equivocada dos jovens sobre a importância da escola e da educação pode também estar ligada à forma como esse conteúdo é repassado. E por último, o clima escolar e os desafios emocionais estão intimamente relacionados aos sentimentos do aluno, como ele se sente com relação ao acolhimento na escola, e ao próprio equilíbrio emocional do educando, o que também pode ser influenciado por questões externas à escola (SOARES, 2019, p. 10).

Uma dessas políticas foi a criação do componente NTPPS em parceria com o Instituto Aliança<sup>1</sup> com proposta embasada na metodologia do Com.Domínio Digital<sup>2</sup> (CDD) e

---

<sup>1</sup> Fundado em janeiro de 2002, o Instituto Aliança (IA) é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), cuja missão é educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável. O Instituto surgiu em decorrência dos significativos resultados alcançados por um programa de

na proposta “Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado”, da UNESCO que teve início em 2012 com 12 escolas pilotos e vem sendo ampliado desde então (INSTITUTO ALIANÇA).

O NTPPS é um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que valorizam o trabalho em equipe, o respeito e a construção crítica do projeto de vida dos sujeitos, a partir da perspectiva de um jovem ativo no processo de aprendizagem, que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais como autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo, por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, com 4h/aulas por semana, sempre com duas aulas geminadas, as aulas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelas(os) professoras(es) da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no Núcleo e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola, a família, a comunidade e o mercado de trabalho, distribuídos ao longo das três séries do ensino médio (CEARÁ, 2013).

Para a Secretária de Educação do Ceará esse componente tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2015), e agora também articulando-se com a parte diversificada do Novo Ensino Médio e a nova BNCC, e tem o objetivo de trazer uma série de benefícios para a escola, educadoras(es) e educandas(os), como: alunas(os) mais motivadas(os) e comprometidas(os) com o processo de ensino e aprendizagem; maior comunicação entre as diferentes áreas e disciplinas que compartilham orientação e desenvolvimentos de pesquisas; ampliação do diálogo entre os diversos sujeitos da escola; envolvimento das(os) professoras(es) com as pesquisas e com o processo de aprendizagem das(os) alunas(os); maior domínio da metodologia científica de pesquisa; alunas(os) com autoestima e autoconfiança fortalecidas; e formação de professoras(es) na

---

desenvolvimento regional implementado pela aliança estratégica estabelecida entre a Fundação Kellog, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>2</sup> O Programa com.domínio digital é uma parceria entre a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) e o Instituto Aliança voltado ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, formação cidadã e Tecnologia da Informação (TI). Iniciado em 2009, o programa originalmente estava direcionado aos estudantes das escolas de educação profissional, mas atualmente tem o enfoque voltado às escolas regulares da rede pública estadual. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=174&Itemid=341](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=174&Itemid=341). Acesso em: 14 jun. 2022.

metodologia participativa em um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades (RODRIGUES, 2021).

Diversos são os temas trabalhados nesse componente curricular a fim de alcançar uma educação plena da juventude, como projeto de vida, metodologia científica, nutrição, violência, drogas, família, relacionamentos, e dentre eles a Educação para Sexualidades, que pode estar presente nas discussões tanto dentro do próprio material da disciplina, quanto nas pesquisas realizadas pelas(os) alunas(os), investigando suas problemáticas dentro e fora da escola. Isso torna o NTPPS uma excelente porta para trabalhar essa temática no currículo, daí sua necessidade de pesquisar esse componente curricular.

O NTPPS pressupõe uma aprendizagem interdisciplinar, pois, o conhecimento específico disciplinar oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado interdisciplinar lhe proporciona estabelecer relações significativas entre conhecimentos (MOTA, 2016, p.33).

O NTPPS pode ser ministrado por professoras(es) de qualquer área do conhecimento, desde a matemática a educação física, fazendo com que o encontro com temáticas interdisciplinares possa ser uma realidade, sendo necessário a(o) ministradora do componente ter domínio do assunto que deve ser trabalhado em sala de aula, tornando mais evidente a importância de, por exemplo, a Educação para as Sexualidades ser debatida além das aulas nas disciplinas de Ciências e Biologia. A escolha dessas(es) educadoras(es) ocorre pelas(os) gestoras(es) escolares conforme orientações da SEDUC como habilidade para trabalhar em grupo, desejo de aprender, atributos pessoais e características de liderança (CEARÁ, 2013).

Lopes (2018), diz que por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa, nunca é suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que banalizam a interpretação, seja porque há

relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais.

Entender que esse componente deve ter a(o) aluna(o) como protagonista do seu desenvolvimento se torna importante para a condução do componente. É necessário que a(o) educadora entenda sobre o conteúdo proposto, mas que tenha habilidade para conduzir discussões que podem ter situações de opiniões diversas e polêmicas, carregadas de sofrimentos, vivências, preconceitos e tabus. Assim,

A mediação do professor é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer a sua própria realidade no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor, que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno. A mediação implica a criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno fazer regulações, uma vez que os conteúdos envolvidos no projeto precisam ser sistematizados para que os alunos possam formalizar os conhecimentos colocados em ação (MOTA, 2016, p. 33).

Com uma breve análise, podemos notar que o material de plano de aulas do NTPPS é dividido em temáticas nos três volumes, tratando na 1ª série temas ligados às sexualidades com títulos como, construindo relações afetivas, sexualidade e afetividade, o poder do gênero, diversidade na escola, e métodos contraceptivos/fatores de risco e proteção. Em cada capítulo o material traz os objetivos, assuntos e propostas de atividades a serem executados com as(os) alunas(os). Além disso, tanto ainda na 1ª série como na 2ª série esse componente traz como foco a pesquisa científica dentro e fora da escola, em que as(os) alunas(os) escolhem temas sugeridos ou não pelo material, em que vão buscar informações, levantar dados, analisar os resultados obtidos e discutir com a comunidade escolar buscando e até executando projetos de melhorias para os problemas encontrados. E a Educação para as Sexualidades pode ser escolhida pelas as equipes para desenvolver esses trabalhos. Trazendo ainda mais essa temática para discussão, necessitando assim de conhecimentos prévios que guiem esse processo e orientadoras(es) capacitadas(os) a nível não só teórico e biologizante, como socioemocional que as auxiliem na construção do projeto de pesquisa e da formação plena da(o) educanda(o).

Com minha experiência ministrando o NTPPS e nas formações que pude participar, foi possível perceber a importância de pesquisar sobre como a educação para as sexualidades aparece nesse componente curricular é uma oportunidade de encontrar possivelmente essa temática sendo trabalhada de forma transdisciplinar e por professoras(es) com diversas formações, em que também resgata o protagonismo juvenil e a importância da

pesquisa científica para a comunidade escolar, ressaltando não apenas aspectos biológicos, mas sobretudo sociais, culturais e afetivos.

Figura 4 - Menina negra na adolescência



Fonte: Juliana Maria Barbosa (2023).

#### **4 “EU NÃO POSSO FAZER TUDO AQUILO QUE EU QUERO, O QUE EU QUERO É FAZER AQUILO QUE EU QUERIA, NÃO TEM JEITO, EU FIZ, BEM FEITO”: PROCESSOS METODÓLOGICOS**

“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la” (Djamila Ribeiro).

A metodologia empregada no trabalho tem viés qualitativo, que conforme Rosália Duarte (2014), esse método dispõe de inúmeros recursos de coleta de informações, e no nosso caso será dividida em três etapas. A primeira é o Estado da Questão, já apresentada no capítulo dois, que consiste em um mapeamento da situação em que se encontra a questão da pesquisa no meio científico, através de um levantamento bibliográfico rigoroso e crítico de trabalhos científicos que se aproximam da referida questão. Tem por finalidade delimitar e caracterizar o objeto de interesse do pesquisador (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), permitindo, assim, a análise de trabalhos que auxiliem a alcançar os objetivos apresentados, entendendo o que vem sendo produzido na comunidade acadêmica sobre educação para sexualidades dentro dos currículos e do componente curricular em questão.

A segunda etapa conta com a Análise Documental, utilizando a BNCC e o DCRC Ensino Médio. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Quando uma/um pesquisadora/pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ela(e) o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações das investigadoras – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para a realização da análise dos documentos citados, buscamos nos deter aos princípios norteadores, ou seja, em que diretrizes de pensamento e valores os documentos encontram-se alicerçados, buscando entender quais os princípios centrais e a sua base orientadora, no ensino médio, ou seja, as orientações específicas para o trabalho da educação para sexualidades em sala de aula e quais os direcionamentos propostos. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos,

grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008). Essa análise documental também contará com o material didático do Núcleo. Podendo assim traçar um comparativo entre as concepções dos resultados das pesquisas com a do currículo prescrito analisado a fim de enxergar os desafios e possibilidades da educação para sexualidades nas escolas do Ceará, buscando contribuir com a melhoria na qualidade do ensino cearense nesse novo cenário do Ensino Médio.

Na terceira etapa, foi realizada uma investigação para buscar responder quais as possibilidades e os desafios que a educação para sexualidades enfrenta dentro do componente curricular NTPPS. Para isso foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) com a Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) responsável por esse objeto na SEDUC, sobre sua criação e desenvolvimento com enfoque na educação para sexualidades. Para Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada pode combinar perguntas abertas e fechadas, na qual a participante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, permitindo a(o) entrevistadora voltar ao foco quando necessário e coletar uma grande quantidade de informações, porém sempre de uma forma fluida, dando liberdade ao desenvolvimento do diálogo.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, Flick (2004) considera que essas têm ganhado campo nas discussões metodológicas devido à expectativa criada em torno da maior possibilidade de extrair os pontos de vista dos sujeitos, fica por conta da mediação e direção na forma como são utilizados os questionários padronizados, tendo em vista um planejamento de entrevista mais aberto – o que não acontece em métodos padronizados.

Na concepção defendida por Rosália Duarte (2004), a realização de entrevistas que cumpram certo rigor técnico e tenham relevância acadêmica é uma tarefa de grande complexidade, principalmente para aquelas de natureza aberta e semiestruturadas. Em uma entrevista semiestruturada, a elaboração de roteiros tem como pressuposto a vinculação da abordagem conceitual com a realidade sob estudo, ou seja, uma definição de núcleos de interesses do pesquisador (ALVES; SILVA, 1992).

Para Bogdan e Biklen (1994), a estruturação em entrevistas qualitativas, possibilita aos sujeitos discutirem uma série de temas, de modo que se sintam confortáveis em contar suas percepções ou experiências vividas. Caso contrário, quando o entrevistador controla em demasia o conteúdo, ultrapassa-se o caráter qualitativo da entrevista.

[...] este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A entrevista também foi o instrumento utilizado para questionar as(os) professoras(es) de NTPPS da 1ª série (apêndice 2). Essa série foi escolhida por possuir maior enfoque em sexualidades no material didático, como já foi comentado no capítulo anterior. Para realizar as entrevistas, buscamos selecionar professoras(es) que atuam em diferentes regiões da Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Assim foram convidadas para a pesquisa 3 docentes, uma de cada SEFOR. Utilizamos como critério que a(o) docente tenha ministrado o componente curricular já há algum tempo e ainda ministre até o momento da entrevista. Com isso buscamos possibilitar uma visão mais ampla, a fim de compreender como essa temática tem se desenvolvido dentro de suas escolas nesse componente, suas dificuldades e contribuições, fazendo juntamente um breve levantamento de histórias e pesquisas que tenham surgido nas suas instituições ao longo das suas jornadas.

Para facilitar o entendimento da metodologia do nosso projeto, o quadro abaixo resume como as 3 etapas da pesquisa foram organizadas e seus dados coletados interpretados para a obtenção dos resultados.

Quadro 4 - Síntese das etapas da pesquisa

Fase da pesquisa	Objeto/sujeito	Técnica/instrumento	Interpretação dos dados
1º	Documentos (BNCC; DCRC; material didático NTPPS)	Análise documental	Análise de Conteúdo Temática
2ª	Representante COGEM	Entrevista semiestruturada	
3ª	3 Professoras(es) Núcleo das SEFOR-CE	Entrevista semiestruturada	

Fonte: Elaboração própria (2023).

O desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas duraram em média 20 (vinte) minutos cada, e o levantamento das entrevistas realizadas foram registradas por gravação através de aplicativo apropriado no equipamento telefônico Iphone 11, chamado gravador, de propriedade da pesquisadora, a fim de facilitar o processo de transcrição que foi realizado em seguida.

Para as entrevistas, utilizamos a análise temática para a interpretação e dos dados.

Nos baseamos em Laurence Bardin (1979), na proposta adaptada por Gomes (2015), na obra organizada por Minayo (2015). Para este autor, a análise de conteúdo é importante para gerar uma interpretação profunda das falas dos sujeitos por meio da realização de inferências.

Para Laurence Bardin (1979) fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Os procedimentos indicados por Gomes (2015), para a análise temática, consistem nos seguintes processos: Leitura compreensiva (Pré-análise) em que são elaborados pressupostos, classificações iniciais e determinação de conceitos teóricos; em seguida é realizada a Exploração do Material a partir da categorização dos trechos do texto, identificação dos núcleos de sentido, de temas mais amplos e elaboração de uma redação por tema; e por fim, na etapa de interpretação é realizada uma síntese interpretativa que relacione os temas com a questão de pesquisa e seus pressupostos.

O projeto foi enviado e aprovado ao Comitê de Ética da UFC para que a coleta de dados, em campo pudesse acontecer. Após a aprovação no Comitê de Ética, um Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi assinado pelas(os) participantes para que, sejam resguardados seus direitos em conhecer o teor da pesquisa e a importância da sua participação em uma pesquisa científica. Também é importante destacar que, a identidade das participantes foi preservada. E, a qualquer momento da pesquisa, as(os) participantes puderam exercer o seu direito de desistir de sua participação.

Quisemos assim buscar compreender quais os desafios, possibilidades que a Educação para Sexualidades vem carregando dentro de documentos e componentes curriculares no estado do Ceará com enfoque no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.

Figura 5 - Mulher negra adulta



Fonte: Juliana Maria Barbosa (2023).

## **5 “A SÓS NESSE MUNDO INCERTO, PEÇO UM ANJO QUE ME ACOMPANHE. EM TUDO VIA A VOZ DE MINHA MÃE, EM TUDO EU VIA NÓS”: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

“Eu quero que toda menina saiba que suas vozes podem mudar o mundo”  
(Malala Fund).

Esse capítulo traz os resultados e suas análises críticas obtidas ao longo da pesquisa com documentos e entrevistas. Após o estado da questão e o processo de qualificação do projeto, realizamos a análise documental, com metodologia já mencionada no capítulo anterior, dividida em BNCC, DCRC ambos do ensino médio, e o material didático do componente curricular, para entendermos como a educação para sexualidades aparece empregada nesses materiais.

### **5.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**

Ainda em 2010 na Conferência Nacional de Educação com a presença de especialistas para debater a Educação Básica se fala da necessidade de uma base comum como parte de um Plano Nacional de Educação. E ao final de 2018, após diversos processos de pesquisa e discussão foi aprovada a última versão da BNCC – Ensino Médio trazendo em sua composição aprendizagens previstas para esse nível da educação básica, o que em 2017 já havia sido aprovada para os níveis anteriores (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018) adota os conceitos de competências como alicerce para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, com indicação clara do que as(os) alunas(os) devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2018).

Ao fazermos a análise desse documento procuramos por quais as competências que baseiam esse documento que podem trazer a educação para as sexualidades como foco no processo de educação. Ao observar o documento e as discussões a seu respeito percebemos que esse tema é tratado de forma superficial, ou generalizada. Trata da diversidade humana, mas não especifica que grupos fazem parte dessa diversidade, ou trazendo a importância da saúde física e emocional, mas não especificando questões ligadas às sexualidades nesse conjunto. Apesar de que mesmo de forma geral isso nos dê base, ou legitime as nossas falas a respeito na sala de aula, já que são temas que abrangem sim essa parte da educação, seria importante o documento trazer essas especificações. Logo no início da BNCC ela traz as suas competências gerais da educação básica que irão nortear o processo de aprendizagem ao longo do documento. Dentre elas podemos destacar a 8 e a 9 que trazem temáticas onde encaixaríamos a educação para sexualidades.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Saúde física, e emocional, diversidade de indivíduos, identidades, direitos humanos, preconceitos, são temas que estão dentro da educação para as sexualidades e são abordados de diferentes aspectos, o que traz alusão a esse estudo, e nos ajuda a trabalhar dentro de sala de aula de forma legítima e pautada em documentos oficiais que baseiam a educação. Porém o fato dessa temática não estar de forma clara e específica abre espaço para diferentes interpretações e não coloca como um dever primordial essas abordagens na escola.

Ao longo do seu desenvolvimento a BNCC ressalta novamente a importância do respeito à diversidade, e o combate ao preconceito e discriminação, mas continua não especificando esses termos, se são étnicos, raciais, de classe, culturais ou sexuais. Ao citar a Educação Integral da(o) aluna(o) como foco em que a escola ser um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades, e que deve assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e

diversidades. Voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018). Porém ao não colocar que diversidades são essas e não apontar com clareza quais os aspectos que devem ser trabalhados, acaba por dificultar essa discussão, como ressalta Cláudia Escouto e Ivaine Tonini (2018, p. 1):

É importante dizer que embora os currículos tenham uma preocupação quanto às diversidades, esse termo é muito amplo, e cabe dentro dele uma infinidade de agendas que merecem cada uma ser tratada com mais atenção.

O documento também traz que tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar:

- a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;
- o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais (BRASIL, 2018 p. 465).

Novamente encontramos termos vagos que mesmo que permeiam as sexualidades, não trazem essa discussão para o centro das questões importantes da educação. Ao pesquisar durante todo o documento em busca de palavras que poderiam indicar essa discussão especificamente, não encontramos entre elas, “Sexual” ou “Sexo”; “Sexualidade” só aparece uma vez referente à construção opcional de núcleo de estudos, o que novamente não supre a necessidade dessa discussão; “Gênero” só aparece quando referente a língua portuguesa nos gêneros textuais; e “Diversidade” aparece algumas vezes como já citamos, mas nada que especifique que diversidades são essas. Essa discussão sobre a presença de termos referentes à educação para sexualidades foi tema de bastante discussão durante as versões da BNCC, sendo colocados e retirados ao longo de reuniões, mas acabou, como podemos analisar, fora da versão final do documento. O que nos faz entender o cenário de sua construção ao longo dos anos e como essa temática ainda é cercada de tabus e meios termo.

Podemos falar? Onde? Até que ponto? Em que idade? Quem pode falar? Que temas? Com que linguagem? Precisa de formação? Tem formação em algum lugar? E os livros? São muitos os questionamentos a respeito dessa educação, e ter um documento curricular que apara essas arestas e deixa claro e específico como ela deve ocorrer, mostrando sua importância em todos os níveis de ensino e componentes é primordial. Mesmo a(o)

professora tendo autonomia dentro de sala de aula para abordar temas que julgue ser necessário naquele momento, ainda faltam orientações em relação a esses aspectos, principalmente que envolvem a educação para as sexualidades. Como comenta Rayanne Silva:

Portanto, esse retrocesso em um documento oficial que norteará o currículo de todas as instituições de ensino no país, demonstra que a cada novo dia, andamos incontáveis passos para trás. O ensino de sexualidade que vinha seguindo uma história de pequenos avanços, o que contribuía cada vez mais para um ensino menos biologizante, com a publicação da BNCC, esse avanço é barrado e o ensino de sexualidade além de constantemente perseguido, agora vive uma fase de incontáveis retrocessos. E, se as políticas públicas não avançam, a formação docente poderia ter um papel maior na busca por um ensino de sexualidade mais próximo dos avanços sociais (SILVA, 2020, p. 34).

Além do documento trazer seus objetivos, seus alicerces educacionais e competências gerais, ele também especifica para cada área de conhecimento quais as competências devem ser trabalhadas, das quatro áreas matemática, e ciências da natureza não trazem nenhuma que tenha alguma ligação com temáticas encontradas na educação para sexualidades, mesmo possuindo a Biologia como componente que geralmente se responsabiliza devido aos livros didáticos e suas especificações com o estudo do corpo humano e da reprodução, a área não traz essa especificação no documento. Já em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podemos, novamente, mesmo que de forma generalizada encontrar algumas competências voltadas para as sexualidades, como:

#### Linguagens e suas Tecnologias

Competência 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 484).

Competência 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2017, p. 487).

#### Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2017, p. 558).

Percebemos com a análise desse documento curricular que define normas para a educação do nosso país no nível do ensino médio que ainda temos muito a avançar nessa discussão da educação para sexualidades, tornar esse assunto pauta, trazer seus termos, especificar suas nuances, formar professoras(es), dar base para a construção dos livros didáticos que abrangem essa temática, fazer um currículo que especifique e traga ainda mais legitimidade a essa temática é essencial para alcançarmos uma educação que de fato forme a(o) aluna(o) integralmente. Mas também é importante ressaltar que a BNCC mesmo que de forma generalizada, e longe do ideal, traz uma base para esse ensino, que visa o respeito às diversidades e identidades e os direitos humanos, com quebra de preconceitos e discriminações de qualquer natureza. A escola continua tendo autonomia para a construção dos seus currículos ações de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Cláudia Escouto e Ivaine Tonini (2018) comentam que o currículo é um território de disputas, e que isso tem sido alvo constante na arena da sociedade e está frequentemente sendo atacada e impactada por retrocessos. Retrocessos esses que as autoras comentam que, sem dúvida, trarão sérias consequências a médio e longo prazo.

