



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

HOMERO HENRIQUE DE SOUZA

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ PARA GÊNERO
E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

HOMERO HENRIQUE DE SOUZA

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ PARA GÊNERO
E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Lia Machado Fiuza Fialho.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Souza, Homero Henrique.

A política pública de educação do Estado do Ceará para gênero e sexualidade na escola [recurso eletrônico] / Homero Henrique Souza. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 153 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.^a Dra. Lia Machado Fiuza Fialho.

1. Política educacional . 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Ceará. I. Título.

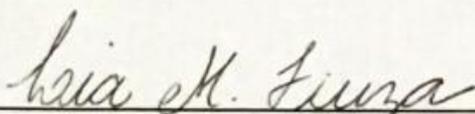
HOMERO HENRIQUE DE SOUZA

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ PARA
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

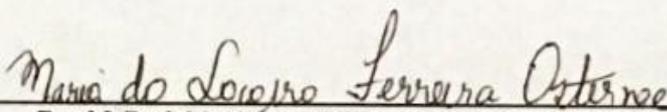
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 22/03/2019

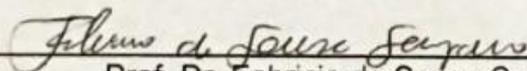
BANCA EXAMINADORA



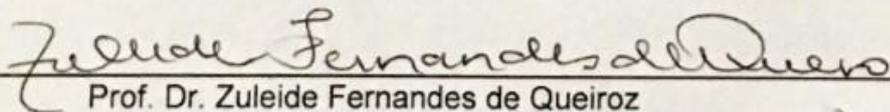
Prof.ª Dr.ª Lia Machado Fiuza Fialho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Ferreira Osterne
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Fabricio de Sousa Sampaio
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA



Prof. Dr. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri - URCA

A cada estudante cearense que tem sua formação acadêmica, social e emocional comprometida por uma escola, uma sociedade e uma política pública indiferente aos preconceitos e discriminações que praticam e que sofrem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer a cada dia que desperto neste plano terreno acreditando sempre nas possibilidades da vida, da evolução espiritual e das realizações humanas.

À minha mãe, Maria Lucinete, por ter me escolhido e por me aceitar para esta encarnação, por ser um exemplo de vida e sempre buscar o melhor para mim com seu jeito super protetor.

Ao meu irmão, que sempre desejei ter, e aos familiares, os mais próximos e também os mais distantes, cada um ao seu modo fazem parte da minha história.

A todos os meus professores, desde a educação infantil até a pós-graduação, que me marcaram de maneiras significativas.

Aos amigos que acreditam e acompanham minha trajetória de vida.

A Randeson Castro, ex-aluno, hoje um amigo-irmão, pelas brincadeiras, pelas risadas, pelos desejos e sonhos de viver a vida intensamente pois estes sempre me confortam, desopilam-me e me inspiram.

A todos da turma 16 do Mestrado, que encararam o desafio de estudar e trabalhar. Aprendi muito com cada um de vocês.

Aos estudantes, professores e gestores com os quais desenvolvi formações pedagógicas ao longo destes últimos quatro anos. As experiências de vida de muitas dessas pessoas estão guardadas em minha memória.

À professora Lia Machado Fiuza Fialho, com quem tive uma sintonia muito forte logo que nos conhecemos numa mesa de debate. Sua paciência, seu rigor, sua organização foram essenciais para a produção da minha escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, por me acolher, apoiar-me e me ajudar em todo esse processo acadêmico.

Agradeço à SEDUC, na pessoa do Sr. Idilvan Alencar, ex-Secretário da Educação, pela possibilidade de financiamento do curso através da política de investimento na formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará.

À professora Nohemy Rezende, coordenadora da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - Codea/Diversidade e Inclusão Educacional - da SEDUC, que me desafiou a um trabalho tão significativo para as relações de gênero e sexualidade junto às escolas públicas do Estado do Ceará.

Sua dedicação as causas sociais, sua sensibilidade com o próximo, sua exigência com o trabalho de qualidade, sua dedicação ao labor do funcionalismo público, seu amor à Escola e aos seus sujeitos me proporcionaram um grande crescimento profissional, intelectual e humano.

A todos os orientadores, assessores e técnicos da Codea/SEDUC, pelas parcerias estabelecidas.

Aos integrantes e ex-integrantes da equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Codea/SEDUC - Elis Denise, Mateus Pinheiro, Iara Danielle, Fabrício Sampaio, Valesca Rios - que juntos comigo desenvolveram a Política Pública Educacional para gênero e sexualidade na escola durante a gestão 2015-2018.

A Sérgio Murilo Barros, Ilza Granjeiro, Gláucia Rebouças, Rosângela Paixão, profissionais, seres humanos, amigos ímpares que me inspiram como pessoas dedicadas à Educação.

Às professoras Francisca Rejane Bezerra, Maria do Socorro Osterne e Maria Helena Frota, por terem contribuído neste trabalho por meio de sugestões valiosas e de aulas maravilhosas.

Ao meu terapeuta Sidney Marques, que há um ano me ajuda a descobrir novos sentidos para minha existência proporcionando pensamentos e sentimentos de força e coragem.

A todos os amigos da Sociedade Espírita Irmãos do Caminhos, na pessoa de Célia Regina, que me ajudam a fortalecer minha espiritualidade, meu alicerce cada vez mais forte nesta caminhada terrena.

A todos que de alguma maneira colaboraram para a realização deste sonho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a Política Pública de Educação do Estado do Ceará para as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Essa política propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais para a rede pública estadual de ensino, por meio de um trabalho transversal e interdisciplinar de sensibilização e formação de gestores, educadores e estudantes, a fim de contribuir para a constituição de um ambiente mais saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana. Questiona-se, todavia, como a política de governo do Estado do Ceará se desenvolve na prática para o trabalho educativo na perspectiva de gênero nas escolas. O objetivo geral desta dissertação é compreender a política educacional do governo do Estado do Ceará, na gestão Camilo Santana (2015-2018), desenvolvida pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade da SEDUC. Metodologicamente, utilizou-se a abordagem qualitativa para o estudo de caso da Política Pública Educacional do Estado do Ceará, consoante às temáticas de gênero e sexualidade na escola, desde a coleta de dados abarcando documentos legais, instrumentos avaliativos oficiais - preenchidos por 488 professores e 415 gestores em formação - até entrevistas semiestruturadas - realizadas com vinte estudantes do ensino médio que participaram das ações formativas. Os resultados foram analisados por meio de categorização: Aspectos positivos percebidos; dificuldades e críticas; sugestões para a melhoria dos processos formativos; conhecimento sobre a política pública de educação do Ceará para gênero e sexualidade na escola; compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade; participação em atividades formativas e a importância de todas essas ações para a continuação da política pública na próxima gestão governamental. Constatou-se que, apesar dos amparos legais em nível internacional, nacional e estadual, as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas cearenses não são prioritárias dentro da agenda governamental e o seu alcance é limitado, sobretudo por causa do seu caráter pontual, de pouca visibilidade e sem aportes financeiros. A política pública educacional do Ceará, ao criar uma subárea específica para tratar gênero e sexualidade, se mostra inovadora no Brasil e bastante relevante, especialmente diante de uma conjuntura nacional que propõe cercear tais discussões. Porém, tal iniciativa ainda é efetivada de maneira insipiente e desarticulada, o que não permite mudanças significativas nos paradigmas socioculturais preconceituosos. Na concepção dos professores e alunos, a política de formação nessas temáticas se mostrou importante e necessária, porém o atendimento às suas demandas escolares precisa ser expandido dentro dos projetos político-pedagógicos.

Palavras-chave: Política educacional. Gênero. Sexualidade. Ceará.

ABSTRACT

This research has as object the Educational Public Policy of the state of Ceará for the themes of gender and sexuality in the school. This policy proposes the development of social-emotional competences for the state public school system through cross-disciplinary and cross-disciplinary work to sensitize and train managers, educators and students to contribute to the constitution of a healthier, more understanding and valuing environment of diversity human. It is questioned, however, how the policy of government of the State of Ceará develops in practice for educational work from a gender perspective in schools? The general objective of this research is to understand the educational policy of the government of the State of Ceará, in the management Camilo Santana (2015-2018), developed by the sub-area Education, Gender and Sexuality of Seduc. Methodologically, a qualitative approach was used to study the case of the Educational Public Policy of the state of Ceará according to the themes of gender and sexuality in the school, from data collection encompassing legal documents, official evaluation instruments - completed by teachers and managers in formation - and semi-structured interviews - carried out with twenty students who participated in the training actions. The results were analyzed through categorization: Positive aspects perceived, difficulties and criticisms, suggestions for the improvement of the formative processes, knowledge about the educational public policy of Ceará for gender and sexuality in the school, understanding about the concepts of gender and sexuality, participation in training activities of this policy and the importance of this policy and suggestions for the continuation of public policy in the next governmental management . It was found that despite the legal protections at international, national and state level, discussions on gender and sexuality in schools in Ceará are not a priority within the governmental agenda and their scope is limited mainly because of their punctual nature and without financial contributions. Ceará's educational public policy in creating a specific subarea for dealing with gender and sexuality is innovative in Brazil and quite relevant, especially in the face of a national context that proposes to curtail such discussions, but this initiative is still carried out in an insipient and disjointed manner, which does not allow to generate significant changes in prejudiced sociocultural paradigms. In the conception of teachers and students, the training policy in these themes proved important and necessary, but the attendance to their school demands need to be expanded within the political-pedagogical projects.

Keywords: Educational politics. Genre. Sexuality. Ceará.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Oficina Pedagógica com educadores da Crede 18	69
Figura 2 - Rodas de conversa com estudantes da EEEP Juarez Távora..	76
Figura 3 - Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional	77
Figura 4 - Semana Luís Palhano: Seminário Educação e Diversidade sexual no Plano Estadual de combate à LGBTfobia.....	78
Figura 5 - Seminário Lei Maria da Penha nas Escolas: combatendo a violência contra a mulher	84
Figura 6 - Seminário Semana Janaína Dutra – combate à LGBTfobia na Escola.....	90
Figura 7 - Educação, Gênero e Sexualidade – Abrangência das formações pedagógicas – 2015 a 2018	93
Figura 8 - Palestras Temáticas	94
Figura 9 - Aulões Enem	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação e Promoção de Eventos Externos (2015-2018)....	79
Tabela 2 - Educação, Gênero e Sexualidade – Formações Pedagógicas (2015-2018)	82
Tabela 3 - Educação, Gênero e Sexualidade /Formações pedagógicas – Público Atingido (2015-2018)	85
Tabela 4 - Educação, Gênero e Sexualidade/Formações pedagógicas – Coordenadorias Regionais de Educação/Secretarias Municipais de Educação/Escolas/Projetos (2015-2018)	86
Tabela 5 - Oficina Gênero e Diversidade Sexual na Escola	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIA	Célula de Educação Continuada, Inclusão e Acessibilidade
CECIQ	Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CED	Centro de Educação à Distância
CEDDH	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CEFAE	Célula de Educação, Formação e Atendimento Especializado
CEPAM	Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Mulheres
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF	Constituição Federal
CGDH	Coordenação Geral de Direitos Humanos
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COELGBT	Coordenadoria Especial de Políticas Públicas LGBT
CP	Conselho Pleno
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRPPDT	Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma
DOE	Diário Oficial do Estado
DPEDHUC	Diretoria de Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EER	Escola, Espaço de Reflexão
EGS	Educação, Gênero e Sexualidade

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPPL	Educação de Pessoas Privadas de Liberdade
FDS	Fim de Semana
FPA	Fundação Perseu Abramo
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Brasileira
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OG	Organizações Governamentais
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNIES	Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero nos currículos de Formação Inicial Docente no Ensino Superior
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTA	Planos de Trabalho
RLS	Fundação Rosa Luxemburgo

SDH-PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPD	Secretaria Especial de Políticas sobre Drogas
SPE	Saúde e Prevenção na Escola
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1	ENTRE A MILITÂNCIA, O TRABALHO INSTITUCIONAL E O ACADÊMICO: A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO PESQUISADOR..	29
2.2	O CAMINHO INVESTIGATIVO	33
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	42
3.1	ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS PÚBLICAS	42
3.2	POLÍTICA EDUCACIONAL PARA GÊNERO E SEXUALIDADE	49
3.3	EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: AS BASES LEGAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ	55
3.3.1	Bases Internacionais	55
3.3.2	Bases Nacionais	57
3.3.3	Bases Estaduais do Ceará	63
4	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SUBÁREA EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (2015-2018)	68
4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL NA INTERFACE COM AS AÇÕES DESENVOLVIDAS	68
4.1.1	Mobilização, sensibilização e divulgação das ações da Educação, Gênero e Sexualidade junto às Crede/Sefor e demais coordenadorias da Seduc sede	75
4.1.2	Articulação com organizações governamentais (OGs), não governamentais (ONGs) e movimentos que atuam a favor da diversidade sexual	79
4.1.3	Desenvolvimento e apoio a projetos curriculares que promovam a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e à dignidade humana desenvolvidos em todas as escolas	80

4.1.3.1	Oficinas Pedagógicas	88
4.1.3.2	Palestras Temáticas	92
4.1.3.3	Rodas de conversa	93
4.1.3.4	Aulões Enem	94
5	PERCEPÇÕES DE GESTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE	97
5.1	ASPECTOS AVALIADOS NOS QUESTIONÁRIOS FECHADOS	99
5.2	CATEGORIA 1: ASPECTOS POSITIVOS PERCEBIDOS	100
5.2.1	Densidade e relevância dos conhecimentos	101
5.2.2	Metodologia aplicada	102
5.2.3	Experiência com a temática	103
5.3	CATEGORIA 2: DIFICULDADES E CRÍTICAS	106
5.3.1	Dificuldades e críticas consoante à política pública	106
5.3.2	Dificuldades e críticas relacionadas às oficinas formativas.....	107
5.4	CATEGORIA 3: SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS.....	109
5.5	OUTROS APANHADOS	115
5.6	ENTREVISTAS COM ESTUDANTES	117
5.6.1	Categoria A: conhecimento sobre a Política Pública Educacional do Ceará para Gênero e Sexualidade na Escola	120
5.6.2	Categoria B: compreensão sobre os conceitos de Gênero e Sexualidade	123
5.6.3	Categoria C: participação em atividades formativas dessa política	127
5.6.4	Categoria D: a importância dessa política e sugestões para a continuação da Política Pública na próxima gestão governamental.....	129

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	138
	ANEXO	148
	ANEXO A - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	149
	APÊNDICES	150
	APÊNDICE A – TERMO DO FIEL DEPOSITÁRIO	151
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	152
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO	153

1 INTRODUÇÃO

A dissertação em pauta situa-se no campo das Políticas Públicas Educacionais, compondo o rol de estudos acadêmicos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação vinculado ao Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A presente dissertação tem como tema **A Política Pública de Educação do Estado do Ceará para gênero e sexualidade na escola**¹, que se desenvolve dentro da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc, localizada em Fortaleza, capital do estado.

As Políticas Públicas Educacionais são importantes na constituição de uma escola que promove uma formação para cidadania. Elas são necessárias para dar qualidade à educação pública no Brasil. A Política Pública, a partir de sua etimologia, se refere ao desenvolvimento do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões (OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010) apresenta:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p.4).

As Políticas Públicas Educacionais (PPE) têm uma vinculação direta com a escola, posto que esta sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015a). A educação é uma área que requer atenção especial do Estado. A análise dessas políticas é necessária para indicar as lacunas das ineficiências, possibilitando, assim, novas estratégias para as suas superações (BASTOS, 2017). As Políticas Públicas Educacionais se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas, situações essas que reduzem a possibilidade de qualidade²

¹Utilizarei Política Pública de Educação e Política Pública Educacional como expressões sinônimas afim de não deixar o vocabulário repetitivo.

²Qualidade na educação refere-se ao processo de formar cidadãos que respeitem as várias dimensões humanas e sociais sem preconceitos e discriminações. Segundo a Unesco, dentre os 17 objetivos globais da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - adotada pelo Brasil e demais Estados-membros da ONU - está a garantia de ambientes de aprendizagem seguros e não

na educação. Dentre esses problemas, estão as práticas discriminatórias movidas pela intolerância em relação à diversidade de gênero e sexualidade.

A educação cumpre uma função estratégica quando se almeja a valorização da diversidade - princípio básico para assegurar inclusão, viabilizar igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de preconceitos, discriminações e violências - principalmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Assim, a escola pode ser vista como um ambiente favorável para se prosperar a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos referentes às diferenças. Entretanto, para que essa escola se estabeleça verdadeiramente democrática e justa, é fundamental se articular o debate sobre igualdade, diferença e respeito às pluralidades. A escola é um dos espaços privilegiados de transformação social e é possível olhá-la em seu potencial e capacidade de colaborar para a construção de uma sociedade melhor, mais democrática e igualitária (BORGES; MEYER, 2008).

Situando essa discussão dentro da perspectiva dos direitos humanos, importantes diretrizes nacionais como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH); Resolução CNE/CEB nº 04/2010; Resolução CNE/CEB nº 02/2012; Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/14 e estaduais como Constituição Estadual do Ceará - art. 14, inc. III; Plano Estadual de Educação do Ceará – Lei nº 16.025/16, Decreto nº 32.188/2017 e o Plano de Governo 07 Ceará - 2015/2018 norteiam que é dever do poder público construir diretrizes curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica³ para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, incentivando o reconhecimento e o respeito às diversidades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

A diversidade é um dos fundamentos principais do exercício pleno da cidadania e representa o efetivo direito à diferença para que os sujeitos sociais possam comportar-se de acordo com seus valores individuais. Santos (2003a, p. 56) define que:

violentos, inclusivos e eficazes, e a promoção da educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos (*Unesco no Brasil se posiciona sobre questões de violência de gênero*, 2016, publicada em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco_in_brazil_stands_against_gender_violence_issues/#.V2LkNrsrKU)

³A Educação Básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (MEC, LDB 9394/96).

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Procurando difundir essa reflexão nas escolas públicas da rede estadual de ensino, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - Codea/ Diversidade e Inclusão Educacional⁴, e em articulação com outras áreas da Gestão Escolar e Pedagógica, Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) vêm desenvolvendo, de modo transversal e interdisciplinar, um trabalho com o intuito de sensibilizar e formar gestores⁵, educadores e estudantes, capazes de participar da formação de uma escola mais saudável, compreensiva e valorizadora da diversidade humana, especialmente em suas relações de gênero⁶ e sexualidade.

Ante ao exposto, problematizou-se: será que o aporte legal orienta a Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a diversidade de gênero e sexualidade na escola?; Quais ações são desenvolvidas pela Seduc no âmbito da subárea Educação, Gênero e Sexualidade?; O que o público atingido diretamente pelas ações estaduais consoantes à educação em gênero e sexualidade - gestores, professores e estudantes – percebem acerca dessa política? Isso posto, uma questão tornou-se o problema central da pesquisa: Como a política de governo do Estado do Ceará se desenvolve para o trabalho educativo na perspectiva de gênero nas escolas estaduais?

O objetivo geral da investigação, portanto, é compreender a política educacional do governo do Estado do Ceará, na gestão Camilo Santana (2015-2018), desenvolvida pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade (EGS), da

⁴Esta Coordenadoria foi instituída na estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará pelo decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013, com vistas à formulação e à implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças e da diversidade e a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. (<https://www.seduc.ce.gov.br/diversidade-e-inclusao-educacional/>)

⁵Tendo em vista que as revistas de educação nas quais pretende-se publicar artigos provenientes desta dissertação cobram as regras gramaticais com a flexão de gênero no masculino sobrepondo-se as flexões no feminino, optou-se seguir essa norma embasada também pela ABNT muito embora reconheça-se a necessidade e relevância do uso da linguagem inclusiva que flexione o feminino e o masculino no uso da escrita.

⁶As relações de gênero são resultado dos processos de construção social do masculino e do feminino que hierarquizam as posições sociais de homens e mulheres em uma determinada sociedade. (NARDI, 2017)

Seduc. Para contemplar esse escopo, delineou-se três objetivos específicos: identificar as diretrizes legais que orientam a Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a Diversidade de Gênero e Sexualidade na Escola; descrever as ações desenvolvidas pela equipe⁷ Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc (2015-2018); problematizar as percepções dos gestores, professores e estudantes sobre as ações desenvolvidas na área de Educação, Gênero e Sexualidade.

No que tange às hipóteses, parte-se do pressuposto de que a política estadual do Ceará trabalha a educação para o respeito à diversidade por meio de legislaturas, tais como a LDB 9394/96, as diretrizes curriculares nacionais e os planos de educação. Outra hipótese é a de que as ações desenvolvidas pela Seduc são isoladas e pontuais, baseadas em formações teóricas e que não abarcam a maioria dos profissionais da educação e alunos, os quais desconhecem tal iniciativa. Em suma, a política educacional do Estado do Ceará, desenvolvida há quatro anos pela Seduc, no âmbito das questões de gênero e sexualidade, apresenta-se como inovadora e pertinente, no entanto, é insipiente para fomentar a desnaturalização de estereótipos, das práticas preconceituosas e discriminatórias, historicamente instituídas à luz dos paradigmas sociais patriarcalistas do sexismo⁸, da misoginia⁹ e da heteronormatividade¹⁰.

O estudo de Abramovay (2004) revelou que 60% dos educadores não sabem lidar com a diversidade sexual de seus alunos em sala de aula. A realização das políticas públicas educacionais direcionadas às relações sociais de gênero e sexualidade e a conjuntura na qual elas são elaboradas exibem um processo de conversação tenso e necessário, com a remoção e/ou a efetivação de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separados ou articulados – pelo Estado.

⁷Dentro da estrutura organizacional da Codea/Diversidade e Inclusão educacional cada subárea responsável por uma política pública é denominada de “Equipe”. Para evitar uma repetição exaustiva irei alternar ao longo do texto as palavras “equipe” e “subárea” como termos sinônimos.

⁸Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino (CARRARA, 2009).

⁹Aspecto central da violência contra as mulheres e da violência homofóbica. Ela se manifesta em várias formas diferentes de piadas, pornografia e violência. Até os padrões excessivos e inalcançáveis de beleza podem ser enquadrados como um aspecto da misoginia da nossa cultura ocidental moderna. Em resumo, a misoginia está relacionada à desvalorização do feminino e, em sua versão mais radical, ao ódio ou desprezo ao feminino. (BORGES *et al*, , 2013).

¹⁰Padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes (RODOLPHO PETRY; ESTERMANN MEYER, 2011).

A justificativa social para realização desta pesquisa partiu da constatação, pela Seduc, de que há situações em que a pouca ou nenhuma empatia e habilidade dos educadores em discutir as questões de gênero e sexualidade somadas às situações naturalizadas de preconceito e discriminação, principalmente contra estudantes do sexo feminino e lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs)¹¹, implicam em queda de rendimento e abandono escolar por parte desses estudantes. O estudo *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, realizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2009), reforça que tal inferência se alarga em âmbito nacional, pois no Brasil ele relacionou os índices de homofobia¹², sexismo, racismo e outras formas de discriminação ao desempenho dos estudantes na Prova Brasil¹³ e, quando se cruzaram os dados, percebeu-se que as escolas com os mais altos índices de preconceito e discriminação tiveram um desempenho pior na avaliação. Um dano que afeta a todos os discentes, discriminados ou não.

Assim, esta pesquisa expressa sua importância baseada em indicadores sociais que evidenciam a necessidade das temáticas de gênero e sexualidade - enquanto conteúdos curriculares na perspectiva dos direitos humanos - serem ensinadas nas escolas pautadas na valorização da diversidade, na desconstrução de estereótipos e estigmas e na desnaturalização de práticas sociais preconceituosas e discriminatórias. Afinal, acredita-se que as discussões das temáticas de gênero e sexualidade na escola são ações fundamentais, frente a violência que grupos historicamente vulneráveis¹⁴ na sociedade brasileira têm sofrido, posto que o ambiente escolar é um espaço relevante para promover a cidadania e a responsabilidade social para gestores, professores, funcionários, estudantes e suas famílias.

¹¹São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil. A mais comum, GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) foi substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). A sigla aqui adotada, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), segue deliberação da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *queers*) ou um A (para assexuais), um I (para Intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero (VIANNA, 2015, p.794).

¹² Atitude de hostilidade, rejeição irracional, ódio, manifestada de forma arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. É praticada não apenas contra os sujeitos homossexuais, mas contra todas e todos aqueles que se desviam de um padrão heteronormativo de feminilidades e masculinidades. (BORRILLO, 2009)

¹³A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>)

¹⁴Borges; Meyer (2008, p.64-66).

Essa pesquisa permite mostrar para gestores públicos, comunidade científica, profissionais da educação e demais estudiosos e interessados na temática uma experiência de política pública educacional com foco na perspectiva de gênero e sexualidade. Além disso, se propõe a incitar reflexões que lancem luz sobre a importância e a necessidade de trazer à tona a educação na perspectiva do respeito à diversidade para o fomento ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência, especialmente em tempos que se discute o combate a suposta “ideologia de gênero”¹⁵ e a respectiva “doutrinação” de gênero na escola.

De acordo com Junqueira (2017), a “ideologia de gênero” se refere propriamente aos

processos de naturalização das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens. De acordo com tal entendimento, são manifestações de ideologias de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, a homofobia (JUNQUEIRA, 2017, p.48).

Trata-se de uma “invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre meados dos anos de 1990 e início dos 2000” (JUNQUEIRA, 2017, p.47). É denunciada como uma forma de “doutrinação neototalitária”, de raiz marxista e ateia, camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade:

(...) uma imposição do imperialismo cultural dos Estados Unidos da América, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por ‘lobbies gays’, feministas, juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-modernos” (p. 49-50).

O discurso da “ideologia de gênero” deprecia os estudos científicos e acadêmicos e funciona como um slogan catalisador de manifestações contrárias às políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas de promoção dos direitos sexuais. Tais oposições a chamada ideologia representam enfrentamento de preconceitos e promove a prevenção de violências e o combate às discriminações

¹⁵A expressão foi, aparentemente popularizada por discurso do Papa Bento XVI, em 21 de dezembro de 2012, para quem a “ideologia de gênero” seria a filosofia pela qual “o sexo já não é um dado originário da natureza que o homem deve aceitar e preencher pessoalmente de significado, mas uma função social que cada qual decide autonomamente”, ao que o referido chefe de Igreja Católica se opôs, por considerar “a dualidade de homem e mulher como um dado da criação”, bem como “a família como realidade preestabelecida pela criação” (VECCHIATTI, 2018 in DESLANDES, 2018)

(hetero)sexistas¹⁶ (JUNQUEIRA, 2017, p. 48). Ou seja, contrárias à legalização do aborto, à criminalização da homotransfobia¹⁷, à legalização do casamento igualitário, ao reconhecimento da homoparentalidade¹⁸, à extensão do direito de adoção a genitores de mesmo sexo, e às políticas educacionais de igualdade/diversidade sexual e de gênero. Assim, investe-se no pânico moral “contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados” (JUNQUEIRA, 2017, p. 48) acusados, juntamente com seus defensores, de “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos”!¹⁹ (JUNQUEIRA, 2017, p. 49).

Durante nove anos de regência (2004-2013) em sala de aula, vivenciei, cotidianamente, inúmeras situações conflituosas envolvendo as questões de gênero e sexualidade dentro das instituições escolares. Enquanto professor, fui desafiado diversas vezes por comentários discriminatórios de natureza sexista e homofóbica entre os estudantes. Observava também entre eles, comportamentos de rompimento do binarismo de gênero²⁰. Por parte dos colegas educadores sofri estigmatização, e com alguns vivenciei enfrentamentos discursivos em virtude de suas falas

¹⁶O conceito de heterossexismo se refere à hierarquia social das sexualidades, na qual a heterossexualidade é considerada superior e dá vantagens sociais às/aos heterossexuais (NARDI, 2017, p.20).

¹⁷Expressão utilizada pelo movimento social LGBT, a homotransfobia consiste na discriminação decorrente de orientação sexual, dirigida à homossexualidade masculina (gayfobia), feminina (lesbofobia), à bissexualidade (bifobia) e a discriminação por identidade de gênero, dirigida às travestis e transexuais (transfobia). O movimento LGBT nacional brasileiro tem substituído essa expressão pela sigla LGBTfobia (GGB – Grupo Gay da Bahia, <https://homofobiamata.wordpress.com/>)

¹⁸Termo criado na França, no final do século XX, para designar a parentalidade constituída por duas pessoas do mesmo sexo (CECÍLIO, SCORSOLINICOMIN & SANTOS, 2013)

¹⁹São neologismos criados por grupos políticos extremistas e líderes religiosos como Silas Malafaia para desqualificar as bandeiras de luta dos movimentos sociais feminista e LGBT, atribuindo-lhes estigmatizações de serem contrário à família (familiofóbicos), adeptos ao movimentos gays (homossexualistas), ditadores que tentam impor a homossexualidade (gayzistas), mulheres que pregariam a superioridade feminina com relação aos homens (feminazis), abusadores sexuais de crianças e adolescentes menores de 18 anos (pedófilos), preconceituosos contra heterossexuais (heterofóbicos) e contestadores de Jesus Cristo dentro de uma concepção religiosa (cristofóbicos). Vide

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/taqalerj.nsf/8b99ca38e07826db032565300046fdf1/4534a0df9fe7e95483257a6f0070f5d9?OpenDocument>

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/05/actualidad/1520276469_431670.html

<http://direitarealista.blogspot.com/2014/02/desmascarando-os-argumentos-gayzistas.html>.

²⁰O gênero binário se manifesta quando os corpos são polarizados no binarismo nas diversas áreas e saberes da sociedade. As características secundárias de corpos femininos e corpos masculinos, tais como pelos, seios e quadris, passam a determinar o que é ser homem e ser mulher para cada área. Por exemplo, a mídia vai, através de produções audiovisuais, realçar diferentes características ditas essenciais e específicas para ser homem (como virilidade e racionalidade) e, assim, construir num campo simbólico o que significa efetivamente ser homem (REIS; PINHO, 2016, p.10)

carregadas de estereótipos, julgamentos e desprezos especialmente contra as meninas e LGBTs.

No espaço escolar, o modelo hegemônico de masculinidade é reforçado, sendo a violência a principal forma de expressão (JUNQUEIRA, 2009). Tudo isso me motivou a desenvolver estudos acerca do tema no âmbito da prática pedagógica, acadêmica e da política pública sobre a temática em foco. No ano de 2014, ao passar por um processo seletivo constituído por análise curricular e entrevista, a fim de ingressar como técnico pedagógico na Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional da Seduc, expressei meu desejo de realizar um trabalho dentro desse campo de estudos. Assim, em 2015, fui desafiado a formar e assessorar uma equipe de profissionais que iniciaria uma política pública dentro da subárea Educação, Gênero e Sexualidade.

Quanto à metodologia desta pesquisa, a abordagem foi de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e utilizou fonte documental para subsidiar a compreensão acerca das ações desenvolvidas pela equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc. Utilizou-se como base os planos de trabalho executados no período da gestão (2015-2018); relatórios de atividades, dossiês e mensagens governamentais editadas durante a vigência do governo Camilo Santana; instrumentais avaliativos preenchidos por professores e gestores escolares, a fim de perceber como estes avaliam a política educacional para gênero e sexualidade do governo; bem como entrevistas semiestruturadas com vinte estudantes, sendo a interpretação dos dados realizada por meio da categorização mediante a análise do conteúdo.

A pesquisa qualitativa pretendeu a aquisição de dados detalhados, dando destaque aos sujeitos participantes do fenômeno investigado, à política pública educacional do Estado do Ceará para a diversidade de gênero e sexualidade na escola, considerando as falas, compreensões e vivências dos sujeitos envolvidos. Para fundamentar o trabalho, recorreu-se às contribuições de Triviños (1987) e Gil (2008), bem como se amparou em Bardin (1977) para a análise das fontes.

A análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p.45). O objetivo desta análise é tratar, de maneira conveniente e representativa, através de procedimentos de informação, as informações contidas

nos documentos acumulados. “O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”, conforme versa Bardin (1977, pg.45).

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa foi descritiva e analítica (GIL, 2002), pois realizou um levantamento das atividades desenvolvidas numa subárea dentro do organograma da Seduc, que é responsável pela temática investigada. Essa descrição das atividades foi feita a partir dos relatórios produzidos pela equipe, dos dossiês semestrais, dos planos de trabalho anuais e das mensagens governamentais publicadas no site oficial do governo do Estado do Ceará. Mais adiante, para a análise desses documentos, foi realizada uma minuciosa revisão nos dispositivos legais que amparam o desenvolvimento da política educacional sobre gênero e sexualidade nas escolas do Ceará. Esses dispositivos foram agrupados em bases internacionais, nacionais e estaduais, evidenciando sua interconexão teórica e prática, já que as políticas públicas educacionais se amparam nas leis e estas atendem a interesses diversos que precisam ser evidenciados.

Leite (2004), Yin (2005) e Gil (2002) explicam que o estudo de caso busca averiguar um cenário peculiar e que baseado nele admitem-se resultados que, apesar de não serem aplicados como regra geral, podem contribuir para discussões, ponderações, planejamento de estratégias e intercessão em conjunturas diversas. Logo, o resultado obtido com o estudo da Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a Diversidade de Gênero e Sexualidade na Escola não pode ser generalizado, por ser um caso único e repleto de especificidades. Mas, se configura importante por demonstrar não apenas que é possível o desenvolvimento de uma política que contemple a Diversidade de Gênero e Sexualidade na escola, mas também porque aponta que o empreendimento de políticas dessa natureza é imprescindível à superação da ignorância sobre a temática, o que gera preconceito, discriminação e violência social.

Para coleta de dados, como já exposto, foram realizadas análises documentais e entrevistas semiestruturadas, a primeira por meio da verificação dos instrumentais avaliativos realizados por professores, gestores escolares e educadores em cargos técnico-pedagógicos que participaram das formações pedagógicas executadas pela Seduc, e as últimas feitas com estudantes de ensino

médio que participaram das ações desenvolvidas por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - Codea/ Diversidade e Inclusão Educacional.

Cervo e Bervian (2002), Gil (2008), Laville e Dionne (1999), Triviños (1987), Goldenberg (2004) e Minayo (2002) apontam a entrevista semiestruturada – gravada, transcrita e textualizada - como uma alternativa versátil para o pesquisador orientar a pesquisa, já que proporciona a sistematização dos questionamentos, a partir dos objetivos da pesquisa, e permite ao entrevistado e ao entrevistador (pesquisador) investigarem os temas abordados.

