



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

RAYSSA MARIA BEZERRA VIEIRA DE SOUSA

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E DOCUMENTOS EDUCACIONAIS:
possíveis reflexos na prática pedagógica no Ensino Médio

São Luís

2023

RAYSSA MARIA BEZERRA VIEIRA DE SOUSA

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E DOCUMENTOS ESCOLARES: possíveis reflexos na prática pedagógica no Ensino Médio

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Sousa, Rayssa Maria Bezerra Vieira.

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E DOCUMENTOS
EDUCACIONAIS:

possíveis reflexos na prática pedagógica no Ensino Médio /Rayssa
Maria Bezerra Vieira de Sousa. - 2023.
144 f.

Orientador(a): Sirlene Mota Pinheiro da Silva. Dissertação
(Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS,
2023.

1. Documentos educacionais. 2. Educação para
Sexualidade. 3. IEMA Pleno São Luís. I. da Silva,
Sirlene Mota Pinheiro. II. Título.

RAYSSA MARIA BEZERRA VIEIRA DE SOUSA

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E DOCUMENTOS ESCOLARES: possíveis

reflexos na prática pedagógica no Ensino Médio

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Elisa Maria dos Anjos (Examinadora Externa)

Doutora em Memória Social

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Cruz Nunes (Examinadora Interna)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Suplente Interna)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho à Aurora e Elis, vocês são
a luz da esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado as oportunidades que me trouxeram até aqui.

Aos meus pais que sempre mostraram a importância dos estudos e da persistência, em especial a minha mãe, Rita de Cascia, que do seu jeitinho me incentivou mais que todos ao longo desses dois anos de mestrado. Reconheço a importância das minhas irmãs nessa trajetória, Rayana Vieira e Raynara Farias, assim como de todos os meus familiares, em especial minha tia Maria do Amparo, pelo incentivo e carinho, ao meu namorado e aos amigos que me escutaram falar por diversas vezes sobre minha pesquisa e angústias. Agradeço de forma especial às minhas sobrinhas que me fazem crer num futuro melhor, é isto que eu quero para elas e para todos que estão por vir.

Agradeço à Sirlene Mota Pinheiro da Silva pela orientação e paciência ao longo dessa jornada. Assim como as demais professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, obrigada pelo compartilhamento de saberes e experiências, bem como às professoras da banca de qualificação, Elisa Maria dos Anjos, Iran de Maria Nunes e Delcineide Maria Segadilha, suas observações foram cruciais para o afinamento e qualidade da minha dissertação.

Seguindo os agradecimentos, pontuo aqui a disponibilidade e a crença na pesquisa por parte das/do docentes entrevistados, meu muito obrigada. Também agradeço à UFMA pelo incentivo à pesquisa-ação em nosso Estado.

*Sabe, gente
É tanta coisa pra gente saber
O que cantar, como andar, onde ir
O que dizer, o que calar, a quem querer
[...]E quando escutar um samba-canção
Assim como
Eu Preciso Aprender a Ser Só
Reagir
E ouvir
O coração responder
"Eu preciso aprender a só ser"*

Gilberto Gil

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação para sexualidade vem sendo entendida como uma das possibilidades de transformar o ambiente escolar em um espaço que debata questões individuais e coletivas, recriando perspectivas de uma educação que seja, de fato, inclusiva e emancipatória. Assim, o presente trabalho traz como premissa central responder de que forma a educação para a sexualidade se faz presente nos documentos escolares e quais os possíveis reflexos nas práticas pedagógicas em uma escola de Ensino Médio. Objetiva-se analisar possíveis relações entre educação para a sexualidade, presentes ou não, nos documentos educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Unidade Plena, Centro de São Luís - MA. Destaca-se que os documentos são construídos a partir de perspectivas sociais, culturais e políticas, assim como a realidade escolar também se constrói, pontuando em específico os documentos nacionais, regionais e institucionais. A partir desse entrelaçamento, vê-se uma linha direta de incentivo, desestímulo, debate e encruzilhadas que se tornam concretas no cotidiano escolar. A pesquisa se faz a partir da abordagem qualitativa, destacando-se os fenômenos sociais a partir de suas práticas e construções com Análise Documental, na forma de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin, a qual orienta a sinalização das vozes na construção dos documentos e suas possibilidades. Infere-se que assim será possível criar um espaço que pretende selecionar, analisar e construir uma perspectiva da educação para sexualidade como possibilidade na realidade educacional. Como resultados foi possível observar a relação entre os documentos nacionais, regionais e internos do IEMA, no que concerne à sexualidade. Identificou-se que em todos os documentos falta profundidade e direção quanto à educação sexual, desvelando com base na análise a falta de compromisso e a ausência da temática na construção de uma educação de fato integral e emancipatória.

Palavras-chave: Educação para Sexualidade; Documentos educacionais; IEMA Pleno São Luís.

RESUMEN

En las últimas décadas, la educación sexual ha sido entendida como una de las posibilidades para transformar el ámbito escolar en un espacio de debate de cuestiones individuales y colectivas, recreando perspectivas de una educación que sea, de hecho, inclusiva y emancipadora. Así, el presente trabajo trae como pregunta central para responder cómo la educación sexual está presente en los documentos escolares y cuáles son las posibilidades reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en una escuela secundaria. Tiene como objetivo discutir la relación entre la educación en sexualidad y los documentos educativos, relacionándolos directamente con la realidad de una escuela seleccionada, el Instituto Estatal de Educación, Ciencia y Tecnología do Maranhão (IEMA), Unidad Plena de São Luís. Es de destacar que los documentos se construyen desde perspectivas sociales, culturales y políticas, así como también se construye la realidad escolar, puntualizando específicamente los documentos nacionales, regionales e institucionales. De este entrecruzamiento vemos una línea directa de aliento, desánimo, debate y encrucijada que se concretan en la cotidianidad escolar. La investigación se basa en un enfoque cualitativo destacando los fenómenos sociales a partir de sus prácticas y construcciones, con Análisis de Documentos, en la forma de Análisis de Contenido, como lo propone Laurence Bardin, que señala las voces en la construcción de documentos y sus posibilidades. Se infiere que de esta forma será posible generar un espacio que pretenda seleccionar, analizar y construir una perspectiva de la educación sexual como posibilidad en la realidad educativa. Como resultado se pudo observar la relación entre los documentos nacionales, regionales e internos del IEMA, con respecto a la sexualidad en todos los documentos falta profundidad y dirección en cuanto a la educación sexual, por lo que lo que analizamos es falta de compromiso y ausencia del tema en la construcción de una educación verdaderamente integral y emancipadora.

Palabrasclave: Educación para la Sexualidad; Documentos Educativos; Completo Iema- São Luís.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CDE | Curso de Formação Continuada Corpos e Diversidade na Educação |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação Básica |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FAPEMA | Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão |
| GESEPE | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gênero e sexualidade nas políticas educacionais |
| IEMA | Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IST's | Infecções Sexualmente Transmissíveis |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTTT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/ Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não- binários, entre outros |
| MA | Maranhão |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Ministério Público |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PLS | Projeto de Lei |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPI | Projeto Político Institucional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SECTI | Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação |

SEDUC Secretaria de Estado da Educação

TVET Technical and Vocational Education and Training

UEMA Universidade Estadual do Maranhão

UFMA Universidade Federal do Maranhão

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UP Unidade Plena

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Seleção dos artigos por meio dos títulos que envolvem sexualidade - UFMA | 35 |
| Quadro 2 - Seleção dos artigos por meio dos títulos que envolvem sexualidade - UEMA.... | 37 |
| Quadro 3 - Quantitativo de produções por Eixo Temático | 38 |
| Quadro 4 - Documentos Analisados..... | 41 |
| Quadro 5 - Estrutura Curricular dos IEMAS Plenos | 93 |
| Quadro 6 - Diretrizes Operacionais do IEMA pleno, 2022. | 99 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Organograma de cargos | 87 |
| Figura 2 - Modelo Institucional- IEMA..... | 90 |
| Figura 3 - Metodologias de Êxito..... | 95 |
| Figura 4 - Índices educacionais do Maranhão e IEMA | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 O PERCURSO METODOLÓGICO | 27 |
| 2.1 Revendo produções | 29 |
| 2.1.1 Revisitando produções sobre sexualidade: um levantamento em periódicos de Programas de pós-graduação em Educação do Maranhão | 33 |
| 2.2 Os documentos e suas análises: princípios, meios e fins | 40 |
| 2.3 As entrevistas e suas análises | 46 |
| 3 OS PRINCÍPIOS: Educação para Sexualidade em Documentos Educacionais | 49 |
| 3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação..... | 53 |
| 3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais..... | 57 |
| 3.3 O Plano Nacional da Educação..... | 60 |
| 3.4 A Base Nacional Comum Curricular | 63 |
| 3.5 Outras Legislações | 66 |
| 4 DOCUMENTOS MARANHENSES: os meios..... | 68 |
| 4.1 Documento Curricular do Território Maranhense..... | 69 |
| 4.2 Diretrizes Curriculares do Maranhão..... | 73 |
| 4.3 Plano de Educação do Maranhão..... | 76 |
| 5 SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS DO IEMA | 81 |
| 5.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)..... | 83 |
| 5.2 Projeto Político Institucional- PPI..... | 88 |
| 5.3 Diretrizes Operacionais dos IEMAS Plenos..... | 97 |
| 5.4 Plano de Ação - 2022 | 101 |
| 6 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NO IEMA PLENO, UNIDADE CENTRO, SÃO LUÍS: os fins | 104 |
| 6.1 Educação para sexualidade: algumas possibilidades | 105 |
| 6.2 O ambiente escolar e a sexualidade: realidades e vivências..... | 110 |
| 6.3 Documentos escolares: “não tem nada explícito” | 114 |
| 6.4 A solidão da educação para sexualidade: sexo é sempre politizado | 117 |
| 6.5 Possibilidades para o futuro: o que temos e o que precisamos | 119 |
| 7 (IN) CONCLUSÕES | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 128 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES..... | 135 |

SUMÁRIO

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO..... 142

1 INTRODUÇÃO

Tratar a educação como um emaranhado de relações e como instituição social, propõe entender como o ensino brasileiro tem suas características, obstáculos e avanços. Para tanto, o ambiente escolar suscita abrangentes possibilidades para pesquisas, práticas e reflexões sobre o que a educação pretende e como ela se dá no cotidiano escolar. Assim, para nós, a educação para sexualidade se coloca como uma área de conhecimento que tem sua proliferação nos últimos anos pela sociedade e alguns grupos específicos que requerem uma educação que se pautem nos direitos humanos, na ética e no respeito a todas as pessoas. Dessa forma, a educação para sexualidade se coloca como uma possibilidade de transformar o ambiente escolar num espaço que debata questões individuais e coletivas, recriando assim as perspectivas de uma educação que seja, de fato, inclusiva e emancipatória.

Quando falamos em sexualidade, partimos do pressuposto que ela revela a cultura, a individualidade, os desejos e intenções humanas. Essas características individuais perpassam por construções sociais, normas culturais que nos ensinam diariamente o que fazer, o que evitar e os caminhos a serem trilhados. Entender-se homem, mulher, heterossexual, homossexual, assexuado, andrógino ou algo dentro de toda essa infinidade de possibilidades é crucial para compreendermos quem somos e como nos relacionamos. Esses entendimentos, questionamentos e "certezas" se inter cruzam e são também ligados à sexualidade humana, sendo o corpo o representante físico de todas essas percepções e existência.

Assim sendo, os corpos estão imersos na estrutura cultural de cada sociedade, dessa forma eles acabam por se tornar instrumentos desta cultura, sendo moldados, regulados e formatados a partir do lugar, do tempo e dos valores de cada sociedade. Os corpos como instrumento da sexualidade, demarcam esta também como uma construção sócio-histórica-cultural, logo, a sexualidade demanda normas e padrões, assim, questionar-se de que forma se convencionou tais moldes revelam quais grupos foram excluídos e quais foram e são hegemônicos, entender essas relações de poder dentro da nossa estrutura social resulta em propor transformações que se caracterizem pela equidade e respeito pela diversidade. Dito isto, torna-se salutar perceber esses paradigmas dentro do contexto escolar, uma vez que o ensino (também) constrói a sociedade e é construída por ela.

Infere-se então que não existe uma "sexualidade natural" nem uma forma de praticar a sexualidade mais natural que outra, há só construções sociais e históricas da sexualidade que implicam sempre determinados tipos de encontro com o poder (ADELMAN, 1999). Sendo assim, a sexualidade está em constante transformação e mudança, presente em

todos os ambientes, logo a escola tem o papel de apresentar, ampliar, discutir e desestabilizar essas construções, uma vez que é objetivo da educação preparar os discentes para uma vida cidadã e para o mundo do trabalho.

A fim de destacar nossa posição sobre a importância da educação para sexualidade, pontuamos o uso do termo educação PARA a sexualidade por entendermos que essa área de conhecimento abrange outros e novos temas e que deve ser ensinada para vivê-la de forma saudável e plena, considerando todos os diversos aspectos da sexualidade como prática sexual, métodos contraceptivos, corpo, raça, gênero, contexto cultural e social, desejos, intimidade, identidade etc. Dessa forma, compreendemos sexualidade para além do biológico, para além da reprodução, reconhecendo-a também como expressão do desejo, da libido, das emoções, que se manifesta como afeto e amor.

Historicamente, a educação sexual é reclamada desde a década de 1920, grupos feministas viam nessa temática possibilidade de conhecimento, luta e liberdade, percebendo a sexualidade dentro de um debate social sobre gênero, corpo e identificação, colocando as mulheres no centro desse debate da importância da sexualidade dentro do contexto escolar.

Assim temos Berta Lutz, que encabeçou um movimento de educação sexual nas escolas, objetivando a proteção à infância e a maternidade. Soma-se, também, outras ações como: 1933 - Fundação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES-RJ); 1940 - início de uma educação sexual de sentido religioso no colégio Batista (RJ).

Em 1971 foi promulgada a Lei 5692/71, a qual tornava obrigatória a Orientação Sexual nas escolas, em termos práticos havia duas formas de atuação: “[...] a orientação individual, que era por via de aconselhamento e orientação grupal, por meio de sessões coletivas [...]” (NUNES; OLIVEIRA, 2022).

Outro grupo que se interessa pela educação sexual se trata dos profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos) que pontuavam a necessidade de o Estado tratar da sexualidade com o objetivo de normalizar, medicar e higienizar a prática sexual. Percebida como intrínseca ao ser humano, a sexualidade se tornou um ponto estratégico de conhecimento e a educação se apresentou como ferramenta para diminuir os casos de sífilis e infecções sexualmente transmissíveis, logo a escola passou a ser um espaço de intervenção higiênica. Algumas experiências foram percebidas durante alguns anos, porém fragmentadas e não como um projeto nacional para a educação sexual.

Notamos assim, que desde a sua concepção, a educação sexual reduziu-se aos aspectos biologizantes e higienistas, voltada para questões físicas e com objetivos claros de evitar gravidez na adolescência e proliferação das doenças venéreas, atualmente conhecida

como Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)¹. O que percebemos, ainda, acontecer na atualidade, negando os desejos, a construção sócio-histórico-cultural da sexualidade e o aprofundamento do conceito sobre a sexualidade humana.

Durante as décadas de 1970 e 1980, percebeu-se a recuada da educação sexual. Todavia, é preciso pontuar aqui que vivíamos um período de exceção, a partir da Ditadura Civil Militar de 1964. Logo, discursos sobre moral e civilidade tomaram a cena, expressando também na nossa educação, volta-se a ideia de que a educação sexual é de obrigatoriedade e responsabilidade das famílias. Retira-se o aspecto social e cultural do ensino, reduzindo-o a um ambiente alheio às realidades sociais que o cerca e constrói. Assim, a sexualidade retorna ao ambiente privado, individual e familiar.

Nos últimos 30 anos do século XX, período de redemocratização com debates concisos sobre democracia, autonomia e liberdades vêm-se criando possibilidades para o avanço da educação sexual, principalmente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 o percurso de conceber um currículo nacional, diretrizes nacionais que culminem numa equidade dos ensinamentos e aprendizagens têm criado possibilidades para a educação sexual se fazer presente nos quadros escolares.

Ainda assim, sabemos que precisamos tratar com mais nitidez a educação para a sexualidade, percebendo-a muito mais que uma questão biológica ou médica. Observando as últimas pesquisas sobre a realidade escolar da educação para sexualidade, o que se tem demonstrado é que essa área de conhecimento se encontra defasada e inteiramente ligada às políticas que buscam moralizar e evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e para a prevenção de gravidez na adolescência.

A educação para a sexualidade ainda vem sendo reclamada e exigida por movimentos sociais, em especial os feministas e LGBTQIAPN+², reivindicando a necessidade de uma educação que inclua as diferenças, os desejos e prazeres corporais. Entendendo que

¹ As IST's são causadas por vírus, bactérias e microrganismos. Elas são transmitidas por meio de contato sexual sem o uso da camisinha com uma pessoa já infectada. O termo IST passou a ser adotado a partir de 2016, pelo Decreto nº 8901/2016, a mudança se deu para destacar o traço da fase assintomática, uma vez que o termo "doença" implica sintomas e sinais visíveis, enquanto infecções refere-se a períodos sem sintomas e já em uso pela OMS. (Ministério da Saúde, disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dst>. Acesso em: 10 mai. 2023).

² A sigla LGBTQIAPN+ refere-se às comunidades lésbica, gay, bissexual, transexual, transgêneros e travestis, queer, intersexo, assexual, pansexual, não binárias e as demais orientações sexuais. Assim, a sigla tenta abranger as diversidades que é a orientação sexual. Na década de 1980, a sigla que identificava o movimento era GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), já na década de 1990 passou a ser GLBT, incluindo bissexuais, houve em seguida a mudança do L primeiro, a fim de dar maior visibilidade às lésbicas. Fonte: Manual da Comunicação LGBTI+. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018. Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>. Acesso em: 10 nov. 2022.

esses aspectos estão presentes dentro e fora dos muros escolares e, muitas vezes, por não serem debatidos e discutidos acabam tornando-se problemas sociais como homofobia e LGBTfobia que massacram corpos e mentes diariamente.

Sabemos que o capital cultural³ ocidental, construído ao longo dos anos, criou uma sociedade hierarquizada e desigual, tendo como base a hegemonia masculina, branca e cisgênera, engendrando assim grupos sociais marginalizados em especial mulheres, pessoas negras, LGBTQIAPN+ e pobres. Assim, entendemos que devemos ter uma educação que revele essas desigualdades e busque, a partir de pesquisas e atitudes, propostas para a mudança dessa realidade que é emergencial. Estudar, analisar e problematizar a educação para a sexualidade presente nas escolas nos remete a outras áreas político/sociais presentes na nossa vida. É procurar entender as diferenças, as invenções culturais, a nossa história e relacioná-las às desigualdades e poder.

Acerca dos problemas sociais causados também pela falta de informação, debate e conhecimento da sexualidade individual e coletiva, é construída uma sociedade que valoriza o homem, em detrimento da mulher, o hétero em superioridade ao LGBTQIAPN+. Com isso, o índice de violência contra essas minorias sociais é alarmante e precisa ser tratado como um problema de saúde e segurança pública, uma vez que esses corpos são alvejados diariamente. O Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo, que apresenta altos índices de violência contra mulher e inúmeros casos de estupros por ano, essas são algumas formas do resultado de se negligenciar falas, vivências e debates acerca da sexualidade e sua multiplicidade.

Os números indicam que só no ano de 2022 foram registradas 131 mortes de pessoas transgêneros no Brasil, além disso estima-se que ocorrem em média 822 mil casos de estupro por ano no país, apontando que 80% dos casos as mulheres são as principais vítimas. Esses dados demonstram o aspecto violento de nossa sociedade que encontra como principais alvos mulheres, homossexuais e transexuais, pontuando mais uma vez a construção social de nossa sociedade com características de poder, normalização e naturalização desses grupos como inferiores e passíveis de agressão.

De todo modo, mesmo com os esforços de grupos feministas, LGBTQIAP+, estudos de gênero, cultura e sociedade e educação, o debate dentro dos documentos educacionais e as ações para uma educação sexual ainda são incipientes, para tal, se torna necessário e urgente que esses debates aconteçam na graduação, na formação continuada e se

³ Capital cultural se refere ao bem simbólico que diferencia e separa pessoas e sociedades, assim como o capital econômico, o capital cultural serve como ferramenta para manter o *status quo*, mobilizando os sujeitos. Bourdieu posiciona a educação como processador principal dessa manutenção social (BOURDIEU, 1998).

transforme em trabalho educativo, entendendo-o como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 1997, p. 57).

Soma-se a essa realidade o avanço do conservadorismo revestido na escola em moralismo, preconceitos e religiosidades que vemos avançando nos currículos e nas práticas pedagógicas. Dessa forma a sexualidade tem sido ponto de debate e exclusão na educação, em especial no último governo federal, a partir de seu principal representante o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro com uma agenda conservadora, demagógica, que se caracterizou pelo desmonte de políticas públicas, em especial nas áreas da saúde e educação.

As ações de Bolsonaro com entradas e saídas de ministros, principalmente dessas duas áreas, demonstram o despreparo e falta de um projeto conciso que revele a realidade da educação brasileira, assim pontuado por Frigotto (2021) como uma política da insanidade. Essas ações desmedidas e irresponsáveis do antigo presidente acabaram por sucatear a educação, retirando investimento financeiro, educacional e de incentivo, além de não conseguir propor um projeto educacional que objetivasse enfrentar a pandemia do Covid-19. Resultando em defasagem, lacunas abissais entre a educação pública e a privada, além de baixo resultado educacional.

Ao que tange à sexualidade esta mesmo que foi diminuída, retirando termos que se relacionam à sexualidade dos documentos educacionais, além de destilar ódio e inverdades nos discursos públicos, revelando assim a pior característica do brasileiro, seu teor violento. Dessa forma, além de não valorizar as diferenças e a educação sexual, o presidente acabou por incentivar violências contra grupos de minoria social como mulheres, homossexuais, transexuais, negros e indígenas, avançando no sentido do retrocesso.

De todo modo, no que consiste a educação para sexualidade, percebemos uma reivindicação e resistência ainda maior de grupos sociais que têm sentido na pele o resultado de uma educação cultural e formal que legitima e mantém desigualdades e violências. Essas marcas também são visíveis no contexto escolar, “[...] a educação além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, constrói e transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos [...]” (LARROSA, 2006, p. 578).

Diante das problemáticas históricas do ensino e da educação para sexualidade supracitadas, percebemos que em sua prática e interação ocorre a continuidade dessas desigualdades e dicotomias como revelado por Guacira Louro (2011), quando aponta as principais dicotomias em relação à sexualidade como em masculino/feminino; heterossexual/homossexual; inocência/iniciação; *closeming*/educação etc., tais dicotomias

continuam fazendo parte do cenário de ação, discurso e prática sexual, gerando desconhecimento e redução da magnitude do que é a sexualidade e as formas de conhecê-la e vivê-la e suas possibilidades.

Mais uma vez, é possível notar o local da escola como instituição social que reflete a sua realidade. Sendo assim, as crianças que estão se formando percebem a sexualidade ainda com os mesmos aspectos de binaridade, estranheza, vergonha e irresponsabilidade. O ocultamento pontuado por Louro (2001) é uma das principais características da educação sexual brasileira.