## **5.2 Análise do Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**

Esse documento, como já citamos no capítulo 2, é baseado na BNCC e adaptado e direcionado para a região em questão, com suas particularidades e necessidades, a fim de tornar o currículo mais próximo da realidade da comunidade escolar, sendo utilizado pelas escolas como mais um norte para a construção do seu planejamento no chão da escola. Semelhante a Base Nacional, esse documento também é pautado em leis e diretrizes da educação, e utiliza de competências e habilidades para traçar seus objetivos tanto gerais como para cada área de conhecimento.

O Documento Curricular Referencial do Ceará é resultado dos debates e da reorganização curricular promovidos pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Portanto, alguns aspectos devem ser considerados ao curso da construção de todo e qualquer currículo que se origine neste documento, sejam em escolas públicas ou particulares do estado do Ceará. Um desses aspectos corresponde às/aos cidadãs/ãos a quem se destina a finalidade do currículo (CEARÁ, 2021). Nesse trecho destacamos as palavras às/aos cidadãs/aos que foram retirados tal qual o documento e trazem o feminino antes do masculino, assim como buscamos fazer na construção dessa dissertação, mostrando uma questão interessante dentro

desse documento nas questões de gênero e como isso é levado em consideração no seu processo. Questão de gênero essa também levantada a seguir:

Posto isso, o DCRC deve conduzir uma organização curricular que vise ao respeito à identidade dos diferentes tipos de sujeitos presentes no Ensino Médio, com foco na formação integral e humana, desenvolvendo-os a nível pessoal, social e laboral. É necessário, dessa forma, reconhecer as diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero etc. (CEARÁ, 2021, p. 52).

Ao analisarmos o DCRC (2021) percebemos um grande avanço na discussão da educação para sexualidades por todo o documento, de forma clara e específica o que não observamos na BNCC do mesmo nível de escolaridade. Os termos utilizados, por exemplo, já trazem maior legitimidade para essa temática ser trabalhada dentro da escola. Aqui a palavra “Diversidade” também é recorrente, mas já associada à questão sexual, palavra essa “Sexual” que aparece também quando o documento fala sobre saúde e orientação, que é uma novidade em relação ao documento nacional, assim como “Sexualidade” que surge em aspectos biológicos e sociais em várias partes do DCRC, e como “Gênero” que não aparece só na língua portuguesa como um assunto textual, mas sim relacionado às questões de gênero.

A utilização de termos assertivos e específicos na área da educação para sexualidades é relevante para trazer esse assunto para dentro da escola, mostrando a toda a comunidade escolar a sua importância, e oferecendo mais segurança a gestão escolar e a(o) professora para trabalhar esse tema e tudo que o engloba. Um documento curricular estatal que propõe educação para sexualidades em diversos pontos de seu texto, pode nos mostrar um avanço nessa discussão, e o início da quebra de tabus que a rodeia.

Ao elencar seus princípios norteadores, o DCRC (2021) traz em seu nono “Respeito aos direitos humanos como direito universal.” que também apresenta em seus objetivos a garantia da igualdade, equidade e da dignidade humana, dentro das diversidades, singularidade, pluralidade, solidariedade, fraternidade, coletividade, liberdade e autonomia. Princípios esses que também são a base da educação para as sexualidades.

Outro avanço importante nesse documento, específico para o estado do Ceará, é a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais implementada em 2007, que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco nas iniciativas pedagógicas da referida rede. Para isso a Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) conta com diferentes projetos, como o NTPPS que estamos pesquisando especificamente nessa dissertação, assim como o Projeto

Professor Diretor de Turma, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Mediação de Conflitos e Cultura de Paz, Comunidade de Aprendizagem, Psicólogos Educacionais e o projeto Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. Esse último nos mostrando mais uma vez o interesse do estado em trabalhar a educação para as sexualidades como uma de suas prioridades.

O DCRC (2021) explica como cada um desses projetos funcionam. O documento detalha como a área de sexualidades conta com uma Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) que possui uma equipe de especialistas em Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade que elabora e propõe formações, atividades, projetos, palestras e rodas de conversas com o objetivo de construir um ambiente escolar que promova a igualdade de gênero e seja saudável, amistoso, menos discriminatório e acolhedor para todas e todos. Nesta equipe são debatidos os Temas Integradores previstos na BNCC com pautas relativas aos Direitos Humanos, representatividade, violência contra a mulher e outras pautas relacionadas a gênero e sexualidade. Com as(os) estudantes, a rede pública estadual realiza campanhas que têm o objetivo de conscientizar sobre as violências de gênero e as demais formas de preconceito e/ou discriminação. O desenvolvimento da política ocorre também por meio de eventos anuais que pautam as questões de gênero, como a Semana Janaína Dutra, a Semana Luís Palhano e a Semana Maria da Penha, nas escolas, regionais e entidades parceiras (CEARÁ, 2021).

No início de seu texto, o DCRC apresenta o capítulo “O Ensino Médio no Brasil: Sujeitos, Modalidades e Princípios” e ao elencar seus diferentes sujeitos ele pauta as Mulheres e as(os) LGBTQUIA+ dentre eles, e novamente traz os artigos femininos antes dos masculinos durante essa construção do documento.

O DCRC (2021), ao definir Mulher aborda as lutas e conquistas do movimento feminista e das questões de gênero e sua construção histórica e social, além disso, explica que existem diferentes formas de ser mulher e a importância de entender isso no ambiente escolar e que isso é um desafio para o acesso, a permanência dessas meninas e mulheres na escola e no mercado de trabalho, mostrando a importância disso ser debatido na educação. O documento ainda destaca a valorização que dá ao tema quando cita:

Consideramos importante, também, refletir e discutir sobre a necessidade de combater, a partir da educação e dentro da escola, o conceito de patriarcado, pois mulheres, desde meninas, passam por uma complexidade de situações através de uma relação de gênero que envolve “um sistema de dominação que se faz presente nas diferentes instituições sociais, desde a família ao Estado, apresentando-se em todos os espaços da sociedade” (ALMEIDA, 2017, p. 56).

As(os) LGBTQUIA+ o documento se refere ao respeito as diferenças e que a educação cumpre uma função estratégica para a valorização dessa diversidade, o que é um princípio básico para assegurar a inclusão, viabilizar a igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de preconceitos, discriminações e violências, principalmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Além disso, o documento tem a preocupação de citar diferentes autores para embasar sua construção nessa área, e traz dados de violências dentro da escola e evasão escolar e evidencia o ambiente escolar como um espaço de discriminação e preconceitos, sobretudo com meninas e LGBTQUIA+. Assim, o documento mostra a importância dessa temática ser trabalhada com as(os) educadoras(es) e educandas(os), e que a escola tem o dever de estabelecer relações igualitárias e respeitadas (CEARÁ, 2021).

Expostas essas colocações iniciais, é válido destacar a importância de nossos espaços educacionais levantarem a discussão acerca desses sujeitos. Sobre esse aspecto, vemos que o ambiente escolar pode ser um dos principais espaços onde discriminações e agressões sexistas e lgbtfóbicas acontecem e que, conseqüentemente, atingem o desempenho escolar das/os estudantes (CEARÁ, 2021 p. 61).

Assim como na BNCC, o DCRC também traz as competências e habilidades para cada área de conhecimento e também para cada componente curricular. E por isso buscamos analisa-las a fim de entender como a educação para as sexualidades está presente nos componentes. Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias não apresentaram nenhuma competência que remete às sexualidades. Ao contrário da área de Ciências da Natureza e Ciências humanas que apresentaram várias competências, que são indicadas na tabela 3 e 4, a seguir:

Tabela 3 - Análise da área de Ciências da Natureza – DCRC Ensino Médio

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CONTEMPLADO
3 - Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprias das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais,	5 - Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.	Sustentabilidade e Relações de Gênero; Bullying; Doenças congênitas, fatores de risco e proteção.	Biologia
	10 - Investigar e analisar os efeitos de programas de	Sexualidade humana.	Biologia

regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.		
---	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Tabela 4 - Análise da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – DCRC Ensino Médio

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO	COMPONENTE CONTEMPLADO
1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	1 - Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	As diversas linguagens e narrativas sociais como expressões culturais no tempo e no espaço; Fontes e narrativas filosóficas;	Filosofia
	2 - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	A construção conceitual do etnicismo, racismo, antirracismo e evolução; Filosofia antiga; Filosofia medieval; Filosofia moderna; Filosofia contemporânea;	Filosofia
	5 - Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Processo civilizatório: inclusão e exclusão; Histórias conectadas na sociedade global contemporânea; Expressões da cultura material no espaço virtual; Composição e Desenvolvimento da População Mundial; Antropologia Filosófica;	Filosofia
2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e	4 - Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e	Espaços, territórios e movimentos de deslocamentos populacionais: diversidade,	Sociologia

<p>espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.</p>	<p>fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>	<p>agentes, conflitos e interesses;</p>	
	<p>5 - Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p>	<p>Juventude e territorialidades: identidades e diversidade das tribos; Juventude: história, limites e desafios na sociedade brasileira; Protagonismo juvenil e a participação social do jovem na comunidade (escola, igreja, família, etc.); Territórios juvenis periféricos; Urbanização brasileira e os grupos sociais urbanos;</p>	<p>Sociologia</p>
<p>5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>1 - Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</p>	<p>A construção dos direitos fundamentais do ser humano, baseados na ética e na boa convivência em sociedade; O legado das sociedades antigas na origem da democracia (Grécia), do direito (Roma), da ética cristã (judeus); Liberdade, autonomia e a ética dos direitos e deveres; O Estado democrático: harmonia entre os poderes, cidadania e participação política; Os espaços de convivência e a ética da cooperação e da solidariedade; Ética; Liberdade; Ética e o mundo do trabalho; A construção dos sujeitos e os processos identitários; Cidadania: direitos e deveres do cidadão; Mundo greco-romano: bases éticas, jurídicas e filosóficas da sociedade ocidental</p>	<p>Sociologia</p>
	<p>2 - Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e</p>	<p>Pluralidade, diversidade e respeito às diferenças; A construção histórica da família; Gênero e o binarismo: relações afetivas e de poder; Gênero, heteronormatividade</p>	<p>Filosofia, Sociologia, Geografia e História</p>

<p>identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p>	<p>e religião; Lutas pelo direito das mulheres; Identidade e diversidade multicultural na sociedade contemporânea; As questões de gênero para além dos estereótipos e preconceitos; A ideia de alteridade frente às diferenças culturais, sociais, étnicas e comportamentais; Direitos humanos e cidadania; Diversidade cultural, religiosa e étnica na demografia brasileira; Cidadania e o combate as formas de preconceito e discriminação; As revoluções burguesas e as lutas pelos direitos individuais; Intolerância religiosa, étnica, de gênero e política; Diversidade, raça e gênero.</p>	
<p>3 - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p>	<p>Os diversos tipos de violência e os mecanismos de combate; Violência, bullying e indiferença: o eu, o outro e o nós; Violência contra a mulher no Brasil: políticas públicas e medidas protetivas; Os regimes autoritários em diversos lugares e tempos históricos: a violência do Estado e a segregação das minorias; As formas de violência: causas e consequências; Formas de resistência à violência do opressor; As leis de combate a violência; A gênese histórica da desigualdade e da violência na sociedade brasileira.</p>	<p>Filosofia, Sociologia, Geografia e História</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como já discutido anteriormente, o componente que geralmente fica responsável por abordar temas ligados às sexualidades é a Biologia, o que de fato é observado no documento estadual, atribuindo conceitos do corpo humano e reprodução a ela. Trazendo conteúdos relacionados à saúdes, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e

gravidez indesejada, e o funcionamento dos sistemas reprodutivos. O que vem representado através de uma competência e duas habilidades.

E o que geralmente ainda encontramos nas escolas é essa educação higienicista e meramente biológica, que não deixa de ser importante, mas que a educação para sexualidades está além desses conceitos e precisa ser discutida de forma mais ampla, com seus aspectos sociais e culturais, por exemplo. Como cita Machado, Margarita Montenegro e Magda Chinaglia (2019) nos resultados de suas pesquisas em que as práticas de educação sexual relatadas por suas(seus) docentes estavam em sua grande maioria, limitadas à abordagem biomédica e heteronormativa, e era realizada principalmente pelas(es) professoras(es) de ciências, biologia ou educação física. Professoras(es) de outras matérias não se sentiam preparadas(os) ou não consideravam que fosse seu papel abordar as questões de ligada as sexualidades.

Esses demais aspectos são encontrados fortemente em outra área, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que trazem três competências e oito habilidades, com diversos objetos de conhecimento e todos os seus componentes contemplados, principalmente Filosofia. Dessa forma, o documento traz à pauta a importância dessa discussão na comunidade escolar e de forma multidisciplinar, mostrando que a educação para sexualidades vai muito além de aspectos biológicos, mas também sociais, filosóficos e históricos. Como cita Mary Figueiró (2010) ao definir educação sexual (termo ainda utilizado pelo autor):

A Educação Sexual também pode ser entendida como toda a ação ensinoaprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções, e atitudes relacionadas à vida sexual (MARY FIGUEIRÓ, 2010, p. 3).

Apesar do documento não trazer explicitamente a educação para as sexualidades dentro das outras áreas de conhecimento, o que podemos entender como um ponto negativo já que ela deve percorrer todos os componentes, isso não significa que devam estar presentes e serem trabalhadas por todas(os) as(os) professoras(es) no ambiente escolar, através de textos, projetos, notícias e pesquisas, por exemplo.

Outro ponto importante de ressaltar quando observamos os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados, é a formação de professoras(es). A educação superior trabalha essas competências com as futuras(os) educadoras(es)? Existem formações continuadas que trabalhem essa área da educação? Há interesse para obter esses conhecimentos? É primordial que para essas habilidades apresentadas no DCRC sejam trabalhadas dentro da escola, as(os)

professoras(es) tendo domínio sobre, ou serão apenas temas ignorados ou trabalhados de forma superficial e equivocada. Além de um documento curricular para a educação básica que traga a educação para sexualidades de forma clara, mostrando sua importância, é necessário dar condições para que essa educação aconteça efetivamente.

### **5.3 Análise do Material Didático do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**

De acordo com as informações fornecidas no site da Secretária de Educação do Ceará, o material didático do componente NTPPS foi planejado em 2012, sendo reformulado no ano de 2017, por um grupo de educadoras(es) da Secretaria de Educação do Ceará em parceria com o Instituto Aliança, que organizaram uma versão para professoras(es) com planos de aula e uma como caderno do aluno com materiais auxiliares, que buscavam atender as competências socioemocionais e suas especificidades em três volumes divididos ao longo do ensino médio. Esse material tem também o intuito de auxiliar no projeto de vida dos estudantes e trabalhar quatro focos, utilizando a pesquisa como uma de suas metodologias, sendo família e escola na 1ª série, comunidade na 2ª série e mercado de trabalho na 3ª série.

As informações sobre o processo de criação desse material são escassas nas fontes de pesquisas, o que dificultou nossa análise a princípio, mas foram questionadas na próxima etapa realizada dessa dissertação através da entrevista com uma das responsáveis desse componente na SEDUC que também fez parte da formulação desse material, e nos explicou com mais clareza como esse processo se deu, e iremos apresentar essas informações em seguida, incluindo a estimativa da atualização desse material logo em breve, e a retomada da parceria com Instituto Aliança. É importante também entendermos que um livro didático é um local de disputa de poder, e que essa discussão deve ser levada em consideração na sua formulação, que estudante esse material quer formar e qual amparo e autonomia ele oferece a(ao) professora.

A utilização dos livros didáticos no cotidiano escolar se revela prática frequente em sala de aula. Assim como os currículos, eles representam aquilo que foi selecionado culturalmente para se transmitir às futuras gerações. Alvo de críticas e polêmicas de diversas naturezas, seja pelo seu apagamento das diferenças sociais, seja pelo engessamento de práticas educacionais, seja ainda pela fixação de verdades absolutas. O livro didático, contudo, é espaço/território de poder, na medida em que reflete os interesses dos grupos que o fabricam (MENDES; JESUS, 2018, p. 694).

De acordo com Circe Bittencourt (2008), o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto sujeito às técnicas de fabricação e comercialização inerentes à lógica do mercado, sofrendo interferências de vários indivíduos. É um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, produzindo uma série de técnicas de aprendizagem; ele apresenta não apenas o conteúdo da disciplina, mas como esse conteúdo deve ser ensinado, tornando-se importante veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, permanecendo como o principal instrumento de trabalho de professoras(es) e alunas(os).

No caso do material de Núcleo, cada volume possui 80 planos de aula já definidos, mesmo que a(o) professora tenha autonomia para utilizar o material, as instruções são bem determinadas, divididos igualmente entre os quatro bimestres. Cada plano condiz à 100 minutos que correspondem a duas horas-aula ministradas (geminadas) duas vezes por semana. Assim, o material apresenta planos para 80 dias de aulas anuais do componente em cada série do ensino médio. Os planos de aula possuem em sua composição objetivos e atividades divididas em acolhida, desenvolvimento e encerramento, com o tempo de cada etapa, lista de materiais necessários, orientações para o professor e anexos com links e textos que devem ser utilizados durante a aula, como no exemplo que aparece na Figura 6:

Figura 6: Exemplo de plano de aula do material didático de NTPPS

187

PLANO DE AULA - 2ª SÉRIE - NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS	
<b>AULA</b> <b>20</b>	<b>AS CONSEQUÊNCIAS DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA</b>
	<b>OBJETIVO</b> ■ Continuar o debate acerca das responsabilidades de ser PAI e MÃE, na adolescência.
TEMPO	ATIVIDADE
20'	<b>INTRODUÇÃO</b> ■ Solicitar que os alunos comentem a frase a seguir, a partir do que foi discutido na oficina anterior: "O que, então, para vocês, significa paternidade/maternidade responsável?" ■ Anotar as palavras centrais trazidas pelos alunos e comentar que hoje, será dada continuidade a esta reflexão, agora sob o prisma das consequências.
70'	<b>DESENVOLVIMENTO</b> ■ Leitura e discussão, em equipes de 5 alunos, do Texto: "Maternidade e paternidade responsáveis na adolescência - as consequências". Sugestão de divisão: chamar 5 alunos a frente e, cada um, escolhe sucessivamente 04 colegas. ■ Entregar tarjetas com 02 parágrafos do texto, para cada equipe, e solicitar que cada grupo comente o aspecto enfocado no parágrafo e monte uma dramatização derivado desse assunto.
10'	<b>ENCERRAMENTO</b> ■ Em círculo, perguntar ao grupo que chamou mais a atenção na aula de hoje e porque?
MATERIAL NECESSÁRIO	
■ Texto "Maternidade e paternidade responsáveis na adolescência - as consequências"	

Fonte: Ceará e Instituto Aliança (2021, p. 187).

Ao analisarmos os livros nos detemos a buscar quais planos de aula contemplavam a educação para as sexualidades, fazendo uma leitura minuciosa dos três volumes do Livro do Professor. No total entre as 240 aulas do ensino médio, a educação para sexualidades aparece como foco em 10 aulas, sendo sete no volume um, duas no volume dois e uma no volume três, como mostra o tabela 5:

Tabela 5 - Análise do material didático do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

LIVRO – VOL.	BIMESTRE/AULA	OBJETIVOS DA AULA
LIVRO 1 – 1ª SÉRIE	2º BIM. Aula 6 - Construindo relações afetivas	Provocar no grupo uma reflexão acerca das relações que estabelecemos e como isso afeta a nossa qualidade de vida. Iniciar uma reflexão sobre a importância de construir relacionamentos afetivos saudáveis e como a forma de se relacionar evolui na medida em que amadurecemos.
	2º BIM. Aula 7 - Sexualidade e	Desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecer as conexões entre estes dois conceitos, de sexualidade e

	Afetividade	afetividade, e refletir com o grupo como eles impactam nas primeiras experiências dos adolescentes.
	2º BIM. Aula 8 - O poder do gênero	Refletir sobre os papéis estereotipados vigentes em nossa cultura e os estigmas que cercam os gêneros.
	2º BIM. Aula 9 - Diversidade na escola	Refletir sobre o conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social. Construir com o grupo os conceitos de: pluralidade, multiplicidade e heterogeneidade.
	2º BIM. Aula 10 – Métodos contraceptivos/Fatores de risco e proteção	Promover a discussão sobre o uso dos métodos contraceptivos e outras formas de prevenção para as DSTs /AIDS e gravidez indesejada. Discutir com os alunos alguns dos principais fatores de vulnerabilidade na adolescência.
	4º BIM. Aula 9 - Meu grande amor	Possibilitar aos alunos o fortalecimento de suas competências socioemocionais, em especial a autoestima e a autopercepção. Fortalecer com os alunos a capacidade de se valorizar e o autocuidado.
	4º BIM. Aula 10 - Dia mundial de luta contra a AIDS 1º de dezembro	Identificar o ciclo de transmissão de DSTs. Refletir sobre a vivência sexual responsável.
LIVRO 2 – 2ª SÉRIE	3º BIM. Aula 19 - Filhos que viram pais	Promover um debate sobre as responsabilidades de ser PAI e MÃE, na adolescência.
	3º BIM. Aula 20 - As consequências da gravidez na adolescência	Continuar o debate acerca das responsabilidades de ser PAI e MÃE, na adolescência.
LIVRO 3 – 3ª SÉRIE	4º BIM. Aula 6 - Relacionamentos abusivos	Propiciar uma reflexão sobre o que caracteriza um relacionamento abusivo. Proporcionar discussões sobre o poder do autoconhecimento, do respeito e do fortalecimento da autoestima no combate aos relacionamentos abusivos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Podemos perceber que as aulas possuem um foco principalmente social, trabalhando as formas de se relacionar, abusos, violências, planejamento familiar, questões de gênero e afetividade. Assuntos esses que não costumam ser trabalhados nos demais componentes e materiais didáticos, No NTPPS as aulas já possuem uma metodologia que permite uma maior troca entre as(os) estudantes e professoras(es) contribuindo para uma discussão ampla e enriquecedora. Como esse componente possui uma carga horária semanal de 4horas/aulas ele permite a utilização de um plano de aula que contemple melhor a temática

trabalhada, além de trazer um material e uma metodologia que facilita a(o) educadora a ministrar as aulas de forma interativa, acolhedora e participativa.