Sobre o embasamento teórico do trabalho, destacam-se alguns autores que deram suporte às discussões. Para tratar da diferenciação entre Estado e Governo, recorreu-se a Giddens (2008). Os conceitos de políticas públicas foram apresentados a partir das ideias de Osterne (2017), Secchi (2014), Assunção, Fialho e Lima (2015); Santos (2016b); Boschetti (2009); e Rua (1998), que expõem aspectos em comum quanto à compreensão do que seja política pública, ou seja, a atuação do Estado frente a uma necessidade social, fruto de um movimento de seleção no qual diversos poderes atuam ao mesmo tempo; não aparece de maneira natural, porém é apoiado numa reivindicação social.

Para situar as temáticas de gênero e sexualidade dentro das políticas públicas educacionais recorreu-se a Quaresma, Costa e Müller (2018), Nardi (2017), Junqueira (2007; 2009), Setubal (2012) e Sampaio (2017). Para apresentar e discutir os conceitos de diversidade, gênero e sexualidade foram abordados autores como: Furlani (2011), Bortolini (2008; 2011), Jesus (2008a), Louro (1997; 2010), Scott (1995), Joca (2009), Loiola (2009), Carvalho (2017) e Butler (2013). Estes apresentam os conceitos de gênero e sexualidade numa perspectiva de desconstrução da lógica naturalizante da sequência sexo-gênero-orientação sexual, colocando em xeque sua relação causal e despatologizando as sexualidades não-hegemônicas²¹.

As percepções de gestores, professores e estudantes foram analisadas à luz de Quirino e Rocha (2012), Guizzo e Ripoll (2015) e Sampaio (2017a) que discutem a resistência dos educadores em dialogar essas temáticas; Ferreira (2013b) e Tanno (2007) foram trazidos para expor as lacunas nas formações iniciais

²¹Madureira; Branco (2007, p.85)

desses educadores no campo dos estudos de gênero; Carreira (2016), Vianna e Unbehaum (2016) se fizeram presentes por destacarem as limitações e os caminhos para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais em gênero e sexualidade e Cavasin (2017) e Figueiró (2018a) para discorrer sobre juventude e sexualidade; principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

A dissertação foi dividida em seis partes: introdução; percursos metodológicos; políticas públicas e educação; ações desenvolvidas pela subárea educação, gênero e sexualidade; análise documental e percepção de gestores, professores e estudantes acerca das ações formativas em gênero e sexualidade e considerações finais.

O primeiro capítulo, de caráter introdutório, pontua os itens: a apresentação e delimitação do tema; o objetivo geral e os específicos da pesquisa; o problema; a relevância social e as hipóteses de onde partem a pesquisa; os sujeitos envolvidos; a metodologia utilizada e os teóricos abordados na discussão e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo é destinado à metodologia do trabalho e traz uma abordagem teórica sobre as escolhas metodológicas realizadas, na seguinte ordem: o lugar de fala do pesquisador, abordagem da pesquisa (qualitativa); tipo de estudo (estudo de caso); local da pesquisa (escolas); sujeitos da pesquisa (gestores, professores e estudantes); técnica de coleta de dados (análise documental e entrevista semiestruturada) e análise dos dados (categorização).

O terceiro capítulo apresenta a política pública educacional do Estado do Ceará para as temáticas de gênero e sexualidade conceituando essas categorias, contextualizando-as no cenário nacional e abordando detalhadamente suas bases legais.

O quarto capítulo descreve todas as ações formativas desenvolvidas pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade (EGS) da Seduc, no período de 2015-2018.

O quinto capítulo apresenta as percepções de gestores, professores e estudantes participantes das ações formativas descritas no capítulo anterior, no que se refere às suas participações, compreensões, críticas e sugestões; e fomenta análise crítica e compreensiva da Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a diversidade de gênero e sexualidade na escola, realizada por meio da

Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - Codea/
Diversidade e Inclusão Educacional.

O sexto e último capítulo retoma os elementos principais da pesquisa, tecendo as considerações finais que revisitam a problemática e os objetivos traçados, além de apresentar resumidamente os resultados obtidos e sua discussão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreve-se o percurso da pesquisa, ou seja, o método científico²². Traz os caminhos trilhados para compreender a política educacional do governo do Estado do Ceará, na gestão Camilo Santana (2015-2018), desenvolvida pela subárea EGS da Seduc, considerando os fundamentos legais que norteiam essa política, demonstra quais foram as ações desenvolvidas pela equipe e problematiza as percepções de gestores, professores e estudantes sobre o desenvolvimento dessas ações políticas. Antes, porém, situa o meu lugar de fala enquanto educador, militante, pesquisador e gestor da política pública em análise, tendo em vista que participei ativamente de sua execução. Expresso essa preocupação com o intuito de legitimar minha apreciação e pontuar meu distanciamento do objeto de estudo.

2.1 ENTRE A MILITÂNCIA, O TRABALHO INSTITUCIONAL E O ACADÊMICO: A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO PESQUISADOR

Minhas vivências como militante pelas bandeiras de luta de diversos movimentos sociais, em especial o de mulheres e o LGBT, e minha trajetória como educador das redes públicas do município de Maracanaú e do Estado do Ceará, há quinze e onze anos, respectivamente, têm oportunizado, a mim, uma contínua observação das relações sociais experimentadas por meninas e meninos jovens em idade escolar (11-17 anos). Além disso, pude acompanhar os desafios encarados por colegas professores em lidar com uma juventude cada dia mais diversa, questionadora e afrontosa aos padrões heteronormativos balizadores da sociedade patriarcal brasileira.

Na intenção de me situar no contexto desta dissertação enquanto sujeito investigador, reproduzo, através de um resgate das minhas lembranças, as trajetórias vividas desde a infância até os dias de hoje, ao buscar elementos construtores de minhas identidades enquanto educador, militante, gestor público e pesquisador.

²²Métodos de pesquisa são técnicas utilizadas para a realização das pesquisas e proporcionam os caminhos possíveis que devem ser delineados pelo pesquisador para coletar, ordenar e analisar informações, de modo a tecer conclusões (WALLIMAN, 2015, p. 5).

Nasci e me criei na cidade do Rio de Janeiro até os 15 anos de idade. Ainda muito criança tenho lembranças de brincar com as roupas e calçados de minha mãe em frente ao espelho, nos períodos vespertinos após concluir as tarefas escolares. Não sei ao certo explicar porque o universo feminino me atraía. Na verdade, meus primeiros contatos com o que hoje compreendo como vivências da minha sexualidade foram com duas colegas vizinhas com as quais tive experiências de afeto, mas sem contextos sexualizados, pelo menos do meu desejo espontâneo.

Descrevo dessa forma, porque também na minha infância lembro-me dos questionamentos feito por um tio junto à minha mãe, em relação à minha forma de falar, sempre bastante suave, e meu jeito de andar, considerado delicado demais para um menino. Havia ainda a insistência feita por ele e por meu pai de que eu e as colegas vizinhas que citei andássemos de mãos dadas e trocássemos beijinhos como se fôssemos namorados.

Toda a minha vida escolar se deu em escolas católicas e as minhas vivências dentro da concepção que tenho hoje do que é o binarismo de gênero e a heteronormatividade são inúmeras: o jogo de vôlei que não era adequado para mim, pois o professor de educação física colocava somente as meninas para esse esporte, as brincadeiras de cunho sexual que os meninos costumavam fazer comigo durante atividades esportivas que exigiam contato físico e os questionamentos também dos garotos com relação à suavidade da minha voz e o gesticular das minhas mãos ao falar são algumas delas.

A primeira vez que de fato percebi o meu comportamento afetivo e sexual diferente dos demais colegas foi na 4ª série primária, hoje chamada de 5º ano do ensino fundamental - EF (ex-1º grau²³), quando me encantei por um garoto da minha turma, um ou dois anos mais velho do que eu. Vivi aquilo que hoje chamo de paixão platônica, por esse rapaz, durante quatro anos. Foram incontáveis as vezes que fiz trabalhos em dupla com ele, estudávamos juntos em meu apartamento, chamava-o para jogar no mesmo time do queimado²⁴, “passava cola”²⁵ para ele na hora da prova, tudo sempre com o intuito de agradá-lo e criar uma relação de intimidade e cumplicidade.

²³A referência as expressões 1º e 2º grau, esta que farei mais adiante do texto, justifica - se porque era a nomenclatura educacional usada nos anos 90.

²⁴Jogo esportivo muito usado como brincadeira infantil comum na cidade do Rio de Janeiro.

²⁵“Passar cola” é uma expressão popular que se refere a entregar respostas para outra pessoa durante um exame avaliativo (prova).

Chegando à cidade de Fortaleza, no ano de 1997, para residir moradia, dei continuidade aos meus estudos, ingressando no ensino médio (ex-2º grau) de um colégio católico novamente. Tenho lembranças de, durante toda minha vida escolar, as temáticas de gênero e sexualidade sempre se limitaram a aulas sobre o Dia Internacional da Mulher, ciclo menstrual, reprodução humana e DST's. Na disciplina de educação religiosa sempre tive contato com valores humanos, como respeito ao próximo, afeto, empatia, mas sem aprofundamento às especificidades de grupos identitários, numa perspectiva de valorização da diversidade humana, por exemplo.

Foi durante o ensino médio que, convivendo com outros dois colegas da mesma faixa etária, comecei a compreender expressões como homossexualidade e tive uma proximidade com o universo LGBT através de desfiles de moda dos quais participava trajando indumentárias femininas. Creio que, por essas experiências somadas aos traços corporais que eu já trazia comigo por muito tempo, concebi a minha orientação sexual homoafetiva²⁶ com traços de feminilidade e passividade, deixando meus cabelos crescerem, usando roupas mais justas ao corpo e idealizando um relacionamento amoroso com um garoto másculo, protetor e ativo em suas atitudes mais íntimas.

Logo que conclui meu ensino médio em dezembro de 1999, ingressei meses depois na Academia. Dos três vestibulares que prestei, fui aprovado em dois e optei pelo curso de geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). A escolha por esse curso se deu por influências de professores das ciências humanas que me marcaram positivamente e pelo viés político, social e questionador que eu já trazia em minha trajetória estudantil.

Ingressei no ensino superior com o foco na docência. No percurso, descobri a pesquisa através do Laboratório de Estudos Rurais, no qual trabalhei como bolsista de iniciação científica. Após um ano nesse laboratório, fui selecionado para um projeto de extensão da universidade voltado para alunos provenientes da rede pública de ensino e estudantes de graduação da academia, o Projeto Novo Vestibular. Durante os anos de 2002-2004, esse projeto foi uma escola para mim e evidenciou a minha vocação para a educação.

²⁶Homoafetividade refere-se ao vínculo homossexual criado pela afetividade, pelo carinho e pelo desejo de estar com o outro em uma convivência harmônica (DIAS, 2011).

Também demarcaram minha vida acadêmica o movimento estudantil, as festas universitárias, as aulas de campo e os encontros estaduais, regionais e nacionais de geografia. Em todos esses espaços comecei a experimentar a minha sexualidade de modo muito tranquilo, sem vergonha da minha performance bastante atrelada ao feminino e sempre muito bem acolhida pela maior parte dos colegas de curso e fora dele.

No ano de 2004, após colar grau no mês de janeiro, prestei um concurso público para a prefeitura de Maracanaú e, no mês de agosto daquele mesmo ano, assumi a sala de aula com turmas de 6º ao 9º ano do EF. Nessa escola trabalhei com um professor de história de expressão de gênero parecida com a minha e que viria a se tornar um grande amigo. Durante os nove anos em que estive nessa escola, eu e esse educador ao qual me refiro, nunca tivemos problemas de convivência com estudantes ou com seus pais em virtude da nossa performatividade²⁷ mais feminina. Éramos professores muito queridos, acolhidos e respeitados por nossos alunos. Conquistamos nossos espaços em função da competência profissional, da maneira de tratar nossos educandos e seus responsáveis, e por vivenciarmos nossas sexualidades com naturalidade. Os conflitos, na verdade, costumavam ser com alguns colegas de profissão, quando estes, por vezes, naturalizavam comentários depreciativos, tanto em relação aos alunos quanto aos sujeitos sociais ditos minoritários, mulheres e LGBTs. Tais comentários costumavam ser pejorativos e caricatos em relação ao universo e comportamento feminino, homoafetivo e transexual²⁸ no qual estávamos inseridos.

Essas situações, somadas às experiências com lideranças de mulheres LGBT e a fatos da sala de aula, como as piadas com os rapazes cujo número na chamada era vinte e quatro; as insinuações sobre a orientação sexual das meninas que transgrediam a norma atribuída ao feminino quando queriam jogar bola; os status positivos conferidos aos meninos que vivenciavam sua sexualidade relacionando-se com diversas garotas e negativos em relação às meninas que se permitiam ter o mesmo comportamento; as regras impostas pelas escolas por onde

²⁷A performatividade concerne na repetição de atos, gestos, atuações, desejos, entre outros, a partir dos discursos, produzidos pela superfície dos corpos, performatizando nossos modos de ser masculino e feminino, com o propósito de materializar nos corpos uma heterossexualidade obrigatória e reprodutora (BUTLER, 2010).

²⁸Berenice Bento sugere que a transexualidade é uma experiência identitária caracterizada pelos conflitos com as normas de gênero, um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo (BENTO, 2008, p.18-19).

trabalhei, coibindo as relações de afeto dentro dos espaços escolares de forma meramente proibitiva; o modo como muitos meninos do ensino médio se comportavam permitindo-se a troca de afeto fraternal com outros garotos sem que isso afetasse suas performances masculinas são algumas das experiências que me levaram a estudar, a ressignificar, a contextualizar em minha prática pedagógica toda a diversidade de gênero e sexualidade que se apresentava diante de mim.

Em minha primeira pós-graduação, em 2012, fiz um estudo de caso, em uma escola estadual, onde lecionava sobre a relação da gestão no lidar com a sexualidade infanto-juvenil. Buscando uma formação continuada, fiz, no ano de 2014, o curso de aperfeiçoamento em Gênero e Sexualidade ofertado através de uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com a UFC.

Ainda no ano de 2014, passei por uma seleção dentro da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc para atuar em função pedagógica dentro da Coordenadoria (Codea) da Diversidade e Inclusão Educacional e já nesse processo expressei meu desejo de desenvolver um trabalho no campo dos estudos de gênero. Somada a lacuna que a Seduc vivia nessa área, com a cobrança do MEC de alguém que respondesse pelas demandas da diversidade sexual, fui convidado, no ano de 2015, a organizar uma equipe de técnicos para iniciar os primeiros passos de uma política que viria a se institucionalizar.

Durante o período de 2015 a 2018 conheci e reencontrei militantes dos movimentos sociais feministas e LGBT, representantes de coordenadorias municipais e estaduais desses setores, grupos de pesquisas e coletivos acadêmicos de universidades e educadores, escolas e projetos que contextualizam, em suas práticas pedagógicas e currículos, uma série de assuntos que estão dentro do rol de conhecimentos de gênero e sexualidade. É dentro desse contexto, que estou, há quatro anos, assessorando pedagogicamente a subárea (ou equipe) de Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc, responsável pela política que irei investigar nesta dissertação.

2.2 O CAMINHO INVESTIGATIVO

A metodologia deste trabalho de pesquisa obedeceu a seguinte ordem dissertativa: classificação da pesquisa quanto aos seus objetivos; explicação do conceito de pesquisa qualitativa; apresentação do que se entende por estudo de

caso e o porquê de sua aplicação no trabalho realizado; referência aos sujeitos da pesquisa; informações éticas; a análise documental e entrevista semiestruturada como técnicas da coleta de dados; análise dos dados a partir da categorização.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa manuseia os dados analisando seu significado, tendo como referência a compreensão do fenômeno através da sua conjuntura. O uso desse tipo de pesquisa procura entender não apenas a exposição do fenômeno como também seus fundamentos, buscando esclarecer sua gênese, relações e transformações e tentando perceber suas implicações. Ainda de acordo com esse autor, é interessante que a pesquisa qualitativa possua como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Para Gil (2008), o uso dessa abordagem favorece o aprofundamento do estudo das questões pertinentes ao fenômeno pesquisado e suas correlações, frente a máxima relevância do contato direto com a situação investigada, buscando-se o que era comum, mas mantendo, entretanto, as possibilidades para enxergar a individualidade e os sentidos diversos.

O trabalho em questão tem como natureza de pesquisa o estudo qualitativo, pois confere destaque às análises e reflexões fomentadas a partir da percepção de gestores, professores e estudantes acerca da política educacional que é objeto de investigação do trabalho científico. Para tanto, consideram-se aspectos como o conhecimento prévio dos entrevistados sobre a política educacional em gênero e sexualidade, desenvolvida pela Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará; a compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade; a experiência dos entrevistados nas ações formativas realizadas pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade, seus aprendizados, críticas e sugestões.

Lakatos e Marconi (2001) apontam que existem três tipos de pesquisa cujos objetivos são diferentes: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa experimental. Tomando por base Triviños (1987, p.110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”,

classifico metodologicamente este trabalho de pesquisa como descritivo, pois a minha intenção foi compreender a Política Educacional do Estado do Ceará para as questões de gênero e sexualidade, a partir das ações executadas pela subárea responsável dentro da estrutura institucional da Seduc. Nessa perspectiva, o estudo em questão caracterizou-se como descritivo analítico, pois colocou ênfase na investigação, na descrição e na análise de dados que possibilitaram tanto uma compreensão dos sujeitos alvo da política educacional em gênero e sexualidade, quanto das ações formativas desenvolvidas no período de 2015-2018.

Importa destacar também que a pesquisa de campo foi do tipo estudo de caso, consoante ao que propõe Yin (2005), pois se buscou, de maneira empírica, compreender uma política educacional dentro de um recorte temático, a partir de um modelo formativo com professores e gestores e um grupo de estudantes da região metropolitana de Fortaleza. Segundo Leite (2004, p.54), o estudo de caso “[...] tem a finalidade de analisar profundamente uma unidade social, podendo ser realizado dentro de uma organização, um estudo profundo e abrangente da complexidade de seus processos”.

Por meio do estudo de caso foi possível averiguar uma política pública específica, desenvolvida num contexto singular, e desenvolver a compreensão do seu percurso, bem como sua análise, que vai desde o advento da demanda, deslocando-se pela proposição da política e por sua realização, até alcançar a avaliação. Congruente, o estudo de caso mostra-se como um caminho para compreender contextos singulares.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas. Gil (2002) acrescenta que o estudo de caso é exaustivo, de forma a possibilitar conhecimento farto e minucioso do mesmo; tarefa quase impossível diante dos outros traços considerados na pesquisa quantitativa. Este autor acrescenta que: “o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (GIL, 2008, p. 79).

Contudo, o autor pondera a complexidade de se generalizar os resultados alcançados, limitação mais grave do estudo de caso, ao anunciar que:

A impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 2002, p. 140).

Ainda assim, o estudo de caso objetiva possibilitar certa vivência da realidade, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído do cotidiano, considerando as subjetividades. Constitui-se de uma estratégia bastante útil, pois responde questões 'como' e 'para que' certos fenômenos ou situações específicas acontecem, principalmente quando se possui poucas alternativas de ingerência ou de comando sobre os eventos estudados, considerando detalhes e qualidade nas análises.

A escolha do tipo de estudo neste trabalho justificou-se por permitir uma investigação da percepção dos estudantes, professores e gestores acerca da política educacional de governo voltadas para as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas do estado do Ceará desenvolvidas nos últimos quatro anos, além dos resultados possibilitarem reflexão para subsidiar possíveis ingerências na continuidade dessa política que possam trazer maiores benefícios à comunidade escolar, sem o intuito de generalizações.

Durante a coleta de dados desse trabalho, utilizei duas ferramentas: pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Entende-se por técnicas de coleta de dados um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência (LAKATOS; MARCONI, 2001) para angariar os dados essenciais de um estudo objetivando desvelar sua problemática.

A pesquisa documental foi realizada a partir do termo do fiel depositário (APÊNDICE A), assinado por um dos orientadores de célula da Codea/Diversidade, que concedeu acesso aos planos de trabalho, relatórios, dossiês e instrumentais avaliativos das formações pedagógicas produzidos pelo corpo técnico da equipe EGS da Seduc. Também foram analisadas as mensagens governamentais²⁹

²⁹Disponíveis no site: <https://www.seplag.ce.gov.br/planejamento/menu-mensagem-a-a-l/>

anunciadas pelo governo do Estado do Ceará ao longo do período de gestão 2015-2018.

Os planos de trabalho consistiam na descrição detalhada das ações realizadas pela equipe EGS da Seduc entre os meses de abril de 2015 a dezembro de 2018. Os relatórios analisados descreviam as formações ministradas nas Crede/Sefor, em forma de oficinas, no período de abril de 2015 a janeiro de 2017. Já os dossiês anuais continham um detalhamento das atividades desenvolvidas com informações que subsidiavam as mensagens governamentais, contendo tipologia e públicos atingidos pelas políticas educacionais. Nas mensagens governamentais, essas políticas eram tratadas como temas transversais, categorizadas como políticas de gênero e políticas LGBT. E os instrumentais avaliativos serviam para que os participantes das formações avaliassem a política educacional desenvolvida.

O estudo em questão optou pela realização de entrevistas como meio de obter dados relativos aos estudantes das escolas públicas estaduais de Fortaleza, doravante denominadas (E), (G), (S), (M)³⁰, analisando, a partir da oralidade gravada e transcrita, a percepção dos alunos sobre a política pública educacional para gênero e sexualidade na escola do governo do estado do Ceará. Os critérios de escolha que nos levaram a optar por essas escolas serão descritos mais adiante. De acordo com Gil (2008), as vantagens na utilização da técnica de entrevistas são: maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. Comparada com os questionários, a entrevista não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal.

As entrevistas podem ser classificadas em três tipos principais, segundo Minayo (2002):

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com entrevistas abertas ou não-estruturadas, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2002, p. 58).

³⁰Os nomes verdadeiros das escolas serão substituídos por “E”, “G”, “S”, iniciais da subárea da Seduc que responde pela política pública estudada nessa dissertação. A outra escola por estar localizada na cidade de Caucaia, município metropolitano, será chamada de “M”.

O tipo mais usual de entrevista é a semiestruturada, realizada por intermédio de um roteiro previamente elaborado (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nesta investigação, essa foi a técnica de coleta de dados selecionada, por permitir, ao mesmo tempo nortear o entrevistador e o entrevistado e oferecer a flexibilidade necessária para conduzir a entrevista.

As entrevistas semiestruturadas podem ser definidas por uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada sujeito investigado. Geralmente as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro constituído por “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188), apoiadas no quadro teórico, nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa. Durante a realização da entrevista é importante seguir algumas recomendações, tais como, fazer boas perguntas, interpretar as respostas e ser um bom ouvinte, não deixando se enganar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a “objetivação” (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Os estudantes entrevistados para este trabalho puderam questionar sobre o sentido das perguntas elaboradas, ter um momento para refletir seus saberes sobre os conceitos abordados, compreender o papel da política pública, identificar fatores que colaboram e que limitam as discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, e sentir-se participante ativo da pesquisa.

As vantagens da entrevista³¹ dão condições ao pesquisador para construir um estudo com variados elementos que levam em conta não só o objeto da pesquisa em si, mas o contexto que o cerca. Analisar as perspectivas dos estudantes sobre a política pública para gênero e sexualidade é entendê-las inseridas nas relações sociais existentes na escola, na estrutura, nas linguagens, dentre outros pontos importantes. Ou seja, é entender que a percepção de alguém sobre algo está mergulhada em um rol de fatores, não podendo ser isolada como independente do seu entorno.

³¹Segundo Goldenberg (2004, p. 88) as vantagens das entrevistas como técnica de coletas de dados são: 1. pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever; 2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever; 3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; 5. instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções; 6. permite uma maior profundidade; 7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Conforme Cervo e Bervian (2002), a entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados e pode ser definida como uma conversa realizada face a face entre o pesquisador e o entrevistado, seguindo um método para se obter informações sobre determinado assunto. Para tratar dos objetivos deste trabalho, as entrevistas foram realizadas presencialmente com os alunos colaboradores em 4 escolas, todas localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza, sendo 3 na capital e 1 no município de Caucaia.

O critério para a escolha dessas escolas foi a partir da proximidade geográfica com a sede da Seduc. Foi levado em conta o quantitativo de estudantes que participaram de diferentes momentos formativos executados pela subárea EGS da Seduc no ano de 2018, ou seja, foram selecionadas as escolas em que um maior número de estudantes participou das ações desenvolvidas pela EGS no referido ano. Entrevistou-se quatro estudantes de uma escola (M)³², que foram participantes do seminário Janaína Dutra, ocorrido em 17 de maio de 2018³³, no auditório da Secretaria da Educação; seis estudantes da escola (E), que participaram de uma roda de conversa em setembro; seis estudantes da escola (G), que estiveram presentes numa palestra sobre LGBTfobia³⁴, no mês de novembro; e quatro estudantes da escola (S), que assistiram um aulão Enem sobre gênero e sexualidade em outubro.

O contato com as escolas foi feito, via telefone, diretamente com os gestores escolares e professores que acompanharam as atividades formativas ministradas nessas escolas durante o ano de 2018. As entrevistas foram agendadas e realizadas entre os dias 05 e 14 de dezembro de 2018. Todas elas aconteceram nas salas de multimídias das unidades escolares e tiveram uma duração média de 30 min.

A seleção dos alunos entrevistados foi realizada a critério dos professores de cada escola, pois o convite aos estudantes que já haviam participado das

³²Escola localizada no município de Caucaia que participou da Semana Janaína Dutra em 17 de maio de 2018.

³³<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/05/17/combate-a-lgbtphobia-na-escola-seduc-promove-seminario-janaina-dutra/>

³⁴O termo LGBTfobia é categoria êmica tendo sido reivindicada pelo movimento organizado de lésbicas, travestis e transexuais sob o argumento de que a palavra homofobia inviabiliza as violências investidas contra outros segmentos para além dos gays (FEITOSA, 2017, p.22). Em respeito a diversidade de posições no interior do Movimento LGBT, utilizarei de maneira alternada tanto LGBTfobia como homofobia, considerando a capilaridade que esta última alcançou frente a setores mais amplos tanto no campo dos estudos LGBT quanto no campo social denominado 'senso comum'.

formações foi feito pelos seus docentes. Ficou assegurado o anonimato para a divulgação dos resultados da pesquisa, tanto para os discentes entrevistados, quanto para as instituições escolares nas quais se executou o trabalho investigativo.

As entrevistas realizadas neste estudo foram organizadas em dois grupos de perguntas, conforme consta no APÊNDICE B. No primeiro, foram solicitadas informações sobre o perfil do entrevistado, como: sexo biológico; série escolar e idade. Já no segundo grupo de perguntas, questionou-se o conhecimento sobre a política educacional para gênero e sexualidade por parte dos estudantes; suas compreensões acerca dos conceitos de gênero e sexualidade; suas participações em atividades formativas promovidas pela subárea EGS da Seduc; qual a importância que eles vêem no trabalho de formação de gestores e professores e no atendimento às escolas com as temáticas de gênero e sexualidade; e, por fim, quais sugestões gostariam de registrar para a permanência/ampliação/melhoria do trabalho da Seduc para essas temáticas numa próxima gestão governamental (2019-2022). As perguntas foram elaboradas tendo como fio condutor o objetivo da pesquisa, que é compreender a política educacional do governo do Estado do Ceará, na gestão Camilo Santana (2015-2018), desenvolvida pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade (EGS), da Seduc.

Vale salientar que é preciso levar em consideração o aspecto ético da pesquisa. Nesse sentido, cada entrevistado assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e recebeu cópia desse documento. Nele, o estudante tomou ciência do objetivo do trabalho e de sua forma de colaboração e por meio dele foi assegurada a possibilidade de desistência na participação da pesquisa, os benefícios e riscos, assim como, autorizou a gravação e uso de informações para os fins da pesquisa.

Após a realização das entrevistas com os vinte discentes, realizou-se a transcrição de tudo o que foi coletado e foi feita a textualização. O próximo passo foi analisar as entrevistas, organizar as narrativas por categoria e discutí-las à luz dos documentos legais constituintes da política pública em estudo. A esse processo dá-se o nome de “categorização”, conforme Minayo explica:

Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um

modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002, p. 70).

Categoria serve para fazer divisões em grupos, de acordo com as características comuns que possuem, relacionadas aos elementos que a compõem. Uma importante referência do tema “categorização” é Bardin, que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A autora esclarece que a “categorização” é uma análise de comunicações e que a entrevista é um tipo de comunicação, pois constitui terreno propício para a investigação e interpretação de contextos e relações sociais, denominados por ela de “condições de produção/recepção”. Essa análise não é feita de modo arbitrário, Bardin (1977, p.95) salienta uma organização nas seguintes fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Vejamos:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria <<ansiedade>>, enquanto que os que significam a <<desconstracção>>), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 1977, p. 118).

A partir das falas coletadas nas entrevistas, foi possível organizar as categorias e começar a desenvolver as análises que puderam ser pertinentes para a pesquisa em questão: A - conhecimento sobre a política pública educacional do Ceará para gênero e sexualidade na escola; B - compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade; C - participação em atividades formativas dessa política; D - a importância dessa política e sugestões para a continuação da política pública na próxima gestão governamental.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo identificar as diretrizes que orientam a PPE do Estado do Ceará para a diversidade de gênero e sexualidade na escola e está organizado em três seções: na primeira, apresenta o conceito de políticas públicas, fazendo uma discussão teórica em torno do que se entende acerca dessa categoria; em seguida, aborda a relação entre política educacional, gênero e sexualidade; por fim, trata das bases legais que amparam a discussão dessas temáticas nos ambientes escolares.

3.1 ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para iniciar esta dissertação, é importante entender, ainda que rapidamente, uma diferenciação entre os conceitos de Estado e governo e suas relações com a Constituição de políticas públicas. Segundo Giddens (2008, p.424-425), o Estado é “um mecanismo político de Governo (instituições governamentais), controlando determinado território, cuja autoridade conta com um sistema de leis e a capacidade de usar a força para implantar suas políticas”. Ainda conforme o mesmo autor, entende-se por governo “as determinações regulares de políticas, decisões e assuntos de Estado pelas entidades oficiais no âmbito do aparelho político”.

Nota-se que o Estado tem caráter duradouro, enquanto governo é transitório. Por esse motivo, entende-se a relevância de salientar a diferença entre política de Estado e política de Governo. A política de Estado precisa ser realizada independente do governante que esteja no poder, pois ela é amparada pela Constituição. Ela tem um caráter estável e inflexível (Osterne,2017, p.5). A política de governo depende da alternância de poder, pois ela pode ser ou não um projeto que seja transformado em política pública. É administrada com o concurso da estrutura governamental estabelecida para solucionar ou, pelo menos, reduzir os problemas sociais global ou setorialmente específicos (Osterne, 2017, p.5).

De acordo com Rua (2013, p.52), as políticas públicas, em relação à área de atividade governamental em que operam, podem ser classificadas em: políticas sociais, políticas econômicas, políticas de infraestrutura e políticas de Estado.

Dentro desse critério, a educação é posta como uma política social, pois ela é destinada a prover o exercício de direitos sociais.

Conforme Boschetti (2009), as políticas sociais devem ser entendidas “como um conjunto de programas, projetos e ações que precisam universalizar direitos” (p.577) e a avaliação delas deve apontar “em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade” (p.578). A autora concebe as políticas sociais como “resultado das históricas e contraditórias relações entre Estado e sociedade, em diferentes contextos históricos” (p.579) e o surgimento e o desenvolvimento dessas políticas, em um contexto sócio histórico, se definem a partir de três elementos: a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevaletentes; o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais; e o papel das classes sociais.

A política pública é produto do envolvimento simultâneo entre o Estado e a Sociedade. Nasce dos anseios da sociedade, se constitui por intermédio das conferências (municipais, estaduais e federal), define diretrizes e normas operacionais e será prevista em lei com suas formas de ação e controle.

Dentro do contexto dos conceitos de políticas públicas até aqui apresentado, a temática Educação, Gênero e Sexualidade, por sua vez, faz parte do rol de políticas sociais educacionais do Estado do Ceará, enquanto política de governo iniciada em 2015, no primeiro mandato do governador Camilo Santana, prevista no plano de governo *Os 7 Ceará*³⁵ e proposta no Ceará do Conhecimento³⁶ (2015-2018): “desenvolver e fortalecer políticas públicas de educação, voltadas para o combate à discriminação de gênero e sexualidade e valorização das diferenças” (p.193).

As discussões sobre essas temáticas começaram a serem desenhadas ao longo do ano de 2014, a partir da minha chegada à Seduc, quando expus o anseio de desenvolver um trabalho institucional nesta área. Somou-se a essa situação, a lacuna existente dentro da Codea/Diversidade e Inclusão Educacional e

³⁵Disponível em: http://ptceara.org.br/images/conteudo/file/1_PlanodeGovernoCE2014.pdf

³⁶O Ceará do Conhecimento constrói os alicerces para uma sociedade esclarecida e inovadora, nos quais se sustentam os pilares de uma economia mais avançada, em uma estratégia de estímulo a um salto de qualidade no perfil socioeconômico do Ceará. Na busca desse propósito educacional, o Governo do Ceará trabalha para proporcionar uma formação integral de qualidade, em cinco temas estratégicos: Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Informação e Cultura (<https://www.ceara.gov.br/projeto/educacao-cultura-ceara-do-conhecimento/>)

a autorização, por parte do então Secretário da Educação Maurício Holanda, de que fossem iniciadas discussões no âmbito das questões de gênero e sexualidade.

Esse plano de governo foi concebido por influência de coletivos, associações, instituições públicas, sociedade civil e por meio de encontros, reuniões, plenárias, debates e discussões realizadas durante o ano de 2014, reunindo mais de 6000 participantes em 7 grupos setoriais temáticos³⁷.

A divisão partiu da ideia de articular e integrar as políticas públicas no território, com transversalidade no planejamento e na execução destas políticas, com participação cidadã, controle social, sustentabilidade socioambiental, além de uma gestão democrática, ética e eficiente (Plano de governo *Os 7 Cearás*, 2014, p.11).