Acreditando que a educação para sexualidade pode e deve ser uma realidade nas escolas, a pesquisa pretende responder ao seguinte problema: de que forma a educação para a sexualidade se faz presente nos documentos educacionais e quais os possíveis reflexos nas práticas pedagógicas em uma escola de Ensino Médio? Assim, ao perceber as formas como a sexualidade está inserida no ambiente escolar, fazendo uso dos documentos educacionais e de entrevistas com os profissionais da educação, interessamo-nos em entender as práticas pedagógicas em sexualidade, entendendo esta pedagogia como as múltiplas formas conscientes e inconscientes para tratar a sexualidade, ou seja, uma pedagogia que pode ser ou não planejada.

Como pontuado por Louro (2011), há um paradoxo nas escolas, pois ao mesmo tempo que tentam silenciar as falas e realidades sexuais, existem discursos altamente prolixos sobre sexualidade, para além de todos os símbolos, padrões, comportamentos e os documentos educacionais. Assim, seja por ocultamento, silenciamentos, mitos, tabus, preconceitos, ações e propostas educativas que se posicionam sobre o tema de forma consciente ou inconsciente a sexualidade está presente nas escolas.

A fim de nos posicionarmos quanto à importância e necessidade da educação para sexualidade, pretendemos com nossa pesquisa pontuar e discutir a efetividade, ou não, do tratamento dessas questões no Ensino Médio, em uma escola situada na região central de São Luís do Maranhão. A pesquisa se fez e se faz a partir da minha vivência quando estagiária durante a graduação em História e as percepções das vivências pessoais e reflexões acerca do ambiente escolar, somada à realidade acadêmica no curso de História e curiosidade para entender mais sobre sexualidade e educação.

Sabe-se que a pesquisa se relaciona diretamente com o lugar social que o/a pesquisador/a se encontra, dessa forma a indagação presente aqui vem sendo maturada ao longo de anos de relações que têm a sexualidade como ponto de questionamento. Dessa forma, quando trato de problematizações, questionamentos, modelos e parâmetros de sexualidade também falo de minha vivência que por muito tempo foi demarcada por perguntas sobre minha sexualidade

e sobre a minha forma de vivenciá-la, uma vez que não me encaixo nos padrões normativos de heterossexualidade.

Ou seja, ao passo que pretendo entender a educação para sexualidade nos documentos educacionais e práticas pedagógicas, a pretensão deste estudo é olhar como e porque a sexualidade é tão reclamada, requerida e construída em nossa sociedade, com a certeza de que muitos dos questionamentos que temos não serão respondidos, porém servem de incentivo para a permanência do questionamento. Assim, pontuamos os possíveis achados para além da pesquisa apresentada aqui.

Assim sendo, foi no ambiente escolar que houve um *insight* que a escola está impregnada de sexualidade, assim como todos os outros ambientes sociais, uma vez que a sexualidade está presente em todos nós e em todas as fases de nossa vida. Não seria diferente na educação. Quando tratamos de relações sociais, individualidades, identidades, afetos, emoções e corpos tratamos de sexualidade. Tais temas estão presentes nos currículos escolares, na postura de docentes e gestores, nas relações entre as crianças, adolescentes, jovens, dentre outras. A escola é um ambiente social que constrói e reconstrói nossa sociedade, é também ela que produz e reproduz tabus, preconceitos e liberdades. E ela pode constituir, também, ferramenta para a desconstrução e (re)criação de padrões que se pautam pelo respeito, dignidade e cidadania tão citados nos documentos educacionais.

Sendo os documentos educacionais os responsáveis pela organização do ensino, tendo como objetivos a normalização, princípios e diretrizes, eles se apresentam como o alicerce organizacional do ensino brasileiro, nada mais profícuo do que buscar em suas linhas as capacidade para a sexualidade se fazer como projeto educacional nas escolas, assim sendo, a documentação educacional reflete o planejamento e objetivos da educação, sendo possível entender os discursos, narrativas e ações no sistema educacional.

Aqui consideramos os documentos como instrumento legislativo e organizativo das escolas, tanto nas questões que concernem os direitos e deveres da educação, quanto o regimento interno escolar, regendo assim uma política educacional. E como pontuado sendo o documento um produto da sociedade que o fabricou a partir de relações de forças. Sendo imprescindível sua análise e sua contextualização (BRASIL, 1988).

Os documentos analisados aqui se dividem em: a) nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais; Plano Nacional de Educação; Base Nacional Comum Curricular; Estatuto da Criança e do Adolescente e Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, estes são os documentos que regem a educação em plano nacional/federal. Em seguida os documentos educacionais do Estado do Maranhão: Documento

Curricular do Território Maranhense; Diretrizes Curriculares do Maranhão e Plano de Educação do Maranhão, documentos que versam sobre a gestão, avaliação, metas e planos para a educação maranhense e por fim os documentos internos do IEMA Pleno Centro: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Político Institucional (PPI); Diretrizes Operacionais dos IEMAS Plenos e Plano de Ação para o ano de 2022.

A documentação educacional demarca também o debate, a disputa, os contrastes entre a realidade vivida pela comunidade educacional e o planejamento governamental que se inclui também os objetivos econômicos, sociais e culturais, constando tudo no mesmo bojo de conflito, demanda e *status quo*. Sendo assim necessário incluir todas essas facetas de construção, aplicação e resultado de tais documentos pautando sempre na relação entre todos os interesses e objetivos do lugar e tempo desses documentos.

Sobre os documentos verifica-se a necessidade da pesquisa sobre a relação deles e as realidades escolares vividas, partindo desde o seu projeto pedagógico e objetivos, até seu cotidiano. Guacira Louro (2011, p. 35) assinala que, “[...] currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos [...]”.

Vivemos em uma sociedade que constrói padrões e tudo aquilo que está fora deles é visto como estranho, o outro, o errado. Com as leituras que tive durante a minha formação, os debates e ações vivenciadas me encaminham para o lugar em que estou de ouvir e falar sobre minhas vivências usando a ciência e o ensino como argumento. Assim, a investigação aqui desenvolvida visa defender a educação para sexualidade, vendo-a como intrínseca nas relações e na formação das identidades, assim como é realidade na minha vivência e convivência. Desde muito cedo percebi que a sociedade era dividida em grupos, em especial meninos e meninas, cada um tendo que exercer papéis muito específicos, que só depois entendi que eram os papéis de gênero que também prematuramente os reneguei em sua forma mais clássica. Além disso, fui renegada a partir desses padrões sociais.

Nessa esteira, é possível perceber que a formação de nossa sociedade é assentada nas divergências, no debate e no jogo de poder existente entre classe, raça e gênero e nesses três eixos a sexualidade mostra-se. Dessa maneira, levantamos a bandeira da ação política nas pesquisas, uma vez que o ato de escrever, reescrever, corrigir, divulgar e questionar-se sobre a estrutura social é repensar e agir nas possibilidades que nos foram dadas de agir para mudança e para o avanço educacional. A educação para sexualidade se pretende para a liberdade, autonomia e igualdade, a crença nessas três dimensões reinventa as esperanças e possibilidades de viver, do bem viver, da dignidade do viver.

A partir do experienciado durante a disciplina de estágio obrigatório no curso de licenciatura História, agregado as vivências compartilhadas ao longo dos anos dentro e fora do ambiente escolar, a construção do objeto se deu a fim de entender que a sexualidade é uma realidade presente nas escolas e que, por vezes, parece ser ignorada, quando na verdade está exposta diariamente na educação. Merecendo um olhar atento para essa temática.

Essa exposição está na organização física das escolas, na construção dos documentos escolares, nas escolhas curriculares, nas práticas educacionais, na postura dos professores, ou seja, a escola respira e exala sexualidade. Se observada de perto é possível notá-la nos olhares, nos passos e nas risadinhas de todos, desde a portaria até a quadra de esportes.

Assim, a educação para sexualidade que por vezes parece tímida e excluída está latente nas escolas, nos últimos anos por maior ascensão das mídias e nas ruas, a sexualidade vem sendo visualizada de novas formas e a comunidade mais jovem tem se apropriado de termos e ações que reivindicam o diálogo sobre sexualidade. Não à toa, os jovens vêm falando mais sobre feminismo, desigualdades sexuais, preconceitos e direitos humanos.

De todo modo, a pesquisa circunda nas formas documentais que a sexualidade se apresenta, a fim de deciframos quais são as imagens, conceitos e ideias ligadas à sexualidade dentro do ambiente escolar. Pois, de forma geral o que nos é apresentado é o distanciamento, a negação e o silenciamento por parte do projeto educacional para a sexualidade, assim multiplica-se os desconhecimentos básicos sobre corpo, relações sexuais e respeito, para tanto evidenciamos o resultado dessa lacuna educacional nos casos de ISTs, machismo e homofobia.

A partir do entendimento de que a educação para a sexualidade pode e deve ser uma realidade nas escolas, a pesquisa pretende responder o seguinte problema: qual o lugar ocupado pela sexualidade nos documentos educacionais do Brasil, do Maranhão e do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia - IEMA Pleno, Unidade Centro, São Luís - MA. E, para tal, será guiada por algumas perguntas norteadoras: o que os documentos educacionais entendem, como apresentam e qual o lugar ocupado pelas questões voltadas à sexualidade? Quais as orientações presentes nos referidos documentos para que profissionais da educação possam tratar questões sobre a sexualidade no contexto escolar? Questões da sexualidade são desenvolvidas nas práticas pedagógicas de professores/as do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia - IEMA Pleno, Unidade Centro, São Luís - MA? De que forma?

Como objetivo geral, pretendemos compreender de que forma a educação para a sexualidade se faz presente nos documentos educacionais, relacionando os documentos nacionais, regionais e internos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia - IEMA Pleno, Unidade Centro, São Luís - MA. Sabemos que as teorias e práticas de uma instituição segue e

é regida pelos dispositivos legais e assim o cotidiano escolar também é organizado por uma documentação que regula e administra as escolas, por outro lado a prática pedagógica também se faz a partir de brechas e do cotidiano imprevisível que é a escola.

Acreditamos ser possível compreender alguns aspectos voltados à educação para sexualidade a partir da análise desses documentos, uma vez que são eles que demarcam os princípios educacionais e as práticas pedagógicas das escolas. Os documentos são também construções sociais, políticas e culturais que permitem o avanço ou paralisam ações e reformas. De acordo com Silva (2010), *Currículo é poder*, assim, tentar perceber o jogo de poder (FOUCAULT, 1988), as pessoas que estão à frente da produção desses documentos, quais os objetivos e limites destes e de que forma se tornam práticas escolares é de suma importância para ampliarmos o entendimento do que é a escola e qual ensino temos e precisamos.

Entendemos que a leitura do documento se torna significativa quando o percebemos como construção social. Como pontuado por Perrenoud (1995, p. 42), sobre o currículo escolar que pode ser abrangido para os demais documentos educacionais:

Há pelo menos três dimensões: prescritiva, aquela que nasce de uma análise da realidade do processo educacional em um determinado contexto, chegando até as práticas orientadas por tal prescrição desenvolvida. Dimensão real, a que acontece na aplicação prática do que foi prescrito e Dimensão Oculta, que emerge de situações não previstas e que corroboram para formação sociocultural do indivíduo.

Dessa forma, queremos reforçar a importância de desenvolvermos uma pesquisa que se atente à importância da investigação a partir de documentos educacionais, percebendo-os como parte da vivência escolar e que neles estão inseridos as lutas, hierarquias e construção política que produzem a escola. Assim, destacamos os objetivos específicos da pesquisa:

a) Analisar os documentos educacionais, destacando-se a inserção (ou não) das questões voltadas à sexualidade;

b) Identificar se, e de que forma, a educação para a sexualidade se faz presente nos documentos educacionais nacionais, estaduais e institucionais do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia- IEMA Pleno, Unidade Centro, São Luís - MA;

c) Perceber os possíveis reflexos dos documentos para a prática pedagógica sobre questões da sexualidade no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia- IEMA Pleno, Unidade Centro, São Luís- MA.

Ao analisar questões voltadas à sexualidade apresentadas nos documentos educacionais da escola selecionada para a pesquisa, destacando-se os ditos, não ditos e interditos. Entendemos ser possível compreender se, e como acontece a educação para sexualidade no IEMA- Unidade Plena. A escolha da referida Instituição se deu porque o Grupo

de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), coordenado pela orientadora desta pesquisa, já tem parceria com o Instituto desde a realização de palestra ministrada pela Profa. Sirlene Mota na Jornada Pedagógica realizada em janeiro de 2022 e a oferta do Curso de Formação Continuada Corpos e Diversidade na Educação (CDE), que iniciou no mês de setembro de 2022, com previsão de encerramento em março de 2023. Cumpre ressaltar que o Curso CDE trata-se de uma ação formativa do Projeto de Pesquisa Intervenção desenvolvido pelo GESEPE e aprovado na UFMA e na FAPEMA, intitulado *Corpos e Diversidade na Formação Continuada e nas Práticas Pedagógicas* e que nosso projeto de pesquisa desenvolvido no mestrado em Educação, também se insere. Com isso, tivemos certa facilidade na autorização para desenvolver o estudo na instituição, conforme Carta de Apresentação organizada pelo PPGE, disposta no Anexo A.

A partir disso, serão discutidos como a sexualidade se apresenta como projeto educacional (ou não) da Instituição, como a legislação e documentação educacional percebe a sexualidade no ambiente escolar e o que, a partir disso, propõe como ação no referido Instituto e suas implicações para a educação.

Vê-se então uma investigação que contém documentos, escola e sexualidade, três eixos que tentam ampliar o entendimento do que é o ensino, seus objetivos e propósito para uma educação cidadã e autônoma, destacando-se o lugar dos agentes circunscritos nessa vivência educacional e os resultados das possíveis ações pedagógicas sobre educação para a sexualidade. O presente texto se organiza a partir da intencionalidade de centralizar os documentos, que são nossa fonte primeira para investigar a educação para sexualidade, assim as seções desta dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação foram organizadas a partir do macro em direção ao micro.

Destacamos na seção seguinte a metodologia a ser seguida, que tem como ponto crucial a seleção e análise documental. Em continuidade analisamos os documentos nacionais, a legislação maior de organização educacional, a LDB - Lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de documentos que versam sobre os direitos e deveres dos adolescentes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990).

Também selecionamos e analisamos documentos estaduais, tais como: Documento Curricular do Território Maranhense (2022), as Diretrizes Curriculares do Maranhão e o Plano de Educação do Maranhão, buscando similitudes, relações entre estes e os documentos nacionais, bem como especificidades próprias da educação de nosso estado. Destacamos para

análise também os documentos que regem o IEMA, tais como Lei 10.385/2015, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Institucional- PPI, as Diretrizes Operacionais dos IEMAs Plenos e o Plano de Ação para o ano de 2022.

Pontuando primeiramente sua construção, objetividade e organização, seguimos para a análise das questões relacionadas à sexualidade presentes, ou não, nesses documentos. Seguimos para a análise dos documentos educacionais do IEMA. Assim, entendemos ser possível encontrar a relação entre os parâmetros nacionais e estaduais e seus reflexos nos documentos internos da instituição, uma vez que os documentos educacionais devem responder e seguir os princípios legais nacionais.

Sinalizando tais relações, será possível visualizar também a autonomia da escola, visto que os documentos nacionais servem como suportes e dão sugestões para a organização escolar individual, e é esta que se organiza com independência e autogestão. Partindo do macro (análise de documentos nacionais) para o micro (documentos e ações desenvolvidas no IEMA - Unidade Plena, Centro, São Luís - MA), observaremos os princípios e organização escolar a partir dessa documentação, somando a relatos com os profissionais da instituição de ensino.

Entendemos que pesquisas que se desenvolvam sobre sexualidade, corpo, educação sexual, gênero, cis-heteronormatividade e sua diversidade social são necessárias, uma vez que são temas emergentes e que necessitam maior aprofundamento em pesquisas no Brasil e no Maranhão e para além disso, acreditamos que a produção científica é uma das ferramentas que possibilitam as rupturas culturais e mudança social. Percebemos a necessidade de ampliarmos o debate sobre a educação para a sexualidade e pautarmos tal abordagem pensando nos documentos educacionais, a fim de que a prática se aproxime do projeto elaborado e objetive a emancipação dos/as educandos/as, sendo assim uma possibilidade real de mudança social e coletiva.

Além do mais, entendemos que a pesquisa encontra possibilidades diversas quando se pretende discutir sobre vários grupos sociais: mulheres, homens, gays, lésbicas, dentre outros grupos marginalizados. Percebemos que existe um público que reclama por produções que incluam esses grupos, o que pudemos constatar quando assistimos nos últimos anos uma criação artística gritante com representação em filmes, documentários, entrevistas desses grupos marginalizados, reclamando não apenas por representações, mais por produção também de audiovisuais, documentos, leis, ou seja, reclama-se a ocupação dos espaços de poder, a fim de oferecer uma qualidade de vida para todas as pessoas.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa acadêmica se pauta em princípios da ciência, uma vez que toda investigação deve estar circunscrita em teorias e práticas que possam ser testadas, repensadas, refutadas e recriadas. Reforçamos a importância de apresentar de que forma a pesquisa foi pensada e praticada, uma vez que expõe os caminhos percorridos para formular as questões norteadoras, os argumentos e resultados da investigação, com o propósito de ser também criticada, repensada, possibilitando melhorias e mudanças para o avanço da pesquisa e da ciência na educação.

Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo compreender de que forma a educação para sexualidade se faz no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), unidade plena. Para isto, utilizaremos os documentos educacionais como fonte de análise, somando a entrevistas semiestruturadas. Consideramos que com esse escopo de informações e referências podemos criar uma imagem sobre o planejamento, prática e realidade da educação para sexualidade no Instituto, pontuando a relação entre o que é incentivado pelas leis nacionais, o reflexo destas no campo regional e no planejamento do IEMA.

Para tanto, recorreremos à análise documental, a partir de um exame de conteúdo dos principais documentos nacionais, maranhenses e institucionais, além de leituras básicas sobre sexualidade, educação sexual, Ensino Médio, documentos e currículos. A partir dessas análises acreditamos ser possível nos aproximarmos das intenções, sentidos e envolvimento de todos quando se trata da educação para sexualidade. Além do mais, quando utilizado alguns métodos em unidade é possível detectar contrastes, contrariedades, afirmações e continuidades.

De todo modo, prezamos pela diversidade na investigação para recriar de forma mais aproximada como o IEMA entende a educação para sexualidade e de que maneira esta se encontra em seu planejamento e práticas pedagógicas. Sendo possível ampliar o debate sobre a importância da tomada de consciência sobre a sexualidade presente nas escolas, pontuando a necessidade de a educação para sexualidade ser um projeto cotidiano no ensino brasileiro e maranhense.

A pesquisa como instrumento de investigação e análise tem em sua objetividade a necessidade de lançar luz a questões que interferem no nosso meio social e criar possibilidades de aprendizagem e ação para que as lacunas possam ser observadas atentamente e avançarmos enquanto sociedade, é nesse sentido que acreditamos na pesquisa apresentada aqui, pois além

do seu aspecto científico com métodos, regras e metas pretende-se como um estudo que se transforme em ação.

Assim, a investigação se coloca como ferramenta social e política para refletirmos e agirmos no sentido de garantir uma educação de qualidade e igualitária, e especificamente, que trate a educação para sexualidade como algo natural, social e humano, sendo o ponto de partida sempre o respeito ao outro, à diversidade e à diferença. Dessa forma, consta aqui uma série de ferramentas e modos para construção dessa pesquisa, uma vez que as Ciências Sociais vêm ao longo de dois séculos formando e reformulando sua forma de explorar os mais variados temas. Pontuando sempre o cientificismo, em suas técnicas e resultados.

Assim, a pesquisa construída tenta também de forma prática, pontuar os meios, técnicas, ferramentas e procedimentos usados com o intuito de certificar a competência e importância do estudo para constatar realidades e resultados que possam ser medidos, mensurados, posicionados, capaz de induzir a procedimentos que possam possibilitar a mudança de tal realidade encontrada na pesquisa.

Para tanto, ela segue as diretrizes da abordagem qualitativa, característica das pesquisas na área social e humanas, essa abordagem se qualifica a partir de investigação que tenta apreender de forma mais intensa aspectos da vida cotidiana, a fim de entender de que forma eles se organizam. Minayo (1994, p. 60) aponta que a abordagem qualitativa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a pesquisa qualitativa se aproxima mais dos nossos objetivos pois, interligam aos processos, as feições e à construção das noções de gênero, sexualidade e educação para sexualidade, analisando discursos, símbolos e narrativas. Com o procedimento metodológico centrado na análise documental, construiremos a pesquisa a partir dos documentos educacionais, na perspectiva de recriar a trajetória da construção da educação para sexualidade em nosso sistema educacional, em especial, na escola selecionada. Silva (2009, p. 6) indica que “[...] o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante [...]”.

Para aumentar a precisão da análise sobre a educação para sexualidade, utilizamos entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados, para investigar a relação entre documentação educacional - prática docente - educação para sexualidade. As entrevistas foram

realizadas com três professoras do IEMA, Unidade Plena, Centro, São Luís, que aceitaram contribuir com nosso estudo, de forma espontânea. A partir dos relatos é possível perceber o alcance dos documentos na prática docente, se esta se faz a partir do que contém nos documentos ou não, se é de conhecimento dos discentes a documentação e sua referência para sexualidade, ou seja, quais são os dispositivos que protegem, incentivam ou coíbem os/as discentes para uma educação para sexualidade. Esse cenário reforça a necessidade de as entrevistas serem semiestruturadas, pois dá abertura para outras perguntas e um meio de conversa que introduza de forma mais natural as temáticas a serem refletidas nas entrevistas. Ou seja, entrevistas semiestruturadas transcorrem de maneira mais livre, tal como uma conversa (TOZONI-REIS, 2009).

Logo, acreditamos que a análise documental responderá à questão central: qual o lugar ocupado pela sexualidade nos documentos educacionais e também no IEMA? Com análise dos documentos e dos relatos pode-se entender qual a importância que a comunidade escolar do IEMA atribui à educação para a sexualidade e como ela é operacionalizada no cotidiano escolar.

2.1 Revendo produções

Os suportes metodológicos se inserem na prática científica dando ferramentas para o trabalho e sua intencionalidade de transformar uma questão/problema em objeto de investigação sólida e profunda. Sendo assim, tais ferramentas devem estar claras para uma melhor fundamentação e prática de pesquisa. Para tanto, a presente pesquisa se debruça em primeiro momento no levantamento bibliográfico a fim de revisar obras já escritas sobre a sexualidade. A revisão bibliográfica tem por objetivo criar um corpus científico para dar os primeiros suportes para a construção do objeto e o conhecimento geral sobre o tema a ser estudado, a partir de produções feitas anteriormente, revisadas, categorizadas e valorizadas.

Assim, Fonseca (2002, p. 32) pontua que a pesquisa bibliográfica é realizada:

A partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites etc. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...].

Vê-se dessa forma que a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo para a construção de uma pesquisa, sendo de suma importância situar-se dentro do tema, revelando qual os principais temas, correntes teóricas e práticas, levando assim ao aprimoramento e atualização

do conhecimento com o levantamento bibliográfico. Logo, é a partir da pesquisa bibliográfica que se inicia a construção do objeto de pesquisa.

Corroborando com esse pensamento de primeiro passo da investigação acadêmica, Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65) apresentam que a pesquisa bibliográfica “[...] nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados [...]”.