Além dos aspectos sociais, os livros também trazem o biológico como nas aulas sobre DST's, termo que não é mais utilizado, mas sim IST's, substituindo "doenças" por "infecções", mostrando a necessidade de atualização do material, e sobre métodos contraceptivos. Essas aulas acabam por exigir da(o) professora um conhecimento específico que muitas(os) não possuem. O material nessas aulas, inclusive traz no seu plano a confecção de uma caixa em que as(os) alunas(os) devem colocar suas dúvidas sobre o assunto, as quais devem ser trabalhadas pela(o) professora de Biologia em outro momento. Mesmo que dessa forma a temática seja trabalhada interdisciplinariamente, é importante ressaltarmos a importância da formação da(o) professora englobar a educação para as sexualidades independente de que área seja, pois é uma temática que engloba diferentes conhecimentos essenciais para a formação integral do indivíduo, sendo ele educador ou educando.

Outro aspecto que podemos observar através dos planos de aula é o quanto eles procuram criar espaços de discussão, respeito e acolhimento, através de suas propostas didáticas, facilitando o processo de aprendizagem e a formação dessa(e) aluna(o) tanto com conhecimentos biológicos, mas principalmente uma(o) aluna(o) com capacidade de reflexão crítica sobre as temáticas, o conhecimento é construído em sala de aula, através da troca de experiências e perspectivas, o que na educação para sexualidades é primordial. Destacamos que das dez aulas analisadas, em metade delas aparece nos objetivos o termo refletir/reflexão bem como aparece também a discussão como elemento. Assim, podemos perceber o estímulo à uma postura mais ativa das(os) aluna(o).

Além das aulas presentes nos planos do material didático, o NTPPS também traz a pesquisa como um dos seus focos, sendo na 1ª série com foco na saúde da escola e do aluno, e na 2ª série na saúde da comunidade, já a 3ª o foco muda para mercado de trabalho. As pesquisas se desenvolvem semelhantes a uma pós-graduação, na sua devida proporção. As(os) alunas(os) selecionam macrocampos do seu interesse em grupos, escolhem um tema mais específico e elaboram um projeto, em que apresentam para uma banca, como em uma espécie de qualificação, para aperfeiçoar e trocar ideias. Depois vão aplica-lo na escola ou na comunidade de acordo com a série, apresentando seus resultados posteriormente e executando alguma ação que vise contribuir com que foi pesquisado.

Essa metodologia auxilia a formação da(o) aluna(o) em diversos sentidos, como em quanto a saber fazer uma pesquisa, serem protagonistas, saber expor seus pensamentos, e criar consciência crítica sobre o tema trabalhado. A escolha das equipes não é feita por

afinidade entre elas(es), mas sim com afinidade aos macrocampos apresentados pela(o) professora e sugeridos pelo material de apoio e as(os) próprias(os) alunas(os), formando grupos que nem sempre costumavam se relacionar, auxiliando também em saber trabalhar em equipe apesar das diferenças. Dentre os macrocampos apresentados pelo material podemos encontrar como sugestões:

#### 1ª Série

- Saúdes na Escola: Resíduos sólidos, Água e Saneamento Básico
- Saúdes do Aluno: Alimentação, Prevenção de drogas, Esporte, Artes e Saúde Comportamental.

#### 2ª Série

- Saúde, Educação, Cultura, Lazer, Meio Ambiente, História, Atividades Econômicas, Organização Social e Moradia.

Apesar das sugestões o material deixa o espaço para que (as)os alunas(os) coloquem os macrocampos que acham pertinentes de serem trabalhados, ou o tema dentro desse macrocampo.

Espera-se que na próxima reformulação do material didático desse componente, os planos de aula sejam mais vastos nesse assunto e distribuídos ao longo das séries, trazendo ainda mais oportunidade para a discussão sobre essa temática dentro e fora da sala de aula.

## 5.4 Entrevistas

A última etapa da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais da educação dentre eles, três professoras(es), uma de cada SEFOR, e uma profissional da SEDUC responsável pelo componente NTPPS. As entrevistas foram gravadas por um dispositivo telefônico e tiveram duração média de 25 minutos. As entrevistas foram realizadas individualmente, após cada participante assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). As entrevistas foram transcritas logo após sua realização.

As entrevistas deram oportunidade de visualizar o componente com diferentes olhares e perspectivas, trazendo informações que não foram encontradas em outras fontes, além de ser mais fiel à realidade, já que são profissionais que trabalham no “chão da escola”, e em relação ao NTPPS, todos já ministram há alguns anos em suas instituições, ou participaram do processo desde a sua criação, como no caso da(o) representante da SEDUC.

Para manter o sigilo das(os) participantes, iremos denominá-las(os) de forma diferente e que conversa com a nossa temática. Escolhemos nomes de mulheres negras,

educadoras e brasileiras para representar todas as mulheres que compõem nossa sociedade, sendo essas no caso, que trabalham com questões de gênero ao longo de suas jornadas. Traremos os nomes no plural para remeter as falas a representação do coletivo, já que suas lutas são por todas nós. A(o) entrevistada(o) da SEFOR 1 será representada por “Suelis” em referência a Sueli Carneiro que é filósofa, escritora, doutora em educação e pesquisa sobre o racismo e a violência de gênero. A(o) entrevistada(o) da SEFOR 2 será representada por “Conceições” em referência a Conceição Evaristo que é professora, educadora e doutora em literatura e luta pela valorização da cultura negra. A SEFOR 3 será representada por “Matildes” em referência a Matilde Ribeiro que é professora, assistente social, ativista e atua nos movimentos negros e feministas. Já a SEDUC será representada por “Vilmas” em referência a Vilma Piedade que é socióloga, professora, escritora e defensora dos direitos das mulheres negras.

#### ***5.4.1 Entrevista com a Assistente Educacional da SEDUC***

Para selecionarmos a pessoa a ser entrevistada dentro da secretaria de educação, precisávamos de alguém que fizesse parte da gestão do NTPPS, mas que sobretudo entendesse da sua história e pudesse nos fornecer dados sobre o componente que foram tão difíceis de serem encontrados em trabalhos acadêmicos ou em sites oficiais, que se encontram desatualizados e com poucas informações a respeito. Assim nos foi indicada a Assistente Educacional da COGEM que participou desde o processo de criação e implantação do Núcleo nas escolas pilotos e ainda atua ativamente dentro da organização do componente, a qual como já descrito anteriormente, iremos nos referir como “Vilmas” ao nomear suas falas.

Os questionamentos realizados durante a entrevista foram diferentes das(os) professoras(es), pois tínhamos objetivos distintos, concentrando-se em entender a história do NTPPS e seu futuro, além do principal objetivo com a Educação para Sexualidades em particular. Com isso, seguimos com o mesmo processamento de dados segundo Laurence Bardin (1977) agrupando em categorias de análises seguindo as etapas propostas de leitura, interpretação e discussão do que encontramos durante a entrevista. Assim como já referenciado anteriormente. Para essa etapa dividimos as categorias em:

- História do NTPPS.
- Educação para as Sexualidades no NTPPS.
- Desafios e Contribuições do NTPPS.

#### 5.4.1.1 História do NTPPS

Para entendermos como o NTPPS funciona logisticamente hoje dentro do estado do Ceará, é importante entendermos como ele foi pensado e iniciou o seu processo de implantação. Infelizmente não são informações fáceis de serem pesquisadas, o que também ressalta a importância dessa pesquisa. No subcapítulo 3.4 dessa dissertação falamos sobre o surgimento desse componente, suas parcerias e objetivos. Porém com a entrevista podemos coletar ainda mais informações e entender de forma mais ampla como se deu essa construção.

Ao iniciarmos a entrevista perguntamos quem é responsável por coordenar o NTPPS dentro da secretária, e encontramos um grupo de pessoas dentro da COGEM na célula de Currículo, mais precisamente a equipe de Desenvolvimento Socioemocional que também é responsável por outras iniciativas como o Professor Diretor de Turma (PDT).

Dando continuidade a entrevistada contou como ocorreu o processo de criação do NTPPS, de como se deu essa ideia no início.

Havia, né, muita discussão sobre como tornar o currículo mais atrativo, né, como tornar o currículo um currículo mais integral das escolas, no sentido de promover outro tipo de formação que não só uma formação estritamente cognitiva, a SEDUC na época tinha muita essa preocupação nesse sentido de trazer, de construir pro jovem um currículo que fizesse sentido e que desse conta também da sua formação não só acadêmica, intelectual, mas também uma formação social, emocional [...] (Vilmas).

Moran (2015), comenta que a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com as(os) demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensifica muito, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender. É importante ressaltar a preocupação da secretaria de educação em buscar promover um currículo que pense na formação da(o) aluna(o) para além de aspectos conteudistas. Pensar em formar a(o) educanda(o) integralmente é uma tendência curricular há um tempo discutida, mas é importante também perceber a necessidade para além de notar uma problemática, mas ter ações efetivas que minimizem essas questões encontradas. Que foi o que a SEDUC buscou realizar juntamente com outras parcerias que também compartilhavam desses interesses, como relata Vilmas.

[...] e aí mais ou menos nessa mesma época que se estava tendo essa discussão sobre o currículo a UNESCO lançou um documento chamado, Protótipos Curriculares para o Ensino Médio e nesses protótipos a UNESCO sugeria que a escola criasse um núcleo transdisciplinar na escola, um núcleo que integrasse por meio da pesquisa as diferentes áreas do conhecimento. Juntando tudo isso assim naquele cenário e tendo a inspiração da UNESCO com esse documento, somando com essa preocupação da secretaria de realmente dar uma reorganizada no currículo, né? Foi que a SEDUC recebeu essa ideia da UNESCO com muita simpatia, com muito entusiasmo. E na época a gente já a secretaria já tinha uma parceria com o Instituto Aliança que acontecia por meio do Condomínio Digital. Que era um projeto que acontecia no contra turno das aulas né? De algumas escolas da rede, e que utilizavam muitas metodologias ativas, e estimulava muito o protagonismo dos meninos e aí como já havia essa experiência prévia com o Instituto Aliança aí a SEDUC teve essa fez esse convite pra que o Instituto Aliança pensasse junto com a secretaria numa reorganização curricular, né? [...] (Vilmas).

Essas parcerias para a criação do NTPPS, segundo a entrevistada, foi de suma importância, inclusive com o aporte financeiro. Porém em 2019 o Instituto Aliança encerra essa parceria, e passa toda a tecnologia para SEDUC poder continuar com o programa por conta própria. Para Vilmas esse fato foi bastante complicado, mesmo porque foi quase concomitante a chegada da pandemia, o que dificultou todo esse processo, tanto devido às formações presenciais não serem mais possíveis, quanto com a questão orçamentária. Porém a entrevistada contou que recentemente o Instituto Aliança retomou a parceria com a SEDUC para dar continuidade ao NTPPS o que tende a trazer reformulações ao componente, o que será comentado em breve nesse capítulo.

Já tendo discutido anteriormente sobre essas parcerias entre UNESCO, Instituto Aliança e a iniciativa Condomínio Digital para a criação do NTPPS no capítulo 3.4, ressaltamos aqui nessa fala um ponto importante dentro dessa unidade curricular, Metodologias Ativas.

Moran (2015) ressalta que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que as(os) alunas(os) sejam proativas(os), precisamos adotar metodologias em que as(os) alunas(os) se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativas(os), eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação das(os) professoras(es), da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. Portanto se pretende-se criar um currículo que pense a formação da(o) aluna(o) para além de aspectos cognitivos, devemos rever as metodologias empregadas em sala de aula. E o NTPPS utiliza-se dessas metodologias ditas ativas para alcançar seus objetivos através de projetos de vida e de pesquisa.

As metodologias ativas propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (MORAN, 2015, p. 3).

Assim como todo processo educacional existem as contribuições assim como os desafios, e para empregar essas metodologias ativas como as utilizadas no NTPPS esses desafios são vários, como citados pelas(os) próprias(os) professoras(es) entrevistados como os recursos necessários, tempo de planejamento e apoio de toda a comunidade escolar para que de fato os objetivos das propostas sejam alcançados e essa(e) educanda(o) alcance uma formação integral e de qualidade, tornando-se agentes de transformação e protagonistas de suas vivências. O que a própria LDB, no artigo 35-A<sup>2</sup> § 7º: Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996, artigo 35-A).

Depois de entender as motivações e como se deu a ideia da criação do NTPPS, questionamos como ocorreu a implantação desse componente no início, para nos dar mais informações sobre esse processo que havíamos pesquisado.

Eu trabalho com o NTPPS desde dois mil e doze eu fiz parte do projeto piloto, a primeira implementação nas escolas em dois mil e doze foi em doze escolas, algumas da cidade de Fortaleza e outros de outros municípios do Ceará e aí na época nós fomos convidados né? A aderir nas escolas essa unidade curricular e aí a gente fez as formações, vivenciou os planos de aula lá no início, né? E aí eh a gente nesse grupo, a gente pode dizer que a gente validou o material em serviço porque eram as primeiras aulas, o primeiro processo de implementação então a gente fazia as vivências, os planos de aula e na semana seguinte ia se aplicando esses planos de aula e aí na reunião, na próxima reunião das semanas seguinte a gente fazia as validações, essa dinâmica bem aceita, essa aqui não foi, podemos alterar isso, podemos alterar aquilo. Esse foi um processo que durou três anos, de dois mil e doze a dois mil e quatorze, né? E aí ao final de dois mil e quatorze o material das três séries, material estruturado já tinha sido todo validado como eu falei, em serviço por esse grupo de professores dessas doze escolas dentre os quais eu me situava, né? E aí passei a ser professora de núcleo desde então, e em dois mil e dezesseis foi que eu vim aqui pra SEDUC e passei a acompanhar o desenvolvimento dessa unidade nas escolas aqui na célula do currículo (Vilmas).

Podemos perceber o cuidado com que essa unidade curricular parece ter sido criada, vivenciando cada plano de aula proposto de início para pensar em suas modificações necessárias, para assim criar um material mais próximo da realidade do chão da escola, o que demandou bastante tempo desse grupo de 12 escolas piloto. É de suma importância que as

propostas didáticas sejam primeiro testadas e discutidas antes de serem aplicadas nas demais escolas, mesmo que cada escola tenha sua realidade particular. Ao utilizar instituições diversas isso auxilia nessa aproximação do ideal com o real.

Para a implantação de qualquer novidade em todo lugar, como também na escola, existem desafios e resistências no início que precisam ser vivenciados para adequação e de fato execução da proposta. Com o NTPPS não foi diferente, trazer um novo componente e que tinha uma proposta de trabalho diferente do que as(os) professoras(es) estão acostumados, como as próprias metodologias ativas, não foi tão simples, as dúvidas e os anseios eram muitos, como relata Vilmas durante a entrevista.

[...] era um uma unidade curricular que estava surgindo trazendo um acréscimo de quatro horas aulas para esse currículo algumas escolas contornaram essa dificuldade acrescentando, por exemplo um tempo, um sexto tempo. Porque na época a maioria das escolas eram de cinco tempos. [...] outras escolas tiveram que diminuir carga horária de disciplinas, por exemplo, português e matemática o que gerou assim desconforto né? Por parte dos colegas e a própria dificuldade mesmo de você ter um elemento novo chegando porque a escola é um organismo né? E às vezes você chega com um elemento novo nesse organismo, um corpo, às vezes o organismo entende como um pouco estranho e tende a repelir. Então foram dificuldades nesse sentido.

Outro ponto levantado pela entrevistada é a entrada de um componente com tanta carga horária, que exige uma formação prévia para as(os) professoras(es), além de um comportamento ativo do corpo discente foram, e ainda são problemas encontrados no NTPPS. E com a chegada do novo ensino médio que alterou a quantidade de horas aulas de algumas disciplinas, diminuindo-as, como no caso das de ciências da natureza e suas tecnologias, em que Biologia, por exemplo, que em escolas estaduais cearenses só tem 50 minutos semanais para cumprir com todo seu conteúdo proposto em algumas séries, o que é questionado por muitas(os) profissionais, pois comprometeu suas lotações, precisando ministrar aulas de componentes que não são de sua formação superior, e por dar horas extensas para outros componentes que não julgam tão importante. E o Núcleo é uma dessas alternativas entregue as(os) profissionais que nem sempre é recebida de forma positiva.

De início, segundo a entrevistada, as escolas que possuíam o NTPPS, ressaltando que a iniciativa de aderir partia da própria instituição, podiam ser tanto de tempo integral quanto regular, já as profissionalizantes só possuíam o Projeto de Vida que tem carga horária de 2h/aulas semanais. Vilmas explica durante a entrevista que esse projeto é muito semelhante ao NTPPS, com temas transversais, incluindo Educação para Sexualidades, além de trabalhar as competências socioemocionais, porém não abrangem a área de pesquisa, até devido à carga horária dessas escolas já serem extensas, não comportando o componente. Vilmas informa

que seria importante as escolas profissionalizantes também ter o componente NTPPS, mas, que não há, nesse momento, essa perspectiva." Infelizmente" como ressalta a entrevistada.

Com a chegada do novo ensino médio, as escolas regulares acabaram tendo que abandonar o NTPPS com seus currículos, nesse momento as que ainda possuem o Núcleo, são apenas para finalizar os ciclos que já haviam sido iniciados, sendo em 2023 o total de 31 escolas por todo o estado nesse processo. Essas escolas tiveram que seguir o mesmo modelo das profissionalizantes, e devido ao mesmo motivo, seguem com as aulas de projeto de vida, porém com carga horária reduzida e sem a pesquisa. Já as escolas de tempo integral do estado do Ceará estão todas com o NTPPS em seu currículo ou iniciando esse processo, totalizando 341 instituições com mais de 1000 professoras(es) lotadas(os) nesse ano letivo, de acordo com os dados oferecidos durante a entrevista. Dados esses que, infelizmente, não podemos ter acesso de forma mais detalhada, pois segundo Vilmas, não possuía autorização para isso, apesar que essas informações não eram nosso foco no momento. Porém nos dá uma noção de como esse componente está presente no nosso estado nesse momento.

Aí sempre teve o projeto de vida então não houve a necessidade de colocar o núcleo. O projeto de vida das profissionalizantes, e agora das regulares ele é muito parecido com NTPPS. Até porque é uma unidade curricular que foi criada em parceria com o Instituto Aliança também, então as aulas são muito parecidas, as temáticas são as mesmas. A única diferença é que na profissionalizante essa unidade do projeto de vida não tem a pesquisa. Tanto é que ela é uma carga horária menor, né? Mas tanto as aulas são muito parecidas como as temáticas são praticamente as mesmas. O menino no projeto de vida também trabalha a questão da Saúde sexual, saúde física, saúde emocional, saúde do planeta (Vilmas).

Apesar do NTPPS, como já discutimos, trazer a Educação das Sexualidades dentro da sua proposta tanto nas aulas como na pesquisa, pesquisa essa que abre ainda mais para a construção do conhecimento de forma crítica e participativa, é importante ter em todas as escolas do estado um projeto de vida que abranja perspectivas para a formação integral, o que segundo a entrevistada da secretaria de educação, é uma realidade encontrada. Outro ponto levantado pela entrevistada foi que agora através do novo ensino médio com a chegada dos itinerários formativos, a pesquisa será trabalhada de forma semelhante ao que ocorre no NTPPS, relatando inclusive esse componente ter servido de inspiração para construção das trilhas de aprofundamento que fazem parte desse novo processo de educação.