Em sentido amplo, a expressão política pública é entendida como uma forma de resolução pacífica de conflitos, através da qual se torna possível a satisfação de direitos básicos da sociedade. Ela é uma forma de intervenção nas relações sociais que o processo decisório condiciona e pelo qual é condicionado, com interesses e expectativas sociais, incluindo um caráter político e técnico-administrativo, concomitantemente. Definir política pública é tarefa complexa, pois ela não é simplesmente política de Estado, tampouco política de governo, porém algo que deverá envolver, simultaneamente, o Estado e a sociedade (Osterne, 2017, p.4).

A política pública na área educacional voltada para as discussões de gênero e sexualidade na escola, proposta no plano de governo Camilo Santana, foi elaborada com participação popular, entretanto sem uma política de Estado sólida, em nível federal, e com a ausência de legislações objetivas para esta área, por isso, compreendo-a, nesta dissertação, como uma política pública educacional de governo.

As políticas públicas necessitam “ser vistas como o principal canal viabilizador do poder público, resultante das lutas e movimentos sociais, visando a diminuição das desigualdades sociais produzidas historicamente na construção do país” (XAVIER; FIALHO, 2016, p.65). Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas específicas para grupos historicamente marginalizados, como os de mulheres e LGBT, se faz necessário. Apesar de as Coordenadorias especiais de políticas públicas para mulheres e população LGBT constarem na estrutura política do

³⁷1 - Ceará da Gestão Democrática por Resultado; 2 - Ceará Acolhedor; 3 – Ceará de Oportunidades; 4 – Ceará Sustentável; 5 – Ceará do Conhecimento; 6 – Ceará Saudável; 7 – Ceará Pacífico.

governo Camilo Santana (2015-2018), a articulação destas com as ações para gênero e sexualidade desenvolvidas pela Seduc foram, ao longo do período em estudo, efêmeras.

Segundo Secchi (2014, p.1), “as políticas públicas são diretrizes elaboradas para enfrentar um problema público e possuem dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público”. Elas podem ser abordadas de duas formas: a estatista, que “considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais” e multicêntrica, que “considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas” (Secchi, 2014, p.2). Partindo dessa definição, a política pública em análise neste trabalho configura-se estatista tendo em vista que ela pouco teve a participação dos movimentos sociais.

Nas duas abordagens, percebe-se a importância de o poder público ser provocado a agir diante de um determinado problema social. Essa provocação é feita pelos chamados atores governamentais, “grupos que integram o sistema político nos quais as demandas e as reivindicações sociais são apresentadas e trabalham ativamente na execução das ações no sentido de transformá-las em políticas públicas” (Assunção; Fialho; Lima, 2015, p.128).

Conforme explicam os autores supracitados, a execução de políticas públicas pode revelar um processo de negociação tenso, ocasionando a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separados ou articulados – pelo Estado. Os movimentos sociais pressionam por novas políticas públicas e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade, buscando ocupar espaços na administração pública. Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas diversidades, interligam-se e/ou demandam intensamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Essas relações são conflituosas e, por vezes, contraditórias e complexas. No caso deste estudo, conforme já explicado, o envolvimento dos movimentos sociais de mulheres e LGBT e das Coordenadorias de políticas públicas para esses segmentos foi aleatória.

Nardi (2017) coloca que:

O campo das relações de gênero e da diversidade sexual constitui um núcleo importante dos debates políticos e científicos contemporâneos em torno dos direitos humanos. Desde a segunda metade do século XX, os movimentos sociais têm se empenhado na luta por direitos igualitários entre homens e mulheres, independente da orientação sexual e da expressão de gênero. As políticas públicas direcionadas a essas questões são ainda mais recentes e alvo de contestação e embates teórico-políticos (NARDI, 2017, p.7).

Vianna (2015) disserta que a relação tensa e contraditória entre os movimentos feministas e LGBT com setores governamentais tem introduzido e até imposto novos conceitos e aprendizados nas políticas de educação. A autora diz:

Esse é o caso do debate em torno da homofobia nas escolas, da travestilidade, do bullying homofóbico, entre outros (FERRARI, 2004). Além disso, a formação docente que procurou desconstruir identidades de gênero e veicular os principais conceitos nessa área teve como fortes protagonistas organizações não governamentais e integrantes do movimento LGBT, por meio dos editais do MEC e do Programa Brasil Sem Homofobia. Ao organizarem cursos e encontros, praticaram ações diretas e criaram um campo de conflitos algumas vezes propício para a produção de novos aprendizados. (VIANNA, 2015, p.795)

No âmbito do estado do Ceará, esses movimentos não expressaram, durante o período do governo Camilo (2015-2018), ter as pautas educacionais como prioridade, tendo em vista que em apenas uma ocasião houve uma reunião de um coletivo feminista³⁸ com a gestão superior da Secretaria Estadual da Educação.

Conforme Santos (2016b), o ciclo de elaboração de uma política pública é constituído por quatro fases: identificação do problema-formação da agenda; formulação da política-tomada de decisões; implementação e avaliação. A definição do problema depende fundamentalmente da maneira como os governantes e os sujeitos sociais percebem uma determinada problemática. Dessa definição dependerá o modo como as questões serão tratadas e que caminhos serão tomados. Assim, segundo a autora, “considerando que os fatos não falam por si mesmos, mas dependem de interpretação; que podem ser diversas, competitivas e conflitantes, temos aí um momento de grande efervescência política” (SANTOS, 2016b, p.80).

A segunda fase é o momento da elaboração de propostas de política, e a tomada de decisões que a segue, integra uma etapa fulcral do processo de produção de políticas públicas. A decisão é uma seleção entre alternativas de curso

³⁸O coletivo citado é o LUME – Luta e União de Mulheres na Educação. (<https://www.facebook.com/lumelutaeuniaodemulheresnaeducacao14072016/>)

de ação, feita pelos formuladores da política, e ocorre em uma série de pontos no tempo e no espaço.

Em seguida, a terceira fase é a de colocar em prática o que está anunciado na política, ou seja, articular atores, recursos e instituições em torno da solução da demanda que provocou a elaboração da política pública. A última fase, a avaliação, consiste em apreciar os efeitos atribuídos ou atribuíveis à implementação de uma determinada política pública. Implica necessariamente uma atividade de pesquisa, destinada ao exame objetivo, sistemático e empírico dos efeitos de políticas, programas e projetos, vis-à-vis aos seus objetivos e metas (SANTOS, 2016b, p.87).

De acordo com os autores Brenner, Amaral e Caldas (2008), as fases do ciclo de elaboração das políticas públicas não são distanciadas, constituindo-se, na verdade, de maneira associada, correlacionada. As quatro fases estão em comunicação ao longo do processo de elaboração, implementação e avaliação da política pública. Assim, capturar a demanda, produzir ideias, sistematizar múltiplas inclinações e optar por qual caminho seguir são elementos que auxiliam a desenvolver a política pública, mas é complexo definir um modo único que seja empregado indefinidamente a diversas realidades.

Rua (1998, p.232) estabelece que a política pública “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Para situar as temáticas de gênero e sexualidade no âmbito das políticas públicas educacionais pauta-se em Quaresma, Costa e Müller (2018, p.50), que apontam a escola como um “importante espaço de informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade”. Essas autoras entendem que a educação sexual:

é de uma dimensão mais ampla e percebida como um problema de educação e de saúde pública. A escola, entendida como um espaço de promoção e prevenção em educação de crianças e adolescentes, também deve ser um local privilegiado de implementação dessas propostas educacionais em sexualidade e gênero (p.50).

A escola é um dos espaços fundamentais de formação para a cidadania e de sociabilidade de crianças, adolescentes e jovens. Entretanto, ela, por vezes, se mostra pouco capaz de lidar com as diversidades, particularmente com as questões

ligadas ao gênero e à sexualidade. Essa limitação traz graves consequências a todas e todos os estudantes, tolhendo seu aprendizado e bem-estar. O desinteresse pelo estudo, a queda de rendimento da aprendizagem, o abandono e a evasão escolar encontram assim terreno fértil (JUNQUEIRA, 2009).

Estudos indicam o meio escolar como um dos principais espaços nos quais discriminações e agressões sexistas e lgbtfóbicas ocorrem. Na pesquisa *Diversidade sexual e Homofobia no Brasil – Intolerância e Respeito às diferenças sexuais*,³⁹ realizada em 2009 pelas Fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburgo (FPA e RLS, 2010), 13% dos estudantes brasileiros entrevistados apontaram a escola como o primeiro lugar onde sofreram discriminações. A referida pesquisa mostrou que alunas travestis e transexuais são constantemente preteridas das escolas.

Outras pesquisas e estudos acadêmicos mostram que a transgressão dos direitos humanos, no que concerne à diversidade de gêneros e orientações sexuais, é uma conduta naturalizada nas unidades escolares. A *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense) 2015*, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), apontou que 47% dos estudantes entrevistados já sofreram algum tipo de discriminação sistemática (*bullying*). Em Abramovay (2015), aproximadamente 20% dos alunos pesquisados afirmaram rejeitar colegas de classe transexuais, travestis e homossexuais. Joca (2009) comenta:

A escola apresenta-se como o espaço onde afloram as questões da sexualidade, tendo em vista as descobertas e curiosidades trazidas pelos/as jovens através de comportamentos e atitudes diversas. Por outro lado, a escola apresenta grandes dificuldades em estabelecer relações sociais com os sujeitos LGBT's, uma vez que tem se configurado como um espaço de produção e reprodução das diferenças hierarquizadas e desiguais, tendo como base a binaridade do gênero, reafirmando, assim, as relações sociais e sexuais hegemônicas, especialmente, no âmbito das questões de gênero e da orientação sexual (JOCA, 2009, p.102).

Na *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro 2016*, feita pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016), com 1.016 estudantes entre 13 e 21 anos, 60% declararam que se sentiam inseguros/as na escola em razão de sua orientação sexual. Essa pesquisa também salienta que os/as estudantes LGBT têm

³⁹Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/wp-content/uploads/2015/07/pesquisa-lgbt-perseu-abramo.pdf>

duas vezes mais probabilidade de ausentar-se da escola por sofrerem graus mais elevados de agressão relativos à sua orientação sexual, (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofrem menos agressão), ou expressão de gênero, (51,9% comparados com 25,5%).

De acordo com Junqueira (2007, p.61), a escola é um lugar em que, sistematicamente, a juventude LGBT enfrenta situações discriminatórias por parte de colegas, professores, gestores e outros servidores escolares e, “não raro, encontram obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem de atividades pedagógicas e terem suas identidades minimamente respeitadas”.

Os indicadores citados, portanto, evidenciam a escola como espaço de violência, discriminação e preconceito, sobretudo contra meninas e jovens LGBT. É nesse contexto que as políticas públicas educacionais para gênero e sexualidade na escola precisam ser problematizadas, desenvolvidas e trabalhadas na práxis pedagógica de gestores e professores, numa perspectiva de direitos humanos, de modo explícito, destruindo as representações negativas socialmente impostas a determinados sujeitos e às suas identidades “excluídas” e se comprometendo com uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana (FURLANI, 2011).

Discutir Gênero e Sexualidade na Escola se faz necessário, afinal é dever da escola estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos e promovendo a responsabilidade social para toda a comunidade escolar.

3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA GÊNERO E SEXUALIDADE

As políticas públicas de educação são programas ou ações elaboradas pelos governos para pôr em ação planos, projetos, decretos, leis que assegurem o acesso à educação para todos os cidadãos. Elas são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001). A função das políticas públicas educacionais, *a priori*, é garantir a educação para todas e todos, é também avaliar, assistir e melhorar a qualidade do ensino do país.

Essas políticas são ligadas a todas as medidas e decisões tomadas pelos governos em relação ao ensino e à educação no país. Nem sempre elas trazem os resultados esperados, pois somente o acesso à escola para todos, não significa que

esses tenham qualidade e que, efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados (SETUBAL, 2012).

Sampaio (2017a, p.45) disserta que:

Diante do atual debate sobre a inclusão/exclusão das discussões de gênero e sexualidade na educação brasileira e a emergência de movimentos conservadores e fundamentalistas como Escola Sem Partido⁴⁰, é de suma importância refletir não apenas sobre as concepções de gênero e sexualidade que referenciam as políticas e práticas curriculares das escolas públicas do país, mas também questionar as práticas discursivas relacionadas a essas temáticas, a fim de se pensar numa educação contra-heteronormativa.

A escola é cobrada cada vez mais a se aproximar e a convergir seu papel aos direitos humanos, à cidadania plena e à inclusão social (FURLANI, 2011). O autor destaca que:

O momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais. Neste sentido, é necessário problematizar o entendimento de direitos humanos (FURLANI, 2011. p.23).

Diante dessas circunstâncias, nota-se que as políticas públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas, que reduzem a possibilidade de qualidade na educação. Dentre esses problemas, estão as práticas discriminatórias movidas pela intolerância, no que se refere a diversidade de gênero e sexual. O conceito de gênero segundo Carvalho (2017):

Entendido como construção histórica, sociocultural e educacional de noções de feminilidade e masculinidade, fundada na diferença sexual vem sendo elaborado pela teoria feminista desde os anos de 1970, visando desnaturalizar as diferenças e denunciar as desigualdades de sexo (p.5).

Tal conceito é essencial para perceber as relações de poder, materiais e simbólicas que envolvem todos os seres humanos (BORTOLINI, 2011). As relações de gênero são construções sociais historicamente elaboradas como algo que se faz e refaz, itera e reitera cotidianamente (BORTOLINI, 2008). O conceito de gênero serve como uma ferramenta analítica e, ao mesmo tempo, política se referindo ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas dentro

⁴⁰Sobre o movimento Escola Sem Partido citado pelo autor, sugiro a leitura de Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

de um contexto relacional no qual as relações sociais o constroem (LOURO, 1997). Ao salientar as relações sociais entre os sexos, a concepção de gênero permite a percepção das desigualdades entre homens e mulheres, que envolvem como um de seus elementos principais as desigualdades de poder (SAFFIOTTI, 1994; SCOTT, 1995).

Na compreensão de Butler (2013), tanto o gênero quanto o sexo derivam de uma construção social, posto que, “supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção do termo ‘homens’ se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2013, p. 24). A cultura, segundo Butler, estabelece e resguarda tanto a concepção de sexo quanto a de gênero e, dessa maneira, esses conceitos podem ser livres ou fixos, já que se baseiam nos discursos que os ratificam, ou seja, a sua construção é decidida a partir de princípios culturais e não biológicos.

A diversidade sexual se refere ao “conjunto de manifestações da sexualidade expresso pelo sujeito a partir de seus enlaces sentimentais e eróticos” (LOIOLA, 2009, p.40). A concepção de diversidade sexual diz respeito ao reconhecimento das diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos (JESUS, 2008a).

Para Loiola (2009), a sexualidade

É, sobretudo, uma construção dos sujeitos concretos (homens e mulheres) que vivem em sociedade, imbricados numa cultura com implicações históricas, ora determinantes, ora determinadas, de modo que tais sujeitos dotados de necessidades físico-biológicas, mas também, e fundamentalmente, sociais, dentro de sua dimensão existencial estão para além de certas determinações, muito embora reprodutoras, possuem potencialidades subjetivas capazes de produzir outras formas de relações sociais (p.39).

Ela é vivenciada e manifestada nas atitudes, nos comportamentos, nos desejos, nas fantasias, nas opiniões, nos pensamentos individuais e coletivos, nas práticas, nos papéis, nos relacionamentos e nos valores sociais. Para Louro (2010), ela é manifestada na escola, transitando na conversa dos alunos, na porta dos banheiros, nos grafites e pichações produzidas pelos jovens, nas piadas e brincadeiras, na linguagem gestual e atitudinal de todos aqueles que vivem o cotidiano escolar.

De acordo com Quaresma, Costa e Müller (2018):

As temáticas em torno das sexualidades, homossexualidades, bissexualidades e demais identidades e expressões de gênero não são manifestações novas no espaço escolar, no cenário mundial. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos 1980, estas começaram a ser discutidas mais abertamente, no interior de diversos espaços sociais – entre estes, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre gênero e sobre a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, à Educação Moral e Cívica, que era uma disciplina adotada pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986 (p.51).

Pautada no objetivo de fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e de cultura de paz, a subárea EGS da Secretaria da Educação do Estado do Ceará vem fomentando “políticas de formação nas escolas estaduais, no âmbito do reconhecimento de direitos humanos, relacionadas às diversidades de gênero e sexualidade” (SAMPAIO, 2017b, p.4), desde abril de 2015.

A política de formação docente e discente, portanto, configura-se como a política pública de governo para a educação em gênero e sexualidade que foi desenvolvida pela Seduc na 1ª gestão Camilo Santana. Importante destacar que as ações para gênero e sexualidade realizadas pela Seduc estão atreladas a outras oito iniciativas - programas e projetos -, dentro de uma política de desenvolvimento de competências socioemocionais⁴¹ para a rede pública estadual de ensino, que fora lançada oficialmente em fevereiro de 2018.

⁴¹Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/> Acessado em 22 de fevereiro de 2018.

Quadro 1 - Iniciativas da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais⁴² – Seduc (CE)

(continua)

NOME	BREVE DESCRIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) ⁴³	É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.	M
Juventude em Ação ⁴⁴	Em parceria com a Secretaria Especial de Políticas sobre Drogas (SPD), esse programa de prevenção visa reduzir o número de usuários de substâncias psicotrópicas, socializando conhecimentos integrados à vida cotidiana dos jovens sobre as drogas e seus efeitos para a saúde, fortalecendo os laços familiares e comunitários.	M
Psicólogos educacionais ⁴⁵	A atuação dos psicólogos educacionais tem o objetivo de subsidiar os gestores e professores da Rede Estadual de Ensino, no que diz respeito ao levantamento e mapeamento da rede, formação, acompanhamento e apoio aos professores e compartilhamento periódico dos conhecimentos relacionados à área da Psicologia Educacional, concernentes ao processo ensino – aprendizagem. O psicólogo educacional atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva e envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino – aprendizagem.	F/M
Mediação Social e Cultura de Paz ⁴⁶	Criada em outubro de 2016, a célula de Mediação Social e Cultura de Paz tem o objetivo de fomentar ações de prevenção à violência dentro do espaço escolar, incentivando a criação de núcleos de mediação nas escolas da rede pública estadual de ensino, como ferramenta pedagógica para minimizar os impactos dos conflitos. Essa iniciativa tem a parceria da Coordenadoria de Articulação e Mediação Social, da Vice-governadora do Ministério Público Estadual, da ONG <i>Terra des Hommes</i> , entre outras instituições que apoiam as ações do pacto por um Ceará Pacífico.	F/M

⁴²As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas (<https://institutoayrtonsenna.org.br>)

⁴³Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/mapas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/8887-nucleo-trabalho-pesquisa-e-demais-praticas-sociais-ntpps> Acessado em 03 de dezembro de 2018.

⁴⁴Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/200-noticias-2016/10227-animacao-e-envolvimento-marcam-lancamento-do-juventude-em-acao-em-caucaia>. Acessado em 03 de dezembro de 2018.

⁴⁵Disponível em: <https://ww5.seduc.ce.gov.br/psicologos-educacionais/> .Acessado em 03 de dezembro de 2018.

⁴⁶Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2016/10/11/celula-de-mediacao-fortalece-cultura-de-paz-nas-escolas-estaduais/> Acessado em Out/2016.

Quadro 1 - Iniciativas da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais⁴⁷ – Seduc (CE)

		(conclusão)
NOME	BREVE DESCRIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
Educação, Gênero e Sexualidade ⁴⁸	Criada em abril de 2015, essa subárea vem desenvolvendo, de forma transversal e interdisciplinar, um trabalho de sensibilização e formação de gestores, educadores e alunos, contribuindo para a construção de um ambiente mais saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana, sobretudo em suas relações de gênero e sexualidade.	F/M
Projeto Professor Diretor de Turma ⁴⁹	Cada turma do Ensino Médio conta com o acompanhamento de um professor que dedica 4 horas semanais para atender os alunos e colaborar com a formação humana, social e cognitiva deles.	M
Aprendizagem Cooperativa ⁵⁰	Método de difusão do conhecimento baseado no apoio mútuo e no protagonismo estudantil idealizado pelo Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece). Esse programa é vinculado à Escola de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (Eideia/UFC) da Universidade Federal do Ceará.	F/M
Comunidade de Aprendizagem ⁵¹	É uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todos os estudantes. Baseado nos princípios da aprendizagem dialógica e em um conjunto de atuações educativas de êxito, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de aula e para a gestão escolar. Está em vigor da Seduc numa parceria com o Instituto Natura.	M
Projeto de Vida e Mundo do Trabalho ⁵²	Este programa se constitui numa parceria da Seduc com o Instituto Aliança (IA), para adequar a metodologia do Com. Domínio Digital (CDD) ao currículo escolar das escolas de ensino médio profissional da rede estadual de ensino do Ceará.	M

M = Ensino Médio/F = Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração própria a partir de notícias e páginas eletrônicas elencadas nas notas de rodapé.

Dentre essas iniciativas as temáticas de gênero e sexualidade se fazem mais presentes na disciplina do NTPPS, na atuação dos psicólogos educacionais, na célula de mediação social e cultura de paz e no projeto PPDT em razão do caráter curricular e das situações pedagógicas vivenciadas dentro destes programas e projetos. No meio destas iniciativas, identifica-se a seguir as bases legais em nível

⁴⁷As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas (<https://institutoayrtonsenna.org.br>)

⁴⁸Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/209-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-genero-e-sexualidade/11299-educacao-genero-e-sexualidade> Acessado em 03 de dezembro de 2018.

⁴⁹Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma> Acessado em 03 de dezembro de 2018.

⁵⁰Disponível em: <http://www.eideia.ufc.br/prece-propoe-aprendizagem-cooperativa-a-educacao-basica/> Acessado em 28 de março de 2018.

⁵¹Disponível em: <https://comunidadeaprendizagem.com/> Acessado em 03 de dezembro de 2018.

⁵²Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/projeto_unidades_curriculares.html Acessado em 03 de dezembro de 2018.

internacional, nacional e estadual que dão suporte para a área de gênero e sexualidade dentro das PPEs.

3.3 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: AS BASES LEGAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

As bases legais autorizam, fundamentam e entendem as discussões de gênero e sexualidade em sala de aula como medidas relevantes e de extrema importância para o desenvolvimento do exercício da cidadania e da dignidade humana. Esse arcabouço legal é composto por leis, decretos, resoluções e outros documentos de caráter internacional, nacional e estadual. É pautada nesses parâmetros que a equipe de EGS da Seduc tem desenvolvido a política de formação educacional do governo do Estado do Ceará desde 2015, nesse campo de trabalho. Apresento aqui essas bases agrupando-as em três diferentes níveis.

3.3.1 Bases Internacionais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Art.2º, prevê que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p.5).

Os direitos sexuais são direitos humanos fundamentais e universais. A sexualidade é parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. Ela é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O seu desenvolvimento é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são humanos e universais, baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos. Para que o indivíduo tenha uma sexualidade saudável assegurada, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos de todas as maneiras (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). Castro (2018) reforça:

Os Direitos Sexuais constituem, portanto, um elemento fundamental dos direitos humanos. Englobam o direito a uma sexualidade prazerosa, que é essencial em si mesma e, ao mesmo tempo, um veículo fundamental de comunicação e amor entre as pessoas ou do eu com o eu, formatando prazeres não necessariamente restritos ao coito ou à uma relação sexual com parceiros ou parceiras – lembremos que a masturbação até meados do século XIX era estigmatizada por saberes médicos como patologia e pela Igreja como grave pecado (CASTRO, 2018, p.9).

Dentre os dezesseis artigos que compõem a Declaração dos Direitos Sexuais⁵³, elaborada em 1977 no 13º Congresso Mundial de Sexologia (Valência, Espanha), revisada e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, 1999), destaco o artigo 10º que diz:

Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer” (p.2).

A escola enquanto instituição social e pedagógica precisa então garantir esse direito a todos os seus estudantes. Cury (1995, p.94) destaca que: “As instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio de ideias pedagógicas são chamadas a exercer uma função educativa”. Em sintonia com esse pensamento, a escola deve assegurar que todos os seres humanos sejam livres e iguais em dignidade e direitos, posto que todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. O trabalho pedagógico no âmbito da orientação sexual e da identidade de gênero é essencial para fomentar a dignidade e humanidade de cada pessoa e não constituir motivo de discriminação ou abuso.

No ano de 2006, um grupo de 29 especialistas em direitos humanos com experiências diversas e conhecimento relevante nas questões da legislação da área, representando 25 países da ONU, dentre eles o Brasil, preparou, desenvolveu, discutiu e refinou um documento intitulado Princípios de Yogyakarta – princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Esse documento afirma a obrigação primária dos Estados-Nações implementarem os direitos humanos consoantes a referida temática. Dentre os vinte e nove princípios descritos, o 16 afirma que: “toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação, por motivo de sua orientação

⁵³Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>
Acesso em Jul/2016.

sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características” (YOGYAKARTA, 2007, p.24). Esse princípio descreve oito medidas que deverão ser tomadas pelo Estado, dentre elas destaco:

Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionados a essas características (YOGYAKARTA, 2007, p.24).

A *International technical guidance on sexuality education* (Unesco, 2018)⁵⁴, em sua edição revisada e atualizada - (Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade tradução em português), defende uma educação em sexualidade mais abrangente e de qualidade, visando promover saúde e bem-estar, respeito pelos direitos humanos e equidade de gênero, e o empoderamento de crianças e jovens, para que levem uma vida saudável, segura e produtiva. Segundo Azoulay (2018)⁵⁵:

A Orientação promove uma aprendizagem estruturada sobre sexualidade e relacionamentos de uma maneira positiva e centrada nos interesses dos jovens. Ao delinear os componentes essenciais de programas efetivos de educação em sexualidade, a Orientação permite que as autoridades nacionais criem programas de formação abrangentes e que terão um impacto positivo na saúde e bem-estar dos jovens (p.1).

Com base nisso, conclui-se que os principais documentos internacionais reconhecidos e acordados pelos países que compõem a ONU, dentre eles o Brasil, defendem as abordagens curriculares sobre as temáticas de gênero e sexualidade no âmbito educacional.

Em sintonia com as determinações internacionais, foram elaboradas bases legais nacionais que tratam dos direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, como se discute na subseção que segue.

3.3.2 Bases Nacionais

A Constituição Federal Brasileira de 1988 declara em seu Art. 3º, inciso IV, que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é

⁵⁴Documento disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>

⁵⁵ONU incentiva abordagens de educação em sexualidade (22/01/2018), disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/un_urgences_comprehensive_approach_to_sexuality_education/

“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Também consta na CF (1988), em seu Art. 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (p.172).

Amparada na CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica brasileira (LDB), Lei nº 9394/96, assevera que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais**.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; III – **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**; IV – **respeito à liberdade e apreço à tolerância**. (BRASIL, 2018, p. 08 e 09, grifos do autor)

A LDB afirma que o processo educativo abrange a formação dos indivíduos que se desenvolvem nos movimentos sociais e nas manifestações culturais, além de vincular-se também à prática social, e ressalta que o ensino exige condições de igualdade para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, além da liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação cultural, colaborando para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Atualmente, a realidade da educação brasileira apresenta estudos que contrariam as propostas apresentadas pela LDB, sobretudo com relação ao número de evasão de pessoas transexuais e à violência contra alunos e alunas *gays*, *lésbicas* e *bissexuais*, como apontam os pesquisadores Borges e Meyer (2008), Dinis (2011) e Junqueira (2010).

No Art. 26, parágrafo 9º, a LDB descreve que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente como temas transversais, tendo como diretriz a Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com os Parâmetros

Curriculares Nacionais (1997), a pluralidade cultural e orientação sexual são temáticas transversais.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais para a Educação Básica. Essa resolução, em seu Art.43, que trata sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e seus regimentos, expõe que: “a missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, **as questões de gênero**, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico das escolas” (grifos do autor, p.75)

Também no ano de 2010, o CNE/CEB fixou, por meio da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCNEF). Neste documento, consta no Art. 16 que temas como sexualidade e gênero são conteúdos que devem ser articulados dentro dos componentes curriculares e áreas do conhecimento. No parágrafo 3º do citado artigo, o documento diz:

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a **produção** e a **disseminação** de **materiais subsidiários** ao **trabalho docente**, que **contribuam** para a **eliminação** de **discriminações**, racismo, **sexismo**, **homofobia** e **outros preconceitos** e que **conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros** e ao meio ambiente. (BRASIL, 2010, p.05, grifos do autor)

Outro relevante respaldo legal encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. O art. 16 dessa resolução afirma que os PPP das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio devem considerar:

(...) **valorização e promoção dos direitos humanos** mediante **temas relativos a gênero, identidade de gênero**, raça e etnia, religião, **orientação sexual**, pessoas com deficiência, entre outros, bem como **práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas** (BRASIL, 2012, p.07, grifos do autor).

Salienta-se que essas Diretrizes Curriculares registram os termos gênero, identidade de gênero, orientação sexual e outros afins de forma textual em redação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), originalmente publicado em 2007, revisado e atualizado em 2013, é fruto do compromisso do Estado Brasileiro com os direitos humanos, enquanto uma construção histórica da sociedade civil organizada. Dos seis princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, destaco aqui:

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a **eqüidade** (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, **de gênero, de orientação sexual**, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNEDH, 2013, p.24, grifos do autor).

Para o cumprimento desses princípios na Educação Básica, o PNEDH lista vinte e sete ações programáticas, dentre elas as temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual têm suas inclusões fomentadas nos currículos escolares. Soma-se a esse documento, o princípio do “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (Art. 3º, inc. III, 2012) fundamenta a Educação em Direitos Humanos, estabelecida pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, Resolução nº1/2012).

A lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, prevendo também a criação e a reformulação dos planos municipais e estaduais de educação pelo Brasil afora. Esses planos precisam respeitar o previsto nas legislações educacionais. Suas metas devem estar refletidas no conteúdo das leis e planos futuros, que terão vigência no período de duração do Plano. Uma das temáticas que mais geraram controvérsias durante o processo de aprovação do PNE 2014-2024, foram aquelas relacionadas à igualdade de gênero e à diversidade sexual. Os termos gênero, orientação sexual e identidade de gênero foram retirados após forte pressão exercida pelos grupos políticos mais conservadores ligados às instituições religiosas (SOUZA, 2016a).

Ainda que um grande recuo, não se pode afirmar que o PNE vetou as discussões sobre gênero e sexualidade na base da escola. Duas diretrizes do plano consideram:

Art. 2º – III - **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**; X - promoção dos **princípios do respeito aos direitos**

humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE,2014, grifos do autor, p.12-13)

O texto do PNE 2014-2024 cita quatro vezes a palavra discriminação e cinco vezes a palavra preconceito, das quais destaco a estratégia 3.13 da meta 3: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (p.5). A meta 3 fala em universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Outro dispositivo legal que ampara as discussões sobre gênero e sexualidade dentro dos ambientes escolares é a Lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha -, que tem como uma de suas diretrizes desenvolver a política pública visando coibir a violência doméstica contra a mulher, a partir da “promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” (Art. 8º, inciso V, p.16).

Saliento aqui um último e importante referencial legal para as questões de gênero e sexualidade serem trabalhadas nas escolas. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser implementada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2017). Das dez competências gerais contidas no Art. 4º do documento destaco a competência geral nº 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como **promover 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, 2017, grifos do autor, p.10),

Somada aos dispositivos legais citados até aqui, enumero outras leis, pareceres, parâmetros, resoluções e notas técnicas que publicitam a importância dos debates de gênero e sexualidade no cotidiano das escolas brasileiras:

1- Lei nº 13.185/2015 – Lei de Combate ao *Bullying* – institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying);

2- Parecer CNCD/LGBT nº 01/2015⁵⁶ – estabelece parâmetros para o reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização na busca da garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino;

3- Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015⁵⁷ - Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização;

4- Resolução CNE nº 01, de 19 de janeiro de 2018⁵⁸ – define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares;

5- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs (1998) – inclui a orientação sexual como tema transversal nos currículos escolares;

6- Nota Técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC⁵⁹ – 17 de agosto de 2015. Responde às demandas sociais, parlamentares e sistemas de ensino acerca dos conceitos de gênero e orientação sexual, suas relevâncias políticas e bases científicas, suas dimensões no contexto educacional e reitera a importância desses conceitos para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico.

As leis, pareceres, resoluções, parâmetros e notas técnicas elencadas até aqui dão sustentação para as bases estaduais que se discute a seguir.

⁵⁶Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/80006790/parecer-cncd-lgbt-n-01-2015>

⁵⁷Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx

⁵⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59331-resolucoes-cp-2018>

⁵⁹Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/legislacao/nota-tecnica-no-24-2015-cgdh-dpedhuc-secadi-mec>

3.3.3 Bases Estaduais cearenses

O Plano Estadual de Educação (PEE) do Ceará é um documento que norteia as políticas públicas a serem viabilizadas no Estado até o ano de 2024, elaborado em parceria com os municípios e guardando conformidade com o PNE e com a LDB, ou seja, com as bases nacionais sancionadas pela União.