Assim sendo, partimos a nossa investigação a partir de livros, artigos e autores já reconhecidos no tema de educação para sexualidade, para apreendermos a visão central, as principais linhas teóricas, os principais argumentos, os termos específicos do tema. Dessa forma criamos os primeiros pensamentos e principais argumentos, objetivos para construir a pesquisa.

Dessa forma, nos debruçamos em especial nas obras do Foucault em *História da Sexualidade: a vontade de saber* (1988); *História da Sexualidade: o uso dos prazeres* (1984); *História da Sexualidade: o cuidado de si* e *História da Sexualidade: as confissões da carne* (1984). Nesse compilado sobre a sexualidade, Foucault recria a história envolta da sexualidade, demarcando os períodos, as ferramentas e a construção do discurso sobre sexualidade. Dessa forma cria o argumento que a sexualidade sempre está na centralidade da organização social, que é requerida, repensada, recriada por diversos mecanismos para o uso discursivo e narrativo da sexualidade boa e ruim, culminando na lógica de sexualidade como um dispositivo social.

Além disso, recorremos as obras clássicas sobre gênero como *O Segundo Sexo*, publicado inicialmente em 1949, de Simone Beauvoir, que ao longo do livro traz a construção do gênero e a posição do gênero feminino como menor, desprezada e diminuída. Requerendo posicionar que é uma construção social e histórica e não natural das nossas sociedades. Assim como Joan Scott, em sua obra *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1989), reconstruindo historicamente a categoria de gênero, recriando e somando à lógica que gênero e por conseguinte sexualidade são criações sociais, historicamente e culturalmente pontuadas.

Em termos gerais sobre gênero e sexualidade, esse foi o escopo criado para entendermos quais as principais teorias e linhas epistemológicas, sendo possível compreender as formas de construção sobre o que é gênero, sexualidade, identidade de gênero, analisar os usos e desusos dos termos e ter um plano geral sobre sexualidade.

No que tange à educação para sexualidade, recorremos em especial à Guacira Louro e suas produções que interliga sexualidade e educação, analisando em especial: o lugar da escola como agente de construção e reconstrução da sexualidade e da noção de gênero; os

discursos acerca da educação para sexualidade; a história da educação para sexualidade e o debate do tema na educação brasileira.

Corroborando com Foucault e tecendo uma linha pós-estruturalista, Guacira Lopes Louro justifica e apresenta a educação para sexualidade como ferramenta possível de entender, ensinar, aprender e praticar uma sexualidade que se entende a partir da construção social, cultural e histórica. Podendo ser recriada e repensada para a liberdade, respeito e igualdade de direitos. Obras como, *O Corpo Educado* (1999); *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2014); *Currículo, Gênero e Sexualidade* (2000); *Corpo, Gênero e Sexualidade* (2011), apresentam tal perspectiva da autora e acrescentam na realidade brasileira, o debate da educação para sexualidade dentro do cotidiano educacional.

Berenice Bento (2006, 2017), Deborah Britzman (1991, 1998, 2003), Jeffrey Weeks (1981, 2000), Teresa de Lauretis (1987, 1991), somam-se na lista de autores/as recorridos/as para criar uma imagem sobre sexualidade, gênero e educação para sexualidade, recortando os demais termos, teorias e funcionamento social em torno da sexualidade. Para tanto, ao destrinchar as obras já supracitadas, nota-se a importância da cultura como central na construção e no entendimento da sexualidade ao longo dos tempos, assim, Stuart Hall (2016), com seu enigmático *Cultura e Representação*, aponta a intrínseca relação entre a construção das características sociais a partir da cultura, apresentando esta como instrumento fundador da organização social.

Compatibilizando com outros autores e autoras, a cultura é entendida aqui como um emaranhado de construções sociais que envolvem nosso cotidiano: crenças, folclore, hábitos, comportamentos, conforme defendido por Edward Taylor (1878). Além disso, a cultura tem uma forte característica de aprendizado e compartilhamento, Laraia (2003) indica justamente esse atributo como principal possibilidade do perpetuamento da cultura. Assim como Lévi-Strauss (1950) expõe a cultura como sistema simbólico, sendo uma criação acumulativa da mente humana.

Nota-se a partir dos autores e da relação entre todos eles o argumento da sexualidade e do gênero como construções humanas advindas pela cultura e mantida ou reclamada a partir dela também, assim, a cultura cria e recria símbolos, imagens, legislação e vivência cotidiana ao longo dos anos, experiências e realidades vividas em tempos e espaços específicos.

A cultura também se apresenta na construção educacional, e mais especificamente nesta pesquisa, a cultura do documento escolar se faz e se compartilha com a burocratização e legislação da educação brasileira. Como pontuado por Libâneo (2000, p. 54), “[...] a escola não é uma instituição alheia às demais, mas de acordo com sua competência, é a responsável por

transformar conceitos, mudar atitudes e construir uma relação de proximidade entre cultura e ciência e tornar os/as alunos/as cidadãos/ãs.”

A escola (a educação) compartilha a cultura, é criada por ela e recriada também. Sendo a escola o lugar próprio de compartilhamento de conhecimento e por conseguinte da cultura, está inserida nesse emaranhado social que constrói e reconstrói nossas noções sobre a vida e a organização humana. Os documentos educacionais estão inseridos nesse mundo de construção, são os documentos que organizam e legitimam a importância da educação, eles estão incrustados noções de poder, representação e símbolos que por ora são exigidos, ora são dispensados. Em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), Thomaz Tadeu da Silva (2010) indica a necessidade e importância da teoria do currículo, mostrando-a imbuída de noções da época, cultura e embate.

Verifica-se na passagem rápida do levantamento bibliográfico a referência construída em torno da cultura, da construção e do poder, Hall (2016, p. 42) assinala que:

O sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra. Somos nós que fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo ele parece natural e inevitável. O sentido é construído pelo sistema de representação. Ele é construído e fixado pelo código que estabelece a correlação entre o sistema conceitual e nossa linguagem.

Assim, a sexualidade e todos os dispositivos criados ao entorno dela não são naturais, dados e inatos, mas construídos ao longo dos tempos, assim a heteronormatividade, o machismo, o sexismo, os tabus e preconceitos, a higienização, o silenciamento ou a seletividade do que se pode falar, fazer, sentir e tocar são estruturas mentais, de linguagem e de simbolismo que se fizeram no tempo e espaço.

E, claramente, essas construções estão em intenso estado de alteração, uma vez que são inerentes às mudanças sociais, culturais, histórica e sociais, assim, o poder se manifesta também na sexualidade, Foucault (1978), diz que o poder não acontece em um único lugar, mas sim em variados, como por exemplo na família, na vida sexual, na maneira como se trata os loucos, na exclusão de homossexuais, nas relações entre os homens e mulheres. Todas elas são relações políticas e só podemos mudar a sociedade se conseguirmos mudar essas relações.

Esse poder também está presente na escola, como em todos os demais ambientes sociais, assim, a instituição educacional compartilha, ensina e incentiva as estruturas e construções já existentes, ainda que, claramente haja instabilidades dentro desse ambiente, assim,

[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos

pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...]. (LOURO, 2011, p. 58).

Para tanto, quando tratamos de educação para sexualidade, essas estruturas e saberes tendem a ser repensados e reconstruídos, a partir de uma leitura da sexualidade como estrutura social, como dispositivo histórico, criado e recriado. Nessa esteira, Furlani (2008, p. 69), apresenta como papel primeiro da educação para sexualidade

Desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal mostrando o jogo de poder e interesse envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem efeito sobre a existência das pessoas [...].

Assim, analisar o conhecimento acumulado ao longo dos anos e as instruções criadas em torno da sexualidade, suas ferramentas, atitudes e vivências demonstram o aspecto de criação e logo, a possibilidade de mudanças e recriação das estruturas já instaladas. Acreditamos que a educação sexual deva ser percebida como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma saudável, positiva e feliz (FIGUEIRÓ, 2006), para tanto a abordagem defendida na pesquisa é de uma educação para sexualidade que seja emancipatória, pois ela pretende desvendar os modelos e projetar a ruptura de ordens estabelecidas, na busca de um novo que aponte para uma sociedade nova que estabeleça a igualdade, atendendo a diversidade cultural, como uma nova compreensão da dimensão da sexualidade como parte indissociável dos direitos humanos no processo de construção da cidadania (MELO; POCIVI, 2002, p. 53).

De todo modo, notaremos os dispositivos da cultura, poder e estruturação a partir dos documentos educacionais, que estão imbuídos das estruturas de poder, discurso e simbologia, para tanto trataremos os documentos como monumentos, onde a seleção e análise deles recriaremos a imagem dada à educação para sexualidade em suas variadas dimensões e importância.

2.1.1 Revisitando produções sobre sexualidade: um levantamento em periódicos de Programas de pós-graduação em Educação do Maranhão

A pesquisa do tipo “estado do conhecimento” tem por objetivo fazer um levantamento bibliográfico e análise de trabalhos científicos sobre determinado tema ou área,

buscando assim investigar de que maneira está sendo produzido o debate sobre um tema. Dessa forma, o levantamento aqui produzido tenta apresentar o nível de discussão sobre educação para sexualidade publicadas em Periódicos vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação do Maranhão.

Para tanto, a pesquisa debruçou-se em catalogar artigos de revistas das universidades Federal e Estadual do Maranhão, são elas: *Educação e Emancipação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão e *Pesquisa em Foco*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Para o campo de investigação, traçamos um recorte temporal de 2016 até 2022, com a pretensão de perceber, nos últimos sete anos, a publicação em revistas do Maranhão, a partir do recorte sobre educação para sexualidade.

Nesse primeiro levantamento foram recolhidos os artigos produzidos nas duas revistas no recorte já mencionado, encontramos assim 252 artigos, sendo 190 deles na *Revista Educação e Emancipação* e 62 artigos na *Revista Pesquisa em Foco*. A escolha por artigos se justifica por serem textos de maior produção e publicização, uma vez que são textos mais enxutos e que ainda assim mantem as especificidades e cientificização presente em outros trabalhos acadêmicos. Dessa forma, sentimos que a busca por artigos seria mais profícua numericamente, criando assim um maior *corpus* documental a ser analisado.

A segunda fase do levantamento foi encontrar no grupo dos 252 artigos das revistas termos ou expressões que se referissem à sexualidade em seus títulos, então usamos palavras chaves como: gênero, sexo, sexualidade, masculinidade, feminilidade, mulher, homem, educação sexual, identidade sexual, orientação sexual e educação para sexualidade.

Nesse novo recorte o resultado baixou drasticamente, para apenas 20 artigos, sendo, 17 deles na *Revista Educação e Emancipação* e 3 deles na *Revista Pesquisa em Foco*. Além disso, dos 17 artigos contidos na *Revista Educação e Emancipação*, todos foram produzidos no mesmo ano e em um só volume da revista, ano de 2017, volume 10, número 4. Sendo assim uma tiragem específica e voltada para o tema sexualidade.

Em continuidade selecionamos os documentos que serão analisados, ou seja, na segunda fase destacamos os artigos que trazem como tema a sexualidade e mais especificamente a educação sexual e que objetivam analisar a sexualidade no ambiente escolar. Sobre a pesquisa documental Franco (2005, p. 10) se posiciona destacando:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciências que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

De mão de todas essas informações e conteúdos realizamos a análise, examinando as observações verbais e não verbais, simbólicas e representativas, tentando responder algumas questões e levantando outras problemáticas. Dessa forma, foi constituído o *corpus* da amplitude do debate sobre educação sexual e para a sexualidade no nosso Estado do Maranhão. Para isso, realizaremos análise de conteúdo, que segundo Franco (2005, p. 14),

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Acreditamos que dessa forma teremos uma noção do nível das produções das pós-graduações na área de educação, além de perceber o debate que está sendo feito sobre educação sexual, há produções sobre educação sexual? Qual a área da educação que dá mais ênfase a essa temática? Possíveis porquês? Essas pesquisas falam sobre a prática ou metodologia pedagógica? Há pesquisas *in locus*? Partindo dessas questões o objetivo é de fato perceber o nível de produção e debate sobre educação sexual, sua relevância, silêncios e gritos. As principais informações das produções selecionadas na Revista vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA foram organizadas no Quadro 1 seguinte.

Quadro 1 - Seleção dos artigos por meio dos títulos que envolvem sexualidade - UFMA

| TÍTULO | AUTORES | ANO |
|---|--|------|
| 1-Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental | Patrícia Ataíde e Iran Nunes | 2016 |
| 2-Representações sociais da sexualidade e da educação integral: um estudo entre professores da rede pública de ensino | Hannanda Mendes, Ludgledyson Araújo | 2017 |
| 3-Entre as políticas de inclusão e as estratégias: as experiências de pessoas trans no ensino superior | Amurabi Oliveira, Keo Silva | 2017 |
| 4-Homossexuais: entre as conquistas e a força conservadora dos preconceitos | Maria Cecília Minayo, Renan Antônio Silva | 2017 |
| 5-Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação | Guilherme de Carvalho, Aryane Sérgio de Oliveira | 2017 |
| 6-Belas sim, recatadas e do lar não! Violências, feminilidade outras e resistências de professoras da educação básica | Ivan Amaro, Luciana Izis de Abreu | 2017 |
| 7-Cinema na educação: um olhar a partir da categoria gênero | Fabiana Leite, José Lopes | 2017 |

| | | |
|--|---|------|
| 8-Educação e gênero após Auschwitz: em busca de uma educação humanizadora do outro | Jenerton Schutz, Ivan Schwengber | 2017 |
| 9-Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira | Lília Pougy | 2017 |
| 10- Do “balde” ao direito à creche: luta das mães operárias | Marta Regina da Silva, Reny Schifino | 2017 |
| 11-Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre igualdade de gênero na escola | Daniel Auad, Maria Rita Ramos, Raquel Salvador | 2017 |
| 12-“Bem biológico mesmo”: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade | Neilton dos Reis, Lana Claudia Fonseca | 2017 |
| 13-Educação e emancipação feminina em Celina Padilha, “a educadora transviada” | Amália Dias, Isabela Jara | 2017 |
| 14-Das diferenças às desigualdades: reflexões em torno das relações de gênero e sexualidade na escola | Júlio Cesar Santos | 2017 |
| 15-Registros fotográficos matrimoniais: evidências das distinções de gênero em diferentes épocas | Fabiana Giacometti, Andreza Leão, Luci Muzzeti | 2017 |
| 16-Pensar o corpo por meio do cinema: uma proposta pedagógica para o Ensino Médio | Hamilcar Júnior, Fábio Zoboli, Josineide Santos, Monara Silva | 2018 |
| 17- O que querem ensinar do nosso sexo?: a influência do congresso nacional sobre gênero e sexualidade nas escolas | Felipe Soares, Gabrielle Chaves, Jeane Félix | 2019 |

Fonte: Levantamento do site, organizado pela autora (2021)

A partir dos dados dispostos no Quadro 1 é possível perceber, como pontuado anteriormente, que o volume da revista no ano de 2017 foi direcionado ao tema gênero. Dessa forma, nota-se uma diversidade na relação entre gênero e educação, há pesquisas que circundam o lugar da mulher professora, também sobre o corpo, sobre educação sexual, feminismo etc. Mostrando, assim, a potência na relação desses dois temas.

De todo modo, é necessário analisar que tais temas só foram encontrados no ano de 2017, sendo assim ignorado ao longo dos outros quatro anos de levantamento feito, aparecendo apenas alguns artigos nos anos de 2016, 2018 e 2019, somando apenas 3 artigos para além do volume dedicado ao tema gênero e educação no ano de 2017.

É possível inferir alguns questionamentos, tais como: não há produção sobre gênero e educação na universidade? De que forma a Revista Educação e Emancipação seleciona os artigos a serem publicados? A organização e coordenação da Revista tem em seus objetivos debates diversos e localizados de gênero, tanto em tema quanto em incentivar a produção por mulheres e grupos socialmente marginalizados? Há outras revistas na UFMA que garantem tal debate?

Importa mencionar, que o ano de 2017 se mostrou profícuo no que tange a produção acadêmica sobre educação e gênero, sendo possível notar o número positivo de pesquisadores que se debruçam sobre tal conexão. Outro ponto positivo é a demonstração da necessidade de incentivo para produção e publicização das pesquisas acadêmicas sobre os mais diversos temas e em especial sobre sexualidade, gênero e educação. O Quadro 2, a seguir, apresenta as pesquisas da UEMA enquadradas ao tema sexualidade e educação, observemos:

Quadro 2 - Seleção dos artigos por meio dos títulos que envolvem sexualidade - UEMA

| TÍTULO | AUTORES | ANO |
|--|---|------------|
| 1- Reflexões sobre as violências de gênero no espaço escolar | Márcia Cristina Gomes | 2019 |
| 2- Questões de gênero e diversidade sexual na formação inicial docente: reflexões a partir de uma pesquisa-ação em um curso de pedagogia | Franciele Schilling da Silva, Suelen Nobre | 2020 |
| 3- Violência/abuso sexual contra meninos: masculinidade e silenciamentos em debate | Cristiano Eduardo da Rosa, Jana Felipe de Souza | 2020 |

Fonte: Levantamento do site, organizado pela autora (2021)

Diferentemente da primeira Revista, a Pesquisa em Foco (UEMA) não produziu um dossiê específico sobre educação e sexualidade, apresentando assim menor número de pesquisas que apresentam tal tema. Do conjunto de documentos analisados, foram identificados apenas três artigos, publicados entre os anos de 2019 e 2020. Notamos, a partir dos dois levantamentos que durante os últimos cinco anos de produção das duas revistas, a existência de um número pequeno de produção sobre o tema educação sexual e suas possíveis relações. Assim é viável apontarmos que os cursos de graduação, em específico os cursos de licenciatura, não criam grandes espaços de incentivo à produção acadêmica sobre sexualidade; a partir desse levantamento é possível aferir que as Revistas não contemplam ações que pretendem ampliar o debate sobre educação e sexualidade e em linhas gerais não há um debate profícuo nas produções acadêmicas que acercam os temas de gênero, sexualidade e educação.

Depois dessa seleção (3ª fase) foi possível categorizar e organizar os artigos a partir do foco e objetivo de cada texto, a partir das leituras dos resumos essas divisões foram feitas. Dentro dos 20 artigos aqui selecionados, segmentamos a partir dos eixos de pesquisa dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 - Quantitativo de produções por Eixo Temático

| EIXOS TEMÁTICOS | QUANTIDADE |
|---|-------------------|
| Violência de gênero na escola | 3 |
| Formação docente | 2 |
| Docência Feminina | 3 |
| Vivência transexual na educação | 2 |
| Práticas Pedagógicas | 2 |
| Debate conceitual | 2 |
| História da educação feminina | 1 |
| Educação sexual | 3 |
| Diversos (não se posicionam nos eixos anteriores) | 2 |
| Total | 20 |

Fonte: Organizado pela autora (2021)

Além da classificação por eixos temáticos, também foi possível perceber uma divisão entre trabalhos que se concentram na educação básica e aqueles relacionados ao ensino superior. Portanto, temos 10 artigos que abordam aspectos do ensino básico e 3 que tratam do ensino superior. Em seguida, na quarta fase, foi possível a partir das leituras dos artigos completos perceber o nível de debate, as proposições colocadas no debate sobre educação sexual, de que forma os pesquisadores estão estudando, percebendo e escrevendo. Mostrou-se como de grande relevância as diferentes categorizações para que em um levantamento de 5 anos, de duas revistas, 252 artigos, pudéssemos fazer um crivo sobre a temática que nos interessa e assim caracterizar essas pesquisas e engrandecer esta que se faz no mestrado.

O desenvolvimento e percepções do estado da arte foi organizado a partir das agrupações também observadas no momento da catalogação em primeiro lugar as metodologias utilizadas nas pesquisas (20 artigos), em seguida nos cinco que mais se aproximam da nossa pesquisa e os resultados do que consideramos necessário pontuar o que ajudará e o que se distancia da pesquisa em andamento.

O percurso da pesquisa, que tem como objeto educação sexual e instrumento de análise dos documentos escolares, acaba por tocar em diversos subtemas como gênero,

binarismo, violências, identidade de gênero, ideologia de gênero etc. Dessa forma, dentre os 20 artigos apresentados, oito destes circunscrevem de alguma forma o tema a ser investigado. São elas: 1- Representações sociais da sexualidade e da educação integral: um estudo entre professores da rede pública de ensino (2017); 2-Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação (2017); 3- Cinema na educação: um olhar a partir da categoria gênero (2017); 4- “Bem biológico mesmo”: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade (2017); 5-Pensar o corpo por meio do cinema: uma proposta pedagógica para o Ensino Médio (2018); 6- Das diferenças às desigualdades: reflexões em torno das relações de gênero e sexualidade na escola (2019); 7- O que querem ensinar do nosso sexo? : a influência do congresso nacional sobre gênero e sexualidade nas escolas (2019); 8- Questões de gênero e diversidade sexual na formação inicial docente: reflexões a partir de uma pesquisa-ação em um curso de pedagogia (2020).

Das oito pesquisas mencionadas foi possível perceber que não há centralidade na educação sexual, os temas variam entre: conhecimento dos professores e licenciandos sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual; cinema como prática pedagógica; reconhecimento de pessoas transexuais no ensino superior; corpo social. Nas mais diversas áreas de conhecimento: pedagogia, saúde, direito, licenciaturas (principalmente biologia e ciências). Logo, a educação sexual aparece como tema transversal, não central, especialmente como ferramenta necessária para ultrapassarmos as desigualdades sociais presentes em nosso país.

No que tange ao estado da arte aqui produzido, vimos a necessidade de diminuir o campo de análise por isso a decisão de investigarmos as duas principais revistas dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas de São Luís - MA, além disso o principal objetivo era perceber o nível de produção e debate sobre educação sexual no Maranhão.

Sendo assim, os resultados são instigantes, visto que, dos 252 artigos, apenas 20 mencionam em algum aspecto a educação sexual e/ou temas tangenciais como: gênero, sexualidade, binarismo, masculinidade, homofobia etc. Apenas 5 são de autores maranhenses, marcando a baixa produção sobre sexualidade no Maranhão, ou seja, há certo silenciamento no tocante à educação para a sexualidade, sendo possível abrir várias possibilidades dos porquês dessa recusa: seria um tema distante dos/as professores/as? Por ser um tema que parece ser difícil de tratar com os pais, crianças e gestores, a via mais fácil seria os não ditos e os interditos? Não há obrigatoriedade de o tema ser realidade na educação? Os professores que não são da área de ciências biológicas se excluem do debate? Os professores e professoras de ciências e biologia tratam o tema apenas a partir de aspectos voltados à fisiologia e morfologia?

Com todos esses questionamentos é possível pontuar uma questão central sobre os/as professores/as em formação ou em campo, professores/as do Ensino Superior ou Educação Básica, gestores, Ministério da Educação, governantes e governos não são incentivados a problematizar o próprio campo de atuação, pois como pontuado por Guacira Louro (2014) e outros autores e autoras, a sexualidade faz parte do cotidiano escolar, uma vez que ela está presente em cada pessoa, professor/a, aluno/a, gestor/a, porteiro, dentre outras. Retirando a sexualidade existente nesses corpos sociais é retirar suas identidades, potencialidades e características.