[...] E com o novo ensino médio a iniciação científica é um dos eixos. Do dos itinerários formativos, né? E aí a gente elaborou aqui em nível de na célula do currículo a gente elaborou as trilhas de aprofundamento que compõe os itinerários formativos de todas as escolas e as a metodologia das trilhas de aprofundamento bebe muito na fonte do NTPPS, porque as trilhas de aprofundamento elas trazem

aulas muito ativas com metodologias ativas com propostas de pesquisa né? E que tudo isso tem a semente do NTPPS brotando ali, né? Florindo ali. Então a unidade em si pode até ter saído, mas a escola ganhou as trilhas que também adotam a pesquisa como um princípio educativo que é um pressuposto do núcleo, né? As aulas das trilhas foram elaboradas com inspiração nas aulas de NTPPS. [...] Então assim eu entendo se dependesse só da gente, né? Claro que a gente iria manter, mas como a escola está com uma reorganização de carga horária muito delicada de se fazer realmente teve que sair mas ele não saiu por completo ele deixou suas sementes lá por meio dessas outras iniciativas [...] (Vilmas).

Vale ressaltar que com o objetivo do Governo do Estado do Ceará de transformar todas as escolas públicas regulares do ensino médio em tempo integral, há uma tendência do NTPPS expandir-se ainda mais. O que exigirá ainda mais recursos e atenção por parte das instituições responsáveis, mas que irá ser de grande valia para a nossa educação, dada as contribuições do componente. O que deve acontecer e atender as expectativas com a retomada do Instituto Aliança tanto no suporte pedagógico quanto financeiro, inclusive com a renovação do material didático que já estão sendo reformulados para o ano letivo de 2024 e com expectativa de entrega para todas(os) alunas(os) o que já não ocorria há alguns anos devido as dificuldades orçamentárias, o que foi uma crítica feita pelas(os) professoras(es) entrevistadas(os), como foi informado por Vilmas.

Com o Instituto Aliança, com essas mudanças, o núcleo pensa em mudar mais alguma coisa, o material didático. O material será atualizado. Ano que vem ele já está com os alunos [...] Esse ano a gente está tirando esse ano pra fazer essas adaptações, atualizações porque têm materiais têm mídias, né? Que já estão defasados, já tem conceitos novos que a última atualização que aconteceu foi em dois mil e dezesseis né? De lá pra cá muita coisa aconteceu e aí a gente tem aí essa missão de fazer a atualização desse material este ano para entregar ano que vem (Vilmas).

Apesar da parceria do Governo do Estado com o Instituto parecer ser positiva para a educação, é importante refletir criticamente sobre como essas alianças são firmadas e quais as suas intenções e seus benefícios, e principalmente como isso pode influenciar negativamente a escola pública.

#### *5.4.1.2 Educação para as Sexualidades no NTPPS*

Assim como questionamos como se dava a presença da Educação para as Sexualidades no NTPPS para as(os) professoras(es), também fizemos com a representante da SEDUC, a fim de entender um pouco a visão da secretaria em relação a essa temática presente no componente.

Perguntamos o que Vilmas achava da presença dessa temática no NTPPS e ela prontamente respondeu:

Eu acho que se não tivesse sido incluído teria que ser porque sim o NTPPS a proposta dele é que ele é promova, auxilie no desenvolvimento integral desse estudante. Vendo um ser humano como um numa integralidade, né? E a gente não tem a dimensão só intelectual, só acadêmica. Essas não são as únicas dimensões que nos compõem, né? Nós temos essas dimensões, temos também a dimensão espiritual, a dimensão social, emocional e sexual e afetiva, né? Então assim seria incoerente não abordar dentro de uma proposta de desenvolvimento integral seria incoerente não tocar nesse assunto [...] (Vilmas).

O que inclusive foi ressaltado quando falamos sobre a reformulação do material didático se essas aulas que trabalham as sexualidades se elas permaneceriam, e foi respondido que sim, e talvez com reformulações necessárias, mas que seriam positivas, com intuito de agregar, e não de minar ainda mais esse assunto que costuma ser tratado como tabu.

E eu acho que a unidade curricular aborda esse assunto de uma maneira muito responsável porque é muito voltada pra questão da saúde, saúde afetiva, saúde sexual. Porque é dentro do bloco das saúdes, né? E aí é nessa perspectiva da saúde sexual, da saúde afetiva, da saúde relacional. Eu acho que é um tema abordado de uma forma muito responsável, muito respeitosa considerando, né? Essa questão das saúdes ao mesmo tempo abrindo espaço pra discussão acerca das diversidades porque é um material que considera a diversidade de gênero, considera a diversidade sexual e aborda as relações de gênero, os papéis de gênero, a questão da identidade de gênero, então assim puxa muito a reflexão pra isso, né? (Vilmas).

Outra preocupação demonstrada pela entrevistada é a necessidade que o material traz e deve continuar trazendo sobre trabalhar essa saúde sexual não só sobre aspectos biológicos, mas também socioemocionais, já que é um dos focos do componente.

É importante tanto pra que eles possam refletir sobre a sua questão sexual e afetiva em termos de saúde estou tendo um relacionamento saudáveis? Estou me relacionando de forma saudável comigo mesmo é importante tanto pra isso quanto pra própria questão do desenvolvimento social mesmo, né? Porque se você tem uma unidade que lhe permite se você tem uma unidade que lhe convida a refletir sobre a diversidade humana no sentido de ser tolerante respeitosa com essa diversidade eu acho que isso acaba contribuindo para o desenvolvimento da sociedade também, porque nós somos um dos países que mais mata pessoas trans e LGBTQIAP no mundo. Então essas questões tem que ser abordadas de forma responsável pela escola [...] (Vilmas).

Perceber a importância da discussão sobre como nos relacionamos consigo e com as(os) demais, principalmente de forma afetiva, e de como lidamos com as diversidades, é primordial dentro da educação para sexualidades, afinal essas temáticas estão intimamente

ligadas às violências de gênero tão recorrentes no nosso país. Tayse Silva e Guacira Louro comentam:

Partindo do pressuposto de que as construções culturais sobre a identidade, especialmente no que se refere à dimensão da sexualidade, se ancoram em aspectos subjetivos do desenvolvimento humano e, tendo reconhecida a importância da Educação Sexual para a formação humanística dos sujeitos, a literatura, em sendo algo que nos humaniza, constitui um elemento potencializador para a formação humana dos estudantes com vistas a um melhor convívio social porque os prepara para entender o lugar do outro em suas humanidades e, no contexto desta pesquisa, enquanto seres dotados de sexualidades e identidades diversas (SILVA, 2019, p. 72).

[...] Educação Sexual pode constituir um meio para a problematização de diferenças instituídas na e pela cultura, por meio da abordagem e discussão de temáticas como sexualidade e gênero. Sobretudo, porque na esfera educacional, onde a diferença é um conceito central, faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercitam o poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente [...] (LOURO, 1997, p. 117).

E compreender que a educação tem um papel fundamental nessa discussão, que é lá que as(os) jovens acabam passando boa parte do seu tempo, e que recebem maior carga de instruções formativas.

O processo educacional, por meio da educação sexual e da promoção da equidade de gênero, é importante veículo de mudança da sociedade, eis que visa a formação de indivíduos mais críticos e aumenta o poder de reflexão dos alunos e sobre a própria realidade; desperta a cidadania e o questionamento nos alunos; forma cidadãos conscientes, funcionando com um antídoto contra o preconceito, fazendo com que eles percebam o mundo de forma crítica e plural e sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (AZADINHO, 2020, p. 1738).

Ter um componente que dialogue com essa necessidade é considerado essencial, como colocado pela entrevistada, que considera em seguida a necessidade que essa discussão esteja presente para além do NTPPS.

[...] acho até que a escola nem deveria esperar assim só que isso fosse trabalhado só numa unidade curricular específica, né? Eu acho que tem que ter em outras unidades, em outros espaços do currículo [...] (Vilmas).

Ao continuarmos a discussão sobre essa temática nas escolas, a entrevistada falou sobre os desafios que já presenciou para trabalhar essa temática citou que não foram muitos ou nada que chegasse a ela por meio de denúncia ou ouvidoria. Vilmas cita que, quando era professora do NTPPS, presenciou uma situação de homofobia quando estudantes quiseram desenvolver um projeto de pesquisa com o tema homofobia e a postura do colegiado da escola

foi homofóbica e usaram como argumentação a "doutrinação". Termo que virou recorrente em discursos contra a educação para as sexualidades, mostrando ainda a desinformação daquelas(es) que deveriam ser justamente as(os) formadoras(es) contra esse tipo de prática, fazendo compreendermos o quanto a escola é apenas mais uma representatividade do que encontramos em toda a sociedade. Machado, Margarita Montenegro e Magda Chinaglia (2019) especificam que ao tratar de diversidade sexual na escola as dificuldades são ainda maiores, pois as(os) professoras(es) não estariam preparadas(os) porque esbarravam nos seus próprios preconceitos em relação ao assunto, e quando questionados a respeito, cada uma(um) respondia de acordo com seus princípios e valores morais, e possuem a opinião que essas discussões devem ser discretas para não incentivar as(os) adolescentes a serem homossexuais.

[...] e teve professor que não gostou sentido de dizer que “Olha aí essa unidade curricular, essas aulas aí, o que tá ensinando pro menino? Que isso aí, o menino, não é tema que é pra ser discutido na escola, negócio de homossexualidade, não sei o que, não é tema que é pra ser discutido na escola” (Vilmas).

Outro ponto levantado foi sobre a formação das(os) professoras(es) que dessem suporte para trabalhar com essas temáticas ligadas as sexualidades dentro do NTPPS. Silva e Marinelma Meireles (2017) falam que um dos desafios das discussões de gênero e sexualidade é a formação docente e o currículo escolar, que muitas vezes são negligenciados e retroalimentam um sistema opressivo contra a diversidade no ambiente escolar. A entrevistada comenta que o componente traz diversos temas transversais que não tivemos a oportunidade de trabalhar durante nossa graduação ou formação continuada, não só educação para as sexualidades, mas cita como exemplo, também, a educação ambiental e até as competências socioemocionais. Então ressalta que, infelizmente, são muitas as lacunas na formação geral da(o) educadora, e que precisam ser sanados, porém que isso não impede o trabalho ser feito dentro do componente, mas que é inegável que essas informações agregariam ao NTPPS. E cita como possível solução, que durante nossa discussão ficou guardado como uma sugestão para o futuro do núcleo.

Eu acho que se a gente pudesse ter pelo menos assim minimamente palestras com profissionais que possam ali trazer pra gente os pressupostos básicos né? Da educação ambiental, da educação sexual, das competências socioemocionais, entre outros temas, da própria pesquisa na escola, eu acho que se as formações pudessem [...] A gente tiver espaço, por exemplo, pra trazer mesmo os pressupostos basilares, né? De gente que realmente estudou e teve formação nessas temáticas, né? Nessas áreas eu acho que agregaria mais sim as formações e fica até como uma sugestão para as formações futuras, né? [...] Algumas pessoas podem até ter algumas dificuldades mesmo, né? Até na própria condução das discussões, né? Tem professor que diz assim, às vezes o menino se emociona e eu não sei como gerir

aquela emoção, porque eu não sou psicólogo e tal. Então se a gente puder ter nas formações a ajuda de profissionais tipo assim cada formação a gente selecionar uma ou duas temáticas que requerem o cuidado e a gente traz um psicólogo, um terapeuta sexual, um ambientalista, alguém que possa, né? Realmente trazer os preceitos básicos de como abordar essa temática e tudo mais. Eu acho que já ajuda. Ficou até uma dica aí, eu vou até sugerir (Vilmas).

Momento importante que podemos ressaltar nessa fala e para fechar essa parte da discussão, além do que já foi levantado, é o formato da entrevista semiestruturada, e a importância da pesquisa em todos os campos, aqui no caso da educação. Que por meio acabamos levantando pontos para refletir, plantar sementes, mostrar inquietações que não eram tão óbvias, ou até levar a ideias e sugestões de melhorias. Como é importante dialogar com todos que envolvem o processo, desde a(o) pesquisadora, a responsável e toda a comunidade escolar. Não ficando cada grupo com seus pontos em discussões silenciosas em que as trocas acabam não ocorrendo, não levando a mudanças efetivas dentro do processo de educação. É a partir da pesquisa, do diálogo, da escuta ativa, e das perspectivas do chão da escola que conseguiremos atingir de fato a formação integral da(o) educando e a formação adequada da(o) educadora, não só na educação para sexualidades, como em todas as outras nuances do nosso sistema de ensino.

#### *5.4.1.3 Desafios e Contribuições do NTPPS*

Os desafios e as contribuições relatadas com representante da SEDUC foram bem semelhantes as colocadas pelas(os) professoras(es) entrevistadas(os), porém trazendo perspectivas diferentes, de quem participou de todo o processo até agora e tem o olhar de gestão do componente, o que nos traz outras formas de discutir.

Um dos desafios apresentados foi a aceitação do componente por parte das(os) professoras(es), também por parte das(os) alunas(os) mas que esse é vencido rapidamente, porém as(os) educadoras(es) possuem maior resistência a vivenciar o que o NTPPS tem a oferecer. Algumas questões já discutimos, anteriormente, como a carga horária que acaba por alterar com toda a estrutura curricular da escola e conseqüentemente com a lotação de cada professora e professor. No entanto, o fator que para a entrevistada ainda é mais relevante é a abertura ao novo, que para muitos ainda é muito difícil.

[...] como da própria abertura ao novo que às vezes o corpo docente no geral da escola às vezes não tinha às vezes os próprios estudantes também quando eles chegam na primeira série eles se deparam com uma coisa muito diferente de tudo que eles são acostumados a ver. [...] eles estranham uma aula que é tão dinâmica que

é tão convidativa pra conversa, pro debate, pro diálogo, mas com os meninos já eu já acho mais fácil contornar porque eles vão se envolvendo aí esse estranhamento daqui a pouco vira um contentamento. Eles passam a gostar, né? Com os professores é que a gente tem, ainda mesmo hoje em dia, né? Depois de mais de dez anos a gente ainda tem dificuldades, principalmente quando uma escola recebe porque a gente ainda tem escolas que estão entrando, né? (Vilmas).

O que também foi relatado pelas(os) professoras(es) entrevistadas(os) não que elas(es) ainda sentissem essa dificuldade, mas que viam muitas(os) colegas reclamarem nesse sentido, dessa dificuldade de aceitação do projeto devido suas metodologias e temas abordados estarem distante de suas práticas pedagógicas.

Por parte dos professores, né? Principalmente os alunos como eu falei passam por esse processo de estranhamento mas a maioria passa a aceitar bem, agora com os professores às vezes a gestão tem que chegar junto, né? O pessoal às vezes tem que fazer algumas estratégias, tem que adotar algumas estratégias pra poder conquistar, né? Pra poder garantir esse engajamento (Vilmas).

Para enfrentar essa dificuldade entramos na discussão sobre a formação dessas(es) profissionais para trabalharem com o componente, o que também comentamos anteriormente, e que foi uma queixa durante as demais entrevistas, em que indicavam que apesar de muito proveitosas, estavam ocorrendo poucas vezes ou atrasadas em relação ao ano letivo escolar. A representante da SEDUC reforçou a importância do parceiro Instituto Aliança para a execução dessas formações, que com o fim da parceria foi um grande desafio em termos de recursos para continuarem com o formato anterior, mas que agora com o retorno dessa união, planeja-se retomar na medida do possível com mais encontros para esses processos de aprendizagens e trocas. Vale ressaltar a importância de mais investimentos e políticas públicas na educação, não ficando a mercê de iniciativas privadas para que projetos como esse possam acontecer e com qualidade. A educação pública precisa de recursos suficientes para caminhar sem ser necessária parcerias com aporte financeiro, afinal apesar de fornecer um benefício, essas empresas parceiras acabam influenciando e interferindo no processo educacional, não necessariamente de forma positiva, prejudicando o deixando o sistema educacional público refém dessas instituições. Outra justificativa foi a questão da pandemia, que impossibilitou por dois anos as reuniões ocorrerem de forma presencial, que como o NTPPS é um componente muito vivo e participativo, fazer essas trocas de forma remota deixava a desejar e, muitas vezes, não alcançavam os objetivos desejados.

[...] outra dificuldade hoje que eu ia falar é justamente a formação, você garantir uma formação continuada sistemática, porque assim, até dois mil e dezenove o Instituto Aliança estava conosco. Então a gente tinha todo o apoio deles não só de

capital pessoal, humano, como também o apoio financeiro, a gente, essa parte orçamentária a gente tinha, a gente dividia, né? [...]Mas em dois mil e vinte veio o quê? Pandemia, ensino remoto. Dois mil e vinte, dois mil e vinte e um inteiros né? Então assim a gente se desdobrou pra dar formação de forma on-line, então a gente nós da SEDUC organizamos essa formação com esses professores remotamente até porque eles estavam vivenciando as aulas remotamente (Vilmas).

Vilmas relata também que mesmo com a volta do ensino presencial, não foi possível voltar ao formato original das formações por questão orçamentária e de pessoal para executar esse processo. E acabaram adaptando-se para que essas formações continuassem a ocorrer com os recursos que havia disponíveis, mesmo demonstrando que não é o ideal.

[...] nós temos nas CREDES um grupo de pessoas de referência, cada CREDE tem uma pessoa de referência que acompanha o NTPPS, que é o chamado articulador de NTPPS da CREDE. Aí a gente vem trabalhando, a gente estava no passado, trabalhando com esse pessoal da seguinte forma. A gente fazia encontros online, reuniões de alinhamento com esses articuladores. Assim como nas SEFOR também. [...] nós fizemos ano passado três encontros e nesses encontros o que que a gente fazia, a gente passava pra eles uma pauta formativa pra eles aplicarem essa pauta formativa nas suas de forma regional, nas suas CREDES. [...]Quando eles tinham recurso pra fazer presencial fazia, se não tivesse recurso pra fazer presencial fazia on-line. É uma dificuldade muito grande porque não é a mesma coisa de você vivenciar os planos de aula de forma presencial com a homologia dos processos que é você poder vivenciar o que você vai aplicar em sala de aula. Então assim, a gente sentiu muita falta de ter esse contato mais próximo mesmo desses professores, mas foi o que a gente pode fazer (Vilmas).

Essa mudança no formato das formações acaba por prejudicar todo o andamento do componente, já que com profissionais que não compreendem esse processo, não possuem contato com o tipo de metodologia empregada, não vivenciam as práticas a serem realizadas em sala de aula, fica ainda mais complicado conseguir atingir os objetivos do NTPPS. Forma professoras e professores é a base para que o núcleo consiga conquistar toda a comunidade escolar, tendo o apoio necessário para ser vivenciado. Porém Vilmas ressalta que com o retorno da parceria com o Instituto Aliança e com a reformulação do material trazendo novas propostas didáticas, existem esforços para que as formações voltem a acontecer no formato anterior, com todas(os) professoras(es) de forma presencial e com pessoas capacitadas para repassarem as informações necessárias e mediarem as trocas de experiências, anseios e contribuições dos participantes. Mostrando a necessidade da secretaria de educação dessa parceria tanto financeira quanto pedagógica para que o NTPPS possa acontecer com suporte adequado, o que mostra a fragilidade que essa parceria pode trazer, sendo importante que a SEDUC busque uma independência para que não ocorra novamente a escassez de recursos e apoio para o componente. Porém a entrevistada esclarece que inicialmente esses encontros formativos do NTPPS ainda não serão viáveis devido à quantidade de profissionais lotados

nesse componente, mas com a divisão por SEFOR e CREDES através de mediadores, esse processo já volta a acontecer.

Outros desafios foram apresentados durante a entrevista, mas que já contemplamos ao longo da discussão desse capítulo, como o apoio necessário à(o) professora de NTPPS, o material didático desatualizado que já está em processo de reformulação a alinhamento com o novo ensino médio, e deverá voltar a ser entregue a todos os alunos em breve, assim como outros recursos necessários para a realização das atividades, com verbas destinadas para tal. Mais uma vez nos mostrando a necessidade de parcerias no processo educacional do nosso país, que por muitas vezes precisam se aliar a iniciativas de setores privados para executarem projetos nas escolas, como aqui observamos a importância por aporte financeiro e de gestão pessoal para o andamento do componente de forma efetiva e de qualidade. O que nos leva a reflexão da necessidade de mais atenção do governo para com a educação brasileira.

[...] Se for uma coisa que apenas os professores de núcleo trabalham de forma isolada não funcionam. E pode até funcionar na sala de aula porque os meninos realmente se abrem se empoderam mais, mas se a gente for pensar em nível de comunidade escolar o professor de NTPPS não pode trabalhar sozinho [...] (Vilmas).