Como descrito em Souza (2016a, p.4):

Composto de 21 metas, o Plano retoma questões fundamentais, como a necessidade de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco) por cento (meta 3); fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, de modo a melhorar as médias em avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), garantindo a execução das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE (meta 7); elevar, até 2024, a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano, para os segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua orientação sexual (meta 8)

O PEE do Estado do Ceará não cita também os termos gênero, identidade de gênero e orientação sexual explicitamente. No que se refere a essas discussões, o plano original trazia quatro metas e oito estratégias que atendiam as demandas sobretudo das mulheres e da população LGBT (SOUZA,2016a). Entretanto, após forte pressão da bancada evangélica da Assembleia Legislativa do Ceará (AL-CE), a base governista Camilo Santana cedeu e as expressões gênero e sexualidade foram retiradas⁶⁰. O texto final publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 01 de junho de 2016⁶¹ alterou e “remendou”, as metas e estratégias modificadas com o Art.14 da Constituição Estadual, que preconiza como um princípio do Estado do Ceará:

⁶⁰ *Plano Estadual define metas para a educação cearense* disponível em:

<https://www.ceara.gov.br/2016/05/06/plano-estadual-define-metas-para-a-educacao-cearense/>

Bancada religiosa derruba nome social e se mantém contra educação sexual nas escolas disponível em:

<http://tvdinario.verdesmares.com.br/noticias/politica/bancada-religiosa-derruba-nome-social-e-se-mantem-contra-educacao-sexual-nas-escolas-1.1544720>

Plano de Educação leva polêmica à Assembleia disponível em:

<https://al.ce.gov.br/index.php/comunicacao/agencia-assembleia/noticias/item/50373-plano-de-educacao-leva-polemica-a-assembleia>

⁶¹ Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20160601/do20160601p01.pdf>

defesa da igualdade e combate a qualquer forma de discriminação em razão de nacionalidade, condição e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, **sexo e orientação sexual**. (CEARÁ, 1989, grifos do autor, p.17)

Ressalto que duas estratégias descritas no PEE para o alcance das metas 3 e 8, respectivamente já citadas anteriormente, preveem a implementação e o aperfeiçoamento de políticas de currículo, formação continuada de professores e de aquisição de material pedagógico que garantam a inserção de conhecimentos sobre segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de seu sexo e sua orientação sexual (DOE 01/06/16, estratégia 3.13, p.5), do mesmo modo, garantam a formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação para desenvolver uma cultura de acolhimento, respeito, inclusive quanto a todos os preconceitos e opressões em razão de seu sexo e de sua orientação sexual (DOE 01/06/16, estratégia 8.8, p.9).

O Plano de Governo “Os 7 Cearás”, da gestão Camilo Santana (2015-2018), dentro do eixo do Ceará do Conhecimento, trouxe sete propostas de execução na Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, dentre elas destaco:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual como forma de combater todas as formas de discriminação e violações de direitos humanos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; **Desenvolver e fortalecer políticas públicas de educação, voltadas para o combate à discriminação de gênero e sexualidade e valorização das diferenças** (CEARÁ, 2015, p.193, grifos do autor)

Aqui registra-se uma contradição. O mesmo governo que liberou sua base aliada para votar contra a inserção dos debates de gênero e sexualidade na escola e impedir de constar de modo claro no PEE, aprovou, no seu plano de governo (2015-2018), sete propostas explícitas para essas temáticas. À época, o então secretário de educação, Idilvan Alencar (2016) afirmou:

O Plano representa uma grande conquista de toda a sociedade cearense. A Secretaria da Educação continuará promovendo ações de combate e prevenção ao preconceito e ao bullying para favorecer uma cultura de paz nas escolas. Acreditamos que o respeito e a diversidade são essenciais para uma formação cidadã dos nossos jovens (<https://www.ceara.gov.br/2016/05/06/plano-estadual-define-metas-para-a-educacao-cearense/>)

Alinhada com a Constituição Estadual do Ceará, com o Plano Estadual de Educação (2016-2024) e com o Plano de Governo da gestão Camilo Santana (2015-2018), o pensamento estratégico da Secretaria da Educação do Estado do Ceará -Seduc, em seu objetivo nº 7, prevê “fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e de promoção da cultura da paz” (disponível no portal www.seduc.ce.gov.br).

Além das legislações citadas acima, o Estado do Ceará possui outras leis, decretos e resoluções que promovem a necessidade das discussões de gênero e sexualidade nos ambientes escolares:

- 1- Lei nº 16.044/2016⁶² - institui a Semana Maria da Penha na rede estadual de ensino;
- 2- Lei nº 16.334/2017⁶³ - institui o Dia Estadual de combate à transfobia no Estado de Ceará;
- 3- Lei nº 16.481/2017⁶⁴ – cria a Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no Estado do Ceará;
- 4- Decreto nº 32.188/2017⁶⁵ - institui o Plano Estadual de enfrentamento à LGBTfobia e promoção dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) do Estado do Ceará;
- 5- Decreto nº 32.226/2017⁶⁶ – dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública estadual direta e indireta;
- 6- Resolução CEE nº 463, de 30 de agosto de 2017⁶⁷ - dispõe sobre a inclusão do nome social, precedendo o nome civil de pessoas travestis e transexuais, no ato da expedição de declarações, certidões, históricos escolares, certificados, diplomas e quaisquer outros documentos oficiais,

⁶²Publicada no Diário Oficial do Estado de 30 de junho de 2016.

Disponível em: <http://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

⁶³Publicada no Diário Oficial do Estado de 19 de setembro de 2017.

Disponível em: <http://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

⁶⁴Publicada no Diário Oficial do Estado de 26 de dezembro de 2017.

Disponível em: <http://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

⁶⁵Publicado no Diário Oficial do Estado de 07 de abril de 2017.

Disponível em: <http://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

⁶⁶Publicado no Diário Oficial do Estado de 17 de maio de 2017.

Disponível em: <http://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

⁶⁷Publicado no Diário Oficial do Estado em 30 de agosto de 2017.

Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>

quando for o caso, por instituições de ensino da educação básica, educação profissional e do ensino superior do sistema estadual de ensino do Ceará.

Em um movimento contrário à conjuntura nacional, o estado do Ceará não elaborou leis para negligenciar, amordaçar ou proibir as discussões sobre gênero e sexualidade, diferente do ocorrido em estados como Acre, Espírito Santo, Paraná e Pernambuco⁶⁸. Diversos documentos, pareceres e notas técnicas⁶⁹ expedidas pelo MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Supremo Tribunal Federal desde o ano de 2015 têm declarado inconstitucional as tentativas, por meio de leis, que municípios e estados pelo país afora, têm regulado para vetar esses debates em sala de aula.

Em levantamento feito pelos sites oficiais das secretarias de educação dos estados brasileiros, constata-se que o Ceará é um dos três únicos (os outros são Paraná e São Paulo) que possuem equipes técnicas ou subáreas dentro das estruturas organizacionais desses órgãos para tratar especificamente da temática de educação, gênero e sexualidade. Outros três estados (Minas Gerais, Paraíba e Santa Catarina) e o Distrito Federal o fazem através de programas, projetos e ações desenvolvidos por coordenações e núcleos de educação em direitos humanos. Nove estados (Amapá, Amazonas, Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Alagoas), embora possuam em suas estruturas coordenadorias, gerências e superintendências destinadas às políticas educacionais para diversidade, não fazem menções às questões de gênero e diversidade sexual. Na Bahia há uma coordenação de educação para a diversidade, porém não fica claro se é desenvolvida alguma atividade relacionada à educação para as relações de gênero e sexualidade atualmente. Os estados de Mato Grosso do Sul, Rondônia, Acre, Pará, Sergipe, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não fazem nenhuma referência à educação em gênero e sexualidade - nem em seus organogramas institucionais, nem em seus programas e projetos educacionais. Por fim, em três estados - Maranhão, Tocantins e Roraima - os portais de suas secretarias educacionais, quando acessados, encontravam-se indisponíveis no período da pesquisa.

⁶⁸<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>

⁶⁹Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/documentos/>

Importa destacar que raros são os estados que possuem nas suas estruturas organizacionais um setor específico para tratar educação na perspectiva de gênero e sexualidade, especialmente em pleno desenvolvimento de ações educacionais congruentes à propagação de conhecimentos e formações na contramão do preconceito elaborado, consoante a ignorância em relação a essas temáticas.

4 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SUBÁREA EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (2015-2018)

O presente capítulo faz uma descrição das ações desenvolvidas pela subárea EGS da Seduc, no período de 2015 a 2018, com base nos dados levantados a partir da análise documental de planos de trabalho, relatórios, dossiês e mensagens governamentais disponibilizados pela Codea/Diversidade/Seduc e a página eletrônica do governo do Estado do Ceará. O grande tópico de discussão trata das ações desenvolvidas pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade, subdivididas de acordo com a descrição dessas ações: 1 - Mobilização, sensibilização e divulgação das ações da Educação, Gênero e Sexualidade junto às Crede/Sefor e demais coordenadorias da Seduc sede; 2 - Articulação com organizações governamentais (OGs), não governamentais (ONGs) e movimentos que atuam a favor da diversidade sexual e 3 - Desenvolvimento e apoio a projetos curriculares que promovam a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e à dignidade humana desenvolvidos em todas as escolas.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL NA INTERFACE COM AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

As temáticas da diversidade de gênero e sexualidade na educação vêm adquirindo cada vez maior visibilidade, suscitando discussões e reflexões na grande mídia, nas redes sociais, dos movimentos sociais e nas salas de aula. São temas que provocam diversas reações, assim como geram iniciativas e orientações a serem praticadas numa perspectiva de afirmação democrática, respeito mútuo, aceitação da diferença e construção de uma sociedade em que todos possam exercer plenamente sua cidadania.

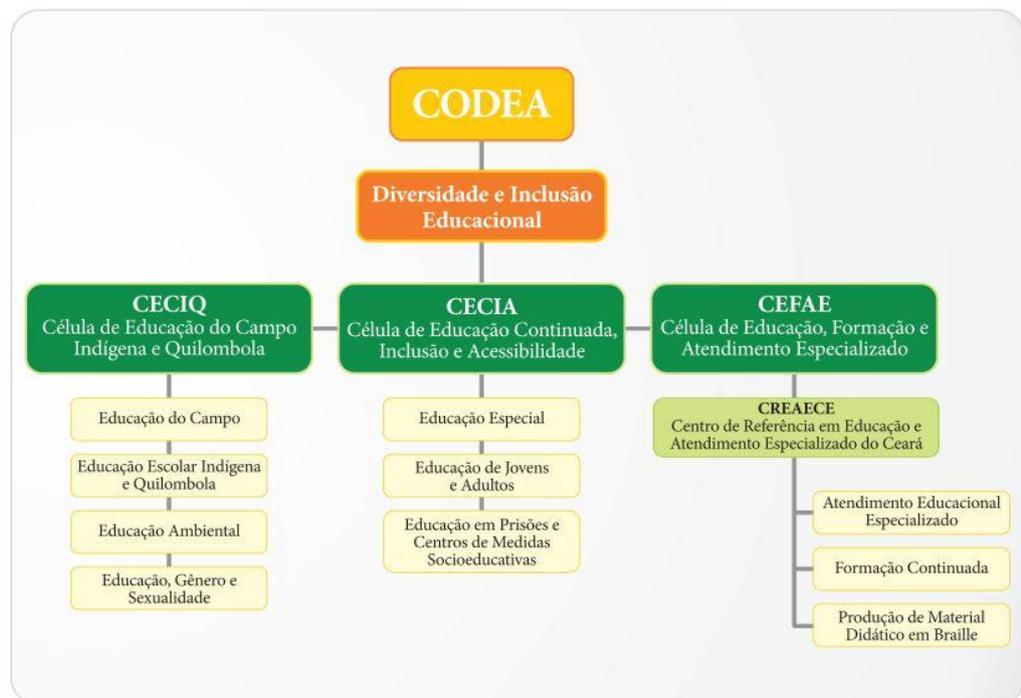
O desafio do sistema de ensino é colocar no centro da política pública o valor das diferenças e da diversidade com seus conteúdos de gênero, identidade de gênero e de orientação sexual, ante um cenário de desconhecimento e interpretações equivocadas que asseveram o preconceito e a discriminação. As atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CEB nº 02/2012) estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à

escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade.

Nesse contexto, na perspectiva de formular e implementar políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças e da diversidade, e de promover uma educação inclusiva marcada nos princípios dos direitos humanos, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), conforme citado no capítulo anterior, tem como objetivo estratégico “fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e de promoção da cultura de paz” (www.seduc.ce.gov.br).

Por meio do Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013⁷⁰, a Seduc constituiu na sua estrutura organizacional da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – Codea, a área da Diversidade e Inclusão Educacional. É nessa Coordenadoria que desde abril de 2015, a subárea de Educação, Gênero e Sexualidade atende pelas ações políticas governamentais da temática em questão. Segue o organograma da coordenadoria:

Figura 1 - Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional



Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/95-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/11234-diversidade-e-inclusao-educacional>

⁷⁰Publicado em Diário Oficial do Estado em de 06 de junho de 2013.
Disponível em: <http://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

Essa Coordenadoria é composta por três células: Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (CECIQ), Célula de Educação Continuada, Inclusão e Acessibilidade (CECIA) e a Célula de Educação, Formação e Atendimento Especializado (CEFAE). Cada célula é composta por equipes de técnicos, assessores e orientadores que formam as subáreas (ou equipes): Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação Ambiental, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Prisões e Centros de Medidas Socioeducativas e Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE) e todas elas são dirigidas por uma coordenadora.

De posse dos planos de trabalho de 2015 a 2017 da subárea em estudo, constata-se que estes se pautam em quatro grandes ações dispostas a seguir: Criação e consolidação da subárea Educação, Gênero e Sexualidade na estrutura organizacional da Codea/Diversidade/Inclusão; Mobilização, sensibilização e divulgação das ações da EGS junto às Crede/Sefor e demais coordenadorias da Seduc sede; Desenvolvimento e apoio a projetos curriculares que promovam a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e à dignidade humana desenvolvidos em todas as escolas; Articulação com organizações governamentais (OGs), não governamentais (ONGs) e movimentos que atuam a favor da diversidade sexual.

Para o ano de 2018 essas quatro grandes ações foram reescritas, tendo como base as metas educacionais previstas no Plano Estadual de Enfrentamento a LGBTfobia e promoção dos Direitos Humanos de LGBT do Estado do Ceará (Decreto nº 32.188/17): Elaboração e implementação de uma política de formação, que contenha ações pontuais e continuadas dos profissionais da educação (professores/as, gestores/as, funcionários, técnicos/as e apoio) da rede pública estadual e conselheiros escolares, acerca da sexualidade, da diversidade de orientação sexual, da identidade de gênero e da promoção da cidadania da população LGBT; Realização de pesquisas para avaliar o grau de LGBTfobia nas escolas públicas do estado do Ceará, cujos resultados devem ser divulgados e socializados, especialmente junto às redes de educação; Elaboração de material didático que considere as diversidades, as orientações sexuais e as identidades de gênero; Realização de campanhas e eventos que tratem sobre as diversidades de gênero e sexuais.

Esse plano resultou dos debates entre órgãos governamentais e sociedade civil durante a III Conferência Estadual LGBT do Ceará⁷¹ realizada em fevereiro de 2016. Na oportunidade, as resoluções reverteram-se em metas e propostas de políticas públicas para o combate às discriminações contra pessoas LGBT. O documento foi dividido em seis áreas temáticas: educação; políticas intersetoriais e participação popular; cultura e comunicação em direitos humanos; segurança pública e sistemas de Justiça na promoção e defesa dos direitos humanos da população LGBT; promoção da cidadania e enfrentamento da violência contra a população LGBT; marcos jurídicos e normativos para o enfrentamento à violência contra a população LGBT. A principal diretriz da área de Educação foi a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob a abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero.

Os Planos de Trabalho (PTA) analisados evidenciam que a subárea foi composta durante sua gestão por seis educadores em períodos distintos e não-concomitantes, todos professores efetivos da rede estadual de ensino do Ceará e graduados em diferentes áreas das ciências humanas: (2 sociólogos, 2 historiadores, 1 geógrafo e 1 professora formada em Letras). Esses profissionais atuaram como técnicos e um deles como assessor pedagógico. Outra evidência é que todas as ações da subárea foram efetivadas sem recursos financeiros próprios, apesar da existência de um planejamento financeiro anualmente revisto, mas nunca aprovado pela gestão superior da Secretaria da Educação. Essa falta de recursos financeiros impediu a realização de algumas atividades previstas como: a contratação de consultoria para apoiar tecnicamente e pedagogicamente a subárea; a contratação de tutores para acompanhar a oferta de curso de aperfeiçoamento⁷² previsto para o ano de 2016 e ofertado em 2017 e 2018; aporte financeiro para as Crede/Sefor realizarem as formações pedagógicas em suas respectivas regiões; a realização de seminários temáticos de médio a grande porte, reunindo educadores de todo o Estado que estavam previstos para os anos de 2016, 2017 e 2018.

Como assessor pedagógico da equipe sempre procurei manter com os demais membros uma sistemática de organização que previa o agendamento de

⁷¹FONTE: <https://www.casacivil.ce.gov.br/2016/03/23/conferencia-estadual-de-politicas-publicas-e-direitos-humanos-para-lgbt-define-delegados/>

⁷²Sobre o curso de aperfeiçoamento Direitos humanos em gênero e sexualidade será detalhada a execução da ação no item 4.1.3 desta dissertação.

atividades formativas junto às escolas, Crede/Sefor, secretarias municipais de educação e projetos institucionais internos e externos à Seduc; horários de estudo para elaboração e aprimoramento de materiais pedagógicos distribuídos durante as formações executadas; reuniões periódicas para avaliação e socialização das ações realizadas, planejamento e replanejamento das atividades verificadas nos planos de trabalho e encaminhamentos das demandas recebidas nas formações, por e-mails, telefonema ou via ouvidoria.

Foi uma constante, durante a gestão (2015-2018), os membros da equipe se sentirem sozinhos e limitados na condução de alguns processos, tendo em vista que não eram regulares os momentos com o orientador da célula e com a coordenadora da Coordenadoria na qual a subárea EGS estava inserida. Essa situação se dava em função da sobrecarga de solicitações que outras equipes exigiam dentro do setor, do mal gerenciamento do tempo por parte dos gestores maiores da própria Codea/Diversidade, no que tange o cumprimento de um calendário de reuniões e a ausência de pressão que os movimentos sociais de mulheres e LGBT poderiam exercer sobre o poder público.

Também se observa, nos planos de trabalho de 2015 a 2017, que havia a intenção de se criar um grupo de trabalho interinstitucional para a elaboração de diretrizes estaduais voltadas a educação sexual, gênero e diversidade, porém essa articulação foi abortada frente a conjuntura política adversa que se estabeleceu com a aprovação do Plano Estadual de Educação em maio de 2016⁷³.

Após meses tramitando na Assembleia Legislativa (AL) do Estado do Ceará e tendo recebido aproximadamente 150 emendas entre aditivas, modificativas e supressivas, o PEE do Ceará foi finalmente votado no dia 05 de maio de 2016. Cento e vinte uma (121) emendas foram incorporadas ao texto original. Itens que tratavam de educação de gênero e sexualidade e do combate à discriminação por orientação sexual foram os mais discutidos. Parlamentares conservadores e fundamentalistas ligados a grupos religiosos e seus aliados articularam a retirada de todos os termos que faziam referência às populações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e as temáticas das diversidades sexuais. A maior parte dos textos das metas e estratégias que contemplavam a discussão de gênero e sexualidade foram alteradas e “remendadas” com o art. 14 da Constituição Estadual do Ceará que preconiza: defesa da igualdade e combate a qualquer forma de discriminação em razão de nacionalidade, condição e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade

⁷³ver Souza, 2016 - *Plano Estadual de Educação do Ceará: Gênero e Sexualidade entre avanços e retrocessos* Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID2621_11082016151533.pdf

profissional, estado civil, classe social, sexo e orientação sexual (SOUZA, 2016a, p.6-7)

A retirada dos termos relacionados a gênero e sexualidade foi uma tentativa de invisibilizar, enfraquecer as políticas públicas para essas áreas, entretanto não as silenciaram de maneira proibitiva. Paralelo a essa situação, o processo de ocupação das escolas estaduais, liderado principalmente por estudantes LGBT e meninas durante a greve de professores, ocorrida no mesmo ano de 2016, deu uma maior visibilidade ao trabalho que a equipe EGS vinha desenvolvendo. Este assunto será mais explorado no item 4.1.3 desse capítulo.

Outra atividade constantemente assinalada como não-realizada ou parcialmente realizada, ao longo do período de 2015-2018, pela subárea refere-se à articulação com outras coordenadorias, setores e projetos da Secretaria da Educação, com o intuito de dar mais visibilidade às questões de gênero e sexualidade dentro do currículo escolar e da formação de professores. Entre os anos de 2017 e 2018, registrou-se trinta atividades em parceria com a Coordenadoria de Gestão Pedagógica (Codea/Gestão Pedagógica), com projetos como o Professor Diretor de Turma (PPDT), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), Escola Espaço de Reflexão (EER)⁷⁴ e com as células de mediação social e cultura de paz e a da articulação da aprendizagem cooperativa estudantil (Codea/Protagonismo Estudantil), sendo que, em cinco delas, a subárea de EGS foi convidada a participar como ouvinte. Em dezenove oportunidades, os técnicos de EGS trabalharam como organizadores, debatedores e oficinairos das fases estaduais e regionais do projeto EER. Em duas participou-se de mesas de debate em jornadas e formações pedagógicas com coordenadores e psicólogos escolares, respectivamente. Outras duas atividades se deram em parceria com a Coordenadoria do protagonismo estudantil: oficina para estudantes do Fórum de Grêmios Escolares e uma palestra no I Encontro Diálogos socioemocionais com CRPPDTs, promovido pela coordenadoria de gestão pedagógica.

⁷⁴Iniciativa da Secretaria da Educação com o propósito de mobilizar as escolas da rede estadual com vistas a consolidar a estrutura pedagógica que tem como horizonte a formação crítica e reflexiva dos estudantes acerca de temáticas que considerem, sobretudo, os direitos humanos, a diversidade e o respeito ao outro. O encontro estadual apresenta-se, portanto, como um incentivador para as regionais promoverem encontros afins e, a partir de então, a escolas terem apoio para realizar momentos, ações ou projetos que tenham como foco a defesa pelos direitos humanos. (<https://www.seduc.ce.gov.br/escola-espaco-de-reflexao/>)

Apesar do registro dessas atividades, elas foram sempre pontuais e incipientes, tendo em vista que as temáticas de gênero e sexualidade, por vezes, foram e são secundarizadas dentro da política pública educacional do Ceará e não estão como foco principal nesses núcleos, embora os públicos-alvo sejam os mesmos.

Embora as atividades propostas pela equipe de EGS da Seduc envolva o mesmo público-alvo de outras coordenadorias (CRPPDTs, psicólogos escolares, superintendentes), o acesso a esses profissionais que poderiam articular e acompanhar o desdobramento das formações realizadas nas escolas e Crede/Sefor raramente era possível. Apesar das inúmeras solicitações e tentativas de articulação de uma agenda, de um planejamento macro que contemplassem as ações da subárea EGS, estas ficavam sempre à margem e terminavam acabando no esquecimento da “ausência de espaço na programação”⁷⁵.

Antes de detalhar as ações desenvolvidas e resultados atingidos pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc, no período de 2015 a 2018, é importante descrever a seguir as contribuições elaboradas por essa subárea e aprovadas para o Documento síntese do Plano de Governo Os 7 Cearás da gestão Camilo Santana (2015/2018). Essas contribuições constam no rol de propostas para a Educação em Direitos Humanos do Ceará do Conhecimento (p.193):

- Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano e inserindo a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica estadual;
- Construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos;
- Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual como forma de combater todas as formas de discriminação e violações de direitos humanos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
- Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;
- Manter um permanente espaço de diálogo com instituições e ONG que desenvolvam ações voltadas para a população jovem LGBT;
- Desenvolver e fortalecer políticas públicas de educação, comprometidas com o combate à discriminação de gênero e sexualidade e valorização das diferenças.

⁷⁵Essa foi a expressão que mais se ouviu quando os técnicos da equipe de EGS procuravam angariar as articulações com as demais coordenadorias.

Essas propostas elaboradas pela EGS da Seduc foram votadas e defendidas em plenária com representações de movimentos sociais, técnicos educacionais, educadores universitários e sindicalistas, em novembro de 2014, e consolidadas e publicadas logo no início do primeiro mandato do governo Camilo Santana (2015-2018). As ações desenvolvidas pela subárea da Seduc estruturaram-se basicamente nas propostas de favorecer a inclusão da educação em direitos humanos, nos PPP das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano e inserindo a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica estadual; fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, como forma de combater todas as formas de discriminação e violações de direitos humanos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, para lidar criticamente com esses temas; e desenvolver e fortalecer políticas públicas de educação comprometidas com o combate à discriminação de gênero e sexualidade e valorização das diferenças. Essas ações serão descritas nos tópicos a seguir.

4.1.1 Mobilização, sensibilização e divulgação das ações da Educação, Gênero e Sexualidade junto às Crede/Sefor e demais coordenadorias da Seduc sede.

Dentro dessa ação, foi mobilizado um apoio à implementação do uso do nome social por alunos e alunas travestis e transexuais nas escolas da rede estadual, através da divulgação e orientação das Portarias nº 1435/2016⁷⁶ e nº 1371/2017⁷⁷ do Gabinete da Secretaria da Educação; da Resolução CEE/CEB nº 463/2017 do Conselho Estadual de Educação do Ceará; do Decreto Estadual nº 32.226/2017 e da Resolução CNE nº 01/2018 que versam sobre o uso do nome social de pessoas travestis e transexuais nos espaços escolares. Esses dispositivos e outros (Resolução CNCD/SDH-PR nº 12/2015) eram sistematicamente trabalhadas nas formações de professores.

Também, como atividade permanente, houve o mapeamento dos marcos legais de âmbito nacional e estadual, relacionados às questões de gênero e sexualidade, organizados e atualizados pelos integrantes da subárea. Essa

⁷⁶Publicada em 21/12/2016. Disponível em: <https://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

⁷⁷Publicada em 18/12/2017. Disponível em: <https://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>

documentação era sempre divulgada nos momentos de formação nas Crede/Sefor, escolas e Secretarias Municipais.

As formações eram agendadas via ofício e se realizavam entre duas a três formações, em média, semanalmente. Para fortalecer essa divulgação, enviava-se por e-mail e como documento impresso por malote, cópias dos decretos e resoluções que subsidiam questões quanto ao uso do nome social e dos banheiros por pessoas transexuais e travestis, pois fomentava a discussão curricular de assuntos ligados a gênero e sexualidade e a instituição de eventos importantes como a Semana Maria da Penha e a Semana Janaína Dutra, em âmbitos escolares.

Nos anos de 2017 e 2018, em cumprimento as lei estaduais nº14.820/10 (Semana Luís Palhano)⁷⁸, lei nº 16.044/16 (Semana Maria da Penha nas escolas) e lei nº 16.481/17 (Semana Janaína Dutra) foram realizados, pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade, seminários temáticos sobre o Plano Estadual de combate à LGBTfobia, o combate a violência contra a mulher e o combate à LGBTfobia na escola, respectivamente, reunindo um público total de 356 participantes dentre gestores escolares, professores, estudantes e outros profissionais da educação.

Figura 2 - Semana Luís Palhano: Seminário Educação e Diversidade sexual no Plano Estadual de Combate à LGBTfobia



Fonte: Seduc (28/07/2017)

⁷⁸Publicada em 22/12/2010. Disponível em:
<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2010/14820.htm>

Este evento foi promovido pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), em 28 de junho de 2017, com o tema Educação e Diversidade Sexual no Plano Estadual de Combate à LGBTfobia, em alusão à Semana da Diversidade Sexual do Estado, instituída a partir da Lei nº 14.820/2010. Participaram do evento a Secretária Adjunta da Educação, Marcia Campos e o Coordenador especial de Políticas Públicas para LGBT do Ceará, Narciso Junior, ambos membros da equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc, além de gestores escolares, técnicos, Coordenadores e Orientadores de célula da Secretaria.

Figura 3- Seminário Lei Maria da Penha nas Escolas: combatendo a violência contra a mulher

Semana Maria da Penha: Seduc promove seminário para debater formas de combater violência contra a mulher nas escolas



Fonte: Seduc (25/08/2017)

O evento ocorreu em alusão à Campanha Mundial do Dia Laranja, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), que simboliza o combate à violência doméstica contra mulheres e meninas, sendo lembrado no dia 25 de cada mês. Paralelamente, em nível estadual, o mês de agosto contempla a Semana Maria da Penha, criada a partir da Lei estadual nº 16.044/16 e sancionada pelo governador Camilo Santana em 2016. Na mesa redonda, foram debatidas propostas de como o tema pode ser trabalhado nas escolas estaduais, de forma a tornar os jovens cientes da problemática da violência contra a mulher na sociedade e serem estimulados a

passam a atuar como agentes da cultura de paz. O público do seminário foi composto por gestores escolares, professores e estudantes de escolas estaduais situadas na Capital.

Figura 4 - Seminário Semana Janaína Dutra – combate à LGBTfobia na Escola

Combate à LGBTfobia na escola: Seduc promove Seminário Janaína Dutra



Fonte: Seduc (17/05/2018)

O Seminário Semana Janaína Dutra ocorreu em alusão ao dia 17 de maio, Dia Internacional de Combate à Homofobia e Transfobia, e contemplou a Promoção do Respeito à Diversidade Sexual e de Gênero do Estado do Ceará, instituída a partir da Lei nº 16.481/2017. O debate girou em torno do documentário *Close*, da jornalista e cineasta Rosane Gurgel, que retrata o cotidiano de conquistas e desafios das internas travestis e transexuais no sistema prisional da Unidade Irmã Imelda Lima Pontes. A mesa foi mediada pela professora Iara Danielle - técnica pedagógica da equipe de EGS da Seduc - e teve como expositores Sílvia Cavanheire - ativista trans e integrante da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Mulheres do Gabinete do Governador - e o professor Raimundo Nonato Lima - assessor pedagógico da equipe de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade da Codea Diversidade - , Rosane Gurgel, diretora do documentário; e Suyanne, uma das protagonistas do filme. O público do seminário foi composto por 90 pessoas, entre gestores escolares, professores, estudantes de escolas estaduais

situadas na Capital, bem como representantes da Coordenaria Especial de Políticas Públicas LGBT.

4.1.2 Articulação com organizações governamentais (OGs), não-governamentais (ONGs) e movimentos que atuam a favor da diversidade sexual

Essa articulação se deu através da participação nas ações da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas LGBT (COELGBT); do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos (CEDDH); da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (CEPAM) e das Conferências municipais, regionais e estaduais LGBT e de Direitos Humanos. A subárea de Educação, Gênero e Sexualidade também se fez presente em mesas de debate, mesas de abertura de eventos acadêmicos, entrevistas, comissão organizadora e publicação de trabalhos de 66 eventos realizados por universidades, Crede/Sefor e veículos de comunicação impressos e rádio/TV, no período de 2015-2018, conforme detalha a tabela a seguir:

Tabela 1 – Participação e Promoção de Eventos Externos (2015-2018)

Forma de Participação	Quantitativo de Participação
Ouvinte	16
Mesa de Debate	10
Trabalhos Publicados	09
Palestrantes	06
Entrevistas	05
Expositor/Jurado	04
Comissão organizadora	04
Oficineiro/Facilitador	03
Participação como cursistas	03
Rodas de conversa	03
Mesa de Abertura	02
Participação como propositor	01
TOTAL	66

Fonte: elaboração própria a partir dos dossiês 2015-2018

Em dezesseis eventos a subárea de EGS foi convidada, principalmente, por universidades, a participar como ouvinte de formações e seminários acadêmicos sobre direitos humanos da população LGBT, gênero e políticas públicas, educação não-sexista e discriminatória, mulher e violência, o que demonstra reconhecimento dos acadêmicos e valorização do trabalho da equipe no meio universitário. A equipe técnica também participou de dez mesas de debate promovidas por instituições de ensino superior, dentro e fora do estado do Ceará, com vistas a disseminar o trabalho desenvolvido nas seguintes temáticas: proposição para Políticas Públicas da Diversidade Sexual e Direitos LGBT, Direitos Humanos e Gênero: educação e pesquisa; gênero, sexualidade e subjetividades; LGBTfobia e dia internacional da mulher. A produção científica, igualmente, foi uma preocupação dos técnicos responsáveis pela subárea, produzindo, apresentando e publicando nove trabalhos em congressos, simpósios e colóquios acadêmicos⁷⁹, com o objetivo de divulgar a política do Estado do Ceará e debater acerca de maneiras de promover e qualificar o trabalho com gênero e sexualidades nas escolas.

No subtópico a seguir, descreve-se o principal foco da política educacional do estado do Ceará para as temáticas de gênero e sexualidade: a formação de professores e gestores e o atendimento às escolas.

4.1.3 Desenvolvimento e apoio a projetos curriculares que promovam a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e à dignidade humana desenvolvidos em todas as escolas

As ações de formação continuada constituídas por atividades pedagógicas, elaboração de material e oferta de cursos de capacitação estavam previstas inicialmente para atender a gestores escolares, professores e outros profissionais da educação, conforme prevê a estratégia 3.13⁸⁰ do Plano Nacional de

⁷⁹II Congresso Nacional de Educação (CONEDU, 2015), Simpósio Temático do Curta O Gênero 2016, XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo 2016, III Congresso Nacional de Educação (CONEDU, 2016), XV ECHE/V ENHIME/ IV SINECGEO 2016, V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades 2017, V SENACEM 2018, XVII Congresso de História da Educação 2018 e IX CINABEH 2018.

⁸⁰implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

Educação (PNE); a estratégia 8.8⁸¹ do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Ceará e, a partir de 2017 e as metas educacionais do Plano Estadual de enfrentamento à LGBTfobia e promoção dos direitos humanos de LGBT do Estado do Ceará (Decreto nº 32.188/17).

Entretanto, no ano de 2016, dentro do contexto da paralisação de atividades escolares em função da greve de professores da rede estadual, surgiram novas demandas. A greve de professores foi marcada por um denso processo de ocupação das escolas através de lideranças estudantis que reivindicavam melhorias nas condições físicas das escolas, na oferta de alimentação escolar, na qualidade das aulas e denunciavam situações de preconceito e discriminação de gênero vivenciadas no cotidiano educacional⁸². A partir dessa conjuntura, a gestão superior da Secretaria da Educação, liderada à época pelo secretário Idilvan Alencar⁸³, solicitou um plano de ação específico de atendimento às escolas com ações de formação discente. Esse plano foi constituído por palestras, rodas de conversa e aulões preparatórios para o Enem, além das oficinas pedagógicas que já se encontravam em curso. Para o desenvolvimento das formações e dos conteúdos, eram elaborados *folders*, orientações pedagógicas e material didático, constantemente atualizado com vídeos, charges, tirinhas, estudos de caso, proposições de atividades, questões do Enem, planos de aula e também atividades elaboradas pelos participantes das oficinas pedagógicas. Atendendo a uma demanda dos gestores e professores capacitados pelas oficinas durante os anos de 2015 e 2016, foi ofertado, nos anos de 2017 e 2018, duas edições do curso de aperfeiçoamento Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade⁸⁴.