Soma-se a isso a falta de pesquisas sobre o cotidiano escolar, sobre os conteúdos, as práticas pedagógicas, as relações entre o corpo escolar, visto que dos 20 artigos selecionados, apenas dois tratam de práticas curriculares, pontuando o cinema como ferramenta pedagógica, e um segundo sobre currículo. Outro aspecto observado foi que dentre os artigos nenhum estuda os discentes, como eles/as se percebem, o que querem, como são suas relações, o que entendem sobre sexualidade, identidade e diversidade.

Então a realidade observada no "Estado do Conhecimento" aqui produzido é que há uma lacuna no que se refere à educação sexual e para a sexualidade em São Luís, sendo assim importante o incentivo de pesquisas que investiguem o tema e relacione com possibilidades de práticas educativas. Para tanto, é necessário a escola aproximar-se da comunidade, para que esse debate seja feito em conjunto evitando interpretações erradas e distorções dos objetivos.

Acreditamos que o conhecimento é instrumento de liberdade e gerador de mudanças que desenvolve a humanidade e pode, de certa forma, exterminar as desigualdades, distorções, elevando a sociedade a um novo patamar que tenha o respeito e diversidade como suas principais características.

2.2 Os documentos e suas análises: princípios, meios e fins

Como dito anteriormente, no começo desta seção, a análise documental se fará presente na pesquisa como a principal forma de investigação, uma vez que a fonte fundamental da pesquisa serão os documentos educacionais da escola selecionada. A partir do objetivo central: compreender de que forma a educação para sexualidade se faz presente nos documentos escolares e os possíveis reflexos na prática pedagógica. Entendemos documento educacional como qualquer produção escrita que se refere à organização, planejamento, objetivos e cotidiano que se referem à escola. Desta forma, qualquer produto que se refere ao dia a dia

educacional é visto e passível de análise. Corroborando com Lüdke e André (2014, p. 45), que pontuam

[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares [...].

O termo documento tem sua origem no verbo *docere* carregando o significado de ensinar ou instruir. Desde os primeiros documentos há uma objetividade e uma relação direta com sua função social. Para tanto, Bellotto (2005, p. 175) relata que os primeiros documentos produzidos tinham finalidade jurídica, sendo assim funcionais e administrativos “documentos que o tempo tornaria históricos [...]”.

Dessa forma, selecionamos os documentos que regem nossa educação, ou seja, que apresentam os princípios organizacionais da educação nacional, estadual e institucional. Os documentos institucionais selecionados para a investigação são os que apresentam a forma de organização e gestão do Instituto, assim priorizamos os documentos de diretrizes e planos organizacionais, sendo eles: O Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político Institucional e as Diretrizes Operacionais dos IEMAS Plenos. Esses documentos formam o pilar educacional da Instituição, relacionando à realidade da instituição, os propósitos desta e o contato direto com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA). Assim temos no Quadro 4:

Quadro 4 - Documentos Analisados.

| |
|---|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| Parâmetros Curriculares Nacionais |
| Plano Nacional da Educação |
| Base Nacional Comum Curricular |
| Estatuto da Criança e do Adolescente |
| Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos |
| Documento Curricular do Território Maranhense |
| Diretrizes Curriculares do Maranhão |
| Plano de Educação do Maranhão |
| Plano de Desenvolvimento Institucional |

| |
|--|
| Projeto Político Institucional |
| Diretrizes Operacionais dos IEMAS Plenos |

Fonte: Levantamento feito pela autora (2023)

Sobre a pesquisa documental, Lüdke e André (2014) apontam para a necessidade de entendermos que eles são fabricados em um dado tempo e espaço e por essa característica são ainda mais interessantes e necessários de análise também baseada numa contextualização, sendo assim “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, sendo uma fonte “natural” de informação.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45).

Desse modo, é a partir da lógica de contextualização que se faz necessário criar um recorte temporal da pesquisa, assim damos início à pesquisa utilizando os documentos nacionais que versam sobre a organização e objetivos educacionais, partindo para primeira análise a Constituição Federal de 1988 (CF 88); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014); e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000), Lei 13.415 e a Resolução nº 3 CEB/CNE.

A partir desses documentos é possível compreender a construção da organização da educação brasileira, em especial do Ensino Médio. Soma-se a esses documentos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A educação nacional tal qual conhecemos remonta a diversos movimentos: rupturas, continuidades, renovação, política, debate, construção etc. É dessa forma que se constitui a rede nacional de educação, que abrange todo o território nacional, todos os seus cidadãos e objetiva construir uma nação forte e soberana.

Observando os documentos como parte significativa na organização, planejamento e ação do sistema de ensino, construímos um levantamento e análise destes, tentando examiná-los, destacando de que forma são apresentadas as questões relacionadas à educação para sexualidade. No que concerne à organização dessa rede, os documentos se destina a tratar da educação dando legalidade e seguridade, apresentando o principal tom dos objetivos, métodos e práticas educacionais, assim, os documentos seriam a espinha dorsal da educação, dando suporte, força e movimento a todo seu sistema.

Todo o *corpus* documental cria políticas educacionais, como organizações, redes, secretarias, objetivos, deveres, a fim de coordenar todo o sistema de ensino, é com esse viés

regulador que o Ministério da Educação se apresenta como principal órgão que regulamenta e organiza a educação nacional.

Assim, nota-se o atributo de início, começo, **princípio** da organização do sistema educacional a partir dos seus documentos. Dessa forma, para entender as regras, legalidades e ordenação do ensino, é necessário analisar os documentos que compõem a base da nossa educação. Desse modo, os documentos apresentam-se aqui como princípios educacionais, tanto por serem privilegiados em nossa investigação por suas características de ordenação, mas também por apresentar os objetivos e concepção da educação brasileira, para tanto, esses documentos primeiros se refletem na organização regional, estadual e municipal, que se propaga pelos mais diversos setores e escolas.

Ou seja, os documentos base de nossa educação (LDB, PCN, PNE) se ramificam para toda rede de ensino que também produzem seus documentos pautados nos primeiros. Sendo assim um **meio** para que haja relação entre os documentos nacionais e a realidade presente nas escolas, tornando-se ferramenta para a organização e ação territorial.

Dessa forma, os meios aqui serão os documentos maranhenses, pois são aqueles que seguem a normativa dos primeiros, com liberdade e autonomia para construir seus planos e projetos, pautados especialmente nas características da região e do Estado, assim os documentos pontuados como meios serão: Diretrizes Curriculares do Maranhão (2014); Documento Curricular do Território Maranhense (2022) e Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE) (2014).

Logo, os fins serão as possibilidades dadas e criadas por esses documentos para que o IEMA construísse seus próprios dispositivos e garantir a ação pedagógica a partir dos mesmos. Assim, os fins constarão nos documentos internos do IEMA: Lei 10385; Plano de Desenvolvimento Institucional e seu Projeto Político Institucional, assim como as Diretrizes Operacionais dos IEMAS Plenos.

Além disso, os fins estarão presentes também nas observações e ações dentro das escolas, ou seja, o resultado de toda essa trajetória que se inicia pelo Ministério da Educação, se reparte em secretarias, redes e órgãos, se regulariza, flexibiliza, altera e reverbera nas ações diárias nas escolas. Por isso, para além das análises dos documentos, teremos como instrumento de pesquisa as entrevistas e as observações não participativas.

Nesse sentido, há uma continuidade e objetividade dentro de toda organização da educação brasileira. Percebidos aqui com a lógica dos **princípios, meios e fins**, entendendo os documentos como os princípios reguladores da educação, que cria meios para a educação se fazer presente em todo território, culminando em fins de ação, resultado e avaliação de toda

educação. Criando assim uma relação direta e de construção dos documentos e da realidade vivida nas escolas cotidianamente.

Lembremo-nos que toda produção humana se faz a partir de objetivos, discursos, narrativas e simbologias etc. (HALL, 2016), dessa forma os documentos educacionais acabam por ser produzidos com fins específicos, assim como são marcados de disputas que envolvem ideologias, políticas e objetivos de diversos grupos, veremos ao longo da pesquisa esses arranjos e desarranjos presentes na legalidade educacional.

A própria sociedade que se ampliava e se desenvolvia requereu a necessidade da produção dos documentos para dar sustentação para essa organização complexa, portanto “[...] todo documento é sempre produto das relações sociais mediadas pelo Estado, por entidades da sociedade civil ou por indivíduos, e que se revestem, ao mesmo tempo em que se revela uma temporalidade definida [...]” (CUNHA; CAVALCANTE, 2008, p. 132).

Vemos a partir disso que a construção dos documentos além de objetivos e funcionais, requerem um embate em sua própria produção, demonstrando assim o caráter social dele. Indolfo (1995, p. 53) define documento como: toda informação registrada em um suporte material, suscetível de ser utilizada para consulta, estudo, prova e pesquisa, pois comprova fatos, fenômenos, forma de vida e pensamentos do homem numa determinada época ou lugar.

No que diz respeito aos documentos educacionais, eles são produções documentais, registros, informativos etc. que amparam e descrevem sobre a educação. Assim, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) até uma ata da reunião de professores consta como documento educacional. Logo, esses documentos dão suporte e direção para uma unidade educacional para todo país, assim como existem os documentos próprios de cada escola, constando suas realidades e projetos específicos como o Projeto Político Pedagógico, Planejamentos anuais, semestrais ou bimestrais, planos de aula, dentre outros.

Assim, a contextualização foi embasada na análise de conteúdo desses documentos, relacionando principalmente os objetivos educacionais que aparecem nesses documentos e como a educação para sexualidade se apresenta neles. Procedemos para essa contextualização a leitura e releitura desses documentos, somado à livros sobre a realidade educacional desde o período da redemocratização até os dias atuais, como orientam Lüdke e André (2014), depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.

Criando assim categorias ao longo dessa análise, essas categorias surgem a partir do arcabouço teórico, que vai se modificando ao longo da pesquisa, num processo dinâmico

entre teoria e empiria que recria novas concepções, novos focos, novos interesses, assim desenvolvendo e reformulando a investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 20). Vê-se que a análise documental, feita a partir da **análise de conteúdo** expresso nesses documentos recria interpretações e análises do tema estudado, dessa forma a partir das leituras diversas, casando o texto presente no documento com a teoria demarcada, é possível produzir uma linha de pensamento, argumento e lógica que resulta na resposta (ou não) às perguntas feitas ao longo da investigação. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, em especial das comunicações, que é obtida a partir de procedimentos sistemáticos e da descrição do conteúdo das mensagens que permitam criar relações entre as condições de produção/recepção dessas mensagens.

Logo, a partir da leitura e da descrição dos documentos, é possível produzir um conjunto de informações, imagens, objetivos e planos que são construídos nesses documentos, somando ao contexto histórico e à realidade educacional, recriando assim os caminhos e descaminhos da educação para sexualidade no ensino.

Assim, seguimos a trajetória estimulados pela percepção dada por Bardin (2011) de analisar o conteúdo presente nos documentos, percebendo como mensagens que tem objetivos claros e profundos para a construção de nossa educação, e especificamente educação para sexualidade. O trajeto realizado se organizará em 3 fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e, por fim, inferência e interpretação.

No que consta das 3 fases da análise de conteúdo, prosseguimos da seguinte forma. 1º - Pré- análise, nessa fase foi possível fazer a primeira seleção dos documentos, usando como critérios principais a disponibilidade desses documentos, ou seja, se estavam disponíveis, qual o lugar que era possível encontrá-los, se essa disponibilidade era de parte do documento ou dele completo, além disso fizemos leituras prévias sobre o que se tratava tais documentos para fazer uma seleção daqueles que mais se encaixavam com a proposta da nossa pesquisa, assim selecionamos documentos que falavam sobre a organização escolar, dos princípios e valores educacionais, documentos que fizesse relação com diretrizes educacionais, planos e projetos educacionais, onde fosse possível observar na construção do ensino a educação para sexualidade. Assim, nessa pré-análise recorreremos aos sites do MEC, da Secretaria de Educação e do IEMA, selecionamos aqueles que atendiam as nossas caracterizações, sendo possível nessa fase formular hipóteses e objetivos, e principalmente preparar o material para a fase seguinte.

Assim dispomos do 2º - Exploração do material, categorização ou codificação, foi feita a leitura completa dos documentos, destacando os fragmentos que tratavam da disposição do ensino, demarcando os valores apresentados em cada documento, assim como fragmentos

específicos sobre a organização da educação brasileira, maranhense e própria do IEMA. Nessa fase fizemos a codificação e categorização, dividimos os documentos em nacionais, estaduais e institucionais, seguindo critérios próprios de cada documentos, além disso na leitura seguimos para os critérios semânticos, expressivos e de maior contextualização desses documentos.

Para que no 3º tratamento dos resultados, inferências e interpretações, fosse possível ver relações e disparidade entre os documentos, assim como entre as entrevistas, entender o mecanismo da comunicação (significação e código), relacionar leitura, interpretação e contexto a fim de inferir e examinar com maior clareza todo o corpus documental. Seguindo as três fases da análise de conteúdo conforme Bardin (2011), acreditamos que o conjunto dessas técnicas de análise seja possível entender, a partir dos documentos educacionais em conjunto com os relatos dos professores, de que maneira a educação para sexualidade se faz presente como projeto educacional ou não, seja ele em âmbito nacional, regional ou institucional.

2.3 As entrevistas e suas análises

A fim de entender como os documentos se refletem na prática pedagógica, versamos para o uso das entrevistas, acreditando que a partir de uma coleta dos relatos de docentes seria possível apreender e analisar estes para perceber como os professores entendem, discutem e praticam a educação sexual dentro da Instituição. Optamos pelo uso das entrevistas para enfim entender como e se há relação entre os documentos educacionais na prática pedagógica, portanto, a análise das entrevistas se coaduna com as análises dos documentos e nos apresenta um quadro integral de como se dá a educação para sexualidade no IEMA.

Para tanto, fizemos uso da entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados, no qual seria possível nos aproximar melhor dos três sujeitos entrevistados, uma vez que a entrevista de forma semiestruturada cria possibilidades e espaços para uma pergunta e resposta mais aberta, levando até mesmo para uma conversa, sendo possível coletar mais dados e informações.

A entrevista semiestruturada parte do princípio da organização de um roteiro a fim de alcançar os objetivos traçados na pesquisa, ou seja, na entrevista semiestruturada não se exclui a organização prévia e a elaboração de um roteiro que guie a entrevista (MANZINI, 2003), pontua que: a entrevista semiestruturada está focada num assunto específico no qual confecciona-se um roteiro com perguntas centrais, complementadas por outras questões que emergem ao longo da entrevista (MANZINI, 1990).

Assim, incluímos em nosso roteiro questões centrais e que incitam as professoras e o professor a refletir sobre o tema e sobre sua vivência dentro da escola, dessa forma, pretendemos que esses sujeitos se coloquem a partir dos questionamentos e possam, a sua maneira, pontuar suas realidades e crenças a respeito da educação para sexualidade. Dessa forma, o contato com as professoras e o professor se deu a partir do primeiro contato com a coordenadora pedagógica que deu alguns nomes de possíveis professores que teriam disposição para as entrevistas. Assim, coletamos o primeiro relato com George, o Curioso, contato que se deu de forma muito clara e respeitosa, com uma conversa no *WhatsApp* conseguimos marcar e nos encontrar pessoalmente.

Essa professora também indicou outros professores que estariam interessados na participação da pesquisa, assim seguimos para o segundo contato com a professora Pernalonga, uma professora muito aberta e disponível, a primeira conversa foi também pelo *WhatsApp* e a entrevista feita presencialmente. Os outros docentes indicados pelas três profissionais (coordenadora, George e Pernalonga) não responderam as mensagens no *WhatsApp*, nem *e-mail* e tampouco nas idas à escola, demonstrando desinteresse e indisposição para com a pesquisa. Mas, com alguma persistência, conseguimos o contato do terceiro professor, o Rei Julien, que apesar de ter uma agenda ocupada, conseguiu encaixar um horário no final de semana, logo, a entrevista se deu de forma virtual com o uso do *Google Meet*.

Com os relatos coletados, seguimos para a descrição e breves comentários, que se deram a partir da transcrição dos dados das entrevistas, assim como transcrição de toda a entrevista, que duraram em média de 26 a 30 minutos. Como a entrevista é semiestruturada, as onze questões pontuadas (presente no APÊNDICE A) acabaram se fazendo de forma não linear e, muitas vezes, algumas das perguntas foram respondidas antes mesmo de serem efetuadas.

Por isso a decisão metodológica da entrevista ser semiestruturada, para que funcionasse como uma conversa, uma vez que a temática por vezes é vista com dificuldade e certa complexidade, assim quanto mais leve e conversada fosse a entrevista, possivelmente conseguiríamos mais informações e um diálogo mais aberto, podendo assim surgir novos questionamentos e informações de forma livre que não seguem uma padronização de alternativas (MANZINI, 2003).

Assim, as etapas para análise se deram a partir da leitura superficial, depois codificação, usando alguns fragmentos das entrevistas e a leitura teórica anterior que assinalam as características, o acultramento, as relações entre cultura, história, sexualidade e gênero. Seguindo as três fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

Importante pontuar que ao longo de todos os contatos com os/as docentes foi esclarecido os objetivos da pesquisa e das entrevistas, assim como foi assinado o Termo de Livre Consentimento, assim como foi disponibilizado os áudios e tudo o que foi escrito sobre seus relatos. Sinalizamos a importância dos docentes em se comprometerem com a pesquisa e oferecer suas observações e vivências, sabemos a dificuldade presente no cotidiano escolar e, mais especificamente, no fazer pedagógico diário. Demarcamos aqui um agradecimento a esses profissionais que se disponibilizaram e abriram um pouco o seu cotidiano para que a pesquisa se desse da melhor maneira.

3 OS PRINCÍPIOS: Educação para Sexualidade em Documentos Educacionais

Os documentos que compõem a organização escolar têm seus objetivos e práticas voltadas para o bem-estar do discente, além de proporcionar o máximo de aprendizagens necessárias para o convívio em sociedade e para o mundo do trabalho. Dessa forma, são os documentos que dão legalidade, seguridade e organização para a rede de ensino. A fim de que haja uma uniformidade entre as leis, o currículo e a prática docente, por isso esses documentos são amplamente difundidos, servindo como farol dando luz e direção para o cotidiano escolar. Assim, os documentos representam e se apresentam como manuais educacionais que devem ser seguidos, incentivados e continuados, por isso há também uma relação intrínseca entre todos eles, conduzindo a realidade escolar para um mesmo lugar, de respeito, aprendizagens e relação com o mundo coletivo.

Dito isso, são os documentos que indicam e selecionam temas, conteúdos, habilidades e competências que devem ser alcançados, tudo isso relacionado com a realidade vivida pela comunidade escolar. Assim, crê-se que os documentos reflitam as necessidades e vivência de todos que habitam o mundo escolar. Assim sendo, esses documentos acabam por apresentar e representar o planejamento nacional, estadual e institucional. Demonstrando, assim, objetivos, direcionamentos e práticas necessárias para o desenvolvimento educacional.

Por entender a escola como um espaço social de construção do conhecimento e do reconhecimento é primordial que trate dos temas mais íntimos e revele-se a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, da cultura, da história e das relações contidas nesse espaço. Logo, a sexualidade, compreendida como “[...] descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas [...]” (WEEKS, 1999, p. 54) está presente no cotidiano escolar, dentro de seus muros, em seu currículo, nos gestos, símbolos e linguagens de forma direta, indireta, planejada ou não.

Assim, a escola constrói um mundo conhecível e para se conhecer, perpetuando a cultura, a história e a organização social construída ao longo dos anos, Louro (2011, p. 58) sinaliza que,

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...].

Visto que a cultura nos constrói e é construída cotidianamente, é impensável recorrer a tal dispositivo como ferramenta da nossa sociedade, é a partir da cultura que criamos e recriamos espaços, leis, estruturas e a própria educação. Assim, a cultura está presente nos ambientes e nas mentes de cada um de nós, desestabilizando e mantendo pensamentos e práticas.

A escola é o ambiente onde essa cultura tem centralidade, pois é ela que é repassada, compreendida e proposta para todos, uma vez que o que é aprendido e ensinado vêm de construções muito estruturadas e conhecidas. Logo, a sexualidade que é construída e reconstruída ao longo do tempo a partir de narrativas, simbologias, práticas e linguagem se faz presente na educação.

No que tange à sexualidade os documentos educacionais podem incentivar, inibir, coibir, distanciar ou aproximar a temática aos professores/as, planejamentos educacionais e discentes. Ou seja, pontuamos a importância dos documentos educacionais no cotidiano escolar que cria e possibilita o progresso ou paralisa temáticas e práticas educacionais.

Para tanto, destacamos como esses documentos se relacionam diretamente com a prática pedagógica, por isso sua relação desde o início da organização escolar, a partir do Ministério da Educação, até no planejamento diário das escolas, portanto a noção de princípios, meios e fins se justifica por esses documentos criarem ferramentas e caminhos para que a educação se faça diariamente.

Dada a importância desses documentos, nossa investigação tem por objetivo específico analisar os documentos educacionais, destacando de que forma são apresentadas as questões voltadas à sexualidade. A fim de entendermos como esses documentos apresentam a sexualidade presente na sala de aula, como o tema deve (ou não) ser tratado, quais as ferramentas legais e organizacionais para que a educação para sexualidade seja uma realidade escolar.

Dessa forma, destacamos a relação direta entre os documentos nacionais, regionais e institucionais, demarcando uma cadência na relação entre esses documentos que criam o aparato legal e organizacional da educação brasileira. Julgamos, assim, que a partir da legislação educacional será possível selecionar, interpretar e analisar a forma como a educação para sexualidade se faz como projeto nacional, e como esses documentos regem, disfarçam, recriam e criam o ambiente escolar e a própria educação sexual. Reforçando, desse modo, a existência da sexualidade dentro do ambiente escolar como ferramenta de construção de identidade, individualidade e coletividade, sendo um dispositivo presente em todos, construído e reconstruído em cada geração.

Quando tratamos da documentação nacional, abordamos especificamente daqueles que são acionados por toda rede de ensino brasileiro, assim sendo são os documentos estruturais, gerais e maiores que tratam dos objetivos, organizações e parâmetros educacionais. Os três principais são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a Base Nacional Comum Curricular, e o Plano Nacional de Educação.

Partindo da Constituição Federal 1988 que assegura em seu capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto, em seu Art. 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1988).

Observamos que a CF 88, em suas linhas, garante a educação como dever do Estado e da família, ou seja, o Estado, como regulador maior, deve criar meios e condições para que a educação se faça um direito de todos, assim como a família como núcleo social, deve garantir e incentivar esse acesso e por conseguinte, permanência, da criança à educação. Assim, toda a sociedade tem o dever e o direito para com a educação.

Logo, em seguida, em seu Art. 206, apresenta os princípios da educação brasileira. Observando o dicionário Michaelis (2016), obtemos a seguinte definição da palavra princípio:

1. Momento em que uma coisa, ação, processo etc. passa a existir; começo, exórdio, início [...]
3. Em uma área do conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado.

Detemo-nos a essas duas definições citadas anteriormente, a CF de 88 apresenta os princípios da educação brasileira, ou seja, é com a CF 88, que começa o momento de organização educacional, sendo percebida como um processo, como pontuado pelo Michaelis. Além disso, tais princípios demonstram uma proposição fundamental e diretiva, ou seja, serve como bússola para os demais projetos e ações, sendo assim a base de nossa educação, na qual todos os documentos posteriores devem responder à CF 88, e mais especificamente, ao que esta carta diz sobre a educação e apresenta como razão de ser.