Quando analisamos criticamente a necessidade de uma parceria privada para que um projeto como o NTPPS possa acontecer na escola pública com qualidade, mostra a importância da educação ser mais valorizada em nosso país, tendo acesso a mais recursos que a financie, mas também nos levanta a questão do porque do interesse de instituições privadas em financiarem a educação pública. Lima Filho (2002) em seu artigo destaca a parceria do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego no processo de criação de políticas públicas específicas que atenda ao mercado de trabalho dirigidas a educação e formação de trabalhadores, gerando empregos e renda para o país, assim como as próprias competências socioemocionais.

No entanto, refutando a racionalidade tecnocrática e o caráter instrumental e mercadológico da política educacional - os quais se pretende ocultar mediante o viés da eficiência e adequada gestão dos recursos públicos - considero que as transformações nos sistemas e em particular as reformas educativas - expressam projetos políticos e constituem, por excelência, um locus de disputa de poder (LIMA FILHO, 2002, p. 276).

Peroni e Vera Maria (2006) destacam que esses institutos sem fins lucrativos como o que auxilia no financiamento do NTPPS se caracteriza como criar, avaliar e

sistematizar tecnologias criativas e eficazes dentro e foras das escolas. E justifica suas ações mostrando a sua importância devido aos problemas na qualidade de ensino, mas assume que isso deveria ser uma iniciativa do Estado. Outro ponto levantado pelas(os) autoras(es) é que as(os) empresárias(os) se propunham a participar ativamente da elaboração das políticas educacionais, influenciando mais as políticas do que gerindo diretamente as escolas. O que deve ser analisado com cuidado para entender que objetivos e os interesses por traz dessas iniciativas. Em que deve ser de responsabilidade do Estado a gestão e avaliação dessas políticas educacionais, a fim de atender aos aspectos educacionais e não ao que se espera de mão de obra trabalhadora. A educação de qualidade e a formação integral das(os) educandas(os) devem ser a finalidade dos sistemas de ensino, a as escolas públicas necessitam de sua autonomia para isso.

O instituto se mantém, principalmente, com dinheiro das empresas que deixam de pagar impostos, e os municípios, além de perderem esse dinheiro, pagam o material ao instituto e ainda envolvem toda a rede de ensino público. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades de acordo com as determinações do instituto, tanto na área de gestão quanto na pedagógica, redefinindo não apenas o espaço público, mas também sua autonomia (PERONI; VERA MARIA, 2006, p. 127).

Na educação, Laval (2004, p. 188) ressalta que:

[...] atualmente, existem várias formas de mercantilização: a que direciona a escola para o fornecimento de mão-de-obra adaptada às necessidades da economia; a que promove a intervenção mais direta das empresas na pedagogia, na construção dos conteúdos escolares e na validação das grades curriculares e diplomas, que pretende instituir nas escolas a lógica de mercado; empresas “adotando” escolas e interferindo no seu programa educativo; a que atua na área de propaganda, por meio do financiamento de artigos escolares com o logotipo da empresa; a que estabelece parcerias, que impliquem a compra e venda de grades curriculares.

Mariane Catanzaro e Monique Nogueira (2023) ressaltam que é importante perceber a influência que o Instituto pode ter dentro da construção desse componente e seu material, em que a instituição privada possui interesses não só de fato pedagógicos e educacionais, mas sim econômicos e políticos, podendo haver um processo de padronização com racionalidade mercantil neoliberal, que se impõe globalmente, desconsiderando a realidade e o contexto o qual a(o) aluna(o) está inserido. Financiar políticas educacionais de países em desenvolvimento, pode fazer da educação uma mercadoria e as escolas como empresas. As autoras também alertam que essas instituições privadas podem desempenhar um controle que atinge diferentes dimensões desde a participação docente nas tomadas coletivas de decisões relativas à elaboração curricular até o exercício do trabalho pedagógico nas escolas.

Fusari, Maria Isabel de Almeida e Selma Pimenta (2023) comentam que a suposta dependência financeira da escola pública brasileira de parcerias com instituições privadas, está relacionada com a diminuição do financiamento público da educação, o que fez que essas escolas tivessem que racionalizar seus recursos e buscassem essas alianças e convênios. Essa privatização dos recursos está ocorrendo em várias dimensões da educação pública como a produção do material didático, a formação inicial e continuada de professores e gestores, a segurança escolar, entre outras tantas. Apesar desses recursos virem dessas instituições, é importante também perceber que na verdade são as mesmas que recebem parcelas significativas dos recursos públicos destinados à educação, mostrando os efeitos nocivos da ideologia neoliberal.

Apesar de ainda haver uma necessidade do apoio do Instituto Aliança e que isso apesar de contribuir com o componente deve ser lidado com atenção, as contribuições do NTPPS são inegáveis, segundo as(os) professoras(es) entrevistadas e Vilmas que ressaltam seu apreço ao componente e como é importante que ele continue a ocorrer nas escolas, e que evolua ainda mais, desde que continue a trabalhar seus desafios e lacunas junto a SEDUC.

[...] Se for uma coisa que apenas os professores de núcleo trabalham de forma isolada não funciona. E pode até funcionar na sala de aula porque os meninos realmente se abrem se empoderam mais, mas se a gente for pensar em nível de comunidade escolar o professor de NTPPS não pode trabalhar sozinho [...] (Vilmas).

Ao longo das entrevistas foi possível percebermos a importância desse componente para toda a comunidade escolar, os benefícios para as(os) alunas(os) em sua formação integral, as(aos) professoras(es) por trabalharem de formas diversas e criarem um laço afetivo durante o processo de ensino-aprendizagem, a gestão escolar e estadual por possibilitarem esse crescimento dentro da educação, e a sociedade em geral que ganha pessoas com pensamento crítico-reflexivo, protagonistas de seus processos, e agentes de transformação social.

Os desafios ainda existem, mas percebemos a tendência de iniciativas da secretária e seu parceiro para lidar com essas questões, e esperamos que o componente só cresça e possa contribuir ainda mais comunidades e com qualidade.

### 5.4.2 Entrevistas com professoras(es)

Antes de fazer as perguntas direcionadas durante as entrevistas, foram feitos alguns questionamentos que nos permitissem traçar um perfil das mesmas, como formação acadêmica, quais os componentes que ministra atualmente além do NTPPS, à quanto tempo ministra esse componente, e em quais séries atualmente. Assim obtemos as seguintes respostas das(os) entrevistadas(os):

Quadro 5 - Perfil das(os) professoras(es) entrevistadas

SEFOR	Sexo	Formação	Componentes que ministra além do NTPPS	Há quanto tempo ministra NTPPS	Quais séries ministra NTPPS
1	Masculino	Licenciado em Artes e Teatro e pós-graduado em Artes	Artes	3 anos	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries
2	Feminino	Licenciada em História e pós-graduada em História	Filosofia e Sociologia	8 anos	1 <sup>a</sup> série
3	Feminino	Licenciada em Letras Português e Inglês	Português, Redação e Artes.	3 anos	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> série

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Analisamos as entrevistas utilizando a análise de conteúdo, como já mencionado e referenciado no capítulo anterior, seguindo a proposta de Laurence Bardin (1977): primeiro fizemos a leitura das transcrições a fim de compreendê-las e relacioná-las, assim, fazendo a exploramos o material; posteriormente identificamos os núcleos de sentido e definimos as categorias temáticas para redigir sobre elas. Como as entrevistas foram guiadas por perguntas iguais para as(os) três professoras(es) - como mostra o apêndice 1- organizamos a discussão baseados nesses questionamentos, em que os elementos da mensagem surgem com mais frequência em cada uma delas, facilitando a nossa compreensão. A análise da entrevista com a(o) representante da SEDUC será apresentada separadamente já que os questionamentos são distintos, mas sempre dialogando com os demais resultados encontrados ao longo da pesquisa.

É importante reconhecer a não neutralidade entre a pesquisadora, a entrevistada e o objeto de conhecimento, permitindo através da análise de conteúdo encontrar as subjetividades durante as entrevistas, entendendo o contexto em que estão inseridos as(os) personagens da pesquisa. Frisando também as contribuições da pesquisadora durante a escrita

dessa dissertação através de sua experiência com o objeto pesquisado e da sua percepção perante os dados encontrados. Dentro da análise de conteúdo ocorre uma interpretação pessoal por parte da pesquisadora, não sendo possível uma leitura neutra, objetiva e completa (MORAIS, 1999).

Para entender os significados de um texto, é preciso considerar, portanto, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário, as formas de codificação e transmissão da mensagem, e o contexto em que a comunicação se verifica.

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer Análise de Conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise (MORAES, 1999, p. 3).

Para análise do material, Laurence Bardin (1977) coloca a importância da categorização para tratar esses dados, essa codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, que permitem atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. Nossos agrupamentos de categorias foram realizados de acordo com os objetivos centrais das perguntas para as(os) professoras(es), sendo eles:

- Os desafios do NTPPS;
- A Educação para Sexualidades no NTPPS;
- As contribuições do NTPPS.

A partir dessa categorização iremos analisar as entrevistas e discuti-las, na terceira etapa, que segundo o autor, é o tratamento dos resultados e interpretação.

#### *5.4.2.1 Os desafios do NTPPS*

A partir das entrevistas, pudemos perceber que, apesar do componente NTPPS contar mais de 10 anos desde sua implantação nas escolas piloto, ainda sofre diversos desafios e diferentes categorias, como materiais didáticos, formação de professoras(es), resistência dos professoras(es), planejamento escasso, apoio da gestão e da comunidade escolar, e verba para auxiliar nos projetos, por exemplo.

Quanto ao apoio ao componente percebemos ainda mais a importância dele analisando diferentes realidades, como quando Suelis comenta sobre suas dificuldades quanto aos materiais necessários para ministrar as aulas:

Olha, ter cartolina, eu não tenho. Tudo é meu. Tudo é meu. O que foi que eu fiz né? É até a própria xerox da escola é limitada. Não posso tirar xerox que eu quero tirar. O que é que eu fiz? Eu, quando eu comecei com o núcleo eu gastei horrores de dinheiro e aí eu tenho uma pasta, [...] com todos os que eu tenho que meu primeiro, segundo e terceiro. [...] Então fiz esse investimento do meu bolso (Suelis).

Quando observamos a fala da Conceições vemos um apoio maior nessa questão por parte da escola, apesar de a mesma dizer que durante as formações do componente ter presenciado depoimentos semelhantes ao de Suelis.

Quando logo no início do projeto eu ia muito para as formações, mas eu encontrei escolas, não vou dizer que a minha é pior não, porque aqui é um pra mim a minha segunda família aqui no (nome da escola), entendeu? Eu vejo situações bem piores do que a minha porque aqui de um jeito ou de outro a gente dá um jeito, né? Assim é eu procuro não deixar faltar o material sempre quando está faltando eu vou na coordenação a gente tem esse livre arbítrio de está trocando essas ideias assim. A coordenação é bem aberta para o projeto, né? Então assim, em relação a isso de boas. [...] Que a gente querendo ou não no início desse projeto a gente precisa muito de material, né? Então assim, o multimeios é um apoio assim com a gente. Então não vejo essa deficiência não [...] (Suelis).

A realidade da escola da Conceições é também observada na de Matildes quando ela comenta que:

[...] a gente faz uma lista no início do ano, normalmente, do material logo, normalmente a gente faz isso, né? Eu e outro professor a gente já faz uma lista de todo o material que a gente vai precisar durante todo o ano [...] eu acredito que aqui na escola funciona muito porque a gente tem esse apoio, né? Eu acho que a conversa de mostrar como foi quando a gente diz que precisa fazer tal coisa ou que acha melhor que seria dessa maneira [...] E a gente vê que essa parceria mesmo que acontece vai facilitando o trabalho em si.

Outro desafio relatado é a falta de apoio das(os) outras(os) professoras(es) com o componente, que mesmo tendo uma responsável lotada(o) naquela área, é essencial que todo o corpo docente participe e dialogue com o NTPPS, o que acaba não acontecendo em algumas instituições, como relata Suelis:

Me sinto um pouco sozinho. Eu me sinto. Eu me...eu me sinto, né? Eu não sei até que ponto isso é culpa minha que eu não peço ajuda porque eu já, né? Ou também os colegas tem tantos trabalhos, né? A gente sabe que às vezes o professor não é fácil, mas eu me sinto bem sozinho, às vezes, muitas vezes, muito sozinho nesse sentido (Suelis).

Já a realidade da instituição da Conceições e Matildes parecem ser diferentes, o que auxilia as(os) professoras(es) de NTPPS à realização das atividades propostas:

Mas assim o projeto dentro dessa escola é top, né? Todo mundo abraça, todo mundo, todo mundo gosta, todo mundo se emociona assim nos trabalhos, né? (Conceições).

E a gente vê que essa parceria mesmo que acontece vai facilitando o trabalho em si. Porque assim, quando eu fui fazer o treinamento eu notei que em muitas escolas eles não tem essa questão da parceria. E que muitas vezes o outros professores de outras áreas que o que a gente mais percebe é muito difícil eles entenderem tanto a disciplina, a importância da disciplina como de eles ajudarem a desenvolver essa disciplina de forma geral, e aqui não, a gente desde o começo a gente sempre fala muito com os professores como é que funciona qual a importância dela a gente bota eles pra participar de alguma forma também principalmente no final do ano quando tem a pesquisa, mas antes disso, então a gente está sempre compartilhando coisas que a gente fez na disciplina que ajudou ele na aula dele porque eles não sabem o quanto que isso porque às vezes o aluno ele vê ali aula de NTPPS como algo que é um momento dele pra ele falar, a gente sempre deixa os alunos muito à vontade pra isso (Matildes).

Até mesmo por trazer uma proposta transdisciplinar, o Núcleo necessita de um trabalho coletivo para atingir seus objetivos. O engajamento de toda a comunidade escolar é vital para esse componente, e nem sempre isso parece acontecer, como observado por Suelis, o que acaba dificultando a prática da(o) professora responsável diretamente por aquele componente. Já quando observamos Conceições e Matildes frisamos o quanto a parceria, até mesmo entre as(os) profissionais das outras disciplinas, o NTPPS consegue acontecer com mais qualidade. Afinal é um componente que deixa ainda mais claro a cada plano de aula que tem como um dos seus pilares a construção em conjunto dos conhecimentos, fazendo dessa troca tão importante.

Outra questão importante levantada nos questionamentos e nas falas das(os) professoras(es) são as formações ofertadas pela SEDUC em parceria com o Instituto Aliança para as(os) professoras(es) do componente que tem o intuito de trocar experiências, dialogar sobre as propostas didáticas, fazer oficinas presentes no material didático com o intuito de vivenciar o que as(os) alunas(os) farão durante o ano letivo, e principalmente mostrar a importância do NTPPS para toda a comunidade escolar.

Joana Rower, Brena Andrade e Freire (2021), ressaltam em seu artigo como essas formações ocorriam:

O processo formativo inicial acontecia bimestralmente e contava com a presença de gestores, coordenadores escolares, professores, superintendentes e técnicos educacionais da secretaria. Após a consolidação do primeiro ciclo do chamado piloto do NTPPS (2012/2014), as formações começaram a ter redução de participantes, mantendo o estilo e padrão; ou seja, havia uma separação por série e os professores vivenciavam as atividades dispostas tanto por meio de planos de aula, para que houvesse uma familiarização com os materiais, quanto de

treinos, para lidar com um formato de exposição distinto do comumente utilizado nas aulas. Essas formações duravam em média três dias e representavam praticamente um ensaio do que os docentes deveriam aprender para ensinar aos alunos quando retornassem à escola (ROWER; ANDRADE; FREIRE, 2021, p.270).

Com os diálogos com as(os) professoras(es) e com as vivências ministrando esse componente foi possível notar a diminuição da quantidade de formações ao longo dos anos, assim como sua qualidade, até mesmo pelo formato online através do ensino remoto emergencial devido a pandemia de covid que exigiu medidas de isolamento social, e aos recursos disponíveis, o que será esclarecido em breve.

[...] online, né? Nós vamos, vi algumas online e foi só uma presencial [...]eu gostei da formação, né? É, eu senti resistência de alguns colegas, teve até algumas discussões, né? Bem apimentadas assim, professoras não defendiam, atacavam, defendiam, não atacava e eu “Gente não vai levar nada”. Eu acho que o ideal da formação é formar? E é a gente conversar sobre, né? E eu acho que pra minha formação, né, desde que eu virei professor é, tu me fala tua, eu falo a minha, eu pô a experiência dela é massa eu acho que eu posso usar ela também. Não estou te copiando, eu estou aprendendo contigo né? Sim, né, e eu senti uma certa ainda resistência de alguns professores, né? Então acho que esse diálogo tem que ser mais aberto assim, eu acho que é dizer olha o núcleo é importante ser mais valorizado, né? [...] (Suelis).

[...]mas como eu nunca mais eu fui pra nenhuma formação, nunca mais teve [...] mas como eu nunca mais eu fui pra nenhuma formação, Era demais, era porque eu via muitos, não só eu como vários professores, né? Tem muitos professores que entra nesse projeto assim, não sabe nem como, entendeu? [...]Como tinha vários nas formações que eu ia, as pessoas não sabiam nem como se planejar pra fazer uma atividade. A escola, o núcleo era só. Tu está entendendo? Sozinho. [...] (Conceições).

Nas formações tinha ido numa formação presencial né? Até porque teve a questão da pandemia e tudo, já tinha feito uma online, mas sem sombra de dúvidas não é a mesma coisa de quando você está presencial e aí eu tive a oportunidade ano passado de fazer parte e eu vi que um questionamento muito grande dos professores era porque a formação no caso ela aconteceu eu não me recordo qual foi o mês, mas já foi quase no final do ano e eles queriam muito ter tido a oportunidade de ter tido essa formação no início, e no meu caso eu não tive tanta dificuldade porque a gente já tinha um outro professor que ele está na área há muito tempo então assim qualquer dúvida que eu tivesse qualquer melhoria que eu quisesse fazer na aula a gente sempre se ajudava, então ele me dava um toque uma dica e tudo e aí eu fazia. Então isso no meu caso, mas assim na formação eu percebi especificamente que muitos professores caíram realmente assim de paradas. Eles não sabiam nem o que fazer ou se estava fazendo certo como é que devia agir, porque a aula elas são muito intensas, sabe? Tem aulas do núcleo que você sai, você respira assim umas dez vezes assim, meu Deus do céu! E é isso! (Matildes).

Dentro do documento de lotação das(os) professoras(es) para o componente NTPPS não se especifica qual a formação geral essa(e) educadora precisa ter, já que a proposta é trabalhar a transversalidade, mas indica-se que a(o) profissional tenha um perfil para ministra-la. Um perfil para trabalhar com projetos, com metodologias ativas, com

protagonismo juvenil, por exemplo. Porém, como essa escolha realmente é feita e como essa(e) professora realmente se encaixa e executa os planos de aulas propostos vai para além de um mero perfil, é necessária uma formação adequada, contínua, prévia, completa, com trocas de experiências e vivências que de fato as(os) auxiliem. Como as(os) entrevistados relatam, que são proveitosas e essenciais, mas desde que sejam feitas de preferência presencialmente e ao início do ano letivo, pois muitas(os) “entram de paraquedas” como comenta Suelis, não tendo preparo adequado e acabando prejudicando o andamento dos projetos propostos, e levando a(o) educanda(o) a exaustão durante os planejamentos e a execução dos projetos. Joana Rower e Annie Madeira (2020) salientam em sua pesquisa sobre o NTPPS o fato de que a formação das(os) professoras(es) sobre o componente possibilitou a construção de saberes que colaboraram com suas práticas educativas. O treinamento, ou seja, a formação dentro da realidade escolar fez com que as(os) professoras(es) ganhassem experiências, que eram depois partilhadas com suas (seus) alunas(os) em sala de aula.

O planejamento também foi colocado como queixa pelas(os) entrevistadas(os), pois mesmo com o material já trazendo os planos de aulas prontos, muitas vezes necessita-se não só de uma apropriação desse material, mas também da elaboração de materiais de apoio, como fotocópias, cartazes, modelos didáticos, reserva de multimídias, o que exige um tempo e esforço maior do que outras disciplinas, sendo necessário um planejamento com mais carga horária para esse componente, como sugerem durante os questionamento sobre esses desafios. Vale ressaltar que mesmo com os planos de aula já estruturados e detalhados, cada instituição e até cada sala de aula tem uma realidade diferente que caberá a(ao) professora essa adaptação, afinal essa(e) docente é um ser intelectual, criativo e crítico e precisa de liberdade dentro do material didático e de sua metodologia.

O propósito de educação emancipadora e produtora de consciências críticas não oferece espaço para situações estáticas, determinadas, mas sim, para que seus atores desempenhem papéis questionadores, desafiadores da realidade (ROEWR; MADEIRA, 2020, p. 270).

Nesse sentido, a(o) professora deve ter autonomia e capacidade reflexiva para pensar e atuar no seu cotidiano, buscando transformar a sociedade em que vive. Mesmo com os planos de aula já estruturados e detalhados, supostamente facilitando a rotina é importante entender que não cabe a(ao) professora ser uma(um) mera(o) executora desse plano, como por muitas vezes é passado durante as formações, ao vivenciar os planos e reproduzi-los em suas turmas. A(o) docente, portanto, deve ser entendida como um intelectual transformador, que

articula sua disciplina a aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, de modo que seu conhecimento contribua para a promoção de uma sociedade justa e equitativa (GIROUX, 1992).