Esse curso, com carga horária de 200h, foi oferecido em sua 1ª edição com a parceria do Instituto UFC Virtual e na 2ª edição através do Centro de

⁸¹garantir a formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação para desenvolver uma cultura de acolhimento, respeito, inclusive quanto a todos os preconceitos e opressões em razão de sua orientação sexual.

⁸²FONTE: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/04/alunos-ocupam-escola-de-fortaleza-em-apoio-greve-de-professores.html> <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/05/estudantes-ocupam-34-escolas-em-fortaleza-e-11-no-interior-do-ceara.html>

⁸³Em reunião solicitada pelo então secretário Idilvan Alencar, o mesmo expôs sua preocupação com as inúmeras denúncias e relatos que recebera das lideranças estudantis envolvidas no processo de ocupação das escolas estaduais em 2016 sobre casos de preconceito, discriminação e assédio, especialmente contra estudantes meninas, negros e LGBTs, dentro dos espaços escolares. A partir dessa conjuntura, o trabalho de formação pedagógica em desenvolvimento pela equipe EGS intensificou-se no atendimento às escolas promovendo atividades diretamente com os estudantes.

⁸⁴ FONTE: <http://www.ced.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias-anteriores/3062-cedabreinscricoeskursodireitoshumanos>

Educação à Distância (CED) de Sobral. Em 2017 o curso foi ministrado na modalidade semipresencial para um público de 120 educadores. No ano de 2018, por falta de recursos financeiros, esse mesmo curso foi realizado totalmente a distância atendendo dessa vez 110 educadores. Nas duas edições, os tutores do curso foram os próprios técnicos da subárea de Educação, Gênero e Sexualidade.

Durante os quatro anos de atuação, foram realizadas 213 formações pedagógicas envolvendo Credes/Sefor, escolas, Secretarias Municipais e projetos institucionais, atingindo um público total de 15.461 pessoas, conforme as tabelas e gráficos a seguir:

Tabela 2 - EGS – Formações Pedagógicas (2015-2018)

	2015	2016	2017	2018*	Subtotal
Oficinas	19	13	13	12	57
Palestras	02	03	30	42	77
Rodas de Conversa	02	07	18	04	31
Aulões ENEM	-	06	27	15	48
TOTAL	23	29	88	73	213

(*)Dados atualizados até 26/11/18.

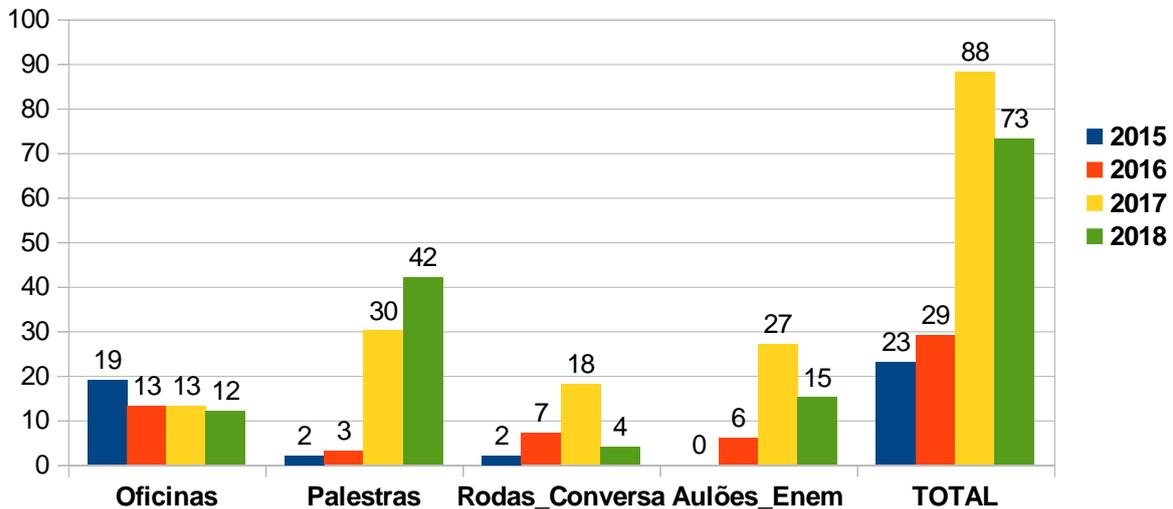
FONTE: Relatórios Codea/Diversidade/Seduc, 2018.

Entre os anos de 2015 e 2017 houve um crescimento expressivo no quantitativo das formações, principalmente palestras, conforme também demonstra o gráfico a seguir que será comentado no tópico 4.1.3.2 – Palestras temáticas. O público-alvo das palestras eram principalmente estudantes. O segundo formato formativo mais desenvolvido foram as oficinas destinadas a professores e gestores e realizadas principalmente nas sedes das Crede/Sefor. Quanto os aulões Enem, o substancial aumento nas suas realizações entre os anos de 2016 e 2018 ocorreu dentro do projeto Enem chego junto, chego bem que será explicado no tópico 4.1.3.4 – Aulões Enem.

Gráfico 1 – Educação, Gênero e sexualidade

Educação, Gênero e Sexualidade

Formações Pedagógicas (2015-2018)



Fonte: Relatórios Codea/Diversidade/Seduc, 2018

Dentro da série histórica, observa-se um aumento considerável de palestras, rodas de conversa e aulas Enem, estes dois últimos formatos de formações pedagógicas têm como público-alvo os estudantes. As palestras foram realizadas também com professores e gestores, principalmente durante as jornadas pedagógicas no início dos anos letivos. Em 4 anos de atuação, a equipe realizou 213 formações, sendo que 41% delas foram realizadas no ano de 2017.

Conforme demonstrado no gráfico 1: *Educação, Gênero e Sexualidade – Formações Pedagógicas (2015-2018)*, o maior quantitativo de oficinas foi realizado no ano de 2015, 19 ao todo, mantendo um número menor nos anos subsequentes, 13 nos anos de 2016 e 2017 e 12 no ano de 2018. Durante os anos de 2017 e 2018 as idas às Credes se deu principalmente em função das etapas regionais do projeto Escola, Espaço de Reflexão⁸⁵. A equipe foi convidada para palestrar em mesas de debate e ministrar oficinas com os públicos participantes.

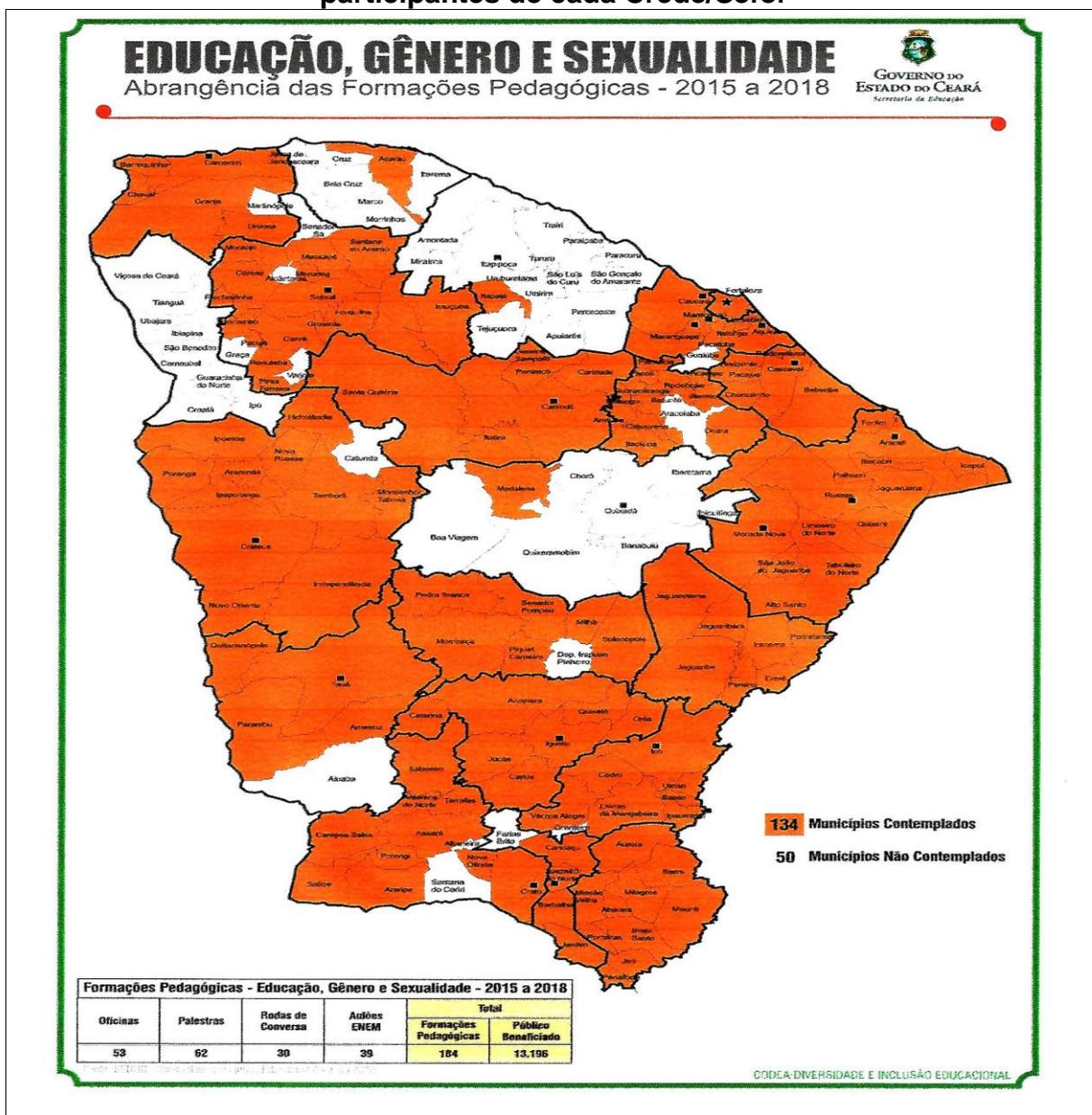
Observa-se que essa queda no ritmo das formações está relacionada a falta de repasse de recursos para que as Credes/Sefor planejassem e executassem regionalmente suas próprias formações e a uma fraca articulação realizada entre a Seduc e suas Coordenadorias Regionais de Educação, secundarizando as

⁸⁵FONTE: <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniaio/2018/05/a-escola-e-espaco-de-reflexao.html>

temáticas de gênero e sexualidade. Ainda assim, de todas as 20 Crede do interior do Estado e das 03 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza, somente as Credes 05 (Tianguá) e 12 (Quixadá) não passaram por nenhum processo formativo no período de 2015-2018.

O mapa (figura 5) a seguir demonstra a abrangência alcançada por essas atividades formativas, considerando os municípios participantes de cada Crede/Sefor.

Figura 5 – Abrangência das atividades formativas considerando os municípios participantes de cada Crede/Sefor



Fonte: Seduc, Codea/Diversidade e Inclusão Educacional, 2018.

Nas formações ministradas em cada Crede participavam pelo menos um gestor e um professor de cada escola estadual localizada em cada um dos municípios, sob cobertura de sua respectiva Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Os municípios em branco no mapa correspondem as Credes que não solicitaram (Tanguá e Quixadá) as formações ofertadas pela equipe de EGS da Seduc e a Crede (Itapipoca) nas quais a participação da equipe se desenvolveram somente através do projeto Escola, Espaço de Reflexão.

Tabela 3 - EGS/Formações Pedagógicas – Público atingido (2015-2018)

	2015	2016	2017	2018*	Subtotal
Gestores	121	270	152	185	728
Professores	496	332	600	453	1.881
Estudantes	136	1.574	6.315	4.379	12.404
Outros Profissionais**	167	51	136	94	448
TOTAL	920	2.227	7.203	5.111	15.461

(*) Dados atualizados até 26/11/18.

Fonte: Relatórios Codea/Diversidade/Seduc, 2018.

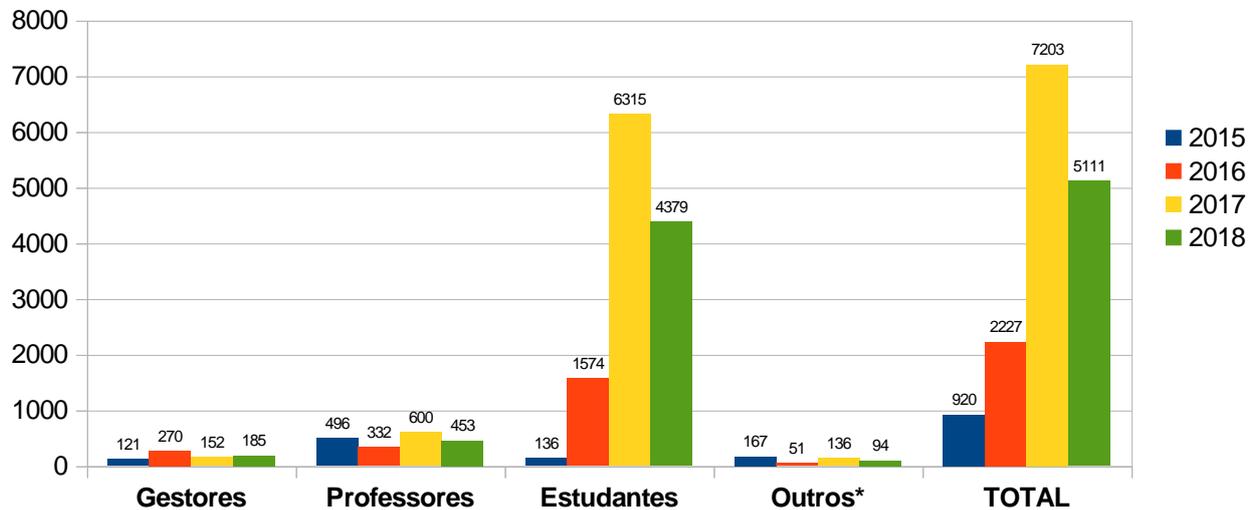
(**) Psicóloga, Educador Físico, Apoio Pedagógico, Facilitador de Formação, Gerente PAIC, Técnica CECOM, Técnico Municipal, Supervisor, Vereador, Superintendente Escolar, Coordenador Regional PDDT, Ex-alunos e funcionários de escola; Monitores do Mais Educação; Educadores Estagiários, coordenadores de Crede e conselheiros escolares.

O quantitativo de professores, gestores e outros profissionais da educação que participaram de formações ao longo do período retratado na tabela, foi oscilante. Já o montante de estudantes se manteve crescente até 2017, tendo uma leve reduzida no ano de 2018. Essa mudança no foco de formação para os discentes já mencionada no início deste tópico 4.13 será aprofundada no item 5.2.3 *Experiência com a temática* desta dissertação.

Gráfico 2 – EGS – Formações Pedagógicas(Público Atingido(2015-2018))

EGS - Formações Pedagógicas

Público Atingido (2015-2018)



Fonte: Relatórios Codea/Diversidade/Seduc, 2018

Na sucessão anual de 2015 a 2018 observa-se um aumento considerável da participação de estudantes nas formações ministradas. Em 4 anos de atuação capacitou-se, por meio de palestras, aulas Enem e rodas de conversa, um público total de 15.461 pessoas, sendo que 80% deles foram estudantes.

Tabela 4 - EGS/Formações pedagógicas - Crede/SME/escolas/projetos (2015-2018)

	2015	2016	2017	2018*	Subtotal
CREDE/SEFOR	10	08	09	11	
SME	04	01	-	01	
ESCOLA	07	18	70	58	
PROJETO (**)	02	02	08	02	
TOTAL	23	29	87***	72***	213

(*) Dados atualizados até 26/11/18.

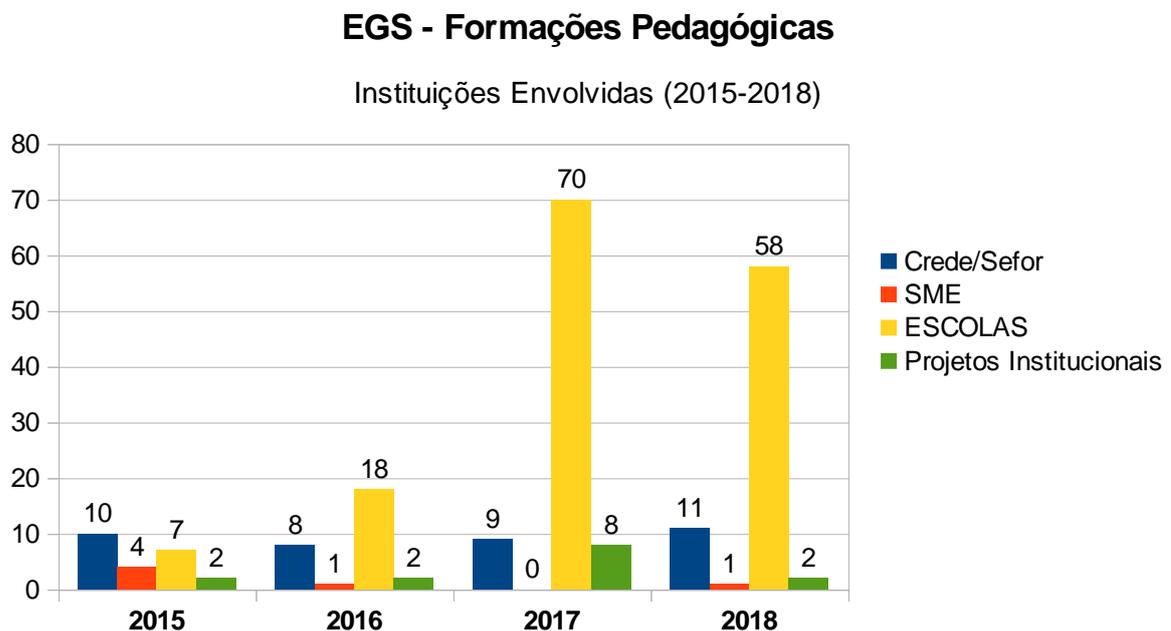
Fonte: Relatórios Codea/Diversidade/Seduc, 2018.

(**) Projetos Institucionais: Mais Educação, E-Jovem, Primeiro Passo, Formadores Ambientais, Instituto Laura Fiuza – UFC, Unidades socioeducativas (EPPL), EJA-Qualifica e #FDSCurtindoEnem.

(***) - a diferença de 1 formação entre os números apresentados nas tabelas se dá em função dessa ter sido realizada na etapa Estadual do Projeto Escola Espaço de Reflexão.

No ano de 2015, a maior parte das formações se deu nas sedes das Crede/Sefor. De 2016 a 2018, mais de 60% dessas atividades passaram a acontecer nas escolas. O atendimento às escolas cresceu à medida que seus gestores e professores participantes das oficinas para docentes ao tomar conhecimento da existência dessa política passaram a solicitar um trabalho de formação discente através dos formatos indicados na tabela 2 (p.83)

Gráfico 3 – EGS – Formações Pedagógicas (Instituições envolvidas (2015-2018))



Fonte: Relatórios Codea/Diversidade/Seduc, 2018

No gráfico acima, observa-se um aumento considerável da realização de formações diretamente em escolas. Em 4 anos de atuação, foram realizadas 213 capacitações, sendo 72% delas nas unidades escolares, à medida em que solicitavam, em articulação com superintendências e o projeto Professor Diretor de Turma., através de ofícios ou via ouvidoria. Todas as tabelas e gráficos apresentados até aqui ajudam a compreender o desenvolvimento, na prática, da política de formação para as questões de gênero e sexualidade desenvolvidas pela Seduc, no período de 2015-2018, que ocorreram, principalmente, em escolas, por intermédio de palestras temáticas, tendo como principal público-alvo os estudantes. Nos subtópicos a seguir será descrito cada formato formativo.

4.1.3.1 Oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas eram ministradas para gestores escolares e professores diretores de turma (PDT), prioritariamente, tendo em vista a disciplina de formação cidadã lecionada por esses educadores trazer, em sua matriz curricular, conteúdos sobre educação sexual e diversidade de gênero. O objetivo das oficinas era discutir e sensibilizar os educadores para a necessidade de se promover a valorização da diversidade de gênero e sexualidade nos ambientes escolares. Elas tinham carga horária de 8h, estavam estruturadas em três módulos de acordo com os conteúdos trabalhados e assumiam uma abordagem dos direitos humanos⁸⁶:

Tabela 5 - Oficina Gênero e Diversidade Sexual na Escola

Conteúdo	Objetivo Específico
1 – Porque tratar desse assunto na escola?	- Fundamentar a discussão dessa temática no âmbito escolar;
2 – Nem tudo é tão simples como parece	- Conhecer os principais conceitos relacionados à temática;
3 – Pensando, Praticando e Construindo	- Produzir materiais didáticos, analisar estudos de caso e resolver questões do ENEM

Fonte: Seduc/Codea/Educação, Gênero e Sexualidade, 2018

Para introduzir a temática das oficinas, procurava-se incentivar os participantes que expusessem, a partir de um objeto ou imagem disponibilizados sobre uma mesa, suas concepções e vivências relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade. Essa dinâmica era chamada “coisas de meninas e coisas de meninos”.

No módulo I, exibia-se, através de slides, a base teórica de como as questões de gênero e sexualidade estão inseridas no cotidiano escolar e as razões pelas quais elas precisam ser discutidas. Ressaltava-se estatísticas e pesquisas que demonstravam a escola como espaço por vezes discriminador e o quanto isso impacta no decréscimo do rendimento escolar e favorece a evasão dos discentes. Também eram apresentados números que denotam a homofobia, o sexismo e o machismo notórios na realidade brasileira, dentro e fora das instituições. Para

⁸⁶A abordagem da educação sexual dos Direitos Humanos problematiza, explicita e tenta desconstruir representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e identidades excluídas (por classe, raça/etnia, sexo, gênero, sexualidade, orientação sexual, regionalidade). Vinculada a Declaração Universal dos Direitos Humanos assume comprometimento político por uma sociedade melhor, com menos desigualdade. (FURLANI, 2011)

ilustrar esse debate e sugerir alguns caminhos a serem percorridos, a fim de desnaturalizar a realidade sexista, machista e homofóbica preponderante no sistema educacional brasileiro, eram exibidos os vídeos *Boas práticas no combate ao bullying homofóbico nas escolas* produzido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 2012 e um trailer do documentário da ONU Mulheres, *Precisamos falar com os homens, uma jornada pela igualdade de gênero*. Esse módulo era concluído com a legislação que sustenta o trabalho da escola, no que tange as relações de gênero e sexualidade, procurando verificar com os participantes seus conhecimentos prévios. Após a exibição do material, fazia-se a leitura da Nota Técnica nº 24/2015 do Ministério da Educação (MEC), que reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual nas políticas educacionais e no processo pedagógico da escola e seus profissionais.

No módulo II, usava-se o curta *Menino ou menina? Põe na Roda* para sistematizar a discussão feita com a plenária sobre os conceitos de sexo, gênero, orientação sexual e afetiva e identidade de gênero. Esses conceitos eram fundamentados com teóricos do campo dos estudos de gênero.

No módulo III, tinha um caráter mais prático. Apresentava-se aos educadores estudos de caso elaborados a partir de notícias de jornais, tirinhas, planos de aula da Unesco, projetos pedagógicos do *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*⁸⁷ e questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A proposta desses materiais era dar subsídios para que os participantes da oficina, divididos em equipes, discutissem intervenções pedagógicas frente a situações do cotidiano escolar, envolvendo o uso do nome social e dos banheiros, por parte alunas transexuais e travestis; a prática do namoro na escola; a violência de gênero reproduzida na práxis escolar por educandos e educadores e a diversidade de arranjos familiares presentes nas comunidades escolares. Encerrado o debate nos grupos menores, as propostas eram postas na plenária. No decorrer da explanação de cada equipe, eram levadas ao conhecimento dos profissionais em formação as

⁸⁷O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero foi instituído em 2005 pela Secretaria de Política das Mulheres (SPM-PR), no âmbito do Programa Mulher e Ciência, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC); a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres. Consistia em um concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos na área das relações de gênero, mulheres e feminismos e tinha por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país e sensibilizar a sociedade para tais questões. Sua última edição foi realizada no ano de 2015 (<http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>).

resoluções do Conselho Estadual de Educação do Ceará - CEE 437/2012 e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/SDHPR 12/2015, que amparam o uso do nome social e dos banheiros por alunos e alunas transexuais e travestis. Debatia-se também as formas de lidar com as situações cotidianas que envolvem o namoro nos ambientes escolares e a importância do reconhecimento e da valorização da diversidade de gênero e da sexualidade humana como formas de descristalizar a violência psicológica, silenciada, naturalizada e praticada através das “brincadeiras” e “piadas”, discursos heteronormativos e misóginos e/ou mesmo das agressões físicas no dia a dia do fazer pedagógico escolar.

Ao final de cada oficina eram aplicados instrumentais avaliativos que serão analisados no próximo capítulo dessa dissertação.

Figura 6 - Oficina Pedagógica com educadores da Crede 18 – Crato



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Na foto, o registro com os 50 professores das escolas estaduais sob abrangência da Crede do Crato, durante a oficina pedagógica ministrada em novembro de 2016. As 57 oficinas ministradas atingiram diretamente um público de 1.912 pessoas, entre gestores, professores e outros profissionais da educação. Dessas, 20 formações foram realizadas nas sedes das Crede/Sefor, conforme assinaladas em verde na tabela abaixo:

Quadro 2 – EGS: Formações Pedagógicas – Crede/Sefor (2015-2018) – Ações Realizadas

CREDE/SEFOR	2015	2016	2017	2018	Número de participantes nas formações de 8h
01 Maracanaú	X				85
02 Itapipoca			X	X	-
03 Acaraú			X	X	51
04 Camocim	X	X		X	145
05 Tianguá					
06 Sobral		X			75
07 Canindé	X				40
08 Baturité	X				40
09 Horizonte	X		X	X	45
10 Russas	X				50
11 Jaguaribe	X				55
12 Quixadá					
13 Crateús		X			55
14 Senador Pompeu	X		X	x	30
15 Tauá	X				30
16 Iguatu			X	X	47
17 Icó	X		X	X	40
18 Crato		X		X	50
19 Juazeiro		X		X	45
20 Brejo Santo		X	X	X	55
Fortaleza 01			X		-
Fortaleza 02			X	X	12
Fortaleza 03		X		X	55
TOTAL					1005

Fonte: Codea/Seduc/EGS

Os espaços da tabela assinalados de amarelo nos anos de 2017 e 2018 significa que as idas às Credes se deu principalmente em função das etapas regionais do projeto Escola, Espaço de Reflexão (EER), exceto nas Credes de Acaraú e Iguatu, onde foram realizadas as oficinas no formato integral de 8h. No EER, a equipe de EGS foi convidada para palestrar em mesas de debate e ministrar rodas de conversa com os públicos participantes.

As mesas de debate das etapas regionais do EER costumavam girar em torno do campo dos estudos sobre Direitos Humanos e Diversidade, principalmente, com recortes temáticos em gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e

diversidade religiosa. O convite à subárea da Seduc era feito pelas comissões organizadoras de cada Crede/Sefor promotora do evento. Quanto às rodas de conversas, cada Crede/Sefor solicitava outros recortes temáticos dentro da área dos estudos de gênero e diversidade sexual, de acordo com suas necessidades locais. Assuntos como relacionamentos abusivos na adolescência, LGBTfobia e as desigualdades de gênero no mercado de trabalho eram os mais requisitados.

Em quatro anos de atuação, não foi realizada nenhuma atividade com as Crede 5 (Tanguá) e 12 (Quixadá), marcadas de vermelho no quadro 2, apesar dos diversos contatos feitos, pela Coordenadoria da Diversidade, com os Coordenadores destas duas instâncias educacionais. No caso da Crede 12, houve apenas três atividades formativas (duas oficinas pedagógicas e um aulão Enem), realizadas diretamente na escola do Campo EEM João dos Santos de Oliveira, localizada no município de Madalena, no ano de 2017. E no caso da Crede 5, nenhuma formação foi realizada, por falta de articulação do próprio órgão com a Seduc.

4.1.3.2 Palestras Temáticas

Atividade formativa ministrada para gestores, professores e estudantes com duração média de 90 minutos. Essas palestras eram agendadas por ofício/e-mail pelas próprias escolas ou ofertadas, onde se registrava, via ouvidoria, situações de preconceito/discriminação de caráter sexista, homofóbico e/ou violência de gênero. As temáticas mais recorrentes dessas palestras foram assédio sexual, relacionamentos abusivos, preconceito de gênero no mercado de trabalho, LGBTfobia, famílias plurais, igualdade de gênero, cuidados com a saúde masculina e direitos humanos e diversidade. Esse foi o formato de formação pedagógica mais expressivo no período de 2015-2018. Ao todo se realizaram 77 palestras, alcançando um público de 7.060 pessoas entre gestores, estudantes e professores.

Figura 7 - Palestras Temáticas

Equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc promove 12 formações em setembro



Fonte: Seduc (06/10/2017)

Na imagem, palestra realizada em setembro de 2017, sobre a Lei Maria da Penha, com estudantes do Instituto Cearense de Educação de Surdos em Fortaleza.

4.1.3.3 Rodas de conversa

As rodas de conversa eram realizadas, prioritariamente, com grupos de estudantes, nos quais eles escolhiam as temáticas a serem abordadas ou temas diversos. A proposta era que os estudantes colocassem suas dúvidas, questionamentos, vivências relacionadas às relações de gênero e sexualidade. Apesar de ser o formato mais dispendioso, pois exigia a presença de toda a equipe para garantir uma melhor qualidade, respeitando um número limite de 25 participantes por facilitador, era considerado pela equipe o tipo de formação mais rica, pois havia o exercício da escuta que proporcionava inúmeras situações de incertezas, indagações, denúncias e experiências pessoais e coletivas feitas por alunos. Isso reforça a importância de a escola discutir, de forma clara, objetiva e

fundamentada, as relações de gênero e diversidade sexual presentes entre nós. Os temas mais solicitados pelos estudantes eram sobre corpo, afetividade, diversidade sexual e homofobia, feminismo, violência contra mulher, transexualidade e relações de gênero e mercado de trabalho. Em 31 rodas de conversa executadas, chegou-se a um público de 3.295 pessoas, em sua maioria estudantes.

Figura 8 - Rodas de conversa com estudantes da EEEP Juarez Távora



Fonte: Acervo pessoal, 2018

Na foto, uma representatividade dos 158 estudantes da EEEP Juarez Távora (Fortaleza) que participaram de rodas de conversa sobre machismo, homofobia e violência de gênero, no mês de setembro de 2018.

4.1.3.4 Aulões Enem

No ano de 2016, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará lançou a 1ª edição⁸⁸ do *Enem Não Tira Férias*⁸⁹ e do *#FDScurtindoEnem*⁹⁰, como ações integrantes do Projeto *Enem chego junto, chego bem*⁹¹. Dentro dessas ações, a

⁸⁸FONTE: http://blogs.diariodonordeste.com.br/zonanorte/sobral_/sobral-enem-nao-tira-ferias-fortalecera-aprendizagem-dos-alunos-da-3aserie-do-ensino-medio/

⁸⁹Realização de aulões preparatórios para o Enem durante o mês de julho. Os aulões ocorriam por escolas-pólos.

⁹⁰Projeto da Secretaria da Educação alterna aulas com atividades culturais e de lazer durante os fins de semana (<https://www.seduc.ce.gov.br/2017/09/14/seduc-lanca-fdscurtindoenem-nesta-sexta-feira>).

⁹¹O *Enem Chego Junto, Chego Bem* tem a finalidade de mobilizar, motivar e preparar os alunos da Rede Pública Estadual para a realização do Exame. A ação acontece durante todo o ano letivo em seis etapas: (1) Auxílio na organização dos documentos necessários para realizar a inscrição; (2) Apoio nos dias de inscrição; (3) Eventos motivacionais e de orientação vocacional; (4) Ações pedagógicas de estudo para o Enem; (5) Realização do *#enemvou2dias*, com auxílio no transporte e

subárea de Educação, Gênero e Sexualidade iniciou a oferta de aulões preparatórios para o exame, tendo em vista que as temáticas de gênero são recorrentes no Enem, sobretudo, nas provas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas (Souza, 2018b). Os aulões, com duração de 90 minutos, objetivavam aprofundar as discussões do campo de estudos de gênero através da resolução de questões de edições anteriores do exame e de questões simuladas seguindo o padrão das provas. Foram realizadas, entre 2016 e 2018, 48 aulões com a participação de 3.194 estudantes.

Figura 9 - Aulões Enem



Fonte: Seduc (01/11/2017)

Na imagem, parte dos 105 estudantes da EEEP Mário de Alencar (Fortaleza) que participaram do aulão Enem, Gênero e Sexualidade, em outubro de 2017.

A mobilização, sensibilização e divulgação das ações da EGS eram feitas via ofícios expedidos pela Coordenadora da Codea/Diversidade; por contatos via e-mail e telefone, feitos pelos integrantes da subárea em questão; pelas notícias publicadas pelo site oficial da Seduc e atendendo às demandas vindas das Credes/Sefor. Essas eram recebidas das escolas, espontaneamente, e/ou por ouvidorias direcionadas à Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional.

pontos de apoio aos alunos nos dois dias de provas; e (6) Orientações para o acesso ao Ensino Superior(<https://www.ceara.gov.br/2016/10/07/preparacao-dos-alunos-da-rede-estadual-para-o-enem-2016-chega-a-reta-final/>).

No capítulo a seguir, serão apresentadas as percepções dos sujeitos envolvidos nas ações desenvolvidas sobre a Política Educacional para Gênero e Sexualidade.

5 PERCEPÇÕES DE GESTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Este quinto capítulo visa discutir a percepção de gestores, professores e estudantes sobre a Política Educacional em Gênero e Sexualidade, desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Para tanto, entrevistou-se 20 estudantes que participaram de ações formativas promovidas pela subárea EGS durante o ano de 2018 e analisaram-se os instrumentais avaliativos que todos os gestores escolares e professores participantes das formações pedagógicas realizavam ao final das mesmas, durante o período de 2015 a 2017. Como já explicado no item 4.1.3.1 desta dissertação, as oficinas pedagógicas eram o modelo formativo que aglutinava mais gestores e professores das Crede/Sefor, capacitados ao longo do período de 2015-2018.