Dessa forma, a CF 88, demarca uma nova posição educacional, que tem como base os princípios a seguir:

Art. 206:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;

- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade;
- VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASIL, 1988).

O texto dá continuidade até o Artigo 214, tratando das metas, organizações, parâmetros, dando assim, as ordenações para o ensino. Posteriormente os outros artigos versam sobre a organização da universidade, a idade de ingresso ao ensino básico, garantia do ensino especializado, assim como do ensino noturno, condições para as instituições privadas, a promessa dos conteúdos mínimos, assim como do Plano Nacional de Educação (PNE), a organização em regime de colaboração das entidades federativas, além de debruçar-se também sobre a organização financeira destinada para a educação.

Nota-se, dessa forma, que a CF 88, tenta caber em seu texto as principais normas organizativas da educação brasileira, a fim de que a lei siga para as ações e seja seguida conforme suas linhas. Assim sendo, a CF 88 deu começos para novas escrituras, como as já pontuadas em seu texto como o: currículo nacional e o PNE. Sendo necessário acrescentar mais documentos para a formalização e adequação da educação brasileira.

Importante pontuar que durante a promulgação da CF vivia-se uma nova retomada política no Brasil, com a abertura lenta e gradual para a democracia, deixando para trás os anos de escuridão travados pela Ditadura Civil-Militar, que deixou marcas profundas e ainda presentes em nossa educação. De todo modo, a CF 88 vestiu-se com as vestes democráticas, com discurso progressista e incentivador para os direitos à igualdade, democracia e respeito.

Em linhas gerais, quando tratamos especificamente sobre a educação para sexualidade, percebemos supressão de termos como gênero, sexualidade, sexo ou categorias aproximadas ao debate sobre sexualidade, importante pontuar que as décadas de 1980 e 1990 são de aumento e desenvolvimento das teorias sexuais no Brasil, sendo assim os debates estavam iniciando de forma mais notória no campo das sexualidades.

De todo modo, a Constituição Federal, ainda que não diretamente, inclui em seu texto a luta pela igualdade, tolerância e respeito a todos, o que evidencia de forma superficial também as questões relativas à gênero e sexualidade.

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Seguindo por critérios de importância e da própria lógica organizacional da educação, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) construída oito anos depois da CF 88, se fez como resposta e adição à primeira. Como seu nome já anuncia, esse documento criou as orientações e bases para a educação nacional.

Cabe pontuar que a LDB já tem um longo processo de construção, promulgação e renovação. A primeira LDB data de 20 de dezembro de 1961, seguida de uma nova versão em 1971, e a mais recente, a de 1996. Cada LDB traz as principais características do período de sua construção. Nos debruçamos aqui na LDB de 1996, que se construiu logo após a promulgação da CF 88, marcando juntas a nova tomada política do Brasil pós Ditadura Militar.

A Lei 9394/96 é a legislação brasileira mais importante da educação, é a partir dela que a educação se estabelece e cria mecanismos de organização para garantir o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade. Em seu texto define o que seria a Educação para o Estado Brasileiro, Título I- Da Educação: 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.” (BRASIL, 1996).

Além disso, em seu §1º esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996). Nota-se, a partir do exposto, que o Estado entende que a educação se faz de diversas formas em diversos lugares, a partir de diversos meios. Para tanto, dista que o documento versa especificamente à educação escolar, ou seja, aquela que é vivida dentro do sistema educacional vigente. É justamente essa educação, essa formação que o Estado tem por dever garantir em sua qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Dado a definição de educação e de qual educação a LDB trata especificamente, seguimos para os princípios desta, Título II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Como que por um espelhamento, o texto da LDB reflete em cada palavra o entendimento dado na CF 88 marcando como objetivos da educação a cidadania e o mundo do trabalho. Importante identificar que em nossa sociedade o trabalho e a cidadania são pares gêmeos, desde a Era Vargas (1930-1945) o lugar do trabalho, a valorização deste e sua relação

com o mundo social são de unidade. Revela-se dentro dos dois documentos essa relação intrínseca percebida, vivida e cultuada pelos brasileiros do binômio trabalho-cidadania; trabalhador-cidadão; pagador de impostos- cidadão.

Ademais, a construção da LDB 1996, além de demarcar uma nova mudança política, ditatorial para democrática, ela também é caracterizada por uma maior abertura política e econômica aos bancos internacionais, ou seja, a partir da abertura política foi possível notar uma maior relação entre brasileiros e estrangeiros, entre a iniciativa pública e privada. Essa relação também seria sentida na educação brasileira, por isso a LDB traz em seu texto a visão globalizada e institucionalizada de outros países.

Assim, observamos uma relação entre os documentos educacionais brasileiros com bancos internacionais e iniciativas educacionais que tem por objetivo intensificar a relação financeira com a educação. Empresas como a OCDE, o Banco Mundial. No que circunda aos princípios do ensino, assim a LDB diz:

- 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;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extraescolar;
- XI- vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII- consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Em termos de princípios, a LDB segue o vinculado pela CF 88, distinguindo-se apenas em quatro pontos que são: IV. Respeito à liberdade e tolerância; X. sobre a valorização da experiência extraescolar; XI. Vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais e XII. Consideração com a diversidade étnico racial.

Observa-se que o debate sobre tolerância, respeito e diversidade avançaram nos oito anos de distância entre a produção dos dois documentos, sendo possível arriscar um discurso essencial sobre a importância da diferença e da diversidade, como sendo reais e constitutivas do Brasil. Vale-se também notar um reforço maior ao mundo do trabalho e a relação entre a educação.

Contudo, é importante pontuar que no uso da palavra tolerância, sem maiores aprofundamentos ao longo do documento, torna o uso do mesmo problemático, pois quando tratamos sobre tolerância é importante ver a fundo sua utilidade para não reforçar ainda mais a

superioridade de alguns grupos sociais sobre outros, uma vez que tolerar não problematiza, não avança, apenas constitui a diferença existente (PEREIRA, 2011, p. 13). Soma-se a essa pontuação sobre tolerância, a falta de citação específica dos grupos marginalizados socialmente como negros, mulheres e LGBTQIAPN+, além de não distinguir as categorias diferença, diversidade e tolerância, usando todos esses termos como sinônimo ao respeito a todos.

Como pontuado por Silva (2007), a tolerância aparece a partir da noção de multiculturalismo, da existência do mesmo em todos os âmbitos de nossa sociedade, além da reivindicação das minorias sociais em reclamar direitos e respeito a sua cultura que não é a legitimada nos discursos e práticas do Estado. Com foco no reconhecimento desses grupos, eles recorrem ao respeito e à tolerância, a fim de viverem uma vida harmoniosa nesse emaranhado de multiplicidade cultural.

Nas palavras de Silva “[...] é preciso tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade [...]” (SILVA, 2010, p. 89). Assim, ainda que o termo tolerância e respeito nos indique para esperança e positividade desta harmonia tão sonhada, é preciso entender como se produzem as diferenças, problematizá-las, colocando essa diferença sempre em suspeita e analisando-a como construções sociais que por vezes retiram direito.

Ou seja, é preciso “[...] questionar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade [...]” (SILVA, 2010, p. 90). Assim sendo, é preciso problematizar também a LDB que usa o termo e/ou os termos relacionados ao respeito, mas não os problematiza, gerando assim conflito entre o real propósito dessa tolerância, se é superar e dar dignidade a todos, ou de fato apenas tolerar, no sentido restrito da palavra.

Em todo texto da LDB o que se segue são ritmados traços das práticas, das organizações e da construção em rede da educação nacional. Assim, o conteúdo trata dos direitos e deveres da educação; organização em regime de colaboração, com incumbência à cada ente federativo; os níveis e modalidades da educação (caracterizando e regularizando cada nível de ensino); Educação Superior; Educação Especial; profissionalização educacional; recursos financeiros; dispositivos transitórios e gerais da educação.

Dessa maneira, a LDB abrange o funcionamento da educação em suas linhas gerais, adentrando as ordenações da CF 88, sendo assim, mais aprofundada e de fato um documento que trata especificamente da educação, expondo a forma estrutural da organização escolar, no que se refere à estrutura orgânica de nossa educação, respondendo algumas perguntas sobre a construção da educação nacional. De onde vem o dinheiro que financia a educação? Para onde

vai esse dinheiro? Onde em cada idade o educando deve estar? Por que da educação especial? Por que a educação é tão importante para o país? E etc.

A LDB 9394/96 demarca assim a estruturação do sistema de educação nacional, tratando de suas características, ordenações e organização. Dessa forma, esse documento é o mais abrangente no que se refere à legislação específica da educação brasileira, leva-se em conta inicialmente a LDB para que os demais documentos se regulem, servindo assim de guia para os outros dispositivos legais da educação.

No que se refere especificamente à educação para sexualidade, há poucas referências, e não existe uma seção, apontamento, inciso que trata diretamente dessa temática, ficando assim uma interpretação livre que circunda as categorias de diversidade, respeito, tolerância e igualdade de acesso e permanência que aparece ao longo de todo o texto.

Tais termos, como pontuado anteriormente, podem criar problemas de interpretação e até de objetivos do documento, requerendo assim uma interpretação livre e problemática. Por não questionar a tolerância, a diversidade e a diferença, o texto apenas apresenta com uma linguagem vaga e positiva tais categorias, não indicando ao leitor, à escola e à comunidade escolar a necessidade de análise, questionamento e ação educacional no sentido de garantir de fato respeito e bem viver a todos. Além de não demarcar os grupos sociais que lutam por mais direitos e acesso à educação, mais uma vez apresentando-se de maneira vaga e sem problematizações.

Nessas circunstâncias podemos afirmar que a escola preza pela individualidade de todos resguardando o respeito à dignidade humana, às diversidades e à tolerância. Sendo estes princípios e fins da educação nacional. Ou seja, numa leitura mais aprofundada sobre sexualidade e sua proporção de temas, possibilidades e enfoques, é notável que este trecho suplante a ideia que as diversidades sexuais, as identidades sexuais, a diversidade de gênero, a liberdade de ser o que se é são defendidas e asseguradas pela LDB 9394/96, ainda que tais termos não sejam usados no texto.

Dessa forma, a LDB não garante a obrigatoriedade, a importância e a existência de estudos sobre sexualidades dentro do ambiente escolar, ficando assim marginalizadas e dependente de interpretações múltiplas no que se refere também às categorias mencionadas anteriormente. Além de não incentivar o debate sobre sexualidade, nem garantir a segurança para aqueles professores e educadores que pretendem incluir a questão da educação para sexualidade.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio dão sequência ao que foi assegurado na LDB, fortalecendo os documentos anteriores, com o objetivo de cumprir o duplo papel de “[...] difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias [...]” (BRASIL, 2000, p. 4). Dessa forma, os PCNs aparecem para dar uma maior direção ao professor e demarcar uma nova roupagem para o Ensino Médio, que se caracteriza em dois fatores cruciais: a) pela revolução informática vivida na virada do século, pois as informações, os suportes, a linguagem e os meios foram transformados pela era digital e isso se circunscreve, em parte, a sociedade e realidade social, em especial na educação; b) pela expansão da rede pública, a fim de garantir uma maior eficiência e unidade educacional para todo o país (BRASIL, 2000, p. 6).

No que concerne a produção deste documento o processo se baseou nos documentos anteriores, ou seja, uma união de participantes advindos da Secretaria de Educação Média e Tecnologia, mais equipe técnica de coordenação do projeto da reforma, juntamente à sociedade civil, professores da área, especialistas, universitários, pesquisadores etc. Proporcionando, assim, debates em afincos, com a produção da sua primeira versão feita por Ruy Leite Berger e Eny Marisa Maia em 1997, documento esse que foi debatido, corrigido, refeito, reformulado e promulgado no ano de 2000.

O currículo serve como instrumentalização para a organização e objetivação da prática pedagógica dentro da rede de ensino, visando os objetivos da educação já assinalados pela LDB, apresentando estratégias e contemplando conteúdo a partir dos três domínios da ação humana: “[...] a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva [...]” (BRASIL, 2000, p. 15).

Contemplando também as quatro premissas da Organização das Nações Unidas (ONU): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. Esses princípios trazem em si a importância da educação e como esta dá suporte para o bem viver em sociedade, contemplando assim a necessidade da educação que está relacionada com o meio social, político e econômico de cada educando.

A nova proposta do Ensino Médio, em especial, tenta se apresentar tornar realidade uma educação significativa, que se desfaz da educação tradicional que tem como principal objetivo o acúmulo de informações e fórmulas, pretendendo, assim, a partir da lógica de competências e habilidades traçar uma perspectiva global da educação frente às necessidades contemporâneas.

Sendo assim, apresenta eixos formativos, itinerários e retira de seu currículo a importância e necessidade de uma educação básica sobre os mais diversos temas, sendo possível uma flexibilidade problemática, uma vez que essa flexibilização exclui habilidades e competências básicas, gerando assim, mais uma vez, uma lógica de superioridade entre as disciplinas e temas. Logo, nessa nova formatação do Ensino Médio, as áreas de humanas e sociais são rebaixadas e diminuídas.

Os **PCNs** estão organizados a partir de áreas de conhecimento, sendo cada área um documento específico, com as competências a serem atingidas ao final do Ensino Médio, as áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ao longo do documento I- Bases Legais, é apresentado a relação da reforma do Ensino Médio com os parâmetros legais anteriores, assim como suas características e objetivos. Os Documentos II, III e IV são referentes às competências e habilidades de cada área específica, também trazem objetivos de suas respectivas áreas, a relação com o mundo social e sua importância, expondo assim os temas, conteúdos, práticas e pedagogias possíveis.

Mais uma vez, os PCNs são como guias estruturados e respaldados legalmente, organizados a fim de serem seguidos pelas escolas, ou seja, com objetivos e características de manual. De todo modo, o PCN demarcou a importância da qualidade do ensino em todo o país, assim como os objetivos para os alunos do Ensino Médio que devem ter uma base comum para adentrar ao mundo do trabalho.

Desde o PCN de 1996 a então chamada orientação sexual entra no documento, sendo pensada de fato como tema que deve ser orientado, com objetivos claros de diminuir os casos de sífilis e ISTs em geral, assim como evitar a gestação na adolescência. A orientação sexual é incluída nos temas transversais.

Os temas transversais, de acordo com o MEC, estão “[...] voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio de participação política. Isso significa que devem ser trabalhados de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes [...]” (BRASIL, 1999). São eles: Ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Pluralidade Cultural (pluralidade cultural e vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e Trabalho e Consumo

(relações de trabalho, trabalho, consumo, meio ambiente e saúde, consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas, direitos humanos e cidadania).

É a partir do PCN de 1997 que a sexualidade aparece oficialmente, o tema sexualidade como afirma Ribeiro, 2013, a sexualidade aparece integrada ao currículo por meio da transversalidade. Sobre transversalidade o próprio documento traz que “[...] os temas transversais emergem a partir da necessidade de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades à vida pessoal, coletiva e ambiental [...]” (BRASIL, 1997).

É justamente nos temas transversais que a Orientação Sexual⁴ se faz presente, sendo assim legitimada pelo documento, ao passo que se trata de um tema que deve ser incluído nas discussões cotidianas, não relegando a uma disciplina específica, garantindo a flexibilização, autonomia, transversalidade e inter e transdisciplinaridade. Assim, temos no PCN 1998 que,

[...] a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionados à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros [...]. (BRASIL, 1998, p. 38).

Nota-se ao longo do exposto que o documento pontua de forma clara a necessidade de a orientação sexual ser uma realidade dentro da escola e sua relação com a realidade social, trazendo-a nos temas transversais, que de acordo com o texto tem como objetivo promover reflexões e discussões sobre as questões sexuais incluindo nessa análise pais, responsáveis, técnicos, educadores etc. (BRASIL, 1998, p. 57).

De todo modo, o documento apresenta algumas questões. A primeira se refere ao profissional de educação que pretende discutir as questões de sexualidade na escola, mesmo garantindo a transversalidade no tema, e por assim, a importância de todas as disciplinas e áreas de conhecimento tratem do tema, o mesmo texto apresenta algumas características desse profissional da orientação sexual.

⁴ O termo orientação sexual utilizado no PCN se apresenta para uma atuação de orientação, como **instrução** no que envolve a reprodução sexual, por isso uma ação biologizante e higienista. Ao contrário do que propõe a educação sexual ou educação para sexualidade que expande a noção própria de sexualidade, retirando sua especificação apenas biológica, tratando-a como socialmente construída. Importante destacar ainda o termo orientação sexual usado mais recentemente nos estudos de gênero, empregado para a identificação sexual, ou seja, das relações sexuais (homossexual, bissexual, heterossexual etc.).

Assim, expressa-se um ruído na proposta em ser transversal, e ao mesmo tempo o documento incentivar um profissional específico para tratar do tema, ou ter um conhecimento específico na temática sexualidade.

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma contínua e sistemática. (BRASIL, 1998, p. 303).

O uso dos termos “formação específica” e “assessoria especializada”, acaba por distanciar (ainda mais) a temática de todos os professores, assim, nessa passagem nota-se uma qualificação e seletividade do profissional de educação que pode e deve tratar da orientação sexual. Retirando a principal característica proposta pelos temas transversais, que seriam temas a serem tratados por todas as áreas de conhecimento, logo, por todos os professores.

No que se refere ao PCN 2000, é possível notar uma redução no campo da educação para sexualidade em comparação ao documento de 1997 que trazia a orientação sexual como tema transversal. Apesar de ao longo do texto trazer referências à diversidade, à diferença, ao corpo com aspectos individuais e coletivos e a todo momento relacionando as competências e habilidades para o bem viver e para cidadania, não há uma regulamentação ou citação direta à educação para sexualidade em suas diversas nomenclaturas usuais.

[...] é importante dar destaque ao corpo humano, focalizando as relações que se estabelecem entre os diferentes aparelhos e sistemas e entre o corpo e o ambiente, conferindo integridade ao corpo humano, preservando o equilíbrio dinâmico que caracteriza o estado de saúde. Não menos importantes são as diferenças que evidenciam a individualidade de cada ser humano, indicando que cada pessoa é única e permitindo o desenvolvimento de atitudes de respeito e apreço ao próprio corpo e ao do outro. (BRASIL, 2000, p. 18).

Além disso, apesar de os PCNs garantirem e inovarem quanto à temática da orientação sexual, nota-se ainda, ao longo do documento, uma lógica de fato de orientação, sendo assim vista como um manual de direitos e deveres, deixando marginalizado as questões culturais, econômicas, sociais e de gênero.

3.3 O Plano Nacional da Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) demarca metas, parâmetros e estratégias para o avanço da educação brasileira. A história do PNE remonta ao Manifesto dos Pioneiros, em

1932, é a partir desse grupo de intelectuais da educação que é traçado e projetado o primeiro Plano Nacional, primeiramente sem o peso da lei, apenas como uma “iniciativa do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 2000, p. 6).

Dessa forma, em 1962, o PNE é apresentado como um incentivador para elevar a qualidade da educação brasileira, analisando suas lacunas, problemáticas e objetivos. Com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, impulsionou a importância de o PNE ser uma Lei Nacional da Educação.

Assim, em 11 de fevereiro de 1988, é instituído o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000, p. 7), corroborando os parâmetros legais anteriores, em especial a CF 88 e LDB 9394/96. Além disso, o PNE é circunscrito a partir de outros documentos de diagnóstico, análise e debate sobre a educação brasileira como o Plano Decenal de Educação para Todos, com a UNESCO sendo central no debate educacional.

Ademais, o processo de produção segue a mesma formatação dos anteriores, com entidades diversas, envolvendo secretarias educacionais, o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED), revisando, relatando e construindo o Plano Nacional de Educação. O PNE apresenta como objetivos:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2000, p. 7).

Vê-se dessa forma que o PNE, em conjunto com pesquisas de diagnóstico ao longo dos anos e com os documentos posteriores promulgados, preza pela educação de qualidade para todos, a fim de diminuir as desigualdades já existentes e os problemas que envolvem o analfabetismo. De acordo com o PNAD Contínua de 2019, a taxa de analfabetismo entre pessoas de quinze anos ou mais é de 6,6%, que seria aproximadamente 11 milhões de analfabetos. Soma-se ainda a evasão escolar, que apresenta uma média nacional de 7,6% (dados PNAD contínua 2019) de abandono escolar e precariedade estrutural.

Com o foco na ampliação e na qualidade educacional, o PNE sustenta a importância de projetar, a cada dez anos, políticas e práticas que se insiram na realidade educacional a fim de liquidar as adversidades. Para tanto em seu texto distingue três principais diretrizes: I) diretrizes para gestão e o financiamento da educação; II) as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e III) as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos (BRASIL, 2000, p. 9). No que diz

respeito às metas específicas do ensino médio, elas se desenvolvem em vinte pontos que traçam a partir da realidade nacional desse nível de ensino propósitos a serem alcançados nos próximos dez anos, eles se justificam a partir dos obstáculos diagnosticados anteriormente.

As metas, assim pode se subdividir em eixos: 1 - Infraestrutura (pontos: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11); gestão democrática (pontos: 12, 13, 14, 15, 18 e 20); formação profissional (pontos: 4, 17 e 20); atualização curricular (pontos: 1, 16 e 19) defasagem e expansão do ensino médio (ponto: 3) e avaliação (ponto: 2). Com esses eixos é possível traçar quais são as principais dificuldades e lacunas presentes no Ensino Médio.

No que tange à educação para sexualidade, percebemos ao longo da produção e atuação do Plano que ao longo dos anos houve uma supressão dessa temática. Assim temos no PNE de 2001, em seus objetivos e metas para o curso de formação docente, além de inserir os temas transversais na formação, prática e realidade educacional (BRASIL, 2001).

Vemos assim, que o PNE-2001, confirmou os documentos anteriores, garantindo na formação e na prática a educação sexual nos termos deles, a partir dos temas transversais. No atual PNE 2014-2024, as questões de gênero não foram citadas, deixando o texto sem qualquer menção específica, sendo possível apenas uma interpretação de inclusão da sexualidade quando trata dos objetivos do Plano a “[...] ênfase na cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (BRASIL, 2014). Logo nota-se a superficialidade de tal objetivo que sequer menciona grupos e formas de discriminação que devem ser erradicadas.

Pino (2017, p. 5) pontua que “[...] a Lei 13.005/2014 que aprovou o PNE suprimiu qualquer menção a termos como gênero, orientação sexual e diversidade sexual deixando a mercê essas questões dentro da educação [...]”. Destaco aqui que para essa nova versão do PNE, ainda em vigor, houve uma discussão volumosa no que discerne aos usos dos termos, debate esse que vinha crescendo desde o ano de 2011.

Vemos em comparação aos últimos dois PNE, um retrocesso sem igual no que tange às políticas dos direitos sexuais, o silenciamento da luta de comunidades que reclamam por uma educação sexual nas escolas, um retrocesso no debate acadêmico e social sobre inclusão, dignidade e respeito, um atraso na leitura do que é uma educação e mais específico uma educação emancipatória e cidadã e em especial a derrocada do progresso em oposição ao conservadorismo (GROFF, 2015, p. 5).