Podemos observar o quanto é essencial o apoio a esse componente de diversos sentidos, que sua construção não deve ser solitária, mas em parceria com toda a comunidade escolar, e que para isso tenha acesso aos recursos necessários e a formações adequadas. A importância desse componente é inegável, como veremos nas próximas falas, mas para que ele ocorra da forma com que foi planejado, é imprescindível a colaboração de todas(os) de forma de fato participativa.

#### 5.4.2.2 A Educação para Sexualidades no NTPPS

Como observamos anteriormente a Educação para Sexualidades é um dos assuntos abordados dentro desse componente, principalmente na 1ª série em que o material traz aulas com esse foco tanto biologicamente quanto com seus aspectos sociais. Perguntamos como as(os) professoras(es) lidam com essa temática, quais as suas dificuldades, o que pensam a respeito, para entendermos como ocorre nessas instituições a ligação do NTPPS com as Sexualidades.

Quando dialogamos percebemos que as(os) três professoras(es) acham a educação para sexualidades importantíssima e que é uma necessidade discutir sobre esse assunto dentro da escola, e no caso dentro do NTPPS, e que costumam sim, falar sobre isso com suas(seus) alunas(os) em diversos contextos.

Eu acho importantíssimo, eu acho importantíssimo. A gente, principalmente agora, né? A gente vem passando por um desgoverno difícil, né? Que se elegeu falando de um kit gay que não existia, né? Como se a gente fosse criar homossexuais, como se a gente fosse criar travestis, né? E essas palavras que eles usavam, assim, uma política muito conservadora, que ignora a realidade, né? Por exemplo, de alunos e alunas que a gente tem que são, que são gays ou que são trans e que precisam se conhecer e as outras pessoas precisam conhecer pra respeitar, né? [...] Não pode ignorar, né? Falar quando se fala sexo, né? Falar sexo já se traz um monte, né? A palavra tem esse sabor, né? Coisa vulgar, mas é tão importante pra diminuir, né? [...] (Suelis).

Já quando questionamos sobre como eles se sentem ministrando essas aulas, se acreditam ter domínio sobre o conteúdo, sentem-se confortáveis, elas(es) se mostraram com dificuldades muitas vezes, mas que sempre buscavam ter aquele conhecimento e lidar com ele da melhor maneira possível.

O que eu não sei eu digo, gente isso eu não sei. Isso eu faço desde que eu virei professor, “Isso eu não sei. Vou pesquisar ou quem souber me diz.” E eu tenho essa questão, esse interesse de aprofundar mais nesse, tenho, eu não invento, disse não, aí eu digo “Gente, não sei isso. Que é isso que você está falando disso?” Uma vez que um menino falou do Pan? Gente tem esse pan? Que é esse pan? Não conheço esse, é e eu vou pesquisar sobre o Pan.” Pansexual, né? [...] (Suelis).

[...] eu, antes de ir pra sala, eu me concentro bastante, assim, vou rever a aula todos os anos, eu revejo, né? Então, tenho interesse de eu quero aprender, porque eu tenho aquela amizade, eu tenho muitos alunos aqui na escola que me chamam de mãe, né? Por conta...eu acho que é o NTPPS que faz eles ficarem tão íntimos assim no bom sentido, né? Então eu procuro todo ano ver essa aula, de que forma eu vou fazer essa aula porque são outras turmas, né? [...] Hoje eu me sinto mais confortável, me sinto melhor, né? Porque já faz muitos anos de experiência, então eu tento entrar nas aulas da melhor forma possível, né? (Conceições).

Se eu não eu tenho conhecimento sobre aquilo, eu consigo desenrolar aqui essa aula tranquila. A gente tenta né? Assim eu procuro fazer o meu melhor no sentido, como eu falei assim tudo que eu entendo de conhecimento procuro dar como dica, como informação e tudo mais, porque é o que a gente pode fazer, né? [...] (Matildes).

É vital entender que a formação docente inicial e continuada não só sobre sexualidades, chegam para fortalecer a escola como sítio propício e transformador que possibilita a(ao) estudante a segunda oportunidade de acolhimento da diversidade, uma vez que a primeira é a família. Afinal o ambiente pedagógico favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, motores e investe no social quando minimiza as injúrias, as violências, as injustiças deflagradas pelo preconceito, desconhecimento e interesses político-partidários que beneficiam a evasão e a exclusão escolar (DEYSE NORO, 2019).

Quanto às dificuldades de falar sobre esse assunto em relação à comunidade escolar, ainda são grandes os desafios, mas existem avanços na aceitação e naturalização em discutir a educação para as sexualidades.

[...] E a gente traz essas questões da dificuldade de assuntos mais polêmicos, né? E eu acho que é a forma que fala, quando você fala através da arte, né? Tanto a gestão quanto a comunidade ela se identifica e ela aceita aquilo, não é imposto, né? Nada sabe? É tudo falado de forma tranquila e de forma pesquisada, né? [...] Ah o professor falou esse tema... Nunca! Então os pais não reclamam, nunca tive. Olha vou te falar, eu nunca tive alguém pra comentar algum, eu tive muita sorte, em mim nunca chegou, em mim nenhum aluno, “Ai reclamaram porque você falou disso...”, desde que eu sou professor, em mim nunca chegou ainda nenhuma reclamação. Eu acho que eu vou falar até demais. Eu acho que eu vou falar até demais, entendeu? Falo até muito, e mim até agora não chegou nada. Teve colegas que os pais já se chatearam, né? Porque a gente tem as questões das religiões, né? Que encaram isso de uma outra forma. Não aceitam isso dentro da escola. Mas eu tento também falar de uma forma mais respeitosa possível, apesar de ser informal. [...] (Suelis).

Quando eu vou trabalhar educação sexual? De boas, de boas aqui, de boa. [...] melhorou com o andamento, os anos vão se passando, cada ano que passa fica melhor, enriquece, os nossos pais também apoiam. [...] Não, não, não, não recebi

nenhuma reclamação, nunca, eu acho que assim, aqui é a gente, a nossa escola é localizada em uma comunidade muito boa, apesar de muitos acontecimentos em relação a violência, mas é uma comunidade, são pais assim, pelo menos tipo, eu sou professora do primeiro e diretora de turma. Eu crio um vínculo muito bom com os meus pais, né? [...] (Conceições).

[...] Mas assim questão da gestão em si é tranquilo. Né? Sempre é orientado por eles. Eles sempre estão cientes. A gente tem reuniões semanais também pra falar sobre qual o tipo de conteúdo a gente está falando, sobre como é que estão as turmas, então como é que eles estão se desenvolvendo se estão acompanhando ou não, então essa parte é tranquilo o que me preocupa realmente é essa parte aluno em casa ainda. A gente vê que não só nesses assuntos, mas em nos outros também ainda acontece muitas coisas aí que, infelizmente a gente, não com reclamação desse assunto em si, não reclamação, mas a gente percebe que se, por exemplo, o aluno chegar em casa falando algo sobre, incomoda, entendeu? Porque aí eles querem saber o porquê. O porquê que essa aula foi dada, o porquê que estava falando desse assunto, o que é que tem a ver com a escola, né? Já aconteceu situações parecidas, mas assim não como uma reclamação em si mas como porque que isso aconteceu, né? E também não é sempre, mas é justamente o que eu falei, eu sinto que como eles não tem isso em casa, então eles usam a escola que é o momento de fala mesmo pra eles, né? E a gente sabe que é importante, né? (Matildes).

Ana Flávia Madureira (2007) em sua pesquisa aponta alguns motivos para haver uma resistência entre as(os) professoras(es) da educação básica e até mesmo superior de trabalharem com educação para sexualidades em sala de aula como excesso de carga horária de trabalho, limitações administrativas das escolas, falta de capacitação profissional para lidar com a realidade em sala de aula e a saúde mental desgastada das(os) professoras(es). Sampaio e Souza (2013) complementa colocando a desinformação e preconceitos dessas(es) profissionais como fatores recorrentes para essa barreira, tornando algo distante e proibido dentro da realidade escolar, como uma obrigação exclusiva da família.

Mary Figueiró (2006) aponta as adversidades da formação docente com foco nas questões de gênero e sexualidade. Segundo a autora, falar sobre essas temáticas no âmbito escolar é romper com uma posição marginalizada que elas ainda ocupam. Geralmente, os temas ligados às sexualidade não são prioridade na formação educacional de crianças e jovens, visto que somente são abordados em situações e escolas específicas e por desejo de professoras(es) também específicos, o que acaba restringindo o acesso à informação de qualidade.

Deise Noro (2019) em sua tese reforça que além de todas essas problemáticas, a questão moral foi ainda mais levantada nos últimos anos, não só na escola, mas em toda a sociedade, com o cenário político brasileiro com fortes ideias conservadores, principalmente nas questões ligadas ao gênero e a diversidade sexual, temas importantes dentro da educação para as sexualidades.

O distanciamento entre a sociedade e os conceitos que envolvem a diversidade sexual e de gênero possibilitou a utilização do pânico moral como propaganda partidária. A temática foi tão bem “desconstruída” que possibilitou uma tamanha aversão capaz de cercear o/a docente com ameaças de prisão, inclusive. A tentativa de impedir a informação aos/as estudantes num ambiente de aprendizagem parece desconhecer as outras formas de acesso possíveis no mundo digital do século XXI, embora os/as docentes para promover o conhecimento necessitem algumas horas de estudo (DEISE NORO, 2019, p. 15-16).

Ao se tratar das(os) alunas(os) podemos cair no erro de achar que é um assunto que elas(es) falam com tranquilidade e com bastante conhecimento, aquela frase comum de ouvirmos “Esses meninos sabem é mais que a gente” como aponta Conceições. De fato o acesso à informação hoje é muito mais fácil do que há anos atrás, e falar sobre esse tema tem se tornado mais comum, mas não significa, apesar dos avanços, que ser bombardeado de conhecimentos realmente supra as necessidades das(os) jovens para esse assunto. Pozo e Crespo (2009) entendem que fatos e dados são conteúdos conceituais e que são necessários considerá-los, pois servem de suporte para que as(os) discentes compreendam o assunto, mas a informação por si só não leva ao aprendizado, a transmissão verbal não deve ser mais o foco, mas sim o significado que se atribui, é essencial que se entenda a importância do uso daquelas informações e como colocar isso dentro do contexto de suas vivências, ou seja, os procedimentos e as atitudes.

Além disso, observamos ainda resistência, podemos dizer cultural, de falarmos sobre sexualidades mesmo com adolescentes, a timidez e os tabus contribuem para isso, e ter confiança e um vínculo com a(o) professora parece facilitar esse processo de aprendizagem e troca.

É muito importante que estabeleça uma confiança, né? Mas a gente é muito ainda envergonhado, né? Pra falar, quando a gente, quando é aula, e não sei se aconteceu contigo, mas quando a educação sexual que a gente bota nome, educação sexu... já começa a risadinha, é riso é uma defesa, né? “Não sei o quê. A tia parece que é doida tia. Não.” Eles ficam com vergonha, né? Porque é um assunto que nos deixa, e aí, por exemplo, masturbação. Meu Deus, falar nessa palavra, e ai, nossa começa, né? Aí pra própria idade, com várias condições, mas é incrível como com o tempo essa confiança ela é estabelecida, né? [...] Então assim, eu acho que eles mudam bastante, né? E assim, uma coisa importante que eu acho que eu tenho que falar, o aluno do ensino médio, né? Ele tem assim a necessidade de ser ouvido, né? Ele procura alguém pra ser ouvido, eu acho que o núcleo e várias questões não só as relacionadas a educação sexual. E eu acho que o núcleo ele dá essa oportunidade, né? Eu estou, eu vou te ouvir, né? Então ele tem muito, quando se fala em sexo, ele tem muito medo de perguntar, ser ridicularizado, de de rir, né? De todo mundo fazer hora com a cara dele. E às vezes a pergunta de um é a de outro, né? E, às vezes, pode ser uma bobagem, o que pra ele não é uma bobagem. Então assim, nessa aula inclusive eu tento tirar todas as dúvidas, eu tento explicar tudo. E eu tento ter um diálogo que eles sintam confiança em mim (Suelis).

Guacira Louro (1997) comenta o quanto a escola e tudo que a envolve contribuem para a formação da(o) educanda(o), as marcas da escola vão para além dos conteúdos das disciplinas curriculares, é referência onde se aprende a ser quem é, em quem confiar, em como se portar, a escola forma o falar, o ouvir, e até como nos enxergamos e vemos o outro.

[...] os sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir (LOURO, 1997, p. 61).

Na fala de Suelis podemos ver essa questão da confiança como crucial para o desenvolvimento dessa educação para as sexualidades, mesmo elas(es) tendo vergonha, quando essa confiança não só na(o) professora, mas também nas(os) colegas que estão ali fazendo as trocas em sala, esse processo ocorre de forma mais segura. O que é uma necessidade para elas(es) ter esse ambiente onde elas(es) possam ser ouvidas(os) e obterem informações confiáveis, o que muitas vezes não é possível na família, na roda de amigas(os) ou nas mídias.

Porque essas meninas agora quando entram no ensino médio a sexualidade não é mais novidade pra elas, muitas delas não, tem muitas meninas ainda que ficam tímidas, né? Claro, não vou dizer que a sala é cem por cento, aceita esse assunto. [...] Mas muitas, muitas alunas aqui tem uma criação diferenciada, né? Que a mãe já é mais participativa na sua vida, em todos os sentidos, já fica mais contraída, fica mais tímida, não gosta de falar do assunto, né? Mas a maioria já gosta porque a maioria já tem um relacionamento, entendeu? [...] Já os meninos eles já começam rir, né? Quando você vai pra essa aula eu falo sobre sexualidade e aí “Fulano não sei o que...” Não, mas ele eles aceitam de boas, de boas. Porque eles, a maioria também já teve ou já se relaciona sexualmente, enfim. De boas, hoje, de boas (Conceições).

Na fala de Conceições podemos observar uma diferença de comportamento entre meninas e meninos ao falarem sobre esse assunto. Ambos têm timidez, mas as meninas parecem ser mais polidas, possuem maior resistência devido suas criações, como ressalta a(o) professora, por outro lado os meninos parecem se sentirem mais à vontade e aceitam melhor essa temática, mesmo que levando, muitas vezes, na brincadeira. A questão de gênero aqui fica em evidência, de como mulheres são criadas desde cedo a não falarem sobre esse assunto, de não vivenciarem suas sexualidades, enquanto os homens possuem inclusive permissão para tal. Simone de Beauvoir (2016) apontou a tensão entre os privilégios de gênero masculino e a submissão do gênero feminino. De fato, ao longo da história, homens e mulheres estabeleceram relações desiguais de poder. Para a autora, a cultura que ditou ao homem o

papel de macho ser forte, desapegado aos sentimentos afetivos e se apropriar do contexto relegou à mulher a manutenção e equilíbrio do lar, sendo destinado ao homem usufruir de sua subserviência.

Em Matildes vemos com ainda mais clareza a necessidade dessas(es) jovens falarem sobre isso, que elas(es) amam falar sobre isso, mesmo que com vergonha, mas que juntos vão quebrando esses tabus e construindo esse conhecimento. No momento que se naturaliza esse debate, ele acontece com fluidez, ele traz o conhecimento para de fato ser integrado na formação dessa(e) aluna(o). Elas(es) pedem para falar disso, elas(es) necessitam falar mais sobre, de interiorizarem essas informações, de discutirem, de trocarem experiências, de vivenciarem essa educação. E o NTPPS parece ser mais um local para isso, em que se tem uma carga horária que facilita esse processo, traz essa temática ao longo do ano, a(o) professora costuma criar um vínculo de confiança que facilita o ensino-aprendizagem. Há uma importância desse componente para a educação para sexualidades, em que é possível encontrar ferramentas que não vemos facilmente em outras disciplinas, mesmo que estejam orientadas em seus currículos.

Eles amam! Eles se sentem. Parece assim que eles nasceram pra falar do assunto, mesmo sem saber. Mas eles começam com vergonha e quando um começa o outro começa e daqui a pouco está a sala inteira falando ao mesmo tempo aí você tem que organizar, das senhas, né? Porque todo mundo quer falar, todo mundo virou experiente, todo mundo quer contar o caso de algum amigo que a gente sabe que não é amigo, mas é desse jeito, mas todos eles participam, aí eles saem dizendo, “Tia, a gente quer aula igual aquela de novo do mesmo assunto.” Hoje em dia, gente não é assim, mas ele sempre quando fala desses assuntos você vê que a atenção que não existia nesse momento acontece (Matildes).

Diante das necessidades das(os) próprias(os) estudantes, como mostrado nas entrevistas, pondera-se a necessidade de espaços para a formação docente inicial e continuada, onde não lampeje dúvidas sobre os assuntos. Compartilhar conhecimentos e vivências de suas realidades abre um leque de possibilidades para trabalhar a educação para sexualidades, trazendo confiança para lidar com essa temática, expandindo esse ambiente para as(os) alunas(os) com acolhimento e parceria. E o Núcleo se mostra, muitas vezes, uma das possibilidades desses locais, se fazendo necessário dentro da escola para toda sua comunidade. São essas(es) jovens que hoje possuem o poder de transformação do social, começando dentro de seus próprios seios familiares, criando uma sociedade que discuta com mais naturalidade e conhecimentos sobre as sexualidades.

Podemos perceber tantos com as vivências quanto com as entrevistas à presença recorrente da Educação para Sexualidades nas escolhas dos temas para os projetos de pesquisa

tanto na 1ª série e 2ª série, mostrando o interesse dessas(es) estudantes para além dos planos de aula propostos no material. Ao ter a liberdade de abordar uma temática que acha pertinente tanto no ambiente escolar quanto na sua comunidade, as sexualidades se fazem presentes, mostrando que ela é viva e não separa-se da sociedade.

[...] É gravidez na adolescência? “Tio tem muita aluna...” Teve uma época, ano passado que foi, parece que as meninas engravidaram ao mesmo tempo, tudo fértil. Parece que beberam a água, todo mundo engravidando. “Tio, está todo mundo ficando grávida. Vamos falar um mês, vamos falar sobre isso tio? Porque em pleno dois mil e vinte e três, engravidando sem querer, né? Não pode tio.” [...] Eu tento deixar eles decidirem, serem os protagonistas. [...] E elaboraram questionário. Vão entrevistar quem que são as meninas, né? Então assim a gente tenta na pesquisa é muito massa porque eles acabam se envolvendo tanto quando a gente se envolve com eles, né? “Tio mas a história dela foi assim e foi assim assado...pai ajudou...” (Suelis).

Aparece, ano passado teve uma turma que falou sobre a gravidez na adolescência e esse é um tema muito repetitivo. Porque é um tema que ele é...como é que eu posso te dizer? É um tema vivenciado todos os dias, né? Tipo durante um ano todo, tipo a gente tem quatro gravidez, uma, duas, três, quatro gravidez. Então eles veem que pode ser um tema legal. De que como aquela pessoa ela pode se prevenir pra ela ter um filho na idade certa. Só te reforçando aqui nós temos um quadro de professor que abraça mesmo de verdade o projeto então fica bem interessante, sabe? (Conceições).

Sim, tipo gravidez tem demais, tem muito, aborto também, violência na escola, eles gostam muito do bullying também, de falar sobre e é muito legal porque assim eles vão com uma ideia do que eles conhecem e quando eles fazem a pesquisa, quando eles começam a fazer, principalmente a parte de entrevista dentro da escola eles descobrem assim, tanta coisa que eles ficam “Tia a gente não sabia” eu digo “Pois é, está vendo como é importante?” E aí acaba que eles mesmos saem adorando ter feito a pesquisa porque descobrem várias coisas que eles nem imaginavam [...] (Matilde).

Nas três entrevistas foi relatada a presença de temas ligados às sexualidades, principalmente “gravidez na adolescência” que de acordo com as(os) professoras(es) se mostrou ser recorrente nas instituições que entrevistamos, sendo uma necessidade trazida pelas(os) próprias(os) alunas(os) trabalhar esse assunto nos projetos de pesquisa. Falar sobre esse tema abre um leque de possibilidades se discussões não só do processo de gestação, mas de prevenção, métodos contraceptivos, feminismo e masculinidades, questão de gênero, planejamento familiar, por exemplo. Trazendo diferentes perspectivas, mostrando diversas realidades que possibilitam um entendimento mais completo dos temas trabalhados.

[...] a pesquisa no NTPPS é entendida como processo de reconstrução do conhecimento disponível, do desenvolvimento do questionamento reconstrutivo e da atitude política do sujeito histórico que questiona e problematiza alternativas. A pesquisa como processo educativo deve ser compreendida como atitude cotidiana, o que justifica a construção de uma disciplina curricular que alia trabalho, pesquisa e práticas sociais (ROEWR; MADEIRA, 2020, p. 278).