Tomando por base os vinte⁹² relatórios disponíveis sobre as oficinas realizadas em dezessete Credes e duas Sefor, entre abril de 2015 e janeiro de 2017, informa-se que as avaliações das atividades formativas se dava através de um questionário padrão (**ANEXO**), respondido pelos professores ou gestores, composto por doze perguntas fechadas - nas quais se atribuíam conceitos pontuados em: 01-ruim, 02-regular, 03-bom e 04-muito bom - e uma parte aberta, em que se solicitava aos participantes descreverem pontos positivos (QUE BOM), pontos críticos (QUE PENA) e sugestões (QUE TAL). Participaram dessas vinte oficinas 415 gestores escolares - em sua maioria coordenadores pedagógicos -; 488 professores regentes em sala de aula - em sua maioria lotados como professores diretores de turma -; 90 profissionais diversos da educação - atuantes em cargos técnicos das Crede/Sefor; Coordenadores Regionais do Projeto Professor Diretor de Turma – CRPPDT; superintendentes e psicólogos escolares e 12 estudantes, totalizando 1005 participantes. Foram analisados os instrumentais avaliativos preenchidos por gestores e professores, totalizando 903 registros.

Na pré-análise do material coletado, os relatórios e os instrumentais foram organizados por Crede/Sefor em pastas, de acordo com o local onde se deu a oficina pedagógica, considerando o período em que as mesmas ocorreram, desde a

⁹²Na Crede 04 – Camocim foram realizadas duas oficinas nos anos de 2015 e 2016.

primeira, na Crede 11 – Jaguaribe, em abril de 2015 até a última, na Sefor 2, em fevereiro de 2017.

Na exploração do material, foram observados os itens fechados dos instrumentais avaliativos, agrupados por percentuais, de acordo com o quantitativo de participantes de cada oficina, bem como os itens abertos, tecidos de maneira mais espontânea e narrativa, nos quais cada gestor e professor comentava suas percepções sobre a formação recebida dentro do âmbito da política educacional em execução.

Os resultados foram tabulados em três etapas. A primeira, relacionada aos itens objetivos do instrumental avaliativo, foi copilada quantitativamente. Já a segunda etapa, consoante aos itens subjetivos do instrumental, foi analisada qualitativamente por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A última etapa ensejou visibilidade a aspectos dispersos, em termos de frequência nos itens de respostas abertas, mas possuíam relevância na discussão da política formativa da Codea/Seduc/Ceará. Após a tabulação dos resultados, estes foram organizados e explicitados a partir de cinco tópicos de discussão, sendo que o primeiro aborda os aspectos avaliados nos questionários fechados e os outros quatro tratam das três categorias emergentes das análises categóricas levantadas e dos aspectos pontuais.

Para a análise quantitativa, levou-se em consideração os percentuais obtidos a partir das notas atribuídas para cada uma das perguntas que compunha a parte fechada do questionário padrão (**ANEXO**), aplicado ao final de cada oficina pedagógica.

As categorias de análise, por sua vez, foram definidas a partir das respostas dadas na parte aberta dos instrumentais, considerando a frequência com que se repetiam, sendo elas: 1) aspectos positivos; 2) dificuldades e críticas; 3) sugestões para a melhoria dos processos formativos. A categoria 1 foi subdividida em três subcategorias, a saber: 1.1 densidade e relevância dos conhecimentos; 1.2 metodologia aplicada; 1.3 experiência com a temática. A categoria 2 foi dividida em outras duas subcategorias, quais sejam: 2.1) Dificuldades e críticas consoante a Política Pública em Gênero e Sexualidade na escola; 2.2) Dificuldades e críticas relacionadas às oficinas formativas. Por fim, foi aberto um tópico para os aspectos pontuais que não obtiveram frequência nos núcleos geradores de sentido, mas que aferiram relevância para discussão da política formativa em gênero e sexualidade.

Nos subtópicos abaixo, serão discutidas essas análises, a começar pelos aspectos provenientes das perguntas fechadas, que foram dispostos em percentuais nos relatórios de cada oficina produzida pela equipe técnica da EGS.

5.1 ASPECTOS OBSERVADOS NA ANÁLISE DAS PERGUNTAS FECHADAS

Em todas as oficinas realizadas foram avaliados a adequação do tempo para o desenvolvimento das atividades; a articulação dos assuntos tratados na oficina com a prática pedagógica dos participantes; a satisfação dos alunos com o objetivo da oficina; a satisfação dos estudantes com a oficina, no tocante às suas expectativas individuais; a qualidade dos materiais utilizados; o domínio da temática por parte dos formadores; a clareza e objetividade na linguagem utilizada; a interatividade dos formadores com os participantes; a oportunidade para a reflexão coletiva sobre as temáticas; a adequação do espaço físico para a realização das oficinas; o nível de aprendizagem dos participantes e uma autoavaliação quanto o envolvimento individual durante a oficina.

O domínio do tema, a clareza na linguagem utilizada, a interatividade dos moderadores com as turmas participantes das formações e a oportunidade para a reflexão coletiva sobre as temáticas abordadas foram os aspectos mais bem avaliados nos questionários fechados e 80% dos participantes consideraram esses aspectos muito bons. Tais dados refletem o dinamismo e o frequente empenho dos formadores pedagógicos em proporcionar aos educadores uma experiência densa, dinâmica e interativa.

A cada oficina ministrada, a equipe de EGS se reunia para fazer uma leitura dos instrumentais avaliativos, produzir os relatórios, discutir internamente aspectos a serem melhorados, atender, dentro das limitações dos recursos humanos e financeiros da equipe, as sugestões dadas pelos gestores e professores e encaminhar as demandas observadas e/ou recebidas para a Coordenadoria da Diversidade.

A adequação do tempo para o desenvolvimento das atividades, o grau de aprendizagem dos participantes e o nível de envolvimento individual foram os itens com percentuais avaliativos menores nas escalas de bom (60%) e muito bom (30%). Isso é reflexo da incipiência de uma atividade formativa pontual, com uma carga horária de apenas 8h, da falta de conhecimento básicos por parte dos educadores

sobre as temáticas abordadas e de certa resistência demonstrada por parte de alguns educadores durante as formações, principalmente por questões religiosas, por exemplo.

Quirino e Rocha (2012) afirmam que as discussões de gênero e sexualidade na sala de aula pelos professores ainda sofrem resistência. Pesquisas têm apontado que a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, é limitada, no que diz respeito ao desenvolvimento dessas temáticas em sala de aula e isso provoca uma prática docente deficitária para a abordagem (Figueiró, 2007b; Maia e Ribeiro, 2011; Silva e Megid Neto, 2006).

Para Sampaio (2017a) “A diversidade sexual e de gênero é constantemente desprezada pelas pedagogias da sexualidade heteronormativas. Desqualificadas como pecado, desvio ou anormalidade, as diferenças são governadas pela norma heterossexual” (p.45).

A partir do próximo subtópico, será apresentada a análise das categorias extraídas dos registros abertos feitos pelos gestores e professores nos instrumentais avaliativos das oficinas.

5.2 CATEGORIA 1: ASPECTOS POSITIVOS

A categoria “aspectos positivos” foi analisada a partir de registros feitos nos instrumentais avaliativos, no questionamento que seguia o indicativo “*que bom*”. Ela foi subdividida em três subcategorias: 1.1) densidade e relevância dos conhecimentos; 1.2) metodologia aplicada, que dizia respeito à maneira como as oficinas eram ministradas; 1.3) experiência com a temática, que mencionava a oportunidade de trabalhar com a temática gênero e sexualidade.

Esse questionamento era aberto e nele os participantes descreviam quais aspectos sobre a oficina pedagógica e a política de formação de professores em gênero e sexualidade na escola, desenvolvida pela Seduc, eles consideravam mais importantes ou o que tinham achado bom nas formações.

5.2.1 Densidade e relevância dos conhecimentos

A importância das informações repassadas e das discussões emergidas nos grupos participantes era um dos aspectos positivos mais destacados pelo gestores e professores que participavam das oficinas temáticas:

Acho ótimo que as escolas públicas estejam se articulando e se movimentando em relação aos temas abordados. São assuntos que precisam ser discutidos tanto nas escolas quanto na sociedade. A oficina foi bastante elucidativa e o governo do estado acerta em proporcionar essas formações para nós professores (gestor, Sefor 02, 2016).

É sempre bom tratar desses assuntos tão atuais e que falam de situações que vivemos na escola. Muitos dos nossos jovens são vítimas desses preconceitos. Os professores precisam escutar e entender melhor sobre esses temas, pois muitos não respeitam os alunos que são diferentes ou as vezes agem com preconceito sem saber (professora, Sefor 03, 2015).

A formação foi densa e muito importante. Vejo pelo depoimento dos outros colegas que as situações de dúvidas com a sexualidade dos jovens, o preconceito e os conflitos são muito parecidas. Aprendi bastante com essas vivências e levo para minha escola uma boa bagagem para aprender a lidar com fatos que podem ainda acontecer (professora, Crede 01 – Maracanaú, 2015)

Sobre essas dúvidas em lidar com a sexualidade dos jovens, com situações de preconceito e o pouco conhecimento teórico com relação aos estudos de gênero descritos pelos professores de Fortaleza e Maracanaú, por exemplo, trazemos Lima (2006, p.89), pois ele coloca que a ausência de conhecimentos básicos sobre gênero e sexualidade, por partes dos professores, “nos faz questionar o papel da universidade na formação de educadores (as) e o tipo de discussão que é realizada nas aulas”.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero nos currículos de Formação Inicial Docente no Ensino Superior (PNIES, 2017, p.6)

aspectos de ordem ideológica, religiosa, falta de apoio institucional, político e governamental, assim como o preparado do próprio corpo docente para abordar essa temática, aliados a não obrigatoriedade curricular e ao desconhecimento legal, são alguns dos fatores limitadores na inclusão dos temas de educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente.

Sobre essas limitações e resistências, Guizzo e Ripoll (2015) concluem que mesmo na formação inicial dos professores, desenvolver atividades relacionadas a esses assuntos:

não se mostra uma tarefa simples, pois – muitas vezes – o que ainda “vale mesmo” é o que se vincula aos conhecimentos científicos, aos dogmas, às leis e às definições que contenham uma suposta verdade. Porém, a partir das perspectivas de onde falamos, não existem verdades únicas e absolutas, mas, sim, conhecimentos que precisam – constantemente – ser problematizados e discutidos (p.482)

É importante registrar que a carência de conhecimentos na formação inicial dos educadores e seus preceitos religiosos individuais não podem servir de justificativa para práticas discriminatórias e/ou de indiferença às violências simbólicas e físicas que estudantes meninas e LGBTs sofrem nas escolas. Agindo dessa forma, esses professores ferem os direitos constitucionais desses alunos e atentam também contra a laicidade do Estado.

5.2.2 Metodologia aplicada

A metodologia era aplicada da seguinte forma: dinâmicas interativas com o uso de imagens de objetos, esportes, indumentárias, cores, brinquedos entre outros aspectos que estimulassem o debate com os profissionais participantes, com foco na reeducação do olhar dos educadores para as situações de preconceitos e discriminações, buscando desnaturalizá-las, e de questionamento dos estereótipos de gênero no cotidiano escolar. Essa metodologia focava no debate, principalmente autocrítico, sobre o contexto escolar e nas possibilidades de transformação, sempre partindo dos pontos de vista expressados pelos educadores, com o objetivo na reflexão crítica e desconstrução dessas hostilidades de natureza sexista e homofóbica, à medida em que ia aprofundando conceitos do campo dos estudos de gênero e sexualidade. Esse também era um aspecto bastante enfatizado pelos educadores:

Que bom a oportunidade de debater esses assuntos e a maneira como o Homero e sua equipe conduziram. Gostei da interação que as atividades proporcionaram, a troca de experiências que tive com meus colegas, de como inserir o gênero nos conteúdos da minha disciplina. Pretendo estudar todos os planos de aula da Unesco que a Seduc disponibilizou (professora, Crede 16 – Iguatu, 2017).

A forma como os temas foram abordados ficou bem interativa, objetiva e de fácil entendimento. Durante as dinâmicas propostas e vídeos exibidos pelos moderadores pude aprender muita coisa que eu desconhecia e me peguei refletindo o quanto já fui omissa com situações de preconceito durante as minhas aulas. Essa oficina mexeu bastante comigo (professora, Crede 09 – Horizonte, 2015).

Gostei muito da oficina. Foi bem interativa. Aquela dinâmica com as figuras no início já nos permitiu falar e expor um pouco das dúvidas. Os filmes passados ajudaram a deixar o debate mais rico. A forma dos moderadores de conduzir a oficina permitiu debates intensos e nada monótonos. (professor, Crede 20 – Brejo Santo, 2016)

Para reafirmar a importância dos procedimentos metodológicos descritos acima e elogiados pelos professores de Iguatu, Horizonte e Brejo Santo, cita-se Candau (2005, p.30): “a escola não pode apenas reforçar as condutas discriminantes vigentes no âmbito social que também permeiam o espaço educativo”. Dentro dessa perspectiva, é preciso fazer da escola um espaço inclusivo, como destaca Daniliauskas (2012, p. 10) “revisar coletivamente o Plano Político Pedagógico; criar ou fortalecer grêmios estudantis e utilizar o espaço do conselho escolar para debater e definir estratégias de combate às opressões. ”

5.2.3 Experiência com a temática

A oportunidade de vivenciar uma formação pedagógica no campo da Política Educacional para Gênero e Sexualidade na escola foi um aspecto considerado positivo e pioneiro para alguns educadores:

Eu nunca havia participado de uma formação dessas, pelo menos com esses temas. Que bom essa iniciativa da Seduc. Só espero que não fique por aqui, pois são assuntos muito polêmicos e que nós gestores junto com os professores precisamos de mais ajuda para lidar com eles (gestora, Crede 17 – Icó, 2015).

Foi uma oficina muito produtiva e esclarecedora. Eu já discuto gênero e diversidade nas minhas aulas de sociologia, mas nunca havia recebido uma formação da Crede ou da Seduc. Fico feliz com essa iniciativa do Estado apesar do retrocesso que houve com o plano estadual. Espero que esse trabalho continue (professor, Crede 06 – Sobral, 2016).

O governo do estado acerta muito em proporcionar a nós educadores esse tipo de formação. É um passo importante para termos ferramentas em lidar com as situações de preconceito que todos os dias enfrentamos nas escolas. Em mais de dez anos de magistério, essa é a primeira vez que tenho uma formação assim. A equipe da Seduc está de parabéns. (professora, Crede 03 - Acaraú, 2017)

Quando os educadores de Icó, Sobral e Acaraú colocam, respectivamente, que “eu nunca havia participado de uma formação dessas, pelo menos com esses temas”; “(...) nunca havia recebido uma formação da Crede ou da Seduc”; e “em mais de dez anos de magistério, essa é a primeira vez que tenho uma formação assim”, fica exposta a lacuna da política pública educacional em não priorizar as temáticas relacionadas às discussões de gênero e sexualidade nas formações de professores.

Para Vianna (2012, p.137), os “retrocessos e resistências impõem novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração das políticas públicas e para a reflexão acadêmica sobre esse processo” e aprofunda sua análise afirmando:

O reconhecimento de consensos construídos e negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar, de fato, essa trajetória institucional em política pública de Estado. Na mesma linha, novos conceitos – como gênero, sexualidade, homofobia, heteronormatividade – não são assumidos como definidores das políticas públicas para a educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais (VIANA,2012,p.137)

Dentro desse contexto, a existência de uma subárea que trate especificamente de uma política educacional para gênero e sexualidade na escola dentro da estrutura organizacional de uma Secretaria de Governo é uma resistência institucional diante do avanço do conservadorismo⁹³ estabelecido para essas políticas, principalmente a partir do ano de 2011, com o veto⁹⁴ ao kit Escola sem Homofobia. O kit Escola Sem Homofobia⁹⁵ fazia parte do Programa Brasil sem Homofobia, lançado pelo governo federal em 2004 e que previa, entre suas diretrizes, promover “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (Caderno Escola Sem Homofobia, 2011, p.8). Dentre as propostas para a Educação, estava a produção de materiais educativos específicos para discutir

⁹³Pacheco (2009, p.65) conceitua conservadorismo como uma postura daquele “que busca a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida”, sem estabelecer o exercício do senso crítico e levando a “recusa à possibilidade de ocorrer mudança, inovação ou transformação” e, por isso, esse pensamento se entrega à “desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas”.

⁹⁴Para compreender esse veto e suas consequências para as políticas públicas educacionais, na área de gênero e sexualidade na escola, recomendo a leitura do artigo *Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”*, de Camila dos Passos Roseno e Janaína Guimarães da Fonseca Silva (2017).

⁹⁵Caderno Escola Sem Homofobia (2011) disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>

questões como orientação sexual e homofobia. Esses materiais eram compostos por uma cartilha dividida em três capítulos (subdivididos em tópicos) e dois anexos com sugestões de sequências didáticas e indicações de como utilizar os materiais em vídeo. Ao fim de cada tópico, os autores propunham dinâmicas sobre o assunto tratado, que podem ser trabalhadas em sala de aula e em horários de formação de professores.

O avanço desse conservadorismo tem um caráter fundamentalista religioso, como explica Carreira (2015) e é observado também na realidade do estado do Ceará⁹⁶

No contexto geral de fortalecimento do conservadorismo no país, a entrada da cúpula da Igreja Católica com maior protagonismo no processo dos planos municipais e estaduais de educação pode ser lida como mais um capítulo da disputa por hegemonia religiosa no país com o campo evangélico, visando a um eleitorado mais conservador em plena ascensão. Essa disputa por protagonismo diante de uma atuação evangélica de destaque em várias frentes conservadoras no Congresso Nacional, na qual se inclui o veto presidencial ao kit Escola sem Homofobia em 2011, representa um grande marco. Esse fato contribuiu para o fortalecimento de vários parlamentares evangélicos no Congresso Nacional [...] (CARREIRA,2015,p. 375)

Essa situação local descrita nas reportagens de jornais, indicadas na nota de rodapé nº 87, principalmente a partir do final do ano de 2017, causou uma onda de incertezas nas escolas quanto à legalidade ou não do trabalho desenvolvido pela Seduc e à autonomia das próprias instituições escolares em desenvolver ações nesse campo. Em reunião com a direção superior da Secretaria ficou definido que o trabalho continuaria, porém mais focado num atendimento aos estudantes e com menos divulgação pelos canais de comunicação, que até então eram bastante explorados pela equipe EGS.

⁹⁶ *Deputada leva bíblia à tribuna e dispara: “vou bater no feminismo”.*

Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/politica/online/deputada-leva-biblia-a-tribuna-e-dispara-vou-bater-no-feminismo-1.2011408>

Ator e deputada batem boca sobre liberdade artística e de gênero em programa de rádio

Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/cotidiano-2/ator-e-deputada-batem-boca-sobre-liberdade-artistica-e-de-genero-em-programa-de-radio/>

Formada Frente Parlamentar contra “ideologia de gênero” na Assembleia Legislativa

Disponível em: <http://blogs.opovo.com.br/politica/2017/10/17/formada-frente-parlamentar-assembleia/>

No próximo subtópico são averiguadas as principais dificuldades e críticas às políticas formativas em análise.

5.3 CATEGORIA 2: DIFICULDADES E CRÍTICAS

As experiências apresentadas a partir dos relatórios das formações com gestores e professores fizeram referência aos aspectos considerados problemáticos, pontos críticos que eram inferidos após a indicação no instrumental do item “*que pena*”, que oportunizava aos participantes das oficinas tecerem narrativas sobre os aspectos que julgaram insipientes. Os resultados foram subdivididos em duas subcategorias: 5.3.2.1) Dificuldades e críticas consoante à política pública que tratava de maneira esporádica as temáticas de gênero e sexualidade e 5.3.2.2) Dificuldades e críticas relacionadas às oficinas formativas.

5.3.1 Dificuldades e críticas consoante à política pública

Sobre a política de governo para o campo de gênero e sexualidade na escola, a principal crítica aferida diz respeito à escassez de formação continuada nessa área temática do conhecimento científico:

Fico surpreso com esse trabalho desenvolvido pela Seduc. Não sabia que havia uma coordenadoria da diversidade. Acho válida a iniciativa, porém contraditória já que foi a base do governo Camilo que vetou as discussões de gênero na escola que constavam no plano estadual de educação (professor, Crede 18 – Crato, 2016).

Acompanho o trabalho que a coordenadoria de diversidade da Seduc desenvolve desde a gestão Cid Gomes, mas demorou muito que atividades com os temas da sexualidade chegassem aqui em nossa região. Espero que não pare somente nessa (gestor, Crede 15 – Tauá, 2015).

Estava mais do que na hora da Seduc investir nesse tipo de formação. Temos muito jovens LGBTs em nossas escolas que diariamente sofrem com piadinhas, ofensas, brincadeiras por parte dos colegas e até dos professores. Eu tento intervir com as minhas aulas de sociologia e até consegui desenvolver um projeto sobre combate à discriminação junto com o professor de história no ano passado, porém sem um apoio da secretaria capacitando professores esse trabalho fica muito limitado a nós das humanas (professora, Sefor 02, 2017)

A investigação sobre políticas educacionais no campo da diversidade sexual e de gênero na escola em gestões governamentais anteriores a do período

de 2015-2018 não consiste no objeto de estudo desta dissertação, entretanto consta, no site da Seduc Ceará, uma descrição do Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE, 2006)⁹⁷, sem apresentar, porém, ações realizadas, escolas atendidas e público beneficiado, deixando em aberto se esse programa consta dentro de uma política pública ativa atualmente. Esperava-se que as ações desse programa contribuíssem para “a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causados pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos” (MS, 2006).

5.3.2 Dificuldades e críticas relacionadas às oficinas formativas

De modo unânime, em todos os relatórios analisados, constata-se que os gestores escolares e professores apontavam o tempo da oficina muito curto, o pequeno número de participantes e as poucas oportunidades de formações continuadas como os fatores mais críticos da política educacional estadual para gênero e sexualidade.

Para mim deveria haver um número maior de professores aqui. Levar todas essas discussões sozinho para minha escola fica muito difícil. Espero que essa oficina tenha outras vezes e com mais professores de cada escola participando (professor, Crede 19 – Juazeiro do Norte, 2016).

Eu já sou professora há dez anos e nunca tinha participado de uma formação sobre gênero. Nem sabia que a Seduc trabalhava com isso. O governo precisa investir mais nesse assunto. Todo dia acompanho meninas sofrendo com piadinhas e brincadeiras maliciosas dos colegas. Até professor dando em cima de aluna e a direção faz vista grossa. Esse machismo tem que acabar e falar disso na sala de aula ajuda muito (professora, Crede 16 – Iguatu, 2017).

Essas iniciativas da secretaria são muito importantes, estão de parabéns! Porém sem uma continuidade e com tão pouco tempo de formação acabam sendo muito pontuais. Busquei aproveitar ao máximo o dia de hoje, mas são muitos conceitos, muitas legislações, muita intensidade para um dia só (professora, Crede 06 - Sobral, 2016).

Pelos depoimentos descritos acima, fica evidente as limitações da política de formação de professores desenvolvida pela Secretaria da Educação, dentro do campo dos estudos de gênero. A falta de articulação mais densa e efetiva entre a

⁹⁷Política intersectorial do Ministério da saúde e do Ministério da Educação, instituída em 2007, por decreto presidencial, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades, que comprometem o pleno desenvolvimento desse público.

subárea EGS e a célula responsável pelo Projeto Professor de Turma (PPDT) e a Coordenadoria da Gestão escolar, a fim de pensarem ações contínuas e prioritárias com as temáticas da diversidade sexual e de gênero, o desconhecimento por parte de gestores e educadores sobre essa iniciativa governamental e a inexistência de recursos financeiros que pudessem subsidiar cada Crede/Sefor, após uma primeira experiência educativa a desenvolverem suas próprias atividades formativas, tornaram essa política de formação pontual e sem um acompanhamento efetivo, em relação aos impactos na prática dos docentes participantes.

Destaca-se aqui o Projeto Professor de Turma⁹⁸, porque, como já explicado no Quadro 1 - Programas e projetos da Política de desenvolvimento de Competências Socioemocionais – Seduc (CE), p.53, dentre as atribuições do educador lotado nesse projeto está a formação humana e social do educando através da disciplina de cidadania⁹⁹, que tem as temáticas de gênero e sexualidade descritas em seu currículo.

Quanto à Coordenadoria da Gestão Escolar, é da sua incumbência os processos formativos com gestores escolares, daí o porquê da urgência das ações contínuas comentadas acima se darem em conjunto com essas áreas institucionais.

Vianna e Unbehaum (2016) discutem que as políticas de gênero e sexualidade precisam ter suas estratégias aprimoradas e destacam como desafios a serem superados pelas políticas educacionais: observar e dar maior relevância ao caráter sexuado, heteronormativo e racial do Estado e de seu impacto nas políticas públicas; assumir os conceitos de diversidade sexual, de homofobia, de heteronormatividade como definidores das políticas públicas para a educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais; interseccionar gênero, raça/etnia e classe social; ampliar o conhecimento sobre a homofobia, lesbofobia e transfobia; garantir a apropriação dos fundamentos e das proposições das políticas públicas por todos os entes federativos; garantir a formação docente inicial em gênero, diversidade sexual e questões raciais e garantir a continuidade e o fortalecimento da formação continuada.

⁹⁸No ano de 2018, 627 das xxx escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará desenvolviam o PPDT (<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>).

⁹⁹Área curricular transversal que estimula a reflexão e a resignificação de valores, atitudes e comportamentos, levando estudantes a assumir novas formas de ser e de conviver (Seminário Nacional do Observatório da Educação, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/apresentacao-fortaleza>)

A não percepção das hierarquias de gênero, de raça e de diversidade sexual pode refletir-se na reprodução de políticas educacionais discriminatórias, cristalizando as desigualdades existentes. É preciso avançar ainda mais em estudos com uma análise crítica sobre o viés de gênero, de raça e da heteronormatividade nas políticas. A busca por consensos construídos e/ou negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das diversas concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar, de fato, a institucionalização de políticas de diversidade sexual e de gênero em política pública de Estado. No âmbito dos programas e das políticas públicas de educação, cada vez mais é possível visualizar a defesa da importância da formação docente – seja ela presencial ou à distância – com vistas ao enfrentamento das desigualdades que se produzem e se reproduzem nas escolas (VIANNA E UNBEHAUM, 2016, p.99-110).

Dentro da Seduc, à exceção do projeto Escola, Espaço de Reflexão citado no item 4.1 - Análise documental na interface com as ações desenvolvidas, não há ações que interseccionalizem os campos de estudo de gênero, raça e sexualidade.

A seguir, estão registradas e analisadas as principais sugestões de gestores e professores para a melhoria dos processos formativos das Políticas Educacionais para Gênero e Sexualidade na Escola do Governo do Estado do Ceará.

5.4 CATEGORIA 3: SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS

Esta categoria aparece a partir do item “*que tal*” dos instrumentais avaliativos, no qual os participantes das oficinas pedagógicas teciam sugestões para aperfeiçoar a política de formação de professores. As sugestões mais registradas pelos gestores e professores foram: dar continuidade às oficinas à distância, trabalhar novas oficinas com alunos e/ou com outros professores/gestores e comunidade escolar, trabalhar novas oficinas com outras temáticas, e aumentar a carga horária das formações.

No que concerne a dar continuidade às oficinas, tivemos relatos como:

Realizar novas oficinas no próximo semestre, trazendo mais pontos polêmicos e com mais sugestões de como trabalhar esses temas com nossos alunos. Acredito que o formato de curso ficaria melhor para aprofundar os conhecimentos dos professores (gestora, Crede 11 – Jaguaribe, 2015).

Gostaria muito de pedir a Crede e a Seduc que ofertassem um curso para nós professores com esses assuntos sobre feminismo, homofobia, violência doméstica. Tenho interesse nessas temáticas e fico muita angustiada quando me deparo com as discriminações do dia a dia praticada e sofrida pelos estudantes e por vezes não sei como agir (professora, Crede 14 – Senador Pompeu, 2015).

Espero que esse tipo de formação não pare por aqui. Nós professores, diretores precisamos de mais conhecimento sobre essas questões de homofobia, gênero, transexualidade. Sugiro que as formações continuem e que a secretaria ofereça também cursos e outros encontros (professor, Crede 04 - Camocim, 2015).

Em relação às solicitações, como as descritas pelo educador de Camocim, nos anos de 2017 e 2018, a subárea EGS ofertou o curso de aperfeiçoamento Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade para 120 educadores da rede estadual de ensino do Ceará, na 1ª edição e para 110 educadores, na 2ª edição. No ano de 2017, utilizou-se, de forma adaptada, os materiais do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), produzidos pelo Instituto UFC Virtual e realizou-se quatro encontros presenciais nos pólos de Fortaleza e Sobral. Já na edição de 2018, a equipe da Codea/Diversidade/EGS/Seduc elaborou material próprio e o curso foi desenvolvido inteiramente à distância. A ausência de recursos financeiros, mais uma vez, inviabilizou a contratação de tutores e a promoção de encontros presenciais, comprometendo assim uma melhor qualidade e um maior quantitativo de educadores a serem formados. O acompanhamento pedagógico de tutoria foi realizado pelos próprios técnicos da equipe de EGS.

Já no tocante a trabalhar novas oficinas com alunos e/ou com outros professores/gestores e comunidade escolar e com outras temáticas – corporeidade, violências, políticas públicas, assédio sexual, ética, homofobia -, interessa observar as narrativas que seguem:

Minha sugestão é que essas atividades de formação também possam ser realizadas nas escolas com nossos professores nas jornadas pedagógicas envolvendo temas diversos tipo assédio sexual, *bullying* homofóbico e respeito à diversidade (gestor escolar, Sefor 03, 2016)

Tratar com mais profundidade outros temas tipo relacionamentos abusivos, violência contra mulher, preconceito no mercado de trabalho. Leciono numa EEFP e acompanho muitos desses casos com minhas alunas. A escola tem desenvolvido alguns projetos, mas agora que sei da existência dessa equipe na Seduc irei querer agendar palestras para meus estudantes (professor, Crede 01 – Maracanaú, 2015)

Seria interessante a Seduc organizar com as escolas um calendário de atendimento às escolas levando profissionais diversos que falassem sobre corpo, homofobia, convivência social. Na minha escola já há um trabalho

parecido, mas com convidados de fora, muitas vezes os estudantes ficam mais interessados (professora, Sefor 03, 2016)

Os temas sugeridos pelos educadores costumavam ser elencados nas atividades formativas com estudantes na medida em que as escolas solicitavam, conforme já mencionado também no subitem 4.1.3 e se tornaram pautas nas mesas de debate e rodas de conversa das edições regionais e estaduais do EER 2017 e 2018.

E no que se relaciona a aumentar a carga horária das formações, sugestão que apareceu mais enfaticamente, os participantes alegam:

Sugiro que a equipe da Seduc pense em formações com mais carga horária, quem sabe um curso? São muitos conceitos, planos de aula, leis, textos para estudar, acredito que com um curso nós professores e os gestores também poderemos aprender mais (professora, Crede 17 – Icó, 2015)

Essas oficinas precisam de mais tempo. Que tal realizar um grande seminário com três ou quatro dias com professores e estudantes engajados em projetos, com pesquisadores e militantes que trabalham com a área. Seria bacana a presença dos movimentos sociais pra falar sobre feminismo negro, diversidade religiosa, transexualidade e outros (professor, Crede 10 – Russas, 2015).

As formações precisam ter um tempo maior de duração, acontecer durante mais dias ou quem sabe terem uma continuidade à distância pois são muito assuntos para serem tratados, muitas dúvidas a serem postas e muita informação passada para gente (gestor escolar, Crede 16 – Iguatu, 2017)

As falas registradas acima verbalizam a necessidade de formações específicas, mais densas e contínuas para o trabalho, com questões identitárias relativas à diversidade, que deem aos profissionais condições de intervir pedagogicamente em seus educandos, no que se refere a diversidade de gênero e sexualidade.

Existe um paradoxo entre a escola cada dia mais plural e diversa e as formações iniciais de professores, que ainda negligenciam as discussões sobre pluralidade e diversidade, no que se refere a gênero e sexualidade em seus currículos. Ferreira (2013b) salienta a importância desses temas na formação superior de educadores e educadoras:

Estudos recentes voltados à relação diversidade e formação docente apontam a necessidade de se compreender a diversidade como base da estrutura social e entender que toda a intervenção curricular tem como finalidade preparar cidadãos capazes de exercitar socialmente, criticamente e solidariamente as suas ações, assim a discussão sobre diversidade

sexual nos currículos dos cursos de formação de professores (as) representa uma possibilidade de romper com o processo de homogeneização da humanidade, onde a ideia de evolução e o acúmulo de conhecimentos seria um processo universal e natural das coisas (FERREIRA, 2013b, p.50).

Complementando o pensamento da autora citada, Tanno (2007) afirma que a formação de professores exige um comprometimento, tendo em vista que o papel desses educadores é o de estimular a elaboração de uma ética fincada no respeito a cidadania, alicerce para a vida em sociedade.