Nota-se que nos últimos dez anos o avanço do fascismo (revestido por conservadorismo) e do fundamentalismo religioso tem causado atraso e retrocesso no sentido dos direitos humanos que afastam a cada dia nossa sociedade ao caminho do progresso, da inclusão e da igualdade. No que se refere especificamente à educação para sexualidade, esses

grupos têm se organizado em torno da bancada evangélica, católica e fascista a fim de definir novos termos, novas legislações e por fim criar um ambiente de perigo no qual as crianças estariam expostas pela chamada “ideologia de gênero”.

Importante destacar que a ideologia de gênero é claramente um rótulo dogmático, antes emitido na surdina, agora repaginado e com características de ódio às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, à discussão de gênero e sexualidade na escola, e principalmente a todos aqueles que não se encaixam na leitura simplória da heteronormatividade (PARAÍSO, 2018, p. 45).

Diante do exposto retorna-se à lógica da disputa de discurso, de imagem e jogo de poder existente em nosso tecido social. Essas forças se produzem no seio de nossa política, educação e práticas sociais, o debate entre fascistas e progressistas no campo político sobre sexualidade nas escolas mostra como os currículos, os documentos norteadores, a legislação educacional estão no centro dessa luta, demonstrando assim esses documentos demonstram que nenhuma produção é desinteressada ou desligada de sua realidade social, mas está envolvida, inevitavelmente em relações de poder que relacionam saber, identidade e poder (MALTA, 2013, p. 341).

3.4 A Base Nacional Comum Curricular

Seguindo a linha temporal da produção dos documentos nacionais e sua sequência nos fundamentos requeridos em todos os documentos, como uma rede em cadeia que interliga todos esses documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aparece como o documento mais atual que trata das competências e habilidades necessárias a todos os alunos e alunas do Brasil. Assim, a BNCC comporta todo o currículo de todas as fases de ensino, trazendo consigo um compilado de temáticas, abordagens, conteúdo, servindo de manual para gestores e professores, em especial.

Historicamente, a BNCC é um documento previsto por Lei, desde a LDB 9394/96, sendo neste incentivado e promulgado a necessidade de um currículo nacional, integral, que garantisse um currículo baseado nos conteúdos necessários a cada fase da educação básica, respeitando o regionalismo e as realidades de cada escola, garantindo assim autonomia das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

É com a BNCC aprovada em 2017 que vemos uma renovação dos currículos anteriores, em seu texto inicial, pois trata-se de:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

Portanto, a BNCC construiu-se a fim de garantir unidade das aprendizagens essenciais para todo território, em consonância ao já colocado pelos documentos anteriores, que marcaram a necessidade da elaboração de um currículo comum que prezasse pelas competências e habilidades indispensáveis para cada nível de ensino. Logo, a BNCC ao longo do seu texto apresenta como eixo central dez competências gerais em dois âmbitos centrais: a) âmbito pedagógico; b) direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, além das questões pedagógicas e curriculares práticas é possível notar uma concordância com a evolução destes para a prática social. Define competência como: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim a BNCC tem por objetivo atravessar a lógica de um currículo defasado, distante e fechado, para proporcionar uma educação abrangente, integral e significativa para os discentes. Nas palavras do documento, ele tem por finalidade atualização do currículo e aproximação da realidade tecnológica (BRASIL, 2017). Ela apresenta como competências gerais habilidades e características que devem ser aprendidas, desenvolvidas e melhoradas ao longo do ensino básico, como valorização do conhecimento histórico, curiosidade intelectual, valorização das produções artísticas, aplicação das linguagens para se expressar, uso consciente das tecnologias, valorização da diversidade, argumentação lógica, cuidado de si, empatia e respeito ao outro e ação pessoal cidadã. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A estruturação da BNCC para o ensino médio aponta para uma maior interdisciplinaridade, proporcionando um maior diálogo entre as matérias, temas e áreas, mais uma vez confirmando a característica da educação integral, assegurado e legalizado pelo Parecer CNE/CP nº 11/2009.

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, como suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino [...]. (BRASIL, 2009, p. 3).

Dessa forma, o documento se organiza a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área apresenta sua importância para a educação, salientando suas particularidades, soma-se ainda a competência específica para cada área, sendo necessário desenvolver cada competência ao longo das etapas de ensino.

As habilidades aparecem comunicando-se com as competências de cada área específica. Para o desenvolvimento de uma competência um dado número de habilidades se relacionam com o avanço de cada etapa. De forma a facilitar a leitura cada área tem um código, cada matéria correspondente à essa área tem uma codificação, assim como as habilidades e competências específicas, gerando assim uma combinação alfanumérica

De acordo com a organização, com os objetivos e finalidade deste documento, a BNCC aparece como um dos principais suportes pedagógicos da atualidade, trazendo consigo temas, conteúdos, conceitos, habilidades e competências necessários para cada ano de formação, caracteriza-se principalmente pelo suporte dado aos professores, dentre os demais documentos a BNCC reflete a lógica do manual (observe-se os códigos, a relação habilidades-competências, o tamanho do currículo apresentado), o que deixa acreditar que o documento reitera a importância de um currículo nacional e a busca por um padrão educacional.

Nota-se ao longo de todo texto da BNCC a valorização de habilidades e competências, termos esses que vêm ganhando espaço a partir da virada do século, interligando-se na lógica de produto e atributos necessários ao mercado de trabalho. Logo, é notável a aproximação do neoliberalismo neste documento.

No que concerne à educação para sexualidade, vê-se que ao longo das produções das BNCCs (2015, 2016 e 2017) que o tema vem a cada ano diminuído sua presença no texto. Nos anos de 2015 e 2016, há uma tímida menção à orientação sexual, seguindo a linha dos direitos que devem ser garantidos e apreciados na educação,

[...] ao respeito e acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizado seus saberes, identidades, cultura e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BRASIL, 2016, p. 34).

Nota-se que de forma rasa o documento faz menção à diversidade sexual e de gênero. Ainda que interligado às questões mais gerais, e que de fato seja apenas uma citação as formas de respeito e acolhimento, todavia trás os termos gênero e orientação sexual. Já em seu texto mais atualizado, do ano de 2017, o texto não apresenta nenhuma referência à orientação

sexual, educação sexual, gênero e nada que possa relacionar a uma possibilidade destes. Mesmo o termo gênero aparecendo, todas as vezes se refere às áreas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Geografia.

Podemos pontuar alguns trechos que caracterizam a educação e o Ensino Médio com objetivos claros de emancipação, igualdade e respeito mútuo, que de forma indireta se relaciona também com as individualidades e tangencia assim, a educação para sexualidade,

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

Nessa esteira, o que era apenas uma citação nos documentos anteriores, que já se mostra problemática, na versão mais atualizada da BNCC vemos o total silenciamento diante a temática. O que demonstra a força dos grupos religiosos, políticos e conservadores que nos últimos anos vem se apoderando dos discursos, usando de ódio, *fake news* e muita falácia para ter apoio social e angariar vitórias nos debates e ações.

3.5 Outras Legislações

Outros documentos resguardam a importância da educação básica como direito e dever, protegendo em especial a oferta do ensino para a população infantil e adolescente, como: O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien -1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, traz em seu Capítulo IV - Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990, p. 36).

Nota-se a relação entre o ECA com os demais documentos educacionais, em especial nos objetivos da educação para a cidadania e o mundo do trabalho. Além disso, o ECA

reforça a educação como um direito que deve ser garantido pelo Estado e pela sociedade como um todo. Argumentando o valor da educação para essa comunidade e para toda sociedade.

Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990), teve como intuito organizar objetivos e metas entre os mais diversos países a fim de garantir o acesso à educação e a qualidade dessa educação nesses países, assim, há quarenta anos educadores, estudiosos, defensores da educação produziram a declaração que apresenta como objetivos da educação para todos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças (UNESCO, 1990).

Ambos os documentos versam sobre sexualidade como direito, dentro dos direitos reprodutivos, numa narrativa de prevenção das ISTs e contra a exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes. Assim, observamos que esses dois documentos observam e descrevem a sexualidade como um lugar de saúde e prevenção, sem avanços no que toca aos desejos, conhecimentos sobre o corpo, relação e afetividades.

Nesse breve levantamento dos documentos educacionais nacionais é possível notar uma narrativa da importância da educação para o indivíduo e para comunidade. Em todos os documentos é reforçado o objetivo da educação como preparo para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, assim a educação teria essas duas principais vertentes que, claramente, se relacionam com o mundo atual que preza pela vida em coletivo e ao mundo capitalista.

A partir da leitura e análise dos documentos referenciais de nossa educação, é perceptível a marginalização da educação para sexualidade, sendo minimamente citada quando os documentos versam sobre a diversidade, respeito e direitos. Não trazem problematizações referentes à sexualidade, ao gênero, ou como o ambiente escolar está envolto por tais questões. Dessa forma, pode-se perceber o caráter manual deles, quando afunilamos a análise em educação para sexualidade, percebe-se ao longo dos textos uma apresentação tangencial do tema, sempre em combinação ao respeito, cidadania, ética que são princípios da educação.

Nota-se o silenciamento e omissão por parte do MEC, secretarias, CNE, que fecham os olhos para a realidade da educação brasileira. Entendendo a educação para sexualidade como movimento discursivo, que se propõe a educar para a discussão sobre corpos, gêneros, sentimentos e afetividade, se faz pungente que a realidade escolar se proponha a atuar nesse sentido (VARELA; RIBEIRO, 2017).

No mesmo sentido que os documentos não apresentam, problematizam e regulam a educação para sexualidade se fazer como projeto e realidade nacional, vemos pulsando discursos e debates que tentam retirar o pouco que já avançamos. Projetos como *Escola Sem Partido* (PLS 193/2016)⁵, e *Não Há Ideologia de Gênero*⁶, ganham força nesse embate que circunscreve a dimensão da realidade escolar e social.

De todo modo, não nos esqueçamos que a “[...] escola tem sido um importante lugar na construção dos gêneros. Ainda que não percebamos, aqueles são espaços profundamente generificados e orientados por uma silenciosa, mas persistente pedagogia do gênero [...]” (PELÚCIO, 2014, p. 105). Embora que muitos se façam de cegos, que tantos outros evitem os termos, o tema, as perguntas, as fofocas, os cochichos, os desenhos, a conversa, as gírias etc., a escola se faz e se refaz dentro de lógicas de gênero e sexualidade, pois são construídos (antes de documentos e projetos) por pessoas, essas que têm suas identidades, desejos, afetividades. Assim, a escola se constrói diariamente também pelas sexualidades.

4 DOCUMENTOS MARANHENSES: os meios

A partir dos documentos nacionais, destacamos sua relação com os documentos do Estado do Maranhão tentando perceber suas continuidades e possíveis rupturas. No que concerne aos documentos do Estado, observa-se uma maior objetividade em traduzir a realidade maranhense para os documentos, questões como o índice de abandono, a diversidade do Estado, assim como a grande extensão territorial que temos.

Dessa forma, vemos ao longo dos documentos uma caracterização de nossas especificidades que devem ser tratadas e respeitadas ao longo da vida escolar. Construindo assim novas possibilidades e realidades no Maranhão.

Entendendo que a sexualidade também permeia essas realidades, a busca pela educação para sexualidade no documento regional demonstra o compromisso ou não com essa temática, traduzindo em ações, planos, projetos ou omissão e silenciamento, é pela procura

⁵ Movimento criado em 2004 pelo procurador Miguel Nagib, formado por pais e alunos preocupados com a dita doutrinação ideológica nas escolas. Reforçamos aqui que tal movimento e Projeto de Lei não reconhece a figura do professor como um ser social e nem a escola como um lugar social que demanda relação, debate, diversidade e diversas ideologias. Assim, somos totalmente contra esse tipo de posicionamento, pois desconsidera a escola e o ensino como social, histórico e cultural.

⁶ Seguindo a mesma linha ideológica do *Escola sem Partido*, esse movimento se organiza a fim de se colocar contra um “ideologia de gênero” presente nas escolas, como observado aqui é possível perceber: 1- Não há sequer uma educação para sexualidade organizada e planejada; 2- Os estudos sobre gênero e sexualidade não usam em nenhum de seus escritos o termo ideologia de gênero; 3- É uma falácia e falta de entendimento do cotidiano escolar afirmações como doutrinação, ideologização de gênero ou algo nesse sentido.

dessas narrativas que nos debruçamos a analisar e entender como se constrói a realidade da sexualidade dentro das escolas, a partir da análise documental.

Assim temos o Documento do Território Maranhense (2022), as Diretrizes Curriculares do Maranhão (ano) e o Plano Estadual de Educação (2014) como basilares da organização legal do Estado.

4.1 Documento Curricular do Território Maranhense

Com a atualização da estrutura do Ensino Médio no ano de 2017, a partir da Lei 13.415, cria-se um corpo legal para mudanças nas diretrizes, currículos e documentos oficiais que versam sobre o Ensino Médio. Com a justificativa de necessária atualização dos documentos anteriores, o Documento do Território Maranhense (2022) tem por objetivo planejar, organizar e construir o currículo levando em consideração as realidades das juventudes maranhenses. E que o povo se sinta representado e se enxergue no processo de ensino aprendizagem (MARANHÃO, 2022, p. 41). Assim, o documento destaca para uma:

[...] perspectiva de currículo que contemple todos e todas com direito a voz e, acima de tudo, que sejam ouvidos e tenham uma demonstração clara de uma escola que se posicione contra a homofobia, o racismo, o machismo, posicionando-se de forma clara sobre qualquer atitude de exclusão, intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense. Desse modo, é necessário ampliar os direitos e garantias para o acesso e permanência dos mais diversos grupos sociais que compõem a população do estado. (MARANHÃO, 2022, p. 41).

Nota-se a tônica do documento em garantir a igualdade e o respeito por todo território, garantindo assim uma maior aquisição de matrículas e permanência dos alunos nas escolas, uma vez que essa tem sido uma problemática permanente na realidade maranhense. Assim como os documentos nacionais o Documento Curricular do Território Maranhense (2022) se estrutura a partir dos Textos Introdutórios que apresentam objetivos, finalidades da educação maranhense, as concepções curriculares, avaliação etc.; em seguida a passagem do ensino fundamental para médio, compondo a importância da relação entre essas duas fases de ensino; depois uma passagem pelas quatro áreas do conhecimento; continuando para a apresentação da flexibilização e os itinerários informativos⁷; logo após temos a educação técnica e, por fim, a seção dos profissionais docentes.

⁷ Mecanismos de flexibilização e articulação curricular, baseados na interdisciplinaridade e a transversalidade como elementos chave para a construção curricular do novo Ensino Médio (RAMÍREZ; JIMENÉZ; RAMÍREZ, 2021).

Pontuamos a principal mudança na organização curricular maranhense definida pela BNCC (2017), na qual o Ensino Médio passa a se organizar a partir dos percursos formativos, ou seja, o dito Novo Ensino Médio será formado pela parte comum, com 1800 horas distribuídas ao longo dos três anos, e os itinerários formativos com 1200 horas ao longo do percurso dessa fase da educação, com possíveis variações durante os três anos (MARANHÃO, 2022; BRASIL, 2017).

Vê-se pela estruturação do documento que ele trata de fato da regulação e organização da educação prevendo aspectos da avaliação, das concepções curriculares, das áreas de conhecimento, de todos os traços fundamentais da educação. No que concerne à especificidade da educação para sexualidade no Maranhão, percebemos o uso dos pronomes femininos e masculino ao longo de todo texto e um discurso geral de respeito, tolerância e direitos igualitários, seguindo como que por um espelho os documentos citados anteriormente como no enxerto a seguir: “Deve ser um currículo que expresse o sentimento de **inclusão de todos e todas**, no acolhimento das diferenças étnicas, raciais, culturais, sociais, religiosas, físicas e mentais [...]” (MARANHÃO, 2022, p. 42).

Nessa passagem temos um contrassenso, vemos o uso dos termos em feminino e masculino, mas quando citadas as diferenças não são mencionadas a diversidade sexual ou de gênero, ou seja, inclui e exclui ao mesmo tempo a problematização sobre a construção social dessas categorias de gênero e sexualidade.

Ao longo do texto vemos demarcado a sexualidade a partir dos temas transversais, que devem ser seguidos a partir do já exposto pela BNCC, porém lembremo-nos que a última versão não apresenta a educação ou orientação sexual como transversalidade. No ponto 4.1 O Novo Ensino Médio no estado do Maranhão e contexto para a oferta, há uma menção ao tema gênero, como um dos assuntos abordados dentro do diagnóstico apresentado para a elaboração do documento.

Ou seja, a pesquisa aponta que, para os discentes, demonstram interesse nos assuntos referentes a gênero, idade, raça/etnia e tempo de vivência no ensino médio (MARANHÃO, 2022). E foi a partir dessa escuta que se organizou a parte flexível do currículo (itinerários formativos). Assim, gênero e, por conseguinte, sexualidade devem estar presente nos itinerários formativos, que

[...] trazem a diversificação e flexibilização asseguradas pelos componentes da formação diversificada que, além do projeto de vida e eletivas, propõe práticas experimentais, tutoria, estudo orientado, projetos empreendedores, corresponsabilidade social, cultura espanhola, pós-médio, entre outros. (MARANHÃO, 2022, p. 114).

Também aparece a questão de gênero quando o texto trata da docência que, a partir de uma necessidade de a educação ser inclusiva, os docentes devem ter em suas ações pedagógicas a “[...] inclusão social, o respeito às juventudes, aos sujeitos do ensino médio, à diversidade étnico/racial, ao gênero, o respeito às culturas e a todos os jeitos de crer dos estudantes [...]” (MARANHÃO, 2022, p. 165).

No que concerne às habilidades e competências por área do conhecimento, a partir dos objetivos de conhecimento e conteúdos, observamos no Anexo 1. Organizador Curricular-Formação Geral Básica, a temática da sexualidade revelando-se nas disciplinas de: Educação Física, Biologia, Filosofia, História e Sociologia.

Na disciplina de Educação Física nota-se uma relação direta com o corpo, corporeidades, esportes para grupos específicos como gestantes e mulheres, preconceito, masculinização e feminização, especificamente sobre relações de gênero e preconceito referente à dança e o masculino.

Já em Biologia, a sexualidade apresenta-se nos temas de reprodução, hereditariedade, órgãos, sistema reprodutor, sexo e herança genética. Em Filosofia, nos gêneros do conhecimento reconhece-se o afeto e o corpo como expressão do conhecimento, aponta também os Direitos Humanos e violência de gênero.

No conhecimento histórico, temos, distribuição de renda, educação, gênero, raça e etnia nos períodos históricos, também se situa na discussão sobre patriarcalismo, historicidade dos direitos sociais e direitos humanos. E, por fim, Sociologia apresenta a diversidade cultural, o respeito dos Direitos Humanos, desigualdades de gênero, a discussão de gênero e sexualidade e as “expressões contra os grupos não heteronormativos” (MARANHÃO, 2022, p. 231).

A partir disso, julga-se o reconhecimento da sexualidade no contexto escolar, incentivando essa temática em algumas disciplinas, principalmente disciplinas da área de Humanas e Sociais Aplicadas, trazendo à baila discussões sobre direitos, relações de gênero e corpo. Uma maior atenção à Sociologia que pontua com maior ênfase a problematização sobre gênero, no sentido de entendê-lo como constructo social, por isso o uso do termo grupos não heteronormativos, pontuando para uma diversidade sexual que deve ser pensada e levada em questão.

No anexo 2 - Organização Curricular para os itinerários formativos integrados, é possível ver um espelhamento do anexo 1, apresentando a temática da sexualidade nas mesmas disciplinas e com os mesmos conteúdos e objetividades. Ao longo da leitura e análise do documento que especifica as realidades do Maranhão, é possível notar relação direta com a

BNCC (2017), e como traçamos o estudo sobre o Ensino Médio, regula-se pelo fundamento da Lei 13.415 que implementa o Novo Ensino Médio, atualização que tem como principais focos a flexibilização, apresentado principalmente pela implementação dos itinerários formativos, pela divisão de horas e pela obrigação da Matemática e Língua Portuguesa nos três anos em contrapartida das demais disciplinas que não são mais obrigatórias.

Tal flexibilização não é percebida pelos educadores e estudantes da educação brasileira como uma boa ferramenta, uma vez que nossa educação básica não apresenta níveis satisfatórios, muitos estudantes chegam ao Ensino Médio com uma aprendizagem defasada, diminuir a relevância das disciplinas pode resultar em uma lacuna ainda maior do que a apresentada atualmente. Além disso, essa flexibilidade somada à lógica de competências e habilidades, apresenta a lógica de produto da educação, que ao fim do ciclo da educação básica o educando apresenta-se como mão de obra potente para o mercado de trabalho, com formação básica rasa e superficial.

Em relação à educação para sexualidade é possível pontuar que ela se apresenta no documento, a partir de uma diversidade nos temas: reprodução, corpo, preconceito, relação de gênero, afeto e direitos sociais. Porém no todo do texto há apenas citações, quase sempre referentes aos direitos humanos ou à diversidade presente no contexto escolar.

Não há, ainda, uma apresentação à temática que tenha aparecido como interesse de conhecimento dos discentes e docentes, ou seja, a sexualidade está presente e está sendo pensada pela comunidade escolar. Entendo-a como um emaranhado de relações, sentidos e sentimentos, não há como negar a sexualidade nas escolas, ou seja, os sujeitos pedagógicos estão imersos na sexualidade (MEYER, 2010). Assim,

[...] caberia a nós, educadores e educadoras, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para provisoriedade; do caráter prescritivo dos conhecimentos pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas. (MEYER, 2010, p. 11).

A educação para sexualidade se propõe justamente a desestabilizar verdades construídas (BRITZMAN, 1996), nota-se que os aspectos de problematização acerca da sexualidade ainda são muito tímidos, aparecendo de forma mais abrangente em Sociologia, que aponta a não heteronormatividade.

Assim, o documento traz a temática dividida em cinco disciplinas, com teor maciçamente científica, na maioria das vezes como vemos em Biologia e História, traçando um percurso diferente apenas em Educação Física, quando aponta para masculinização,

feminização, preconceito dentro dos esportes, revelando assim a construção sócio-histórica do gênero. Também na Sociologia há uma tentativa de apresentar uma desestabilização presente nas relações sexuais e de gênero.

Logo, o documento apresenta uma receosa problematização da sexualidade e do gênero. Nota-se ainda que de forma rasa a relevância da temática na realidade escolar, sendo assim inegável sua presença, principalmente por ter sido mencionada na pesquisa para a produção do documento.

Além disso, há uma perda quando a BNCC, que é o documento que se relaciona mais diretamente com o documento curricular dos estados, não traz em seu texto, nem nos temas transversais contemporâneos, a educação sexual. Assim não incentivando a ampliação da temática, seu debate, problematização e presença cotidiana como projeto para educação brasileira e estadual.

4.2 Diretrizes Curriculares do Maranhão

As Diretrizes Curriculares do Maranhão (2022) é um documento normativo e de legalidade, o qual tem como finalidade construir um planejamento educacional, regulador e com caráter de gestão para educação maranhense, pautando-se especialmente na ação pedagógica, usando para sua construção os dados obtidos nas últimas avaliações educativas do Estado. Imprimindo assim as principais características do Maranhão e impulsionando para melhorias significativas na área da educação, ligada diretamente à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), assim temos na escrita inicial do dispositivo,

A Secretaria de Estado da Educação, reconhecendo a importância da educação como vetor de transformação social, estabelece políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da ação pedagógica, com vistas a assegurar à sociedade maranhense o direito a uma educação de qualidade [...]. (MARANHÃO, 2014, p. 2).