A educação para sexualidades dentro do NTPPS traz a possibilidade de trabalhar essas temáticas de forma lúdica, dinâmica, com perspectiva crítica, que leva ao protagonismo juvenil, mostrando as sexualidades para além de uma discussão biológica higienista, mas também com seus aspectos sociais e culturais. E isso ocorre em todas as propostas do componente como nos planos de aula gerais, mas também nos projetos de vida e projetos de pesquisa.

#### *5.4.2.3 As contribuições do NTPPS*

Dentro da educação para sexualidades já é possível observar as contribuições desse componente. Questionamos também durante as entrevistas como as(os) professoras(es) percebem as contribuições do NTPPS para elas(es) e para suas(seus) alunas(os).

Como eu falei, transformador pro aluno, pro professor, pros colegas, né? Acho que tem que, toda escola tem que ter um olhar bastante atento, né? E afetivo com o núcleo, né? [...]É, mas ela tem tanta essência né? Tão importante né? E aí esse envolvimento ele é maior porque as dinâmicas né? Por mais que você tenha que adaptá-las, elas revelam muita coisa, né? Então assim, histórias que eu aprendi com eles, coisas que eu nunca vivi, né? Eles me trazem vivências que eu, gente! Isso existe, né? Isso aconteceu? Meu Deus! (Suelis).

Eu acho que essa disciplina é melhor a cada dia. Eu me vejo assim, eu me vejo mais um ano a cada dia, né? Porque eu vejo a necessidade, porque a gente mexe muito no emocional então ele me transforma mesmo de verdade, assim eu sou uma pessoa melhor porque eu sei que eles precisam muito de mim, né? Aquele apego (Conceições).

Mas eu sou apaixonada então sou suspeita pra falar porque eu gosto mesmo (Matildes).

O NTPPS se mostra transformador até mesmo nos aspectos pessoais para as(os) professoras(es). O elo criado entre educadoras(es) e educandas(os) auxilia não só na aplicação dos planos de aula, mas no crescimento individual. Esse aspecto de transformação e apego ao componente parece ser um ponto crucial para atingir seus objetivos. E como sugere-se, em condições ideais, que a mesma pessoa seja lotada, ao longo dos três anos do ensino médio, naquela turma em NTPPS, esse vínculo tem a oportunidade de se estreitar ainda mais. Mesmo com as dificuldades colocadas pelas(os) entrevistadas(os), quando questionados se caso pudessem escolher que componentes iriam ser lotadas(os), todas(os) demonstraram interesse em continuar ministrando o NTPPS.

Núcleo, núcleo, gosto demais, eu me...como é que eu posso te dizer? Ave Maria, não sei não tenho nem palavras e assim eu gosto demais, foi uma disciplina que me colocaram e eu nunca fiz questão de sair. Aí você sabe me tira dos terceiros, mas não me tire do núcleo. Quero ficar no núcleo (Conceições).

Sempre. Você se apega, né? Sempre. A gente não consegue mais não pensar em não fazer (Matildes).

Com o passar dos anos e das adaptações necessárias, as(os) professoras(es) pegam um apreço pelo NTPPS tão quanto possuem pelos componentes os quais possuem formação acadêmica. Porém é importante ressaltar a continuidade das formações para esse componente específico, e que o apoio da gestão e de toda a comunidade escolar é imprescindível para que a(o) educadora responsável não fique ainda mais sobrecarregada(o) e exaurida(o) de atividades e propostas pedagógicas que necessitam de tantos recursos e tempo para planejamento. Só com essa união de todas e todos entendendo a importância do NTPPS e contribuindo ativamente no seu desenvolvimento, pode-se alcançar os objetivos propostos.

Já quando observamos nas entrevistas, a realidade das(os) alunas(os) as dificuldades para vivenciarem as propostas do NTPPS parecem ser um pouco maiores, devido inclusive ao processo de formação que estão acostumadas(os), com aulas expositivas, em que ficam sentados em fileiras copiando do quadro, resolvendo exercícios do livro e ouvindo o que a(o) professora tem para falar. Já quando falamos do NTPPS as aulas possuem a proposta contrária ao habitual, as cadeiras se dispõem em círculos e as(os) alunas(os) participam ativamente de toda a construção do conhecimento, o que acaba geralmente causando resistência, por timidez e constrangimento, por exemplo.

Então pra mim no começo foi o difícil, foi isso, né? Pra eles...que eles tem resistência. [...] Então assim, conseguir a confiança demora um tempo. Eu acho que mais difícil pra eles é sentir confiança de se revelar, de falar, né? De dizer, aliás vou dizer na minha vida aqui na frente do outro. Vou dizer a minha opinião na frente do outro. Uns porque não se interessam, outros porque tem medo do julgamento né? Outros porque são tímidos mesmo, não querem falar, mas é muito engraçado, no núcleo mexe tanto que até o tímido depois que acabar a aula, “tio eu acho isso, isso, isso, viu?” (Suelis).

É o novo e pra eles, né? Que chegou aqui e chegam aqui porque o ensino médio é novo pra eles e ainda tem mais essa disciplina. Então assim é um impacto, eu vejo no início logo que é um impacto tanto para os alunos quanto para mim, né? Porque é uma aceitação da disciplina, né? Que muitos são tímidos e não querem participar então tenho que me driblar, né? (Conceições).

[...] não só na escola que a gente vê isso todos os dias, mas também na vida pessoal principalmente essa questão de timidez de falar em público de não sei, de conseguir se comunicar mesmo de pedir ajuda, então assim eu vejo nos detalhes mesmo a mudança, sabe? (Matildes).

Apesar das dificuldades no início da implantação do NTPPS, assim como tudo que é novidade, com o tempo e as adaptações, o envolvimento e entendimento da importância do componente, acaba mudando as atitudes das(os) envolvidas(os). Um ciclo que se inicia e só se fortifica e evolui com o passar das atividades.

Total, a mudança total, a mudança primeiro na relação com a própria disciplina, né? Ficam mais atentos. Segundo com a própria pesquisa, né? (Suelis).

E em relação a eles em si eu vejo, é notório assim, a diferença de como eles começam o ano e como eles saem no final do ano. Principalmente com o final do ano em si que é a questão da pesquisa que é quando eles fazem o trabalho e tudo eles se desenvolvem, mas até chegar lá o tanto de coisa que a gente já trabalhou por mais que eles fiquem dizendo “Ah eu não vou conseguir, é muito difícil e tudo” então quando eles mesmo terminam, eles saem se achando assim tipo “Ai a gente terminou uma faculdade.” Entendeu? Eles tem essa noção aí de que eles já estão preparados pra tudo, que eles conseguem fazer qualquer coisa (Matildes).

A autoestima das(os) alunas(os) é algo trabalhado dentro do componente em vários momentos mesmo que de forma indireta, como na fala de Matildes, em que elas(es) no início do processo não conseguem nem imaginar onde conseguem chegar, e quando alcançam aqueles objetivos que pareciam tão distantes, sentem orgulho do trabalho desenvolvido, da capacidade de crescimento que elas(es) possuem, e essa entrega com o tempo acaba se tornando algo natural, algo de interesses das(os) próprias(os) educandas(os) que percebem em si a capacidade de transformar a si e ao meio.

[...] e aqui a gente trabalha pesquisa mesmo. Você vai em campo, você vai pesquisar, você vai dizer o que aprendeu, você vai dizer o que essa pesquisa ela vai ajudar na melhoria da comunidade ou da própria escola ou em casa, né. [...]? E entender essas histórias que são histórias reais e como através da educação da disciplina eu consigo despertar esse, pra mudar essa história, né? A gente trabalha muito resiliência, a gente trabalha muito essas coisas no núcleo, né? (Suelis).

Eu vejo eles bem interessados, são aulas bem dinâmicas onde eles saem bem da rotina, né? Eu acho que eles precisam disso, né? E tem muitas rodas de conversa, a gente essas aulas acaba tocando e transformando eles de verdade, né? Eu não vou dizer cem por cento, mas assim oitenta por cento a gente consegue, né? Fazer essa transformação de verdade nos alunos [...] (Conceições).

E aí chegou ao ponto deles dizerem assim “Ah, o que eu mais gosto são as aulas de núcleo. O que eu mais gosto é a professora.” Então assim, você começa a ver tipo ali seu trabalho e não tem nada que pague isso. Eu acho que é a melhor sensação pra qualquer professor é isso aí. Quando você vê que de alguma forma você está atingindo pessoas que você nem imaginava, em especial aqueles que já diziam lá no começo que dizem assim “Ah eu não vou fazer, não vou participar, não quero, não quero saber” e aí com jeitinho quando você pensa que não ele está ali já mais dentro do que os outros, né? (Matildes).

Joana Rower e Annie Madeira (2020) comentam a grande contribuição do NTPPS nas escolas do ensino médio de tempo integral, em que esse componente curricular traz novas práticas para as escolas e colabora para a composição dos conhecimentos construídos pelas(os) alunas(os). Ver o processo de educação funcionando com qualidade, levando a evolução de toda a comunidade escolar é gratificante. Formar adolescentes que conseguem se comunicar e expressar opiniões criticamente e consciente. Pessoas que pesquisam e aplicam conhecimentos, que transformam a realidade do seu meio, que se permitem vivenciar o novo, que se abrem para a interação e trocas de experiências. É o que nos aproxima a tão sonhada formação integral da(o) aluna(o) que é proposta nos documentos curriculares, e que o NTPPS contribui para alcança-la apesar de suas dificuldades e desafios.

Figura 7 - Mãe, filha e neta



Fonte: Juliana Maria Barbosa (2023).

## **6 “A TERRA TÃO VERDE E AZUL. OS FILHOS DOS FILHOS DOS FILHOS DOS NOSSOS FILHOS VERÃO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Precisamos encorajar mais mulheres a se atreverem a mudar o mundo”  
(Chimamanda Ngozi Adichie).

Ao analisarmos os trabalhos durante o estado da questão em que buscamos a presença da educação para sexualidades e o NTPPS, percebemos um número baixo de pesquisas relacionadas a essas temáticas, tendo a discussão sobre sexualidades em crescimento dentro das produções acadêmicas sendo mais discutida atualmente, mostrando uma abertura gradual na naturalização em debater sobre esses assuntos. Já o componente NTPPS as pesquisas são ainda menores, mostrando a necessidade de pesquisa-las durante nosso processo, que inclusive tivemos dificuldades na obtenção de dados a respeito da sua história e de como as escolas lidam com ele. Quando juntamos as duas temáticas relacionadas, sexualidades e o núcleo, não foi obtido nenhum trabalho a respeito, fazendo dessa dissertação ainda mais necessária.

Todos os trabalhos analisados mostraram a necessidade da educação para as sexualidades em todas as instituições, sobretudo na escola. Porém demonstram preocupação por não encontrarem essa educação ocorrendo na maioria dos espaços, ou não da forma que atenda de fato as necessidades sociais e da comunidade escolar. Quando ocorre dentro da instituição de ensino, tende a se resumir em ações pontuais, discretas e tímidas, e que partem de profissionais específicos, não abrangendo todos os aspectos que essa educação carrega.

Outro ponto levantado ao longo do estado da questão foram os desafios e os tabus que perpassam a educação para sexualidades, e como isso acaba por minar esse processo. O que acabou piorando com o cenário político brasileiro que nos encontrávamos há pouco tempo, que plantou sementes que ainda brotam de moralismos e repressão das diversidades, trazendo até termos como a tal “ideologia de gênero” e fake news que tornaram ainda mais difícil conseguir vivenciar essa educação para sexualidades de forma adequada e com qualidade.

A educação para as sexualidades perpassa por uma alfabetização e letramento científico que auxilia as(aos) estudantes a adquirirem conhecimentos, valores e atitudes que ajudem nas tomadas de decisões, em conseguir fazer reflexões críticas sobre aspectos pessoais e sociais. O conhecimento por si só não transforma, é necessário trabalhar as sexualidades

para que a(o) educanda(o) consiga construir esse conhecimento junto com toda a comunidade escolar, consiga ressignificar e aplicar conceitos na sua vida, e se torne um propagador, um agente de transformação social.

Entender que a educação para as sexualidades precisa ir para além de conceitos higienicistas, biológicos, que sim são a base e extremamente necessários, mas que esse conhecimento precisa ser interiorizado para que de fato seja aplicado no dia a dia, não é saber o que são métodos contraceptivos, é entender a importância da sua utilização, as consequências desse uso, o mais adequado naquele momento, a ida a ginecologista, a construção social por trás desses métodos, a história do feminismo nessa perspectiva, o planejamento familiar e várias outras questões que envolvem essa temática. Portanto não cabe só a(ao) professora de Ciências/Biologia para abordar esse assunto, sendo essa uma queixa que encontramos em trabalhos no estado da questão. Geralmente, é no material didático desse componente que estão presente esses conceitos, apresentados principalmente com aspectos ligados à anatomia e à fisiologia humana.

A educação para sexualidades se configura como tema transversal desde os PCN, necessitando de uma abordagem transdisciplinar o que exige um currículo que comporte essa educação em todas as suas nuances. E esse currículo começa desde o ensino superior para que forme futuras(os) profissionais que tenham saberes para conseguir ministrar aulas e projetos que trabalhem as temáticas encontradas na educação para as sexualidades. Quanto aos documentos curriculares que contribuíram com nossa pesquisa temos a BNCC e o DCRC ambos do ensino médio, discutidos a partir da análise documental que nos deram dados para serem comparados e refletidos criticamente.

A BNCC do ensino médio não teve uma análise positiva em relação à presença da educação para as sexualidades em sua composição, inclusive tendo retirado diversos termos que remetessem a esse assunto. Não colocando de forma clara a necessidade de trabalhar essa temática dentro da comunidade escolar. Fazendo alusão apenas de forma tácita quando fala sobre direitos humanos e respeito à diversidade, não explicitou sobre que diversidades são essas, Culturais? Raciais? Econômicas? O documento em nenhum momento cita as questões de gênero e sexualidades, mesmo quando fala de trabalhar preconceitos de qualquer natureza, também não especifica suas categorias. O que apesar de abrir margem para as sexualidades serem trabalhadas dentro desses preceitos, é importante que o currículo que é a base da educação do nosso país, traga de forma explícita esse tema como uma necessidade a ser atendida em todas as instituições de ensino sendo elas públicas ou privadas. É inegável a

importância de mais documentos que possam dar ainda mais suporte e apoio para que essa educação possa ocorrer com segurança para toda a comunidade escolar. Porém em nenhum momento o documento também traz algo que venha a proibir essa discussão, o que também é importante frisar.

Já quando analisamos o documento cearense, DCRC, encontramos uma realidade bem diferente do nacional, bem mais aberto ao diálogo com as diversidades e todos os demais temas ligados às sexualidades. Os termos aparecem com frequência, como a própria sexualidade e diversidade, como gênero, e todos especificando que estão relacionados à questão sexual em si. O documento traz com clareza a necessidade de discussão dessas temáticas tanto com seus aspectos biológicos quanto socioemocionais. O DCRC levanta questões ligadas aos direitos humanos e o respeito à diversidade e combate a preconceitos, assim como ocorre na BNCC, ele detalha do que se trata, porém colocando as sexualidades em evidência.

Ter um documento curricular estadual que amplia a BNCC, que de fato utiliza-a apenas como base, mas avança em suas discussões, quebrando paradigmas, e desafiando questões que foram discutidas e retiradas do currículo nacional, trazendo com clareza o objetivo de atender as necessidades da educação para sexualidades e não só dentro da área de ciências da natureza e suas tecnologias, é muito importante, mesmo que possa não ser uma realidade encontrada em outros estados, mas como o Ceará costuma ser uma referência educacional para o restante do país, é fundamental ser esse espelho, esse exemplo.

O DCRC, assim como qualquer outro documento possui suas lacunas e necessita de aperfeiçoamento em algumas questões, e também serve de base para a criação dos currículos municipais, mas, também, reflete a realidade criada pela SEDUC que tem como um dos seus objetivos trabalhar a educação para as sexualidades, possuindo uma equipe de pessoas responsáveis por coordenar projetos ligados a essa temática, além de outras iniciativas como a criação do NTPPS, que atende não só essa necessidade, mas diversas outras que contribuem com a formação integral e de qualidade de toda a comunidade escolar.

O NTPPS foi criado com o intuito de trazer uma perspectiva de ensino que trabalhe o protagonismo juvenil, projetos de vida, habilidades socioemocionais e projetos de pesquisa, isso tudo através de metodologias ativas e através de planos de aulas já estruturados e previamente aplicados e analisados, a fim de alcançar seus objetivos. São diversas as temáticas trabalhadas ao longo do material durante todo o ensino médio, tendo como foco a saúde da escola, do planeta, da comunidade, e o mercado de trabalho. Em algumas de suas propostas pedagógicas o NTPPS trabalha a educação para as sexualidades, daí o nosso

interesse de analisar esses dois objetos, NTPPS e Educação para as Sexualidades, em conjunto, para entendermos qual sua relação e como ambos podem contribuir para alcançar seus objetivos.

Para iniciarmos essa discussão, analisamos o material didático do componente NTPPS, em que encontramos os planos de aula para as três séries do ensino médio, com 20 planos de 2h/aulas por bimestre, e 240 no total, em que podemos observar a educação para as sexualidades em apenas 10 planos de aula, sendo 7 concentrados na 1ª série, 2 na 2ª série e 1 na 3ª série. Essas aulas são todas estruturadas detalhando cada atividade a ser propostas, o tempo de realização, os materiais necessários, e o que a(o) professora deverá discutir no seu desenvolvimento. Os assuntos apresentados no material vão desde questões biológicas como métodos contraceptivos e IST's, quanto sociais como questão de gênero. No material também está presente conteúdo ligado à área de projeto de pesquisa, cujas temáticas devem ser analisadas e escolhida ao longo do 1º e 2º série, e a educação para sexualidades costumam está presente nessas construções.

Apesar do material didático trazer bons levantamentos sobre a educação para as sexualidades nos seus planos de aula e projetos de pesquisa, e que são muitas as temáticas a serem comportadas pelo componente, o número de aulas ainda não são o suficiente para atender todas as necessidades da área. Porém ter um material estruturados que traga essa perspectiva e de forma transdisciplinar, a ser trabalhada por profissionais de diferentes formações, e com uma metodologia que leva a uma formação crítica participativa, pode ser considerado um grande avanço dentro da educação.

Outra forma de analisarmos a relação do NTPPS com a educação para as sexualidades foi à realização de entrevistas semiestruturadas com 1 assistente educacional da SEDUC e 3 professoras(es) que ministram esse componente.

Entre as questões levantadas discutimos os desafios encontrados no NTPPS, que podemos enumerar como a disponibilidade de recursos para ministrar as atividades propostas, a falta de apoio por toda a comunidade escolar, sobretudo gestão e companheiras(os) de profissão, formações continuadas da secretária de educação, engajamento inicial das(os) alunas(os) ao formato do componente, e a dificuldade de trabalhar com as metodologias e temáticas trazidas no material. Apesar desses desafios que às vezes são presentes em alguns momentos e instituições, eles parecem ser bem enfrentados, como relatado durante as entrevistas.

Um dos desafios que foi levantado é a educação para as sexualidades que exige um conhecimento prévio que não costumamos obter nem na graduação como educadoras(es)

nem em formações continuadas, além de trabalhar com tabus e polêmicas que muitas vezes são presentes durante as aulas ou pela comunidade escolar, exigindo um cuidado especial ao ser trabalhada. As(os) entrevistadas(os) apesar de relatarem algumas dificuldades para ministrarem essas aulas dentro do componente NTPPS, ressaltaram muito mais a sua importância e benefícios, e que costumam lidar bem com esse conhecimento, já que é uma grande necessidade apresentada pelas(os) alunas(os).

Durante as entrevistas podemos observar que as contribuições do NTPPS se sobressaem em relação suas dificuldades. Foi unânime o apreço pelo componente e o quanto ele transformou as vivências e formas de trabalhar das(os) professoras(es) envolvidas(os). As entrevistas destacaram como o núcleo tem o poder de cativar e conquistar como sua metodologia e temáticas, mesmo que isso acabe mexendo com a zona de conforto e exija adaptações, recursos e metodologias que não tem costume de fazer-se presente na escola. Um dos pontos que é levantado é a aproximação e o afeto entre educadoras(es) e educandas(os), o que auxilia na execução das atividades propostas e a alcançar os objetivos do componente tanto nos aspectos teóricos quanto socioemocionais.

As(os) professoras(es) comentam o quanto toda a comunidade escolar evoluiu com a chegada do núcleo, pois ele permite criar jovens críticos, participativos, protagonistas, que refletem sobre suas atitudes e questões sociais, que aprendem a lidar com suas questões socioemocionais e se tornam potenciais agentes de transformação do seu meio. Esses aspectos, muitas vezes, não conseguem ser atingidos nos demais componentes do currículo escolar, e o NTPPS parece atender de forma significativa essas necessidades educacionais. Mas para de fato esse componente conseguir atingir seus objetivos é necessário o apoio de toda a comunidade escolar e recursos orçamentários que possam atender as suas necessidades como formação continuada e disponibilidade de materiais didáticos.