Tomando por base os depoimentos expostos dos educadores que participaram diretamente de momentos formativos dentro da política educacional para gênero e sexualidade operada pela Seduc, no período em análise, recorre-se a Carreira (2016) para se asseverar uma agenda necessária para as políticas públicas em educação, gênero e sexualidade. Ela destaca a importância de:

- aprofundar a visibilidade e a compreensão das desigualdades de gênero na educação, qualificando o preenchimento do nome social de estudantes travestis e transsexuais nos censos escolares e capacitando agentes que atuam como secretários escolares por exemplo;
- quebrar as barreiras enfrentadas pelas mulheres e meninas negras e ampliar as ações afirmativas na educação, compreendendo os artifícios de caráter racista e sexista que marcam a saída do ensino médio para o ensino superior;
- melhorar a situação educacional dos meninos e jovens negros e implementar a LDB alterada pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, percebendo o racismo como entrave para a promoção de habilidades como leitura, escrita e matemática;
- construir e implementar uma política de educação de jovens e adultos (EJA) que enfrente desigualdades e reconheça efetivamente a diversidade dos sujeitos assegurando, por exemplo salas de atendimento às crianças para que seus pais e familiares sejam capazes de prosseguir e manter os estudos;
- garantir os conteúdos referentes à promoção da igualdade de gênero e de diversidade sexual na formação inicial e continuada, cumprindo as

normativas educacionais e consolidando esses assuntos como itens estratégicos nas políticas de Estado;

- respeitar o princípio da laicidade do Estado, acabando com a educação religiosa nas escolas públicas e impedindo a aquisição de livros de ensino religioso por redes públicas de ensino, com a revisão da legislação existente sobre o assunto;
- promover uma política nacional de educação em sexualidade, suspender o veto ao kit Escola sem Homofobia e elaborar as Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Sexualidade para a Educação Básica e Ensino Superior pelo Conselho Nacional de Educação, fortalecendo e tornando as legislações educacionais que amparam projetos, programas e políticas públicas de promoção da igualdade de gênero na educação;
- promover ações de estímulo a maior entrada das mulheres nas áreas das ciências e dos homens em áreas sociais e do cuidado com estratégias de confrontação do quadro atual de desigualdades, quanto ao desempenho de meninos e meninas em matemática, ciências e linguagem na educação básica;
- criar protocolo nacional de atendimento de casos de violência de gênero pelas unidades educacionais e fortalecimento da escola na rede de proteção de direitos das crianças e adolescentes, promovendo estratégias educativas para as escolas que estimulem prevenção sobre a violência contra mulheres e meninas;
- efetivar nas redes de ensino uma educação para sustentabilidade social e ambiental, contribuindo para mudanças culturais atitudinais do cotidiano (p.33-42).

De acordo com a autora, essa agenda visa fortalecer e tornar mais precisa a promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais.

Todos os registros analisados nesta pesquisa evidenciam o interesse do público participante em aprofundar as discussões de gênero e sexualidade na escola, embora sejam por vezes temas ocultados nos currículos oficiais das escolas e desprezados por alguns educadores. Contudo, a pouca visibilidade das ações governamentais nessa área, a ausência de uma agenda política prioritária para

essas demandas por parte da Seduc Ceará, concomitante à sobrecarga de necessidades advindas principalmente dos movimentos sociais do campo e negro acumuladas dentro da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional comprometem um alcance maior das atuações empreendidas pela equipe EGS.

Um avanço conquistado na Política Educacional para Gênero e Sexualidade do Governo do Estado do Ceará, a partir das demandas recebidas nesses momentos formativos relatados, foi a criação da aba NOME SOCIAL dentro do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), respaldada pela Resolução nº 463/2017, do Conselho Estadual de Educação do Ceará e pela Resolução nº 01/2018, do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2017. Embora a normativa estadual já amparasse desde 2012 o uso do nome social nos registros escolares, o SIGE, onde é registrada toda a vida escolar dos discentes, ainda não possibilitava essa inserção para meninas e meninos travestis e transexuais.

Achei muito importante a discussão sobre as experiências que os colegas professores assim como eu também temos com alunos transexuais na escola, mas com relação ao uso de nome social o SIGE não permite a inserção nos registros oficiais da escola então como fazer? A Seduc precisa pensar sobre isso (professor, Sefor 03, 2016)

Apesar da aplicação da referida resolução, a Seduc não dispõe de um número preciso de estudantes travestis e transexuais na rede estadual de ensino. Segundo a assessoria responsável pelos sistemas informatizados, a exemplo do SIGE, isso se dá, entre outras razões, pela incompreensão mais assertiva dos secretários escolares que desconhecem quais sujeitos sociais têm direito ao uso do nome social e que, em alguns casos, acabam matriculando estudantes por apelidos ou abreviações de seus nomes civis, na aba do nome social, gerando assim um número superestimado de estudantes trans.

No próximo subitem, destacam-se outros apanhados importantes da análise documental realizada que não aferiram frequência suficiente para serem inseridos nas categorias de análise, mas que merecem ser discutidos, especialmente, porque ampliam a compreensão acerca da política estadual e das formações realizadas. Ademais, como se investiu em uma análise qualitativa, é possível considerar nuances e minúcias pertinentes, que outra abordagem quantitativa não seriam percebidas e problematizadas.

5.5 OUTROS APANHADOS

Os documentos analisados revelaram outras questões sobre o desenvolvimento da Política Educacional do Estado do Ceará para as temáticas de Gênero e Sexualidade, durante a gestão Camilo Santana, que apareceram de maneiras pontuais e dispersas nas narrativas dos participantes das formações, sem um núcleo de sentido comum, mas que inferiam inquietações relevantes. São elas:

- O desconhecimento dos amparos legais, quanto à adoção do nome social nas escolas para alunas e alunos transexuais;
- A falta de um posicionamento oficial da Secretaria da Educação, quanto ao uso dos banheiros por parte das alunas e alunos transexuais;
- A contradição entre a aplicação da Resolução CEE/CEB nº 437/2012 e o registro escolar no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), que não possui indicadores de reconhecimento da frequência e rendimento das alunas e alunos transexuais;
- A carência de projetos curriculares oficiais para se trabalhar a temática dentro das escolas, tendo em vista as muitas situações de *bullying* homofóbico, transfobia e violência de gênero vivenciadas no cotidiano escolar;
- A carência de formações continuadas que subsidiem os educadores a lidar com a diversidade sexual e de gênero, que compõem o dia a dia da escola;
- Os recorrentes depoimentos de casos de assédio sexual, relacionamentos abusivos, práticas discriminatórias (machistas, sexistas, homofóbicas), sofridas pelos estudantes em ambientes públicos, familiares e escolares.

Sobre os pontos listados acima, embora os dispositivos legais sejam divulgados, via ofícios e e-mails, pela Seduc para as superintendências de cada regional que acompanham as escolas da rede estadual, ficam evidente ruídos de comunicação e falhas no acompanhamento da efetivação desses dispositivos nos cotidianos escolares.

A orientação da Secretaria da Educação quanto ao uso dos banheiros se ampara na Resolução CNCD nº 12/2015, que estabelece, em seu art. 6º, que

deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito. Entretanto, essa orientação é feita no campo da sutileza, quando gestores questionam um respaldo legal e/ou quando passam por uma formação com a subárea EGS da Codea/Diversidade. A resolução, por si só, não garante um ambiente inclusivo nas escolas e o trabalho pedagógico com meninos agressores, pais questionadores e com professores e funcionários que não compreendem a condição de gênero dos estudantes trans.

A Lei nº 13.185/ 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), “poderá fundamentar as ações das Secretarias Estaduais de Educação, bem como de outros órgãos” (§ 2º. p.1), objetivando “promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar” (art. 4º, inciso IX, p.2). A referida Lei também prevê que “serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados para planejamento das ações” (art. 6º., p.2). Na prática, as ações da Seduc quanto a esse programa se encontram diluídas por diferentes coordenadorias, células e subáreas, cabendo a EGS o recorte as práticas do *bullying* de gênero e homofóbico. Para tanto, se utiliza, nas atividades formativas conduzidas pela equipe, o material *Boas práticas de combate ao bullying homofóbico nas escolas*, da Unesco (2014).

O tratamento secundário dado à política de gênero e sexualidade na educação dentro da estrutura organizacional da Seduc, a esporádica articulação das coordenadorias governamentais para mulheres e população LGBT com os setores educacionais, a ausência de pressão política dos movimentos sociais feministas e LGBT, os conflitos de interesses da base governista e o silêncio contínuo do governador Camilo Santana, no que se refere à discussão desses temas no currículo escolar, são os principais entraves para que essa saia do campo incipiente e ganhe uma amplitude efetiva e contundente. O contexto político conservador e discriminador evidenciado pelas falas de ameaças proferidas por legisladores¹⁰⁰ que

¹⁰⁰Bancada religiosa comemora plano .Disponível em:
<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/politica/bancada-religiosa-comemora-plano-1.1545351>

fazem parte da base governista limita as ações desenvolvidas durante a gestão Camilo Santana.

Sobre esse contexto, Nardi (2017) comenta:

Esse cenário político tenso mostra que a liberdade de expressão sexual e de gênero tem uma legitimidade recente e que a reação conservadora sexista, heterossexista e sustentada na dominação masculina está bastante presente em alguns setores da sociedade, sobretudo naqueles que tentam impor valores religiosos ao campo político, ameaçando a democracia duramente conquistada (p.25).

O obscurantismo religioso existente no campo político brasileiro vem buscando aniquilar as temáticas da diversidade de gênero e sexualidade, discursando na defesa de valores cristãos conservadores da chamada “família tradicional”¹⁰¹.

Apresentada e discutida a análise documental na qual se extraiu as percepções de gestores e professores sobre a política de governo para gênero e sexualidade na escola desenvolvida durante a gestão Camilo Santana, parte-se, nos próximos subitens, para a análise das entrevistas tecidas com estudantes que participaram de algum dos processos formativos.

5.6 ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

Antes de expor a análise das entrevistas realizadas com os estudantes, é pertinente registrar que, de acordo com os dossiês produzidos pelos técnicos da equipe de EGS durante os quatro anos de formações realizadas junto às Crede/Sefor, escolas, secretarias municipais e outras instituições e projetos ligados à educação com seus diferentes sujeitos

percebeu-se uma receptividade, um interesse, um maior compartilhar de experiências e questionamentos por parte das/dos jovens estudantes de um modo geral quando comparado com os públicos formados majoritariamente por educadores (Dossiê Seduc/Codea/Diversidade/EGS, 2017).

Deputada cobra comissão para fiscalizar “ideologia de gênero” em escolas do Ceará
Disponível em: <http://blogs.opovo.com.br/politica/2017/10/06/deputada-cobra-comissao-para-fiscalizar-ideologia-de-genero-em-escolas/>

Deputada reclama de livro didático

Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/politica/deputada-reclama-de-livro-didatico-1.1908429>

¹⁰¹ Refere-se ao modelo nuclear burguês de família constituído por pai, mãe e filhos vivendo numa mesma casa (OSTERNE, 2004, p.34)

Segundo Araújo *et al* (2012), é na adolescência, quando as mudanças estão se consolidando, que o jovem necessita de informações claras, apoio e compreensão sobretudo sobre a sexualidade humana.

De acordo com o estudo *O conhecimento e proteção das jovens brasileiras a respeito das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada* (2018)¹⁰², conduzido pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em parceria com o laboratório Bayer, e realizado com 1500 mulheres na faixa etária de 16 a 25 anos, 41% das jovens brasileiras não conversam sobre sexo com seus pais, 33% não tiveram acesso à educação sexual na escola e menos de 20% buscam informações sobre o assunto com ginecologistas. A respeito dessa situação, a professora da UFRGS, Jane Felipe (2018)¹⁰³, na reportagem *Falta educação sexual nas escolas, sugere pesquisa* publicada em março de 2018, pelo jornal GaúchaZH, aponta como principais causas: a limitação das temáticas de gênero e sexualidade na formação dos professores e a falta de investimentos governamentais nas políticas de formação continuada dos docentes:

Está previsto que a educação sexual seja discutida de forma transversal, ou seja, dentro de todas as disciplinas, não somente em uma. Em geral, isso fica a cargo dos professores de biologia, no entanto, só é abordado sob o viés biológico, quando, na verdade, é preciso considerar questões históricas, sociais e culturais em relação ao corpo e à sexualidade. Houve a retirada de alguns termos, como sexualidade, e assim, pode-se perceber que está ocorrendo uma onda de conservadorismo muito grande na sociedade brasileira. Isso acaba afetando a possibilidade de os municípios oferecerem formação continuada aos professores sobre essas temáticas (p.3)

Cavasin (2017)¹⁰⁴ afirma que a juventude é uma importante força para superar as tensões contrárias à educação, com perspectiva de gênero e sexualidade.

Há anos, a gente vinha trabalhando com tranquilidade até a investida contra gênero e sexualidade. Mas vimos também a mobilização em torno das escolas pós-Plano Nacional de Educação [em 2014]. Essa foi uma grande surpresa: ver a juventude com a visão diferente da educação ortodoxa e antiga. Vejo a juventude interessada e discutindo. Os altos espaços institucionais têm de se abrir e ouvi-los. Essa é uma surpresa boa (p.2).

¹⁰²FONTE:<https://oglobo.globo.com/sociedade/pesquisa-revela-que-41-das-jovens-nao-conversam-sobre-sexo-com-pais-22467395>

¹⁰³FONTE: “*Falta educação sexual nas escolas, sugere pesquisa*”, reportagem disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2018/03/falta-educacao-sexual-nas-escolas-sugere-pesquisa-cjeu6ihf703p501r4qdocss51.html>

¹⁰⁴FONTE: “*É preciso falar de gênero nas escolas*” diz cientista social Sylvania Cavasin, reportagem disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/e-preciso-falar-de-genero-nas-escolas-diz-cientista-social-sylvia-cavasin/>

Os dados e situações relatados deixam claro que o desenvolvimento de políticas públicas para as temáticas do campo dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas é relevante para a juventude e defendida por eles. No *Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras*¹⁰⁵, da Associação Brasileira de Antropologia, os jovens afirmam que as relações de gênero e sexualidade não são invenções ideológicas; relatam que a violência contra mulheres¹⁰⁶ e LGBTs¹⁰⁷ acontece dentro e fora da escola, e que essas violências, preconceitos e discriminações causam evasão escolar¹⁰⁸.

Frisa-se que o silenciamento desses assuntos vai de encontro a inúmeros tratados internacionais assinados pelo Brasil¹⁰⁹, que o machismo impacta o aprendizado e a autopercepção de meninos e meninas¹¹⁰ e que os discursos de ódio e intolerância não podem ser confundidos com liberdade de expressão e/ou serem “justificados” por preceitos religiosos, ainda mais do ponto de vista político numa nação constitucionalmente laica¹¹¹.

Participaram das entrevistas sobre *A Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a Diversidade de Gênero e Sexualidade na Escola* um total de 20 estudantes assim distribuídos:

¹⁰⁵Ler o “*Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras*” da Associação Brasileira de Antropologia disponível em: http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf

¹⁰⁶Ver os dados da pesquisa *#meninapodetudo – machismo e violência contra a mulher na juventude (2015)*, disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/ENOIS_meninapodetudo2015.pdf

¹⁰⁷Ver os dados da *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016* disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

¹⁰⁸Abramovay (2013) em “*Na escola, a homofobia é escondida pela tolerância mascarada*”, diz pesquisadora, disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-11-03/na-escola-a-homofobia-e-escondida-pela-tolerancia-mascarada-diz-pesquisadora.html>

¹⁰⁹FONTE: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/internacional/documentos-internacionais>

¹¹⁰Carvalho (2003), *Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>

¹¹¹Segundo o teólogo, pastor e escritor José Barbosa Júnior (2016) “É preciso discutir gênero na educação, principalmente pelo preconceito que as crianças sofrem em relação à sexualidade e ao machismo. As crianças que demonstram em sua identidade características não convencionais sofrem desde muito cedo, e os meninos também acabam por desenvolver ideias machistas desde cedo”, disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/discvot.nsf/5d50d39bd976391b83256536006a2502/604e8a58de0480c083257fda00648b66?OpenDocument&ExpandSection=1>

Quadro 3 – Perfil das (dos) estudantes entrevistados

ESCOLA	SEXO		SÉRIE DO ENSINO MÉDIO		
	Feminino	Masculino	1º ano	2º ano	3º ano
M	2	2	-	4	-
E	3	3	2	2	2
G	3	3	-	6	-
S	2	2	-	-	4

Fonte: Elaborada pelo autor

Assentada nas falas coletadas das entrevistas foi possível organizar as categorias e desenvolver as análises pertinentes para a pesquisa em questão, de acordo com a seguinte distribuição: A - conhecimento sobre a política pública educacional do Ceará para gênero e sexualidade na escola; B - compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade; C - participação em atividades formativas dessa política; D - a importância dessa política e sugestões para a continuação da política pública na próxima gestão governamental.

5.6.1 Categoria A: conhecimento sobre a política pública educacional do Ceará para gênero e sexualidade na escola

Dos vinte entrevistados apenas dois declararam desconhecer a existência da Codea/Diversidade e as políticas desenvolvidas por ela. A aluna do 3º ano da escola E afirma: “Não, não conheço. Na verdade, sempre ouvi falar em Crede. Até já me explicaram que a Crede pertence à Seduc, mas sobre a Seduc mesmo não tenho informação”. Ela justificou que não se envolve muito nos projetos da escola e nem faz parte do grêmio escolar, pois “prefiro ficar focada somente nos estudos e no Enem, daí pouco conheço sobre política pública. Acho que o Enem não tira férias é uma política pública, não é? ”.

Dos demais, três sabem da existência da Coordenadoria, porém não souberam explicar sobre sua atuação; “sei que existe uma Coordenadoria da Diversidade dentro da Secretaria de Educação, mas não sei o que ela faz” (aluno do 3º ano da escola E). Esses estudantes também demonstraram dificuldade em compreender o que é política pública, alegando que: “não gosto de política mas pelo nome (política pública educacional) creio que seja algo voltado para educação”

(aluno do 3º ano da escola S) e “não estudo muito as disciplinas que falam desses assuntos, sociologia e filosofia, eu acho” (aluna do 1º ano da escola E).

O desconhecimento por parte dos jovens discentes sobre a política educacional para gênero e sexualidade na escola do Estado do Ceará pode sugerir algumas questões: uma falha no processo de divulgação das ações governamentais, no que se refere à Educação, um desinteresse juvenil pelo fazer política, uma indiferença aos assuntos relacionados à Diversidade e Inclusão Educacional.

No campo dos estudos sobre juventude e política, autores como Abramo e Branco (2005), Feixa (2002) e Sposito (2009) criticam o fato de a ligação entre juventude e política ser, por vezes, compreendida como algo planejado prontamente e

contribuem com mudanças frente à ideia ainda hegemônica de pensar a juventude como uma fase problemática, marcada por certa instabilidade e, politicamente, caracterizada ora por uma apatia política, ora por uma visão reificada que alia juventude necessariamente a engajamento político (MESQUITA *et al.*, 2016, p.289).

Não há, portanto, uma relação direta e automática entre uma juventude com mais acesso à informação, mais questionadora e um interesse em conhecer as engrenagens políticas das instituições públicas.

Destaca-se que todos os vinte entrevistados participaram de atividade formativas promovidas pela Seduc. Se ainda assim registra-se o desconhecimento, por parte de alguns deles, presume-se que, entre os estudantes da rede pública estadual de ensino do Ceará, as ações da política educacional para gênero e sexualidade são pouco notáveis.

Dentre os quinze entrevistados que responderam “sim”, uma estudante do 2º ano diz: “Essa coordenadoria atua abordando a temática de inclusão nas escolas, ao orientar os professores e a gestão da escola” (aluna do 2º ano, escola E).

Quatro estudantes demonstraram compreender que a Coordenadoria da Diversidade também atua com outras temáticas além de gênero e sexualidade: “Já participei algumas vezes de passeios pelo recanto ecológico da Seduc, tendo aula sobre educação ambiental” (aluno do 2º ano, escola G).

Esse quantitativo considerável de estudantes que demonstraram conhecimento sobre a política pública educacional do Ceará para gênero e sexualidade na escola possivelmente está relacionado a dois fatores: esses

estudantes participaram de atividades formativas promovidas pela subárea EGS e a escolha deles para participarem das entrevistas foi realizada pelos professores das escolas em que estudam, provavelmente então foram selecionados os estudantes mais interessados. Ainda assim se percebe, por suas respostas, uma imprecisão quanto ao conhecimento em relação a esses aspectos.

O site oficial do governo do Estado do Ceará constitui-se no principal canal de comunicação e divulgação das ações da Secretaria da Educação¹¹². No *link* coordenadorias, *sublink* desenvolvimento da escola, encontram-se descritas as principais informações sobre as oito subáreas que compõem a Codea/Diversidade, detalhadas através dos tópicos: texto inicial, ações e programas, material de apoio, atividades desempenhadas, legislação e para saber mais. Além desses, os outros meios de comunicação e divulgação publicitados a toda sociedade se dão pelas notícias publicadas no site da Seduc e na página de *facebook* da Codea/Diversidade. Essa página encontra-se inativa¹¹³ em função do período eleitoral de 2018 e as notícias sobre as ações da subárea EGS densamente divulgadas nos anos de 2016 e 2017, foram drasticamente reduzidas no ano de 2018, em virtude do contexto já mencionado no item 5.5 desse trabalho.

O artigo 37 da CF/88, em seu 1º parágrafo, detalha o princípio da publicidade na administração pública brasileira:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: § 1º - A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

O princípio da publicidade garante que a sociedade tenha o direito de apreciar os atos praticados na administração pública para o exercício do controle social, derivado do exercício do poder democrático. Assim, a pouca divulgação das ações desenvolvidas pela subárea de gênero e sexualidade na escola enfraquece a política pública, compromete o reconhecimento da Coordenadoria da Diversidade por parte dos principais sujeitos sociais beneficiados por ela e coloca em xeque o interesse político na manutenção e ampliação dessa política educacional.

¹¹²www.seduc.ce.gov.br

¹¹³Tentativa de acesso em 21/12/2018.

5.6.2 Categoria B: compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade

Dos vinte entrevistados, seis disseram saber pouco sobre esses conceitos, “tendo em vista as poucas informações que tive sobre o assunto” (aluno do 3º ano, escola E) e não conseguiram formular nenhuma resposta clara que demonstrasse alguma compreensão sobre as concepções de gênero e sexualidade.

Esse pouco conhecimento dos estudantes sobre gênero e sexualidade demonstra o quanto o diálogo sobre esses assuntos ainda é permeado por tabus e silenciamentos, tanto nos espaços familiares, quanto nos espaços escolares, espaços esses referenciais para a formação do jovem. Para JOCA (2009), apesar dos avanços obtidos no campo da sexualidade, é preciso reconhecer a permanência de mitos e preconceitos, especialmente relacionados à orientação sexual, “alimentados pelos diversos espaços de produção e reprodução de valores sociais e sexuais” (p.99). O autor relembra que a escola é um desses espaços no âmbito social e como parte integrante do todo “funciona de acordo com seus valores e condutas hegemônicas (JOCA, p.99).

Dois dos alunos entrevistados ainda colocaram que os termos gênero e sexualidade se referiam a palavra sexo, mas sem desenvolver maiores detalhes em suas falas. Também ficaram confusas quatro outras afirmações, duas de alunas do 2º ano, quando disseram que gênero “é o que realmente sou” (aluna do 2º ano, escola G), sugerindo uma compreensão de que gênero seria sinônimo de sexo biológico. Outro estudante afirmou que ele pode “decidir ou definir” (aluno do 2º ano, escola metropolitana) seu gênero, deixando a entender uma certa confusão entre os conceitos de gênero e orientação sexual.

As falas desses entrevistados remetem à tradicional abordagem reducionista, sexológica e biologicista com a qual as discussões sobre sexo, gênero e sexualidade são tratadas na escola, priorizando questões relacionadas à reprodução humana e procriação (Louro, 2010; Jesus, 2007b). Furlani (2011) chama essa abordagem de biológico-higienista e explica:

É aquela considerada por muitas/os a prevalente (e até mesma a única) nas ações educacionais voltadas ao desenvolvimento sexual humano no contexto, sobretudo, da escolarização formal. Costuma conferir ênfase na biologia essencialista e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc. Por manter inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico, considera as diferenças entre

homens e mulheres decorrente dos atributos corporais – o que contribuiu (e contribui) tanto para ‘naturalização’ das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas (p.15-16)

Nesse tipo de abordagem é comum a compreensão de que sexo e gênero são termos sinônimos e de a sexualidade é uma questão de escolha, de opção:

Para mim sexo e gênero é a mesma coisa, pois ou nascemos homem ou nascemos mulher. Não estou dizendo que devemos desrespeitar quem quer ser diferente, quem opta se comportar diferente do seu sexo, mas que Deus nos fez assim como corpo de homem ou de mulher isso é verdade (aluno do 1º ano, escola E)

Reforçando o que acabou de ser afirmado, com relação à definição de sexualidade, quatro estudantes fizeram referência a uma expressão muito constante no senso comum, a questão da opção sexual¹¹⁴, quando disseram: “a sexualidade é a minha escolha” (aluna do 2º ano, escola G) e “é algo particular seu, você define a partir do seu autoconhecimento” (aluna do 1º ano, escola E).

A maior parte dos estudantes entrevistados concebe a sexualidade como sendo a sua orientação sexual: “é por quem a pessoa se sente atraída, podendo ser homo, bi ou heterossexual” (aluno do 2º ano, escola metropolitana).

Sobre os entendimentos dos termos citados acima, Louro (2013) apresenta a sexualidade como uma construção social que envolve “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (...) processos profundamente culturais e plurais” (p.12) sobre a qual não tem nada de exclusivamente “natural”, a “começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza” (p.12). A autora propõe que

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade também são socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO, 2013, p.12).

¹¹⁴Adriano Souza Senkevics (2013) faz uma discussão muito interessante sobre as expressões “opção sexual” e “orientação sexual” no artigo “A sexualidade é uma escolha?” disponível no site: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2013/08/23/a-sexualidade-e-uma-escolha/>

Sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero são conceitos estudados por diferentes áreas das ciências humanas e sociais. Uma distinção didática desses quatro conceitos é importante para a elaboração e execução de políticas públicas para grupos sociais historicamente marginalizados como mulheres e LGBTs. Entretanto, é importante destacar que os conceitos de gênero e orientação sexual são bastante complexos¹¹⁵, se relacionam com desejos, papéis e comportamentos sexuais e estão dentro de concepções sociais do que é ser masculino e do que é ser feminino. Tomando por base Jimena Furlani (2011, p.157), a orientação sexual refere-se “a maneira como o interesse sexual e afetivo se manifesta em homens e mulheres”, podendo “ser pelo mesmo sexo - homossexualidade, pelo sexo oposto – heterossexualidade ou por ambos - bissexualidade”.

Quanto ao termo “gênero”, para sete discentes entrevistados na pesquisa, é determinado pela natureza, “é algo biológico, definido desde o nascimento do ser” (aluna do 3º ano, escola E), “é a identidade biológica” (aluna do 3º ano, escola S). Para outros seis alunos, “gênero” e “identidade de gênero” versam sobre a mesma ideia: “o gênero se trata de como a pessoa se identifica, mesmo não sendo de acordo com seu corpo, e sim de sua mente” (aluno do 3º ano, escola S).

Segundo Louro (1997), foi através dos estudos feministas anglo-saxões que emergiu a diferença entre sexo de caráter biológico e gênero de caráter social:

Visando "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", elas desejam acentuar, através da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995, p. 72). Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 1997, p.21-22).

Extrai-se das palavras do autor que o sexo “é tudo aquilo que está relacionado às características físicas de um ser humano” e “o conceito de gênero, por outro lado, está ligado às características comportamentais, culturais, sociais e históricas, construídas socialmente” (BORTOLINI, 2008, p.13).

¹¹⁵Sugiro a leitura do artigo *O Conceito de Orientação Sexual na Encruzilhada entre Sexo, Gênero e Motricidade* de Cardoso (2008) disponível em: <https://www.redalyc.org/html/284/28442108/>

Salienta-se que sexo e gênero são conceitos também discutidos sob outras concepções epistemológicas, como a teoria queer¹¹⁶. Dentro da perspectiva *queer*, uma das suas principais precursoras, a filósofa Judith Butler afirma que os conceitos de sexo e o gênero são dinâmicos e fluídos. São normas regulatórias de viabilização dos sujeitos numa determinada inteligibilidade cultural (BUTLER, 2013, p. 154-5). Para a autora, sexo e gênero precisam da performatividade, prática reiterativa e citacional de produção discursiva de efeitos de uma determinada nomeação (BUTLER, p. 154) para sustentar aceitabilidade e realidade. O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as suas próprias diferenças. Nesse regime, os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva (BUTLER, 2002, p. 64). Através de comportamentos performativos, o sexo se torna a “essência” e a “matéria” dos corpos, e o gênero, o efeito comportamental da posse de determinado sexo (SAMPAIO, 2017a, p.48). Os conceitos de gênero e sexo em Butler fortalecem a desestrutura do sujeito e evidenciam as possibilidades de subversão levantadas pela filósofa.

Tomando por base Paul Beatriz Preciado (2015, p.2), que defende uma análise crítica da diferença entre gênero e sexo e afirma que esses termos costumam ser atribuídos como produto de explicações essencialistas e biológicas da heteronormatividade. O filósofo espanhol não rejeita a hipótese das construções sociais ou psicológicas de gênero, mas as compreende como mecanismos de um sistema tecnológico mais amplo. Tanto o sexo quanto o gênero e a sexualidade seriam resultados de dispositivos inscritos em um sistema tecnológico e sociopolítico complexo, no qual os binarismos (homem/mulher; homossexual/heterossexual, transexualidade) não passariam de máquinas, produtos, instrumentos, redes, conexões, fluxos de energia e de informação, usos e desvios que incidem sobre o corpo.

Para a definição de identidade de gênero ¹¹⁷, considerando que este trabalho se situa dentro do campo das políticas públicas, exponho o conceito

¹¹⁶Surgida da cultura intelectual gay e lésbica, dos EUA e da Inglaterra, a partir da metade da década de 1980, e consolidada como campo de estudo nos anos 90, a teoria *queer* vai além da análise e da crítica das identidades e diferenças sexuais. Pode-se falar em epistemologia queer, ou seja, “uma forma de pensar”, “um modo de produzir, articular e problematizar o conhecimento” (FURLANI, 2011, p.35).

¹¹⁷É salutar registrar a reflexão proposta por Berenice Bento (2017, p.155): “Ora, o que é uma identidade de gênero? Uma forma de sentir/viver o mundo como homem e como mulher? O que é um campo emotivo feminino ou masculino? É um jeito de atuar na vida? Se tencionarmos, torcermos e contorcemos a noção de gênero e de identidade de gênero, veremos que essa categoria tem

descrito em documentos oficiais do MEC¹¹⁸, do CNE¹¹⁹ e do CNCD/LGBT¹²⁰, baseados dos Princípios de Yogyakarta (2007):

Entende-se identidade de gênero como a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (p.10).

Distinguido os principais conceitos básicos no campo dos estudos de gênero, a próxima categoria de análise versa sobre a participação dos estudantes em atividades formativas da política pública educacional em análise.

5.6.3 Categoria C: participação em atividades formativas dessa política

Todos os entrevistados participaram de alguma atividade formativa sobre gênero e sexualidade realizada pela Seduc e deixaram evidente a importância desses momentos: “Participei de uma palestra, como já havia dito, falava sobre a violência contra a mulher, descobri várias coisas, entendi leis direito, e foi importante para mim” (aluna do 2º ano, escola G); “Foi produtivo e esclarecedor, pois mostrou como nossa sociedade ainda é tão violenta e preconceituosa com as pessoas fora do padrão” (aluna do 1º ano, escola E):

Foram experiências muito interessantes. Participei de uma palestra aqui na minha escola e de um seminário lá no Cambéba. Até então, eu não tinha conhecimento desse trabalho com esses assuntos. Essas atividades contribuíram para o meu crescimento pois foi abordado sobre preconceito, violência, homofobia e a lei Maria da Penha. É preciso falar desses temas pois não dá mais para nosso país ficar vendo tanta discriminação, tanto ódio e não se fazer nada (aluno do 2º ano, escola metropolitana).

cumprido o mesmo papel da noção de raça: produção incessante de hierarquias assimétricas e desiguais”.

¹¹⁸Nota técnica nº 24/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC disponível em:

<http://www.spm.gov.br/noticias/nota-tecnica-no-24-2015-mec> e

Nota Técnica nº 32/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf

¹¹⁹Parecer CNE/CP nº 14//2017 disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192

Portaria nº33/2018 disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2341>

Resolução CNE/CP nº 1/2018 disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59331>

¹²⁰Resolução CNCD/LGBT nº 12/2015 disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx

A fala dos entrevistados indica que, paradoxalmente, quem tem ensinado a escola a agir no respeito à diversidade e mais valorizado as discussões no campo dos estudos de gênero e diversidade sexual são os próprios estudantes. "Na contemporaneidade, multiplicaram-se os grupos, os sujeitos, os movimentos e as maneiras de se identificar com gêneros e de viver a sexualidade. Não há apenas uma forma de ser, mas tantas quantas são os seres humanos", afirma Guacira Lopes Louro (2015) na matéria *Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo (...)*, publicada na edição 279 da Revista Nova Escola em fevereiro/2015¹²¹.

Consoante a fala dos entrevistados/as para essa dissertação, o Manifesto Voz do Jovem (2016)¹²² idealizado e elaborado pelo Movimento Mapa Educação¹²³ realizou uma pesquisa sobre educação, de acordo com a visão do jovem, com 11.519 pessoas de todo o Brasil, na faixa etária de 9 a 24 anos e constatou que a juventude brasileira aponta "a importância do papel da escola no combate a diversos preconceitos para que eles não sejam levados à vida adulta" (p.14).

Os alunos por si já estão conversando entre si e estão trabalhando em uma convivência melhor e mais crítica. O problema é que muitas escolas ainda são conservadoras, machistas e homofóbicas, não respeitam coisas básicas. A educação deveria ser mais libertadora, o papel da escola deveria ser o de formar cidadãos, pensadores, que saibam questionar tudo, e não máquinas funcionais que recebem ordens (depoimentos de jovens entrevistados pelo manifesto, p.14)

Esse documento também aponta que a urgência de estimular o senso crítico dos alunos precisa ser um dos principais objetivos da escola e que não se desenvolve uma postura cidadã sem pensamento crítico, troca de ideias e respeito ao próximo. Ele afirma que a habilidade de análise crítica é fundamental para o pleno exercício dos direitos e deveres políticos de todas as pessoas como cidadãos. O manifesto lista pautado nos depoimentos dos discentes participantes da pesquisa, o espaço escolar como um lugar propício a concepções plurais e necessário para que possa haver uma formação intelectual e crítica através de debates em sala de

¹²¹Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo?download=true>

¹²²O Manifesto Voz do Jovem é uma leitura que buscará responder o que os alunos esperam e pensam sobre educação (p.3). Disponível em: <http://mapaeducacao.com/manifesto/>

¹²³O Movimento Mapa Educação tem foi idealizado e criado por jovens como a missão de que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. O site do movimento descreve que luta para a educação ser prioritária na agenda política nacional e acreditam que o jovem deve ser o protagonista dessa mudança (<http://mapaeducacao.com/>).

aula, atualidades, conhecimentos sobre direitos, política e democracia, onde os professores estejam aptos para tratar com os questionamentos gerados e dispostos a executar um papel de mediador das discussões.