Assim, o texto dá sinal para uma construção prática para o desenvolvimento da educação maranhense, objetivando elevação da qualidade do ensino e aprendizagem, na universalização das matrículas do Ensino Médio, redução da taxa de analfabetos, melhoria na gestão e a institucionalização do regime colaborativo entre as entidades federativas (MARANHÃO, 2014, p. 5).

Levando em consideração os princípios norteadores da SEDUC, unidade, equidade e qualidade. O texto estrutura-se em três capítulos macros: 1) Educação Escolar: Bases Conceituais; 2) Organização da Ação Pedagógica; 3) Avaliação Escolar. Ao longo das seções

versos as finalidades do ensino e aprendizagem, a divisão da aprendizagem por ciclos, o método didático apontado pela SEDUC, os padrões básicos para organização educacional, as matrizes curriculares e etc.

Por ser um documento diretivo que aponta mais especificamente para a ação pedagógica, esse documento apresenta o método didático incentivado pela Secretaria, o método dialético, que tem como principal finalidade criar um ambiente em que a problematização é o cerne da aprendizagem, sendo assim dividida em 4 etapas: problematização, instrumentalização, catarse e síntese (MARANHÃO, 2014, p. 11).

Ao que nos interessa mais especificamente, o documento apresenta em seu terceiro capítulo a perspectiva transversal que inclui a educação para as relações de gênero e orientação sexual. Assim sendo, a sexualidade toma certa importância no contexto pedagógico maranhense, apresentado como tema social relevante e de importância educacional, que “[...] deve receber um tratamento metódico, sistemático e intencional, tendo em vista as etapas e modalidades de ensino [...]” (MARANHÃO, 2014, p. 86).

Temos em Organização do Trabalho Pedagógico: a perspectiva transversal temos 5 eixos: educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e ambiental. Dessa forma, esses temas devem ser trabalhados de maneiras transversal, logo, interdisciplinar ao longo do período escolar, nas palavras de Busquets (2000) a transversalidade implica na superação de práticas fragmentadas, abrangendo a complexidade da organização social contemporânea e da realidade dos discentes.

Ao passo que as diretrizes acompanham tal pensamento, quando pontuam que “[...] os temas sociais possibilitam uma abordagem curricular integrada, problematizadora, transversal, contínua para todas as áreas do conhecimento, tendo em vista a participação, a cooperação e a formação do pensamento críticos reflexivo [...]” (MARANHÃO, 2014, p. 88). Dessa forma, entendemos a importância de os temas estarem presente no processo de ensino-aprendizagem por se relacionarem diretamente à realidade escolar e assim propor uma educação com propósito.

Apesar de o documento trazer no seu texto seções específicas para cada tema transversal, o mesmo é diminuto e resumido. No ponto que trata da educação para as relações de gênero vemos o caráter incentivador que pontua gênero como culturalmente construído, além de ser uma realidade presente na escola, devendo, assim, ser uma temática trabalhada pedagogicamente (MARANHÃO, 2014, p. 89).

Em orientação sexual, nota-se uma crítica à padronização sexual, observada nos indivíduos heterossexuais. Pontuando, em seguida, o efeito negativo de tal padronização no

cotidiano escolar, vistos no alto índice de evasão escolar dos adolescentes e jovens homossexuais, alto índice de analfabetismo entre transexuais e travestis e a não aceitação de identidades marcadas pelo preconceito e discriminação (MARANHÃO, 2014, p. 90).

É animador observarmos, ainda que de maneira sucinta e resumida, a valorização da equidade e direito à educação para todos. O texto demarca de forma singular os grupos marginalizados socialmente como homossexuais, pessoas transexuais e travestis, a importância dessa citação se faz pela necessidade de identidade desses sujeitos, citá-los de forma direta e com sentido de garantia ao respeito e ao bem-estar escolar pontua novas e positivas visões sobre a diversidade sexual e de gênero.

Dessa forma, as diretrizes curriculares apontam para a característica de construção de padrões que devem ser problematizados, há uma produção de identidades culturais e sociais que reforçam as relações de poder (SILVA, 2010, p. 57), quando se destaca a lógica de construção social os modelos, as regras, os encaixotamentos em relação à gênero e sexualidade são todos postos ao questionamento, dúvida e recriação da identidade dos sujeitos. Além disso, incentiva-se a curiosidade e principalmente o respeito ao outro.

O conteúdo ainda incentiva para o pluralismo ético, cultural e sexual, a ampliação do entendimento e formação das famílias, a identificação do estudante nas diversas dinâmicas familiares, mais uma vez contestando a composição tradicional e clássica de nossa sociedade. Destaca a responsabilidade do professor em mobilizar o conhecimento da sexualidade, ressignificando conceitos e ampliando as imagens identitárias da sociedade atual. Para tanto, ao longo de todo texto incentiva a formação continuada e a necessidade de atualização e estudo permanente desses profissionais (MARANHÃO, 2014, p. 90). Essa necessidade se torna ainda mais importante quando os temas sociais devem ser trabalhados, pois “[...] exige dos professores e gestores que avancem no planejamento de ensino de forma flexível e dinâmica [...]” (MARANHÃO, 2014, p. 88).

As Diretrizes Curriculares do Maranhão, no ano de 2014, caracteriza-se por sua relação com os demais documentos educacionais como LDB e PNE, priorizando as características e avaliações próprias do Estado. Ao longo do documento nota-se que ele é destinado prioritariamente aos docentes, uma vez que indica as matrizes curriculares, os temas, método pedagógico e incentivo para que as práticas didáticas sejam organizadas, eficientes e que reflitam a realidade dos jovens maranhenses.

No que se refere à educação para sexualidade é perceptível que o texto apresenta a sexualidade de forma natural, problematizando as construções dos arquétipos na família, nos indivíduos e nas relações. As temáticas que envolvem a sexualidade são apresentadas na área

de temas transversais ou temas sociais contemporâneos, assinalando de forma singular travestis, transexuais, homossexuais e a importância desses grupos estarem presente na realidade pedagógica, na prática escolar e nos projetos educacionais.

Apresentando-se assim, como o primeiro documento, analisado aqui, que trata a educação para sexualidade como de fato relevante e necessária para o cotidiano escolar, trazendo a realidade escolar dos grupos marginalizados como argumento para um projeto escolar que trate a temática de forma problematizadora em direção ao conhecimento, respeito e direito de todos. Usando uma linguagem fácil e flexível, assim sendo mais diretivo e prático para que a educação para sexualidade se faça realidade nas escolas maranhenses.

4.3 Plano de Educação do Maranhão

O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (2014), é um documento legal que tem por objetivo organizar metas e estratégias, a partir de um estudo apurado da realidade educacional maranhense, com fim de superação das defasagens existentes, centrando-se em especial no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, temos a Lei 10.099 que aprova o Plano de Educação do Maranhão e dá outras providências (MARANHÃO, 2014). Em consonância com os demais dispositivos educacionais tais como: LDB, PNE, BNCC, o documento traz recomendações e diretrizes para a elaboração do plano para dez anos de atuação.

Todo o texto é pautado em regime de colaboração entre as entidades Federais, Estaduais e Municipais, sendo a todo momento mencionado tal regime, assim em seu Art. 10, temos que ao Estado incumbir-se-ão de “definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta de ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público (MARANHÃO, 2014, p. 3).

A colaboração entre as esferas governamentais tem como objetivo a formação básica comum, reiterada também nos documentos nacionais (LDB, PNE, BNCC) a importância da gestão compartilhada da educação nacional. Assim, gerando um regime de colaboração mútua. A partir dessa responsabilidade dos Estados, o Maranhão acompanhando a realidade educacional, prezou-se pela discussão, debate e pesquisa sobre as características próprias do estado, a fim de levar em consideração para o PEE os atributos maranhenses, assim a população indígena, quilombola, ribeirinhas etc. são citadas ao longo de todo o texto trazendo ações

específicas para essa população, assim como os dados de pesquisas de qualidade do ensino dão norte para estratégias que pretendam superar o desequilíbrio educacional.

No que tange a esse desequilíbrio temos como maior preocupação a garantia do acesso, permanência e qualidade da educação, sendo necessário uma articulação entre planejamento e financiamento da educação (MARANHÃO, 2014). A partir da análise minuciosa da estrutura educacional nos três níveis educacionais conta-se: reprovação e repetência em altos níveis, principalmente no Ensino Médio; desequilíbrio na relação idade e ano escolar; estrutura física ruim; falta de formação dos professores etc.

Para tanto, as metas e estratégias circundam justamente os problemas encontrados, para que assim consigamos avançar em nossa educação. Assim desenvolveu-se vinte e duas (22) metas e diversas estratégias articulando a realidade nacional com a maranhense, pautando-se nos outros dispositivos legais da educação.

Interessa-nos o PEE como um todo para entendermos a importância do documento e da realidade do ensino no Estado, mas aqui nos debruçamos especificamente nas metas e estratégias para o Ensino Médio e, em especial, aquelas que circundam o tema sexualidade. Sobre o Ensino Médio o texto destaca sua importância no prosseguimento dos estudos que levam até o ensino superior, ou seja, para inserção no mundo do trabalho e para a vida em sociedade de maneira mais autônoma (MARANHÃO, 2014, p. 7).

Ainda na seção de diagnóstico temos que apenas 35% dos jovens de 19 anos concluem o ensino médio no Maranhão, tal dado é alarmante, pois demarca a dificuldade na permanência desses jovens. Sendo necessário analisar os porquês das desistências e perceber a realidade do jovem maranhense. Dessa forma se torna ainda mais salutar uma educação que tenha propósitos reais na vida dessa população, que garanta não só conhecimento, mas segurança, afetividade, coerência e proximidade do cotidiano desses discentes.

A fim de aproximar os conhecimentos historicamente construídos a seção Diversidade e os Temas Sociais se apresentam com tal finalidade, ou seja, que esses temas apresentem a realidade cotidiana da sociedade. Soma-se ainda, a luta contra as desigualdades no espaço escolar, assim pautando o respeito à diversidade, “[...] a proposta em foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, **de gênero, de orientação sexual**, geracional, regional e cultural, que não devem criar fosse entre o currículo obrigatório e as diversidades de temas sociais, de acordo com o Art. 26 da LDB.” (MARANHÃO, 2014, p. 13, grifo nosso).

Dessa forma, o Estado propõe os temas sociais e a diversidade como mais um objetivo para educação, pontuando a heterogeneidade da sociedade e por conseguinte das

escolas. Observemos que um dos focos é o combate a desigualdade de gênero e orientação sexual, assim, as escolas são incentivadas a proporcionar um ensino que leve em consideração tal característica da sociedade e para além disso, lute por uma inserção e respeito de gênero e orientação sexual.

Assim, o documento incentiva ações tais como: “[...] uma sistemática de formação continuada e de acompanhamento, produção de materiais didáticos, definição de recursos e equipes específicas, tendo em vista a melhoria dos indicadores educacionais [...]” (MARANHÃO, 2014, p. 13). Para tanto, é necessário de fato uma organização, planejamento e financiamento para que os temas sociais e a diversidade se façam realidade no cotidiano escolar.

Quando avançamos para as metas e estratégias, em especial, para o ensino médio, temos na Meta 7: Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais) (MARANHÃO, 2014, p. 19).

Em estratégias voltadas para a Meta 7, sobre sexualidade, dispõe:

[...] implantar na Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação, um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, da diversidade com o objetivo de reduzir, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em Direitos Humanos, à educação para as relações étnico-raciais, para as **relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual**, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, feministas, LGBTTT) objetivando alcançar uma educação **não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica**. (MARANHÃO, 2014, p. 20, grifo nosso).

Vemos, a partir desse trecho, que há uma organização para que os temas sociais sejam traçados, nota-se a necessidade de uma equipe técnica que sirva de suporte para as atividades, sendo assim de responsabilidade das escolas conjuntamente dessas equipes da secretaria de educação criar diálogos e proporcionar formação, projetos, planejamentos que visem tratar os temas sociais dentro das escolas.

Para além disso, observa-se o uso dos termos: relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, levando em consideração as distinções entre gênero, sexualidade, relação e identidade, o que demonstra um conhecimento sobre as teorias sexuais contemporâneas. Complementando ainda com a citação dos grupos sociais de organização e luta que devem ser incluídos no PEE e valorizados pela educação.

Por outro lado, há o uso do termo LGBTTTT, referindo-se à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e transgêneros, deixando de lado outras identidades de gênero como assexuados, pansexuais, assim, o uso do termo demonstra certa defasagem e atraso quanto as novas nomenclaturas. Importante pontuar que o texto trata como objetivo de a educação maranhense ser não discriminatória, revelando que todos os maranhenses devem ser respeitados e ter seus direitos garantidos independentemente da sua raça, cor, credo, gênero, assim lutando para uma equidade.

Nas estratégias que se seguem ainda na meta 7, fala-se de modo geral em incentivo, fomento, formação continuada, produção de material didático específico para tratar os temas sociais, participação social/civil e combate às violências. Ou seja, para além de alcançar melhores níveis de qualidade, preza-se por uma educação ampla, integral e que leve em consideração a individualidade dos sujeitos, e de toda comunidade escolar.

De maneira geral, o documento preza por uma organização e planejamento educacional incentivando e recomendando ações estratégicas para melhora do nível educacional do Maranhão. Ao longo do texto é possível notar uma proximidade dos documentos nacionais, anteriormente apresentados e discutidos, demonstrando uma relação em cadeia entre esses documentos.

Temos como principal característica do PEE a defesa do regime colaborativo entre as esferas governamentais, de forma mútua, na qual cada uma dessas esferas tem seus direitos e deveres criando uma relação umas com as outras. Também se vê a flexibilização e diversificação, principalmente quando se trata sobre o Ensino Médio, como qualidades que devem ser estimuladas, pois assim a educação alcançará o ensino de maneira integral. Ainda que pesquisadores especialistas demonstrem o contrário, como nas críticas massivas sobre a nova BNCC que acaba por criar um currículo fraco e raso.

É o PEE tem vigência de 10 anos, sendo reavaliado a cada dois anos notável como a educação sexual se faz presente no documento, mais especificamente nos temas sociais e diversidade, não é apresentada como área temática, ou disciplina, ou problematizada como realidade escolar, mas identificada dentro da diversidade de gênero e sexual, nos grupos sociais citados, na luta por uma educação não discriminatória.

Há então relativo avanço, pois os termos: gênero, identidade, sexualidade, gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais, transgêneros, machismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia são usados de maneira a situar cada grupo e questão que devem ser incluídas e pensadas no planejamento e ação educacional. Assim, o estado não se omite ou não trata de maneira generalizada a realidade de cada grupo social.

5 SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS DO IEMA

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), é o *locus* central de nossa pesquisa, o instituto escolhido para análise sobre a relação entre os documentos educacionais e a educação para sexualidade. Dessa forma, a partir da legislação dessa unidade, tentamos perceber onde e de que forma cabe o debate sobre sexualidade nas práticas pedagógicas. Por práticas pedagógicas, entendemos ser uma prática social que se objetiva em torno da intencionalidade, dando sentido à ação educativa. Para que uma prática pedagógica se faça de fato deve haver sentido, reflexão e intencionalidade. Assim, temos que a prática será pedagógica na medida que constrói propostas intencionais (FRANCO, 2012).

Dessa forma a prática pedagógica se refere às práticas sociais que tem como finalidade o processo pedagógico, assim influenciando nos objetivos, nos instrumentos, nas avaliações e em especial no propósito da ação pedagógica. Assim, a prática pedagógica se difere da prática educativa pois esta se refere apenas à concretização dos processos educacionais, diminuindo o espaço da reflexão, crítica e intencionalidade.

Assim, nessa seção trataremos dos documentos que se referem ao IEMA, e mais especificamente ao IEMA - Unidade Plena (Centro), local escolhido para o levantamento de alguns relatos, como forma de conhecer a relação existente (ou não) entre os documentos legais, a prática pedagógica e o cotidiano escolar.

Para adentrarmos à organização do Instituto, exploramos a documentação que o rege. Assim temos a Lei 10385, de 21 de dezembro de 2015 que dispõe a reorganização do Instituto e dá outras providências. É a partir desse documento que se institucionaliza e se estabelece a estruturação do IEMA. Assim, temos neste documento que o IEMA é “[...] uma autarquia vinculada à Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação- SECTI, organizando-se de maneira descentralizada através das unidades plenas e vocacionais [...]” (MARANHÃO, 2015, p. 1).

Em seu Art. 2º que trata dos objetivos do IEMA tem como finalidade

[...] ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhes assegurada as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta do ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. (MARANHÃO, 2015, p. 3).

Assim, o IEMA se coloca como mais uma instituição de ensino que pretende avançar no acesso e permanência dos alunos, tendo como foco também o ensino técnico de qualidade.

Ao longo de todo o texto da Lei, vemos as formas de organização, as divisões por cargo, as disposições gerais do IEMA, bem como a organização das concepções pedagógicas, que se darão em seu Projeto Político Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos que tratam mais especificamente das questões pedagógicas e organizativas do cotidiano escolar.

Sendo um texto que trata diretamente sobre a Lei de reorganização do IEMA, há de forma geral um texto taxativo em relação aos cargos e suas obrigações e a estruturação do Instituto: reitoria, pró-reitoria, coordenação do ensino técnico, coordenação de apoio, supervisão pedagógica etc. Portanto, um texto mais reservado à parte técnica da organização institucional.

Essa Lei cria as primeiras regulações para entendermos as dimensões organizativas do IEMA, e perceber dentro desse primeiro documento a relação com os demais, em especial aqueles que tratam sobre a ordenação pedagógica. Para tanto, é significativo apreender sobre o PDI e PPI, que se referem justamente a ação de ensino aprendizagem.

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão se estrutura nos três eixos de formação, ofertando um ensino com a BNCC, a Base Técnica (BT) e a Parte Diversificada (PD), para tanto se organiza em período integral e integrado, essa modalidade tem por alegação uma extensão do período escolar, a fim de proporcionar novas e diferentes pedagogias que incidam mais diretamente ao cotidiano e realidade do aprendiz.

Assim, o Ensino Integral foi instituído a partir da MP Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Essa modalidade educacional instrumentaliza de forma mais efetiva a rede de ações e pessoas, permitindo a construção de uma jornada ampliada de educação em tempo integral. Além disso, ela promove a integração de saberes, conceitos e concepções de ensino/aprendizagem, proporcionando uma abordagem mais completa e interligada. Dessa forma, o objetivo do ensino integral não é aumentar as horas/aula ou o tempo do educando na escola, mas criar uma vivência e uma aprendizagem que estimulem o pensamento e a criticidade aproximando as realidades, os conhecimentos e a linguagem.

Para tanto, o período alargado pretende a práticas pedagógicas de aprendizagens que busquem potencializar a curiosidade dos educandos (PEREIRA; VALE, 2012, p. 32). Assim, o IEMA se situa nessa modalidade com propósito de dispor um volume maior de aprendizagens ao longo da diária escolar. Sendo, assim, integral por ter esse alargamento do período e das aprendizagens e integrado, por relacionar as aprendizagens da BNCC, da Base Técnica e da Parte Diversificada, sendo justificativa também para o alargamento do tempo escolar.

5.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2019 a 2022, apresenta os primeiros resultados da implementação do IEMA na educação maranhense, projeções para os quatro anos seguintes, inovações e melhorias na construção de um sistema que alcance metas e qualidade no ensino em conformidade aos dados e censo brasileiros (MARANHÃO, 2019, p. 20). Assim sendo o PDI, se coloca como “[...] instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito a filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, seus objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações [...]” (MARANHÃO, 2019, p. 27). Dessa forma, o documento é uma ferramenta de gestão que pretende a organização administrativa.

O PDI do IEMA é um volumoso documento que caracteriza a identidade do Instituto e constitui os princípios norteadores, apresentando o que a Instituição desenvolve e pretende desenvolver, além de caracterizar sua organização estrutural, pedagógica e financeira. Logo, o documento se organiza em eixos que são:

I- Perfil Institucional: compõe a identificação do IEMA, suas principais características, história, áreas de atuação etc.;

II- Diretrizes Estratégicas: apresenta a missão, os valores, sonho e propósitos;

III- Planejamento Organizacional, Administrativo e Financeiro: pontua as diretorias, assessorias, coordenações, conselhos, cargos, suas atribuições e forma de organização dessas instâncias e cargos;

IV- Proposta Pedagógica (PPI): expõe a organização pedagógica do Instituto, metodologias, fundamentos, caracterização do modelo pedagógico do Iema, legalidade, legislação, divisão em áreas e o modelo curricular vigente;

V- Infraestrutura e Instalações: apresenta toda parte estrutural, física das suas instalações;

VI- Investimento Programado: refere-se aos valores já utilizados, metas financeiras e projeções financeiras futuras;

VII- Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional: identifica as avaliações a serem feitas tanto estrutural, do próprio documento, assim como as avaliações pedagógicas internas e externas;

VIII- Política de Atendimento aos Discentes: designa as ações para o acesso e permanência dos alunos, projetos e políticas que incidem na qualidade e mantimento do aluno no Instituto;

IX- Política de Valorização dos Docentes: indica as ações de reconhecimento e incremento à docência.

Nessa primeira parte do documento observamos, em especial, os números sobre a qualidade da Instituição, que vem adquirindo ao longo dos anos marcas históricas nas avaliações e olimpíadas brasileiras, como: Referência em formação de professores para cidadania global pela Coordenação da Rede PEA-UNESCO⁸; Finalista do Prêmio Darcy Ribeiro de Educação (Comissão de Educação da Câmara de Deputados); Bicampeão Nacional de Lançamento de Foguetes, Medalhas de Ouro e Prata na Mostra Brasileira de Foguetes MOBFOG; Medalhas de Bronze (DCR Explorer e Cliff Hanger) e Prata (Missão Impossível) na FIRA Copa Mundial de Robôs (Coréia do Sul) (MARANHÃO, 2019, p. 30).

Essas medalhas e conquistas, indicam de certa forma o trabalho desenvolvido no Instituto e assim produz uma campanha e publicidade para que se justifique a continuidade e expansão desta autarquia. A partir da Medida Provisória nº 184, o Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) se construiu como autarquia, vinculada à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), mas atualmente se encontra ligada à SEDUC, em conformidade com a MP nº 291.

Ainda com essa mudança o posicionamento do Instituto e a organização continuam iguais, só com a necessidade de se reportar à SEDUC, desse modo o IEMA considera como áreas prioritárias de atuação a educação e o treinamento técnico e profissional definidas pela estratégia da UNESCO,

[...] com terminologia própria, Technical and Vocational Education and Training (TVET), o objetivo de estabelecer essas áreas visa a favorecer o emprego juvenil e o empreendedorismo, promover a **equidade e igualdade de gênero** e facilitar a transição para economias verdes e sociedades sustentáveis. (MARANHÃO, 2019, p. 29, grifo nosso).

Observa-se, nesse trecho, a relação entre a educação maranhense e o projeto do IEMA sendo atrelado aos projetos educacionais da UNESCO, caracterizando a internacionalização da educação, principalmente a corresponsabilidade de empresas e organizações mundiais, marcando a globalização e estrangeirismo presente na educação brasileira e maranhense.