Esses mesmos desafios e contribuições do componente foram possíveis de serem observados durante a entrevista com a representante da SEDUC, mas nos trazendo outra perspectiva, já relacionada ao seu histórico e logística. Quanto à história da criação do NTPPS e seus objetivos, foram informações muito importantes para o entendimento da nossa pesquisa, já que não haviam de forma completa e clara em outros locais. E entrevistar alguém que trabalha com o núcleo desde o seu início, foi enriquecedor.

O NTPPS surge através de uma necessidade e discussões nacionais, sobretudo dentro da secretária de educação do Ceará de trazer para a educação um viés que buscasse formar adolescentes de forma integral, trazendo temáticas e metodologias que conseguissem atingir toda a comunidade escolar para atingir esse objetivo. Que de início foi aplicado em 12

escolas pilotos, e hoje está presente nas escolas de tempo integral estadual e em algumas escolas regulares, atendendo mais de 300 escolas no Ceará e lotando mais de 1000 profissionais. O que foi possível ocorrer tendo inspiração na UNESCO e em parceria com Instituto Aliança, que esteve afastada durante alguns anos, mas acaba de retornar a contribuir junto a SEDUC tanto com o núcleo quanto outras iniciativas educacionais, tendendo a trazer mais recursos a fim de driblar as dificuldades apresentadas e evoluir em outros aspectos necessários.

Quando observamos esses benefícios gerais do NTPPS e ao dialogarmos especificamente sobre a educação para sexualidades tanto com Suelis, Conceições, Matildes e Vilmas, fica ainda mais clara a relação da educação para sexualidades com o núcleo, que consegue ser trabalhada de forma transdisciplinar e dinâmica. Todas colocam como essa temática costuma estar presente nos espaços escolares e principalmente dentro desse componente. Além de ser um tema presente no material para ser trabalhada ao longo dos anos letivos, a metodologia das atividades propostas acabam facilitando as discussões sobre essa área da educação. Outro ponto que contribui para essa discussão é a relação criada entre as(os) próprias(os) alunas(os) assim como com a(o) professora de núcleo. A quantidade horas/aulas e as dinâmicas criam uma atmosfera de intimidade e confiança, fazendo com a troca de vivências e as discussões sobre assuntos mesmo que polêmicos que são tratados como tabus até na nossa juventude, acabe ocorrendo com naturalidade e vá evoluindo ao longo do curso. Inclusive criando o interesse para ampliar essas discussões por meio dos seus projetos de pesquisa, trazendo ainda mais conhecimento e pensamento crítico reflexivo para essas(es) jovens.

Ao longo da nossa pesquisa analisamos por diferentes fontes de informações os desafios e as possibilidades da educação para sexualidades, levando para uma discussão mais específica ao componente NTPPS. Apesar desses desafios ainda serem muitos, como os seus tabus, existe a necessidade de formação adequada para trabalhar esse assunto em sala de aula, além de ser importante que toda a comunidade escolar entenda os seus reais objetivos, de como esse conhecimento está ligado intimamente com saúde, qualidade de vida e bem estar social. As pesquisas sobre esse assunto têm avançado dentro do meio acadêmico, e as(os) professoras(es) e alunas(os) parecem discutir cada vez mais essas questões, ultrapassando a ciência/biologia e refletindo seus aspectos socioemocionais. Ainda são muitos os obstáculos enfrentados em todos os setores, principalmente educacional tendo em conta os retrocessos que tivemos nesse sentido no governo anterior, que impactam até hoje tendo subsídios nas fake news e discursos conservadores que só trazem um cenário de desinformação e violência,

impactando as saúdes de todas(os) nós.

Podemos observar ao concluir nossa pesquisa os desafios e as contribuições do componente curricular NTPPS ligados à educação para as sexualidades nas escolas públicas estaduais do Ceará, atingindo o nosso objetivo. Percebemos que assim como em outros componentes e em todas as áreas da educação, seus currículos e materiais didáticos, ainda são grandes os obstáculos enfrentados no ensino das sexualidades, como tabus, moralismos, preconceitos, crenças e falta de conhecimento da sociedade em geral, ou seja, de quem forma a comunidade escolar. Além da ausência de formação adequada para profissionais lidarem com esse conhecimento dentro da escola. Apesar disso, são grandes também os avanços na área ao longo dos anos, mesmo com retrocessos, principalmente no governo Bolsonaro que ainda deixou suas sementes, conseguimos progredir nas discussões a respeito das sexualidades, como o aumento do número de pesquisas a respeito que dão subsídios para lidar com essa temática nos ambientes educacionais, assim como a criação de iniciativas que tenham esse foco. Em relação ao NTPPS notamos que o seu formato metodológico, seus objetivos e alicerces, planos de aula e projetos de pesquisa, se mostram excelentes oportunidades de trabalhar a educação para sexualidades de forma integral, ultrapassando os conteúdos biológicos, trazendo os aspectos sociais, culturais e emocionais de forma integrada.

Esperamos que nossa pesquisa auxilie a trazer mais conhecimentos e aspectos críticos reflexivos sobre a necessidade de uma educação para sexualidades viva e de qualidade nas instituições de ensino, e a entender quais as contribuições que ela pode trazer para todas(os) nós, não só da comunidade escolar, como da sociedade de forma geral, e que para isso precisamos elaborar estratégias metodológicas que nos ajude a alcançar seus objetivos e enfrentar seus obstáculos. Para isso o NTPPS se mostrou uma ferramenta promissora nesse desenvolvimento, o qual se bem planejado, amparado e executado, tende evoluir cada vez mais, nessa caminhada. Formando jovens que tenham capacidade de transformação pessoal e global, que vivam suas sexualidades de maneira saudável, não violenta e feliz, que sejam protagonistas de suas histórias.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marina Oliveira De. **Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da zona leste da cidade de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 330-339, 2019.
- ARAÚJO, Maria Alina Oliveira Alencar de. **A alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: os documentos oficiais e o olhar do professor sobre a sua prática**. 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ARAÚJO, Natália Cristina Sganzella de. **Gênero e sociologia no ensino médio: entre ensinar e aprender**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.
- AZADINHO, Mariana Passafaro Mársico; OLIVEIRA, Angelita de Lima; MILANI, Débora Raquel da Costa. A Educação Sexual e a promoção da equidade de gênero no enfrentamento da violência doméstica contra mulheres. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1727-1742, 2020.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BELL, Judith. **Doing your research: a guide for first-time researchers in education and social science**. Milton Keynes: Open University, 1985.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Entrevistas. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, p. 70-80, 1994.
- BONATTI, Jaílson. Performatividade, assujeitamento e silenciamento do “eu gay”: reflexões entre docência e diversidade sexual. **Revista de Educação e Humanidades**, Granada, n. 17, p. 115-132, 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 21-28, 2002.
- BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas: Papyrus, 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORGES, Marina de Almeida. **Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no plano nacional de educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. versão. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CEARÁ, Secretária da Educação do. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: UNDIMECE, 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem. **Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno: Instruções Operacionais**, Ceará, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COMPONENTE CURRICULAR. *In*: **Dicionário Sensagent**. Disponível em: <http://dicionario.sensagent.com/Componente%20curricular/pt-pt/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CUSTÓDIO, Diane Ângela Cunha. **Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

DEPOILLY, Severine. Afirmação e contestação de gênero nas escolas de Ensino Médio Profissionalizantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 21, e13507, 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EMMEL, Rúbia. **O currículo e o livro didático da educação básica: contribuições para a formação do licenciando em ciências biológicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

ESCOUTO, Cláudia Maliszewski; TONINI, Ivaine Maria. Gênero e Sexualidade: Onde estão essas questões no currículo da Licenciatura em Geografia da UFGRS?. **Para onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 186-190, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-18.

FERREIRA, Regina Maria Santiago. **Letramento científico**: conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta um desafio. 3. ed. Londrina: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006.

FIRMINO, Fabiana. **O que é currículo escolar?** 2020. Disponível em: <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/o-que-e-curriculo-escolar/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Relações entre gêneros na teorização curricular tradicional, crítica e pós-crítica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. e16505, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p. 111-132, 1994.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GIUGLIANI, Beatriz. Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras. **CS**, Santiago de Cali, n. 31, p. 359-383, 2020.

INSTITUTO ALIANÇA. **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/projeto\\_ntpps.html](http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html). Acesso em: 16 nov. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Lara Casarim; CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 390-409, 2021.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269–301, 2002.

LIMA, Luciano Feliciano de. (Des) Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática. **Zetetike**, Campinas, v. 29, p. e021029-e021029, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOURENÇO, Silmara Silveira. **Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia**: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 2014.

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

LUCATELLI, Nathally Gomes. **Aprendendo a ser mulher no ensino médio**: um estudo de caso sobre relações de gênero em uma escola do sul de minas gerais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

MACHADO, Frederico Viana; MONTENEGRO, Margarita Diaz; CHINAGLIA, Magda Loureiro, Motta. “Alunos são todos iguais, não têm sexo:” análise das práticas de educação sexual e o enfrentamento à homofobia nas escolas. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 125-140, 2019.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a Construção de uma cultura democrática. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAMEDE, Maíra; ZIMMERMANN, Erika. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0264-1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MARTINS, Elcimar Simão *et al.* **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. Ceará, 2023. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03/Retratos-da-Escola-P%C3%BAblica-Brasileira-em-Tempos-Neoliberais.pdf>. Acesso em: 20 nov.2023.

MARTINS, Igor Micheletto. **Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

MARTINS, Luana Vanessa Barbosa. **Diário da sexualidade. Sim, eu falo sobre isso!** Um projeto de educação sexual na escola. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MELO, George Souza de; OLIVEIRA, Anna Luiza. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75681, 2020.

MELO, Katamara Medeiros Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; PONTES, Verônica Maria de Araújo. Heteronormatividade e ensino na educação básica: um estado do conhecimento. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 648-665, 2018.

MENDES, Luís César Castrillon; JESUS, Dánie Marcelo de. Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 693-712, 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. O significado da experimentação numa abordagem construtivista: o caso do ensino de Ciências. *In*: BORGES, Regina Maria Rabello; MORAES, Roque (org.). **Educação em ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra-Luzatto, 1998. p. 29-45.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTA, Crismacleiton Galdino. **Núcleo de trabalho, pesquisas e práticas sociais (NTPPS) no estado do Ceará**: breve descrição. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MULLER, Laura. **Educação sexual em 8 lições**: como orientar da infância à adolescência: um guia para professores e pais. 2. ed. São Paulo: Academia dos Livros, 2013.

NASCIMENTO, Marcelo Oliveira do. **A presença das relações de gênero no currículo da escola pública**: opiniões de professores e professoras. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NORO, Deisi. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente**: a heteronormatividade diante das neurociências. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básica da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NOVAIS, Melissa de *et al.* Violência contra a mulher: um diálogo com estudantes do ensino médio. **Revista ELO–Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 9, p. 1-7, 2020.

NUNES, Priscila Spindler Corrêa. **Gênero e sexualidade nas aulas de História**: composições para um currículo antinormativo. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Não veja, ouça ou fale: zarus presentes nos discursos docentes sobre diversidade sexual e homofobia. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 96-106, 2019.

OLIVEIRA, Inácio Ribeiro. **Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; MELO, Carlos Ian Bezerra de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2115363, 2021.

OSHIRO, Poliana Guimarães. **Representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, 2006.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REIS, Giselle Volpato dos. **Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920-1950**: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

RIBEIRO, Lucas de Sousa. **A educação científica diante dos currículos prescritos para os anos finais do ensino fundamental da educação pública de Fortaleza- CE (2011-2018)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROCHA JUNIOR, Fernando Caetano. **Liberdade de expressão e liberdade acadêmica para a educação sobre gênero e diversidade sexual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RODRIGUES, Francisco Romário Ferreira. **A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais**: proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação cearense. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

RÖWER, Joana Elisa; MADEIRA, Annie Ribeiro. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, p. 255-287.

SACRITÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, A. C.; SOUZA, M. L. de. As discussões de gênero e sexualidade no percurso da formação inicial de uma pedagoga. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2013. p. 1-15.

SANTOS, Deisy Christina Moreira. **A importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2018.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Formação de professores, diversidade e religião: componentes curriculares e zonas de conflito. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 267-290, 2018.

SANTOS NETO, João Tomaz dos. Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 3, p. 111-132, 2021.

SEDUC. **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/nucleo-de-trabalho-pesquisa-e-praticas-sociais-ntpps/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SILVA, Giovani José da; Meireles, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

SILVA, Lilian De Sousa. **Diversidade sexual na escola**: um estudo sobre as representações do professor. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

SILVA, Liza Manuela Martins; SANTOS, Sandro Prado. Sexualidade e formação docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. *In*: ENCONTRO

NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2011, p. 1-10.

SILVA, Luciano Ferreira da. **Mind the trap**: construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Rayanne Barroso. **A história do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GEPESSEX)**: a sexualidade no Curso de Ciências Biológicas da UFC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Tayse de Souto. **Abordagem da sexualidade no ensino de biologia**: interfaces entre relações de gênero e literatura. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Emanuele Canafístula Lima. **Reorganização curricular**: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza – CE. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SO, Marcos Roberto *et al.* Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, Ensenada, v. 23, n. 1, p. 1-18, 2021.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual “além do biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VACCARI, Isabela Lia. **Gênero, educação sexual e ensino de ciências**: perspectivas de professoras e professores da educação básica. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Jaboticabal, 2018.

WENNING, Gabriela Garbini. **Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade**: um estudo com professores/as de música da educação básica. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017.

ZANELLA, Larissa. **Entre silêncios e resistências**: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -  
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio**

- Busca por informações
  - Quantas escolas estão ministrando o NTPPS em 2022 no Ceará?
  - Quantas escolas irão ministrar o NTPPS nas turmas do Novo Ensino Médio no Ceará?
  - Como ocorre a administração desse componente curricular na Secretária de Educação do Ceará?
  
- Perguntas de direcionamento
  - Qual a sua relação com o NTPPS?
  - Como surgiu a ideia para a criação do NTPPS?
  - Quais foram os principais desafios nas escolas pilotos? E atualmente?
  - Como você avalia a formação dos professores para ministrar esse componente?
  - Como ficou o componente NTPPS com a chegada do Novo Ensino Médio?
  - Como você avalia a continuação do NTPPS depois que os parceiros da SEDUC finalizaram suas contribuições?
  - Quais os planos futuros para o NTPPS?
  - Qual a sua opinião sobre as aulas de Educação Sexual presentes no currículo do NTPPS?
  - Qual a relação que o NTPPS deveria ter com a Educação Sexual na comunidade escolar?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –Professoras de  
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – 1ª série**

- Busca por informações
  - Qual a sua formação?
  - Há quanto tempo você ministra esse componente?
  - Que componentes você ministra atualmente?
  
- Perguntas de direcionamento
  - Qual a sua relação com o NTPPS?
  - Quais os desafios e as contribuições do NTPPS para você? E para os alunos?
  - Como você avalia o apoio dado ao NTPPS, como formação continuada, livro didático e material?
  - O que você acha das aulas de Educação Sexual presentes no NTPPS? Como você lida com essa temática em sala de aula?
  - Como as alunas lidam com essa temática nas aulas de NTPPS?
  - Você se sente confortável e com conhecimentos para ministrar essas aulas?
  - Possui interesse em mudar essa realidade de alguma forma na sua formação?
  - Os alunos durante o processo de projeto de pesquisa costumam ter interesse em temas ligados a Educação Sexual?
  - Como a gestão e a comunidade escolar lidam com essas discussões ligadas as sexualidades?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Você está** sendo convidado(a) pela pesquisadora Luana Vanessa Barbosa Martins como participante da pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ – UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR: NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS.”. **Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.**

O atual projeto de mestrado busca investigar como a educação para sexualidades está presente no ensino médio das escolas estaduais do Ceará através do componente curricular: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Para isso, o projeto conta com entrevista com responsáveis pelo componente junto a Secretária de Educação do Estado do Ceará e professores da rede que ministrem o NTPPS. Queremos assim buscar compreender quais os desafios, e as possibilidades que a Educação para Sexualidades dentro do componente curricular em questão.

Assinando este termo você permite que todos os resultados encontrados e trabalhos realizados durante o período citado acima possam ser divulgados posteriormente em artigos científicos, trabalhos acadêmicos, eventos da área educacional e canais virtuais de divulgação científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e a escola em que trabalha serão mantidos em sigilo absoluto.

Na pesquisa, é garantido o anonimato sobre as informações coletadas nesse trabalho, de forma em que não será possível identificá-lo exceto pelo responsável pela pesquisa. Para garantir a confidencialidade, nenhuma identificação pessoal será feita no trabalho, sendo a identificação do participante feita por meio de codificação, garantindo o anonimato.

O desenvolvendo da atividade proposta, pensando na redução dos danos ao entrevistado, no seu tempo disponível e por sua exaustiva rotina escolar, irá durar em média 20 (vinte) minutos, a pesquisadora também entende que existe o risco mínimo (constrangimento, sentimento de cansaço e etc.). Você não terá nenhum custo, nem benefício financeiro. De benefícios para você, podemos citar um maior diálogo sobre questões ligadas a sexualidade, contribuindo para sua formação inicial. Ressaltamos que todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas.

Solicitamos que você não se identifique no questionário de nenhuma forma, pois nesta pesquisa será garantido o anonimato dos participantes e suas respostas servirão para análise dos dados desta pesquisa. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

Informamos que a sua participação na entrevista e na assinatura deste termo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com

as atividades solicitadas pela pesquisadora. Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem prejuízo para você. Os resultados estarão a sua disposição quando estes forem finalizados.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

**Nome:** Luana Vanessa Barbosa Martins

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação

**Endereço:** Rua Waldery Uchoa, 01- Benfica – Fortaleza – CE, CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** +55 (85) 3366 7663.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora principal: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o

TCLE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP/UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ - UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR: NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS.

**Pesquisador:** LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67678222.8.0000.5054

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educacao

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.114.213

#### Apresentação do Projeto:

A família, a escola, a igreja, os amigos, a mídia, os livros, todos esses grupos sociais possuem papel importante na educação sexual das crianças e dos jovens, e atuam de maneira decisiva nas suas formações. É a partir dessa educação que as crianças aprenderão a amar, a adotar valores, a fazer relações afetivas, que tanto podem ser positivas ou negativas. Por tanto a educação sexual é um processo que se inicia desde cedo e se desenvolve ao longo de toda a vida, sendo influenciada por todos os meios que a rodeia. Esse fato pode ser observado em crianças e adolescentes que recebem uma educação sexual satisfatória, tornam-se conscientes do próprio corpo e cuidam dele com responsabilidade e segurança, o que inclui a presença de gravidez indesejada, de doenças, e de preconceitos. Será realizada uma pesquisa qualitativa

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

-Investigar como a educação para sexualidades está presente no ensino médio das escolas estaduais do Ceará por meio do componente curricular:

Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.

**Objetivo Secundário:**

-Analisar a produção acadêmica em educação, em especial nas pesquisas da área de currículo, acerca de como a educação para sexualidades tem

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodoão Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comapo@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.114.213

sido trabalhada no ensino médio;

-Compreender a concepção de educação para sexualidades expressa em currículos prescritos como na BNCC, DCRC e nos materiais didáticos do componente NTPPS;

- Investigar as possibilidades e os desafios do NTPPS em relação à educação para sexualidades nas escolas públicas estaduais cearenses.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos mínimos

Benefícios:

Espera-se que esta investigação gere vários benefícios diretos e indiretos para os participantes da pesquisa e para a comunidade científica, trazendo um ambiente para falar sobre educação para as sexualidades, seus desafios e sua importância. A pesquisa também procura contribuir com a formação dos professores mostrando a necessidade da educação para as sexualidades participar desse processo em todas as áreas. A contribuição social desse trabalho é trazer a importância da discussão da educação para as sexualidades em todo o sistema educacional, mostrando seus benefícios como a diminuição da gravidez na adolescência e IST's, planejamento familiar, conhecimento anatômico e fisiológico do próprio corpo, diminuindo doenças relacionados a reprodução, diminuição de preconceitos de sexo e gênero, trazendo mais igualdade entre os grupos sociais, com crianças e adolescente com senso crítico e empáticos, e, principalmente, educar alunos e alunas para viverem suas sexualidades de forma responsável e feliz

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

**Recomendações:**

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comapo@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 6.114.213

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2060051.pdf	15/05/2023 09:37:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_v2.pdf	15/05/2023 09:36:36	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Outros	cartaapreciacao.pdf	17/04/2023 14:28:04	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	17/04/2023 14:18:25	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/04/2023 14:15:09	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaolocaldepesquisa.pdf	23/02/2023 09:15:34	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Qualificacao.pdf	19/12/2022 08:40:27	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	19/12/2022 08:18:54	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	cartadesolicitacao.pdf	19/12/2022 08:16:25	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	19/12/2022 08:09:35	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	19/12/2022 08:08:55	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/12/2022 08:07:59	LUANA VANESSA BARBOSA MARTINS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: conep@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.114.213

**Não**

FORTALEZA, 13 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepo@ufc.br