Segundo o manifesto, os jovens brasileiros citam “passeios culturais, aulas de teatro, música, clubes de leitura e de cinema, além do estímulo a agremiações estudantis e representatividade de turma frente à gestão escolar” (Manifesto Voz do Jovem, p. 14). como exemplos da “capacidade da escola de exercer seu papel de formadora de cidadãos conscientes e críticos” (Manifesto Voz do Jovem, p.14). Os entrevistados que subsidiaram a elaboração do documento em questão também lembraram e criticaram, o movimento Escola sem partido que de acordo com suas falas, “se disfarça sob o apartidarismo para tentar retirar da sala de aula temas relativos a gênero, como a violência à mulher e as causas LGBT” (Manifesto Voz do Jovem, p.14).

A exposição dessa pesquisa fortalece o que se constata na gestão da equipe de EGS frente a política educacional para gênero e sexualidade (2015-2018), do quão é necessário o protagonismo juvenil no desenvolvimento dessas políticas públicas não apenas como beneficiados, mas também como agentes transformadores.

5.6.4 Categoria D: a importância dessa política e sugestões para a continuação da política pública na próxima gestão governamental

Apesar de 25%, que representa cinco dos vinte entrevistados não conhecerem a política educacional em estudo e nem a estrutura organizacional da Seduc responsável pela sua execução, todos os estudantes que participaram das entrevistas afirmaram considerar importante um trabalho de formação e atendimento às escolas pautando as temáticas de gênero e sexualidade seja para a própria juventude:

É importante sim para abrir mais a mente dos jovens (aluno do 2º ano, escola G),

seja para os professores: Sim, para que os professores se sintam mais preparados a lidarem com alunos que os procuram para conversar ou esclarecer algo sobre o assunto (aluna do 3º ano, escola E);

seja para gestores: É importante sim, porque a gestão da escola deve saber lidar com problemas ocasionados em cima dessas temáticas e o

jovem precisa de acompanhamento especializado (aluna do 2º ano, escola metropolitana);

seja para as famílias: Nem todas as famílias aceitam a diversidade sexual e isso acaba acarretando para o indivíduo afetando uma exclusão e em alguns casos levam a depressão (aluna do 3º ano, escola S);

seja para a sociedade em geral: Sim, pois em qualquer ambiente social há diversidade de gênero e sempre é importante reconhecer todas as diferenças para que o preconceito deixe de existir (aluno do 2º ano, escola G).

As sugestões elencadas utilizaram os termos e expressões: “investir em mais ações pedagógicas”, “projetos”, “semanas culturais”, “palestras com mais frequência”, “eventos”, “seminários”, “debates”, “mais aulas”, “ampliação de rodas de conversa”, evidenciando que a discussão das temáticas de gênero e sexualidade ainda são pontuais dentro do currículo escolar oficial:

haver palestras com mais frequência e buscar mais as escolas do ensino médio (aluna do 2º ano, escola G);

investir em mais ações pedagógicas, periodicamente, em todas as escolas (aluno do 3º ano, escola S);

que tenha mais atuação dentro das escolas (aluna do 2º ano, escola E)

E clamando por uma maior articulação com as famílias, por mais acolhimento e respeito às diversidades:

O envolvimento das famílias nos projetos e esses assuntos serem mais comentados nas escolas além de novos projetos que envolvam toda a escola (aluna do 3º ano, escola S)

O tema sobre diversidade sexual ainda é pouco abordado nas escolas, e muitos alunos ainda se prendem no bendito “armário” por não se sentirem tão bem em seus locais de estudo, um ambiente mais favorável e de questão respeitosa, trará mais benefícios para os demais (aluno do 2º ano, escola G)

Relevante destacar também que os 4 estudantes entrevistados da escola metropolitana pontuaram a necessidade dos seminários temáticos realizados pela Seduc terem um alcance maior e uma infraestrutura melhor para o público-alvo:

Gostaria de sugerir que a Seduc de forma organizada desenvolvesse formas de abranger esses temas para vários alunos, convidando vários estudantes e não somente alguns (aluno do 2º ano, escola metropolitana)

Aproximação de um número maior de alunos. Ampliação de rodas de conversa, debates, palestras. Disponibilizar profissionais para projetos escolares, transportes para os alunos participarem mais desses eventos educacionais (aluna do 2º ano, escola metropolitana).

Expõe-se aqui especialistas do campo dos estudos das políticas educacionais em gênero e sexualidade que salientam a importância dessas

temáticas no âmbito escolar. Figueiró (2018a)¹²⁴propõe a educação sexual que discuta as relações de gênero e diversidade sexual fundamentais dentro dos ambientes escolares. “A educação sexual é o inverso da erotização de crianças e adolescentes. Ela tem a finalidade de levar informação e conhecimento sobre tudo o que diz respeito ao corpo, para que as pessoas entendam de onde vieram” (p.3), sustenta.

Figueiró (2018a) esclarece que a “erotização precoce da criança seria o incentivo de toda e qualquer atitude gestual, de vestimenta ou de dança semelhante à adolescência” (FIGUEIRÓ, p.3). Ela argumenta que indagar crianças e pré-adolescentes sobre ‘namoradinhos’ também é um tipo de erotização precoce e, no caso dos pré-adolescentes, uma cobrança de vivência de suas sexualidades que, por vezes, eles ainda não descobriram ou não querem viver ainda. “Um jovem que entende o que é sexo está mais preparado para não ser vítima do abuso sexual” (FIGUEIRÓ, p.3), garante a psicóloga. Segundo ela, “a ingenuidade torna esse indivíduo um ser vulnerável, que não compreende o que se passa quando ele se vê envolvida em contato sexual com uma pessoa mais velha” (FIGUEIRÓ, p.3), referindo-se a importância também do diálogo sobre gênero e sexualidade ser feito com crianças, respeitando seus processos cognitivos e sociais de desenvolvimento.

Vilela (2018)¹²⁵, educadora sexual, explica que há maneiras diferenciadas para cada faixa etária. “Nas aulas de ciências, a partir do 7º ano, é preciso conversar sobre o impacto da puberdade no corpo do adolescente para desenvolver responsabilidade e consciência para a proteção de doenças e gravidez” (p.4), propõe a autora.

Dados da OMS (2018)¹²⁶ divulgam que o Brasil tem 68,4 bebês nascidos de mães adolescentes a cada mil garotas de 15 a 19 anos. Esse índice está acima da média latino-americana. O órgão recomenda, dentre outras medidas para mudar essa realidade, programas de educação sexual para meninos e meninas em idade escolar.

Os números de transmissão de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) são, da mesma forma, preocupantes: na última década, a quantidade de

¹²⁴FONTE: *Porque é importante falar de educação sexual nas escolas* publicado em 15/11/18 e disponível em: <https://ponte.org/por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>

¹²⁵FONTE: *Porque é importante falar de educação sexual nas escolas* publicado em 15/11/18 e disponível em: <https://ponte.org/por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>

¹²⁶FONTE: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/brasil-tem-gravidez-na-adolescencia-acima-da-media-latino-americana-diz-oms.ghtml>

novos casos de HIV diagnosticados no país quase que triplicou entre os jovens de 15 a 24 anos¹²⁷.

Em uma carta¹²⁸, organizada pelo Instituto Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional), em novembro de 2018, professores e pesquisadores do movimento “Escola com Diversidade e Liberdade”¹²⁹ apresentaram argumentos pela promoção da pluralidade de opiniões e do debate de ideias e luta contra todas as formas de discriminação e preconceito. Faria (2018, p.3)¹³⁰, justifica:

Temos preocupação com a liberdade de expressão e com as questões que precisam ser garantidas no processo de aprendizagem. Muitos alunos precisam de um trabalho em cima de valores para terem um entendimento crítico sobre a sociedade em que vivemos. A sala de aula precisa ser um lugar onde questões ligadas ao preconceito possam ser discutidas

Empinotti (2018), presidente do Movimento Mapa Educação, reitera a necessidade de uma educação que desnaturalize práticas preconceituosas. “Os dados mostram que crianças que são lidas como LGBT sofrem muito *bullying* e discriminação. Acredito que ao falar com os estudantes sobre o respeito, podemos diminuir a violência” (EMPINOTTI, 2018, p.4)¹³¹.

Figueiró (2018a) também defende a educação escolar como um caminho de combate ao *bullying*. A psicóloga alega que:

Explicar para uma criança que o homossexual é aquela pessoa que sente atração por uma pessoa do mesmo sexo e que transexual é uma pessoa que não se identifica com o corpo biológico, não vai tornar ninguém homossexual porque isso não é uma questão de escolha. É uma questão de identidade pessoal (p.5)

Diante de todas as quatro categorias analisadas a partir das falas dos entrevistados, percebe-se que o acesso e conhecimento a PPE para gênero e sexualidade ainda é limitada. Embora se evidencie um desconhecimento teórico

¹²⁷FONTE:<http://agenciaaids.com.br/noticia/retrospectiva-2017-boletim-epidemiologico-brasil-tem-reducao-de-52-nos-casos-de-aids-e-aumento-de-41-nos-novos-casos-de-hiv/>

¹²⁸Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/movimento-de-professores-e-pesquisadores-defende-diversidade-de-opinioes-nas-escolas-e-questiona-o-escola-sem-partido/>

¹²⁹Movimento de professores e pesquisadores que defende a diversidade de opiniões nas escolas e questiona o “Escola sem Partido” (<https://www.change.org/p/movimento-escola-com-diversidade-em-contraposi%C3%A7%C3%A3o-ao-escola-sem-partido>)

¹³⁰Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/ponte-por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>

¹³¹Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/ponte-por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>

dentro do campo dos estudos de gênero - com relação a conceitos importantes para a desconstrução dos estereótipos e estigmas que naturalizam as práticas preconceituosas e discriminatórias nos ambientes escolares, principalmente contra àqueles que fogem da norma heteronormativa e binária de homem-masculinidade-mulher-feminilidade-heterossexualidade - os jovens estudantes julgaram importante a discussão das temáticas relacionadas a essa política na escola e reivindicam uma continuidade e ampliação desta para as próximas gestões governamentais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambientes escolares carregados de situações que naturalizam práticas preconceituosas e discriminatórias não contribuem para a formação de cidadãos que respeitem às várias dimensões humanas e sociais. Dentre essas práticas estão os preconceitos de caráter sexista e homofóbico. Nesse contexto, para disseminar uma reflexão de combate às situações discriminatórias citadas, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, através da subárea de Educação, Gênero e Sexualidade da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão educacional, desenvolveu durante a 1ª gestão do governador Camilo Santana (2015-2018), um trabalho de sensibilização e formação de gestores, professores e estudantes, a fim de colaborar com a construção de um clima escolar mais sadio, envolvente e valorizador da diversidade humana, especialmente em suas relações de gênero e sexualidade.

A pesquisa em tela, consoante ao cenário descrito acima, versou sobre a Política Pública de Educação do Estado do Ceará para gênero e sexualidade na escola e buscou como objetivo geral compreender essa política a partir do exame de documentos oficiais da Seduc e das percepções de gestores escolares, professores e estudantes.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, metodologicamente utilizou-se a análise documental de planos de trabalho, relatórios e dossiês produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará; das mensagens governamentais pronunciadas durante a gestão Camilo Santana (2015-2018) e dos instrumentos avaliativos assinalados pelos educadores participantes da política de formação pedagógica continuada do Estado; além de entrevistas realizadas com o público estudantil.

Os objetivos específicos executados foram: identificar as diretrizes legais que orientam a PPE do Estado do Ceará para a diversidade de gênero e sexualidade na escola; descrever as ações desenvolvidas pela subárea responsável por essa política dentro da Seduc, no período de 2015 a 2018, e discutir as percepções de gestores, professores e estudantes sobre essas ações.

Com relação ao primeiro objetivo específico, as discussões de gênero e diversidade sexual dentro das políticas públicas educacionais encontram respaldo em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos Sexuais (1977; 1999) e os Princípios de

Yogyakarta (2007); em dispositivos legais nacionais como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), as DCNEB (2010), as DCNEF (2010), as DCNEM (2012), no PNE (2014-2024), na BNCC (2017), na Lei Maria da Penha (2006), na Lei de combate ao *bullying* (2015), além de pareceres, resoluções e notas técnicas elaboradas pelo CNCD, pelo CNE e pelo MEC, nos anos de 2015 e 2018; e, finalmente, em legislações estaduais como a Constituição Estadual do Ceará (1989) – art.14, o PEE (2016-2024), o Plano de Governo Os 7 Cearás da gestão Camilo Santana (2015-2018) e leis, decretos e resoluções que institucionalizam a Semana Maria da Penha nas escolas, o dia estadual de combate à transfobia, a Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero do Estado do Ceará, o Plano Estadual de enfrentamento à LGBTfobia, o uso do nome social e reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans nas instituições públicas inclusive as escolas.

Importante destacar que em dispositivos como a LDB, o PNE, o PEE e a BNCC, as terminologias gênero, sexualidade, LGBT ou qualquer outra que remeta ao campo dos estudos de gênero não aparecem de maneira explícita, buscando invisibilizar as políticas públicas voltadas para mulheres e sujeitos não-heteronormativos, generalizando com redações, estratégias e metas que versam sobre o combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação e desprezando assim suas particularidades.

No que tange ao segundo objetivo específico, durante o período de 2015 a 2018, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará desenvolveu ações relevantes no que concerne a política educacional para as temáticas de gênero e sexualidade. Dentre essas ações, a formação de gestores e professores, por meio de oficinas pedagógicas e o atendimento às escolas, através, principalmente, de palestras com estudantes, foi a mais expressiva. Mesmo sem recursos financeiros, com uma equipe técnica pequena e sem prioridade dentro do plano de governo executado pela Seduc, foram realizadas 213 formações em Crede/Sefor, escolas das redes públicas, secretarias municipais de educação e projetos institucionais, alcançando diretamente um público de 15.461 pessoas e contemplando 134 municípios do Estado do Ceará.

Também foram organizados seminários temáticos, ofertados cursos de aperfeiçoamento, publicados trabalhos e concedidas entrevistas. O intuito foi de mobilizar, sensibilizar, divulgar, articular e apoiar as ações da Educação, Gênero e

Sexualidade e os projetos curriculares de promoção da igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e à dignidade humana, desenvolvidos pela Seduc e pelas escolas da rede estadual. Entretanto, observou-se que todo esse rol de ações se deu de formas pontuais e por vezes isoladas do ponto de vista institucional.

Finalmente, referente ao terceiro objetivo específico, constatou-se que na concepção de gestores e professores, a política de formação nessas temáticas é importante e necessária para suas práticas pedagógicas, todavia, necessita de mais aprofundamento e continuidade. Os educadores expressam muitas dúvidas em lidar com a pluralidade de comportamentos de gênero e desejos afetivo-sexuais, sobretudo de alunos não-heteronormativos, sejam eles meninos ou meninas. A dificuldade em conduzir situações, como exemplo o uso dos banheiros por estudantes travestis e transexuais, destaca a ausência de formações continuadas nesse campo de estudos, e também demonstram resistências a essas abordagens principalmente por questões religiosas.

Quanto aos estudantes, ficou claro uma maior abertura para a discussão dos assuntos relacionados a gênero e sexualidade; a vivência de situações de violência simbólica sexista e homofóbica dentro das escolas; dúvidas e curiosidades acerca de suas sexualidades, seus corpos e as sexualidades e os corpos dos outros, e uma demanda para que seja expandido o debate dessa diversidade dentro dos projetos político-pedagógicos escolares.

Os resultados apontam que a política de formação pedagógica com o recorte temático citado é inovadora, relevante e, sobretudo, uma política de resistência, porém insipiente e desarticulada, em concordância com as hipóteses iniciais levantadas por este trabalho acadêmico. A política educacional do estado do Ceará na área estudada carece de maior conhecimento e aplicabilidade dentro do cotidiano escolar. É uma política ainda não prioritária dentro da agenda governamental e de alcance limitado, especialmente por causa da incipiência de sua articulação interinstitucional e da ausência de aportes financeiros.

A execução da pesquisa pode fortalecer o campo dos estudos acadêmicos, à medida que transversaliza com o campo das políticas públicas num recorte temático, por vezes desvalorizado e alvo de práticas sexistas, misóginas e homofóbicas. Do ponto de vista político, retratou uma política pouco visibilizada e desarticulada pelas políticas de Estado. Quanto à escola, esse estudo avultou a necessidade de ações concretas e incisivas que subsidiem gestores, professores e

estudantes na desconstrução de estereótipos e estigmas que alimentam violências físicas e simbólicas, especialmente contra os sujeitos que estão “fora da norma”, “fora do padrão”. Fica o desejo de que construam e reconstruam na escola e fora dela uma sociedade mais reconhecedora e valorizadora da sua própria diversidade.

Este estudo não representa uma análise minuciosa do ponto de vista quantitativo, tendo em vista que nem todos os gestores, professores e estudantes da rede estadual de ensino público do Ceará foram beneficiados direta ou indiretamente com a política educacional para gênero e diversidade, à medida que não participaram das formações ofertadas pela Seduc e em virtude também da capilaridade limitada do acompanhamento pós-formações.

É pertinente registrar, para futuras pesquisas, a possibilidade ou não da indiferença governamental, no que se refere às práticas de preconceito e discriminação que comprometem as relações sociais, tais como a formação humana, o aprendizado e a permanência dos estudantes na escola. Questiona-se como a atual política pontual, secundarizada e desarticulada para as questões de gênero e sexualidade na escola será mantida para os próximos anos e se a postura de resistência e compromisso com a educação de qualidade e inclusiva levará a uma expansão da política educacional vigente, desde que replanejando e realinhando suas lacunas e limitações.

Concluo afirmando que embora inovadora e pertinente, a política de governo desenvolvida para as questões de gênero e diversidade sexual na escola durante a gestão Camilo Santana (2015-2018) na perspectiva dos direitos humanos não foi capaz de evidenciar mudanças substanciais nas práticas discriminatórias e preconceituosas que assolam os cotidianos escolares e comprometem a formação acadêmica, social, emocional e profissional dos jovens estudantes. Sugiro para a próxima gestão, a necessidade de se assumir uma conduta política clara, articulada com as universidades, respaldada pela base governamental, financiada, que produza mais pesquisas ouvindo gestores, professores e estudantes da rede de ensino e que cesse a indiferença e o discurso demagógico para com uma educação de qualidade que verdadeiramente reconheça, valorize e respeite as diversidades e diferenças dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H;BRANCO, P. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.
- _____. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília: Flacso, 2015.
- ARAÚJO, A.C; LUNARDI V.L; SILVEIRA R.S; THOFEHRN M.B; PORTO A.R; Soares D.C. Implicações da Sexualidade e Reprodução no Adolescer Saudável. **Rev. Rene**, v.13, n.2, p.437-444, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/3951/3127>>. Acesso em:10 jan.2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2016.
- ASSUNÇÃO, E. Q; FIALHO, L. M. FIÚZA; LIMA, G. R. O. Políticas públicas, governo e sociedade. In: XAVIER, A. R.; TAVARES, R. S. A. ; FIALHO, L. M. F. **Administração pública**: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- BASTOS, M. J. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**,v.1, n.5, p.253-263, jul.2017.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- _____. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EdUFBA, 2017.
- BORGES, Z. N., & MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.16, n.58, p.59-76, 2008.
- BORGES, Z. N., PERURENA, F. C.V, PASSAMANI, G. R. e BULSING, M. Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. **Revista Latitude**, v.7, n.1, p.61-76, 2013.
- BORRILLO, D. A Homofobia. In: LIONÇO,T; DINIZ, D. **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.
- BORTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2008.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v.11, n.123, p.34-37,ago.2011.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>>. Acesso em: 01 set.2016.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Edições Técnicas,

_____. Lei de Combate ao *Bullying*. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 nov.2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 01set.2016.

_____. Lei Maria da Penha. Lei n.º11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 ago.2006. Disponível em: <https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/lei_maria_penha.pdf>. Acesso em: 01set.2016.

_____. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 01 set.2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Temas Transversais. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília:Edições Câmara, 2014.

_____. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

BRENNER, L; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

BUTLER, J. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, R. M. M. **Sexualidades transgresoras**: uma antologia de estudios queer. Barcelona: Icaria editorial, 2002.

_____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão de identidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CANDAU, F. A Educação escolar e cultural: construindo caminhos. In: **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, 2005.

CARRARA, S. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/pt-br.php>>. Acesso em: 12 set.2016.

_____. O Informe Brasil – Gênero e Educação: da Conae às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, D. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARVALHO, M. E. P. **Gênero**: o que é e o que não é ideologia. Recife: EdUFPB, 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/o-que-e-e-o-que-nao-e-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 11 set.2016.

CASTRO, M. G. **Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2018. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2018/12/Cadernos-Flacso-N-14-Juventude-Ge%CC%82nero-Sexualidade-Fami%CC%81lia-e-Escola.pdf>>. Acesso em: 15 set.2016.

CAVASIN, S. **É preciso falar de gênero nas escolas**. Genebra: ONU, 2017. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/e-preciso-falar-de-genero-nas-escolas-diz-cientista-social-sylvia-cavasin/>>. Acesso em: 20 set.2017.

CEARÁ. Constituição (1989). Constituição do Estado do Ceará. **Diário Oficial do estado do Ceará**. Fortaleza, 1989. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70432/CE_Ceara.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 set.2015.

_____. **Plano de Governo Os 7 Cearás**: síntese do Processo de Planejamento Participativo para elaboração do Plano de Governo do Estado do Ceará 2015/2018. Fortaleza: [s.n], 2015. Disponível em:

<http://ptceara.org.br/images/conteudo/file/1_PlanodeGovernoCE2014.pdf>. Acesso em: 12 set.2016.

CECÍLIO, M. S.; SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Produção científica sobre adoção por casais homossexuais no contexto brasileiro. **Estudos de Psicologia**, v.18, n.3, p.507-516, 2013.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**.

Brasília:MEC,2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 01 set.2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental.

Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília:MEC,2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 01 set.2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília:MEC,2012. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 01set.2016.

_____. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília:MEC,2017. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Acesso em: 03 dez.2018.

_____. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. **Resolução nº 01, de 19 de janeiro de 2018**. Brasília:MEC,2018.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59331-resolucoes-cp-2018>>. Acesso em: 03 dez.2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DANILIAUSKAS, M. Experiências e estratégias de combate à discriminação por sexualidade. In:PASSAMANI, G.R. **(Contra)pontos**: ensaios de gênero, sexualidade e diversidade sexual, o combate à homofobia. Campo Grande:EdUFMS, 2012.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS. **14º Congresso Mundial de Sexologia**.

Hong Kong, 1999. Disponível em: <<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. Paris,1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

DIAS, M. B. **União homoafetiva: o preconceito & a justiça**. 5.ed.São Paulo: Revista dos Tribunais,2011.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, v.23,n.39, p.39-50, jan./abr. 2011.

EMPINOTTI, G. **Por que é importante falar de educação sexual nas escolas**. São Paulo:[s.n],2018. Disponível em: <<https://www.portaliede.com.br/ponte-por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>>. Acesso em: 12 jan.2016.

FEIXA, C., COSTA, C;SAURA, J. **Movimentos juvenis: da globalização à antiglobalização**. Barcelona: Ariel,2002.

FEITOSA, C. **Políticas Públicas LGBT e construção democrática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

FELIPE, J. **Falta educação sexual nas escolas, sugere pesquisa**.São Paulo:[s.n], 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2018/03/falta-educacao-sexual-nas-escolas-sugere-pesquisa-cjeu6ihf703p501r4qdocss51.html>>. Acesso em: 16 jan.2018.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. de B. Impactos das Políticas Educacionais no cotidiano das Escolas Públicas Plano Nacional de Educação, **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.3, n.5, p.23-28,jan-jul, 2015. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf>. Acesso em: 12 jan.2019.

FERREIRA, T.S. Diversidade sexual na escola: formação docente, práticas pedagógicas e exclusão. **Entrelaçando**, Salvador, v.5, n.9, p.44-57 out. 2013. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/238?download=240>>. Acesso em: 12 jan.2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D.; VILELA, L. In: DARC, L. **Porque é importante falar de educação sexual nas escolas**. São Paulo:[s.n], 2018.

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

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO B.S, RIPOLL D. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **Revista HOLOS**,v. 6, n.36, p.471-483, 2015. Disponível em:
< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2945/1243>>. Acesso em: 16 jan.2019

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8.ed.Rio de Janeiro: Record, 2004.

JESUS, B. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: ECOS, 2008.

JESUS, R. Maria B. Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola. **Revista Faced**, v.6, n.11, p.189-199, jan-jun.2017.

JOCA, A. M. **Educação escolarizada e diversidade sexual**: problemas, conflitos e expectativas. Fortaleza: EdUFC, 2009.

JUNQUEIRA, R D. **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar**. Rio Grande, RS: EdFURG, 2007.

_____. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, p.208-230, mar.2010.

_____. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos Direitos Humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: EdFURG, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.

LEITE, T. F. **Metodologia científica**: iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científico (monografias, dissertações, teses e livros). Fortaleza: EdUnifor, 2004.

LIMA, F. M. **O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar**: um estudo no curso de licenciatura em educação física. Curitiba: [s.n],2006. Disponível em:<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/7607/1/Lima.Francis_Dissertacao.pdf>. Acesso em:13 jan.2019.

LOIOLA, L. P. Sexualidade, gênero e diversidade sexual. In: COSTA, H.C; JOCA, A.M; LOIOLA, L.P. **Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual**. Fortaleza: EdUFC, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G.L. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MADUREIRA, A. F.A; BRANCO, A. M. C. U. A. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23, n.1, p.81-90, mar.2007.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v.15, n.1, p.75-84, jun.2011.

MESQUITA, M. R., BONFIM, J. PADILHA, E.; SILVA, A. C. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v.28, n.2, p.288-297, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00288.pdf>>. Acesso em: 12 jan.2019.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NARDI, H. C., SILVEIRA, R.S., MACHADO, P. S. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: EdPUC, 2010.

OSTERNE, M. S. F. **Considerações Introdutórias sobre gestão e avaliação de Políticas Pública**. Fortaleza: [s.n.], 2017.

_____. A família em sua multiplicidade de formas e sentidos. In: FROTA, M. H. P; OSTERNE, M. S. F. **Família, Gênero e Geração: temas transversais**. Fortaleza, EdUece, 2004.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2007.

PRECIADO, P. B. **O que é contrassexualidade?** São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em: <<https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2015/05/05/o-que-e-a-contrassexualidade-paul-beatriz-preciano/>>. Acesso em: 22 dez.2018.

QUARESMA, S. D. R.; COSTA, Z. L.S.; MÜLLER, M. B.C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812/16846>>. Acesso em: 03 dez.2018.

QUIRINO, G. S. & ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, v.43, n.22, p.205-224,2012.

REIS, N. D; PINHO, R. Gêneros Não-Binários: identidades, expressões e educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, abr. 2016.

RODOLPHO P. A. L; ESTERMANN, M. D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.10, n.1,p.193-198, jan-jul.2011.

ROSENO, C., & SILVA, J. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, v.13, n.2, p.1-21,2017.

RUA, M. G; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias**. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf>. Acesso em:10 jan.2019.

_____. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; VALADÃO, M.I. **O estudo da política: temas selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAFFIOTI, H. I. B. “Violência de gênero no Brasil contemporâneo”. In: SAFFIOTTI, H. I. B.; MUÑOZVARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/31115633/violencia-de-genero-no-brasil-contemporaneo>>. Acesso em: 10 dez.2018.

SAMPAIO, F.S. **O combate à discriminação lgbtfóbica nas escolas estaduais cearenses: do decreto nº 32.188 às políticas de formação**. João Pessoa: CONEDU, 2017.

_____. Do currículo Heteronormativo ao “transviado”: gênero e sexualidade nas concepções e práticas escolares sobralenses. **Rev. Educação, Cultura e Sociedade**, v.7, n.1, p.45-60, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/2585/1916>>. Acesso em: 10 dez.2018.

SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. P. G. **Políticas públicas e sociedade**.3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2016.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1995.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SETUBAL, M. A. **Com a palavra (...)**. São Paulo:[s.n],2012.

SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v.12, n.2, p.22-27, jul.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 dez.2018.

SOUZA, H. H. **Plano Estadual de Educação do Ceará: gênero e sexualidade entre avanços e retrocessos**. Fortaleza:CONEDU, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>> . Acesso em: 03 dez.2018.

_____. **ENEM, Gênero e Sexualidade**. Mossoró: EdUERN, 2018. Disponível em: <<https://senacem.uern.br/files/users/lavinia/ANAIS/gd11.pdf>>. Acesso em: 10 dez.2018.

SPOSITO, M. P. O Estado da Arte sobre juventude: uma introdução. In: **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm,2009.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 .

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VECCHIATTI, P. R. I. **Homotransfobia e direitos sexuais: debates e embates contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica , 2018.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>>. Acesso em: 12 jan.2019.

_____. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>>. Acesso em:11 jan.2019.

VIANNA, C., UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, D. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

XAVIER, A. R; FIALHO, L. M. F. Políticas Públicas para a juventude no Brasil: reflexões panorâmicas. In: FIALHO, L. M. F; CACAU, J. B . **Juventudes e políticas públicas**. Fortaleza: Eduece, 2016.

WALLIMAN, N. **Métodos de Pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed.Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO

ANEXO A - Avaliação da formação pedagógica gênero e diversidade na escola



Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -CODEA

Diversidade e Inclusão Educacional/Educação, Gênero e Sexualidade

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Leia com atenção e de maneira objetiva e criteriosa, avalie o trabalho desenvolvido durante essa atividade a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento.

Preencha o quadro com o valor correspondente à sua opinião. Atenção a escala: **01 – RUIM; 02 – REGULAR; 03 – BOM; 04 – MUITO BOM**

- I – O tempo de execução da formação foi satisfatório?
- II – As informações da formação foram úteis para sua prática pedagógica?
- III – A oficina correspondeu ao objetivo proposto?
- IV – A atividade atendeu às suas expectativas?
- V – Qualidade dos materiais utilizados (slides, vídeos, textos).
- VI – Domínio do tema por parte do facilitador (a)
- VII – Clareza da linguagem utilizada pelo (a) facilitador (a)
- VIII – Interatividade do (a) facilitador (a) com os participantes.
- IX – Oportunidade para a reflexão coletiva sobre as temáticas durante a atividade
- X – O espaço físico foi adequado para realizar a oficina?
- XI – Indique seu grau de aprendizagem com a formação
- XII – Avalie o seu nível de participação durante a atividade

QUE BOM (PONTOS POSITIVOS)

QUE PENA (PONTOS CRÍTICOS)

QUE TAL (SUGESTÕES)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo do fiel depositário

Eu, Elielder de Oliveira Lima, orientador da Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, fiel depositário dos prontuários e da base de dados da Secretaria da Educação do Estado do Ceará situada em Fortaleza/Ceará, declaro que o pesquisador HOMERO HENRIQUE DE SOUZA está autorizado a realizar nesta Instituição o projeto de pesquisa: **A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**, cujo objetivo geral é **compreender a política educacional do governo do Estado do Ceará, na gestão Camilo Santana (2015-2018), desenvolvida pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade (EGS) da Seduc**. Adicionalmente, esse projeto consiste em analisar os planos de trabalho, relatórios, dossiês e mensagens governamentais nos quesitos de: identificar as diretrizes legais que orientam a Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a diversidade de gênero e sexualidade na escola; descrever as ações desenvolvidas pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc (2015-2018) e discutir as percepções dos gestores, professores e estudantes sobre as ações desenvolvidas na educação, gênero e sexualidade durante os meses de janeiro a dezembro de 2018.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros.
- Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.
- Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, para garantir a todos os envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

(CARIMBO E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista

ENTREVISTADOR: Homero Henrique de Souza, mestrando em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará com pesquisa no tema “A Política Pública Educacional do Estado do Ceará para a Diversidade de Gênero e Sexualidade na Escola”. Tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Lia Fialho.

Entrevistado (a):

Data: __/__/____.

Local:

Duração da entrevista:

CATEGORIA DO ENTREVISTADO (A): ESTUDANTES

PERFIL DO ENTREVISTADO (A):

Sexo: () Feminino () Masculino

Série você está? _____.

Qual a sua idade? _____.

A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

1 – Você tem conhecimento da existência da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional dentro da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc)? O que sabe sobre a atuação dessa coordenadoria?

2 – O que você entende sobre gênero e sexualidade?

3 – Você já participou de alguma atividade formativa (palestra, roda de conversa, aulão Enem ou seminário temático) sobre Gênero e Sexualidade desenvolvida pela Secretaria da Educação no período de 2015-2018? Caso afirmativo, comente como foi sua experiência.

4 – Você considera importante um trabalho de formação de gestores e professores e atendimento às escolas com as temáticas de gênero e sexualidade? Justifique sua resposta.

5 – Que sugestões você gostaria de registrar para a permanência/ampliação/melhoria do trabalho que a Seduc tem desenvolvido com essas temáticas para a próxima gestão (2019-2022)?

APÊNDICE C – Termo de consentimento de entrevista

Sr(a) _____
 _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA”, que tem como objetivo geral compreender a política educacional de governo do Estado do Ceará na gestão Camilo Santana (2015-2018) desenvolvida pela subárea Educação, Gênero e Sexualidade da Seduc. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa que utiliza a análise de documentos e uma entrevista semiestruturada como métodos.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas. As respostas às entrevistas serão gravadas, transcritas, textualizadas e validadas por sua pessoa, isto é, em nenhum momento serão divulgadas informações sem o seu prévio consentimento. Sua participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento você pode se recusar a responder perguntas ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, logo, não irá benefícios particulares. A pesquisa quando concluída e divulgada preservará o anonimato do seu nome da instituição que você estuda. Os dados obtidos por intermédio da sua participação poderão possibilitar refletir o contexto educacional da política de governo do Estado do Ceará para as relações de gênero e sexualidade visando ampliá-la e aperfeiçoá-la.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador. Você poderá entrar em contato com o pesquisador, através do e-mail homerogeografia@gmail.com, pelo telefone (85) 997704841, na pessoa do Professor Homero Henrique de Souza.

 Pesquisador Homero Henrique de Souza
 Cel: 997704841
 e-mail: homerogeografia@gmail.com

 Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, “A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA”, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Informante: _____

Assinatura: _____

Documento de identificação: _____