Soma-se ainda, a focalização na educação profissional, na produção de mão de obra técnica qualificada. Para tanto, ao longo de todo texto é chamativo a objetividade do IEMA

⁸ Programa de Escolas Associadas da UNESCO. A Rede PEA se compromete com os objetivos do Desenvolvimento Sustentável, cidadania global e aprendizagem intercultural. Dessa forma o IEMA faz parte do Programa e deve seguir as recomendações e calendário do mesmo, como escola associada. (MARANHÃO, 2022, p. 31).

estar voltado para o emprego juvenil, o que tem sido uma caracterização alarmante de nossa educação nos últimos anos, por isso a diminuição e flexibilização dos currículos, a incorporação de disciplinas como empreendedorismo, relações humanas/empresariais etc., “[...] assim os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos e reengenharia [...]” (MARRASH, 1996, p. 54).

Vê-se também, de forma simples a colocação da equidade e igualdade de gênero, que ao longo do texto não reaparece e não apresenta dados em relação ao incentivo de matrícula e permanência escolar por gênero ou alguma ação específica.

O texto é estruturado em 3 principais capítulos para nossa observação: Capítulo 1- Perfil Institucional; Capítulo 2- Planejamento Organizacional, Administrativo e Financeiro e o Capítulo 3- Proposta Pedagógica Institucional (esse terceiro individualizado na próxima seção). Vê-se pela divisão dos capítulos que o documento tem por objetivo apresentar a forma como se estrutura, objetivos, formas de avaliação e planejamento, concedendo o debate pedagógico no terceiro capítulo.

O primeiro capítulo apresenta a missão, os valores, o sonho e propósito, que circundam a melhoria nos índices da educação maranhense, a fim de contribuir para que os discentes concluam o ensino de forma a serem agentes de transformação. Também apontam que o sonho do IEMA é ser a melhor instituição pública de ensino no Brasil.

Em se tratando da missão, objetivo e propósito da Instituição temos ainda no início do documento, as seguintes concepções:

MISSÃO: Promover Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de forma gratuita, inovadora e com qualidade socialmente referenciada, visando à formação integral dos estudantes para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente.

VISÃO: Ser referência, até 2027, em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na Região Nordeste, como política pública permanente de desenvolvimento educacional, social e econômico.

VALORES:

Inclusão - fomentada por meio de ações interativas com a sociedade a partir do **respeito às diferenças**.

Qualidade - promovida pela promoção contínua de serviços que garantam o **princípio da dignidade humana**, a disseminação da cultura de excelência, no sentido de sempre satisfazer o público-alvo.

Transparência - demonstrada por meio de ações com exatidão, **franqueza, sinceridade no sentido de informar tudo aquilo que possa afetar significativamente os interesses de todos envolvidos e que seja integrada à cultura da instituição**.

Confiança - desenvolvida por meio de atitudes de **acolhimento**, apoio, estímulo e **afetividade** para uma comunidade escolar geradora de **segurança emocional, autoconsciência, resiliência e automotivação**.

PROPÓSITO: Contribuir para que nossos estudantes realizem seus próprios Projetos de Vida e sejam agentes de transformação do mundo. (MARANHÃO, 2023, p. 36, grifo nosso).

No ponto 2.1, é possível verificar a essência, demarcando os desejos do IEMA e sua motivação, e é possível notar certa idealização da educação e o espaço que o IEMA pretende alcançar. A partir das menções acima é plausível presumir que a Instituição se pretende como um ambiente de acolhimento, incentivo à autonomia, ao aprendizado, ao respeito às diferenças e à dignidade. Dito isto, podemos relacionar o escrito à temática da sexualidade, sendo esta uma forma de se auto identificar e assim identificar o outro. Em linhas gerais e rasas (também) o trecho trata de forma superficial as diferenças, diversidades e contempla ambas como positivas e presentes na instituição.

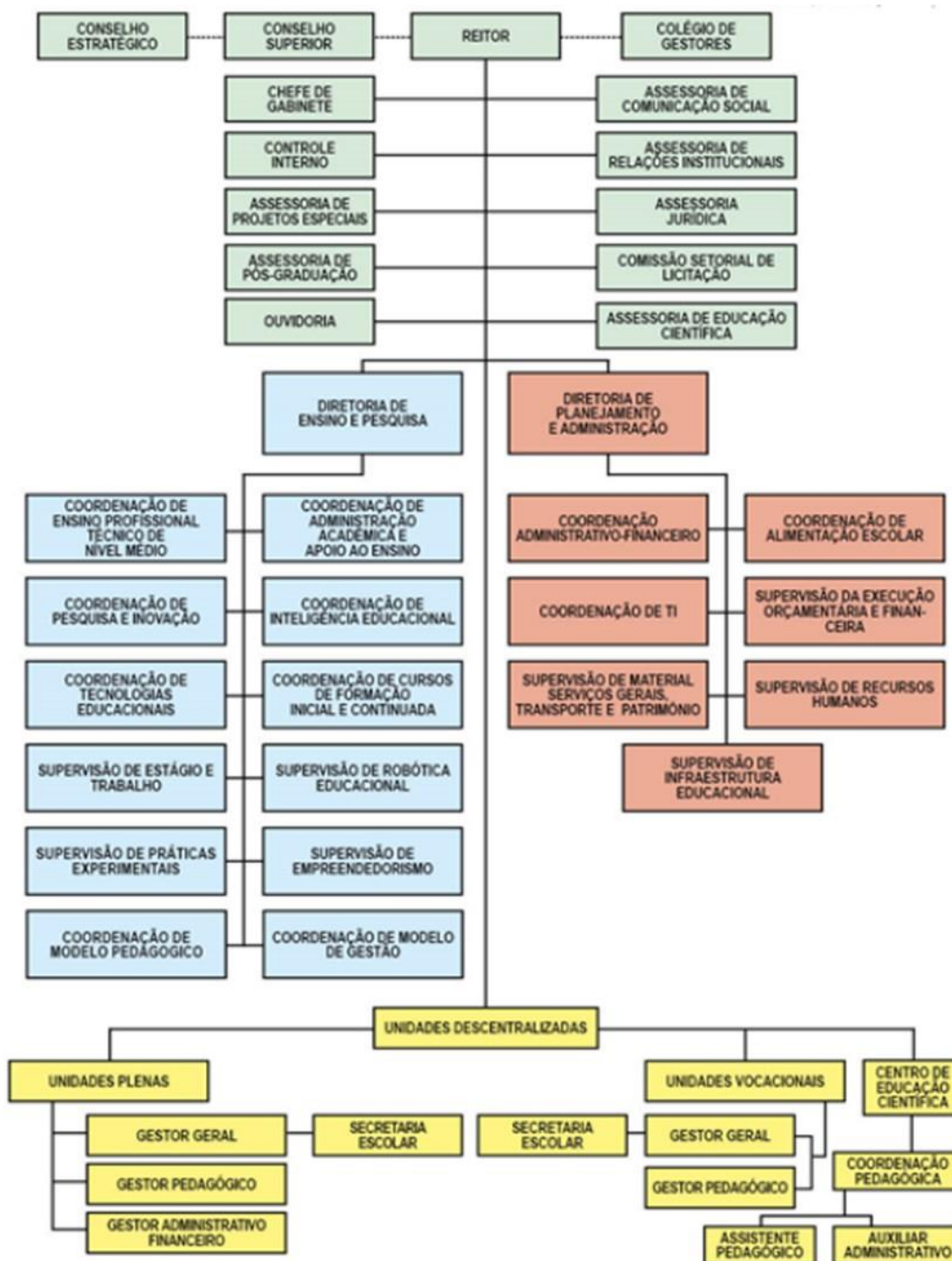
Lembremo-nos que o documento tem como finalidade demonstrar o IEMA como instituição que se pretende de forma distinta em sua organização e política educacional e, por isso alcança melhores resultados, ou seja, o documento é uma espécie de propaganda positiva do Instituto. Para tanto utiliza uma linguagem e um discurso otimista, confiante e assertivo de que o IEMA é diferenciado, inovador, atualizado e um ambiente agradável para todos.

Em seguida, para justificar e incentivar a importância do IEMA, apresenta o quadro do perfil da educação maranhense, que se encontra em pequena melhora nos índices, mas ainda distante de uma educação de qualidade, no que consta sobre o Ensino Básico temos, que de cada 100 discentes que iniciam a educação básica apenas 84 concluem somente o Ensino Fundamental I, 67 concluem o Ensino Fundamental II e apenas 54 chegam ao final do ensino médio, porém apenas 14 apresentam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, e somente 3 apresentam aprendizagem adequada em Matemática (MARANHÃO, 2019, p. 36).

Logo, é imprescindível que o Governo do Maranhão em conjunto com as entidades federais crie possibilidades financeiras, políticas e pedagógicas para que possam avançar nas avaliações e na qualidade da educação do estado. Com esse intuito, o IEMA é exibido como ferramenta possível e capaz de melhoria da educação maranhense.

Assim, com um sistema próprio de avaliação, o Sistema IBUTUMY, somado à descentralização; autonomia; rede administrativa e organização em três dimensões: unidades plenas, unidades vocacionais e centro de educação científica. O IEMA apresenta uma renovação na forma de gerir e organizar a educação. Como é possível perceber em seu organograma (Figura 1) a disposição de cargos estruturais do IEMA.

Figura 1 - Organograma de cargos



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (MARANHÃO, 2022).

É a partir desse organograma que começamos a entender toda rede de gerenciamento do Instituto, recolocando e posicionando cada uma das dimensões a partir de uma reitoria e secretaria autônomas. A título específico de nossa investigação, estudaremos especificamente a Unidade Plena- UP, que será o local onde faremos as entrevistas. De modo geral, as UPs integram a rede de ensino que tem como finalidade ofertar educação profissional e tecnológica a nível médio, ou seja, a escola se propõe a oferecer o ensino integrado à educação

profissional (MARANHÃO, 2019). Compõe a administração das UPs: Conselho Escolar; Gestão Geral; Gestão Pedagógica; Gestão Administrativo-Financeira e Secretaria Escolar. Essas unidades estão espalhadas pelo território maranhense, constando 13 em funcionamento, localizadas em 12 municípios.

Por ser um documento que trata do regimento administrativo e de gestão, encontramos poucas referências à pedagogia própria do IEMA, uma vez que essa parte ficou especificada no capítulo 3 em sua Proposta Pedagógica Institucional (PPI). Assim, no PDI foi possível entender as formas de gestão, a hierarquia presente na sua estrutura, os números positivos alcançados nos primeiros anos do IEMA e suas projeções futuras, assim essas duas primeiras partes do documento pode ser percebido como cartaz do Instituto, demonstrando também de que maneira é possível recriar uma outra possibilidade de gestão.

De todo modo, é importante aclarar que o IEMA apresenta como principal objetivo educacional “favorecer o emprego juvenil”, por isso oferece uma superestrutura que tem como caráter constitutivo a formação profissionalizante. É necessário pontuar os efeitos positivos e negativos dessa composição, uma vez que ela se exhibe como possibilidade para o jovem, mas por muitas vezes favorece para uma formação inadequada, rasa e menos crítica, revelando-se assim um cabresto e não gera autonomia de fato para os estudantes. Assim, não avançamos nem em qualidade, nem em propósito.

5.2 Projeto Político Institucional- PPI

O Projeto Político Institucional (PPI) está inserido no documento maior, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos de 2023 a 2027. O PDI, como pontuado anteriormente, trata de toda a gestão e estrutura do IEMA. Nele, o eixo IV- Proposta Pedagógica Institucional, refere-se especificamente ao ordenamento da pedagogia do IEMA.

Temos primeiramente os marcos legais que garantem o ensino integral, integrado e profissional como modalidades de ensino, regida pela LDB 9394/96 e a Lei 13415/2017 que apresenta a nova reformulação do Ensino Médio. Por tanto, a Lei garante que a instituição se intitule como Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo esses os três eixos do ensino que garantem a pesquisa científica, o ensino de base curricular e técnica.

Obtendo como objetivo dessa modalidade: “[...] a formação e/ou qualificação de estudantes para o desenvolvimento de trajetórias de vida e carreira profissional, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações [...]” (MARANHÃO, 2023, p. 78).

Essa modalidade apresenta como princípios norteadores:

- I. Independência e articulação com o Ensino Médio;
- II. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III. Desenvolvimento de competências para a laborabilidade
- IV. Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V. Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI. Atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII. Autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1996, p. 104).

Assim, é verificável que a educação profissional é o alicerce das pretensões do IEMA, tanto que ao longo de todo documento do PDI há um esforço para apresentar essa modalidade como melhor possibilidade para a educação maranhense. Logo, há uma articulação entre o Ensino Médio com a formação técnica profissional, que no IEMA pode ocorrer de três formas: a) integrada: na mesma escola que o aluno faz o Ensino Médio; b) Concomitante: pode ou não ser ministrada na mesma escola, sendo facultativo um convênio entre as instituições e c) Subsequentes: oferecida para os estudantes que já concluíram o Ensino Médio. Dando possibilidades para os estudantes do Instituto e para a comunidade escolar em se tratando de curso profissionalizante.

No que tange especificamente à estrutura pedagógica temos a defesa para a educação integral e profissionalizante, caracterizando a proposta didático-metodológica do Instituto com turnos complementares, ampliação da carga horária de permanência do educando. Pois “visa orientar todos os atores sociais da escola (estudantes, educadores, gestores, pais e comunidade) acerca do valor social da educação” (MARANHÃO, 2023, p.65). Assim, o documento justifica o cotidiano escolar de forma integrada e integral.

Assim, de maneira geral o PPI é

[...] constituir-se como instrumento institucional de orientação das práticas pedagógicas no âmbito do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Inovação. Apresenta também, as principais concepções que permeiam o trabalho dos profissionais da educação, bem como circunscreve o debate sobre a característica principal do IEMA: **ser uma instituição de ensino criada para a inclusão** [...]. (MARANHÃO, 2023, p. 79, grifo nosso).

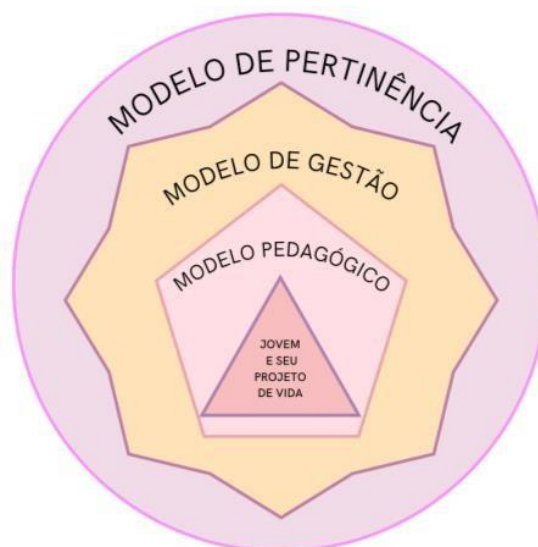
Dessa forma o PPI se coloca como documento flexível, dinâmico e aberto para discussões, alterações e mudanças. Importante pontuar que o IEMA apresenta a inclusão com objetivo e prática, tanto que seus quadros possuem tutores, sala de recurso, intérpretes de Libras, professor especialista do atendimento educacional especializado, além de todo um

acompanhamento profissional na organização dos estudos e na construção do Projeto de Vida dos educandos. Ou seja, pensando numa inclusão da comunidade com deficiência intelectual.

Para tanto, o IEMA identifica-se com três fundamentos básicos: 1- Fundamentos Filosóficos: critério educacional que leva em consideração a concepção crítico-social, progressista e emancipatória.; 2- Fundamentos Sociológicos: desenvolvimento de práticas que tenham seu cerne a formação integral do educando, considerando-os como sujeito em formação e agente de transformação; 3- Fundamentos Psicológicos: relação entre estímulos positivos, de segurança afetiva, emocional e psicológica, garantindo espaço de diálogo, respeito e acolhimento. Desta forma toda a organização pedagógica deve ser regida por esses valores.

Adentrando à estrutura do PPI temos o Modelo Institucional que se organiza a partir do Modelo Pertinência, Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico, com o projeto de vida estando na centralidade do Modelo Institucional, conforme figura a seguir:

Figura 2 - Modelo Institucional- IEMA



Fonte: Maranhão (2023, p. 83)

Vemos na imagem presente no documento do PDI a relação entre esses três modelos, como há uma cadência de continuidade e entrelaçamento de todos. O Modelo de Pertinência se caracteriza por uma atualização permanente do PPI, circunscrita a partir de análises, avaliações (internas e externas), além de uma pesquisa aplicada para uma modernização e conhecimento sobre novidades na área da educação e da pedagogia, garantindo um aperfeiçoamento contínuo.

O Modelo Pedagógico se constrói a partir de cinco princípios educativos: protagonismo juvenil; os pilares da educação; pedagogia da presença; educação

interdimensional e inserção transformadora. Esses princípios se caracterizam por uma proximidade com o educando, sendo este o sujeito central de toda estrutura educacional. Assim temos o protagonismo juvenil colocando o estudante como ator e atuante em sua aprendizagem, para tanto são incentivados a construir Clubes de Protagonismo, Conselho de Líderes, Grêmios Estudantis e qualquer organização estudantil. Os pilares da educação já são conhecidos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. A pedagogia da presença coloca o educador junto ao estudante, “A Pedagogia da Presença está alicerçada na ideia de **estar próximo**, estar com alegria, **sem oprimir, nem inibir**; saber afastar-se no momento oportuno, **encorajar a crescer** e a **agir com liberdade e responsabilidade** [...]” (MARANHÃO, 2023, p. 84, grifo nosso). O Princípio Interdimensional leva em consideração a **corporeidade**, o **espírito** e a **emoção** na formação humana como ingredientes para o ensino aprendizagem e para além dele, assim a escola forma não apenas bons estudantes, mas bons cidadãos.

Observamos que a Pedagogia da Presença propõe uma relação aproximada entre estudante e educador, uma vez que ambos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, sendo o educador aquele que incentiva e que percebe nessa relação possibilidade de facilitar e incentivar no processo educativo. Assim, a Pedagogia da Presença considera essa relação positiva para a aprendizagem.

Para tanto, vemos o uso dos termos: estar próximo, encorajar, liberdade e responsabilidades. Demarcando ações que devem ser feitas pelo educador para atingir a Pedagogia da Presença, pontuando a importância da relação educador e educando para uma prática docente de êxito. Soma-se também os termos sem oprimir ou inibir, ou seja, revelando as possíveis diferenças entre professor e estudante, que devem ser respeitadas, objetivando sempre a liberdade e o respeito nessa relação.

Além disso, notamos outros termos como: corporeidade, espírito e emoção, ou seja, o documento e por assim, a Instituição, valoriza e considera as relações interpessoais, emocionais e físicas dos estudantes, entendendo essas três dimensões humanas como formadores da identidade do educando e assim significativa para a aprendizagem, podemos destacar essas três dimensões também dentro da educação para sexualidade, uma vez que trata da formação de identidade dos educandos.

Numa análise dos termos utilizados no texto do IEMA quando tratando da linha de atuação pedagógica, é possível perceber uma direção para a pedagogia que se aproxima do educando, onde ele é o ponto central de partida e de chegada, para além disso, vê-se também

um incentivo ao ambiente seguro, saudável e aberto, para atingir os estudantes a partir de várias direções.

No que tange à sexualidade, numa leitura direcionada, é possível recriar possibilidades no escrito do documento, visto que termos como liberdade, proximidade, corporeidade, emoção, sugerem (ainda que de forma rasa) uma possibilidade para o tratamento de questões da sexualidade no processo de ensino. É importante destacar que esses termos estão presentes nos **princípios**, ou seja, presente no cerne da proposta pedagógica da instituição, dessa forma deve estar presente em todos os projetos, planos e na prática pedagógica. Há, pelo menos, um incentivo à prática e à busca de um ambiente saudável para todos, por exemplo, quando observamos os quatro pilares da educação temos: observar a si, ao outro, às diferenças, garantindo dignidade a todos, tratar as diferenças como oportunidades para aprender. Pilares esses defendidos e propostos no PPI. Ainda que o documento não nomeie quais as diferenças, e não especifique a diversidade sexual e de gênero.

Quando o documento trata de **currículo**, há uma **organização curricular** dividida em três partes: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada (PD) e Base Técnica (BT). Recriando assim a tríade do IEMA, educação, ciência e tecnologia. Sendo a BNCC a base de conhecimento desdobradas em componentes curriculares: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; PD com estudo orientado, tutoria, avaliação semanal, projeto de vida/pós-médio, práticas experimentais de laboratório e espanhol e BT são disciplinas técnicas voltadas para a formação profissional e melhoria da qualificação dos estudantes (os IEMAS plenos oferecem, em 2023, 49 cursos técnicos).

Em relação ao currículo e organização curricular entendemos currículo como o conjunto de atividades que cumprem com vistas a determinado fim, sendo assim, tudo que a escola faz e se pretende a fazer é entendido como currículo, logo “[...] diz respeito, pois ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço [...]” (SAVIANI, 2016, p. 55). Por isso a importância de pontuar a organização curricular, a fim de destacar para a elaboração e sistematização do processo de ensino, assim sendo, o currículo é mais abrangente, e se desenvolve por toda a prática e objetivo do ensino e a organização curricular diz respeito à ordenação e organização, com vistas ao acompanhamento e a observação da prática pedagógica.

É imprescindível que a comunidade escolar entenda currículo para além da organização das matérias e materiais necessários para o processo de ensino, e sim como algo que se constrói constantemente a partir das realidades da escola, dos objetivos desta e da

educação, sendo assim, o currículo mais um instrumento legal, social e político dentro do ensino.

Nota-se uma conformidade ao currículo atual do Ensino Médio, apresentando uma flexibilidade maior das disciplinas e um incentivo ao ensino profissionalizante, que acaba criando lacunas e fragilidades no ensino, aumentando em especial o fosso entre o ensino público e particular, pois “[...] a tese de que o jovem pode escolher entre os cinco itinerários é falsa, quer pelas condições objetivas das escolas, quer pelas condições reais dos alunos [...]” (FRIGOTTO, 2021, p. 1).

No decorrer do texto, ele especifica e qualifica as matrizes curriculares, sempre supervalorizando o ensino profissional, assim

[...] fica definido que atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a educação profissional e tecnológica, observadas as diretrizes específicas com as cargas horárias mínimas [...]. (MARANHÃO, 2023, p. 93).

Com 100 dias letivos por semestre, a organização do tempo e horas aulas são definidas a partir da série e do plano de cada educando, onde o Projeto de Vida pode ser modificado ao longo dos três anos do Ensino Médio, além disso, é necessário que o aluno opte pelos componentes disponíveis a cada semestre e assim construa o seu Projeto de Vida. Dividido nas três modalidades: formação geral, itinerário formativo (parte diversificada e base técnica).

Com discurso de oferta e garantia de qualidade do ensino a partir do seu modelo de gestão e pedagógico, os IEMAS plenos se colocam como uma oportunidade diferenciada, uma vez que para além da qualidade, do ensino básico e técnico, há uma diversidade de incentivo e organização curricular, onde estão presentes as disciplinas eletivas e aquelas de construção do projeto de vida, aproximando os educandos à prática da organização e avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, “[...] no IEMA é ofertado em todos os anos letivos, com foco na formação integral, em todos os aspectos psicossociais, éticos, estéticos e espirituais, incluindo corpo e mente são [...]” (MARANHÃO, 2023, p. 93). Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 5 - Estrutura Curricular dos IEMAS Plenos

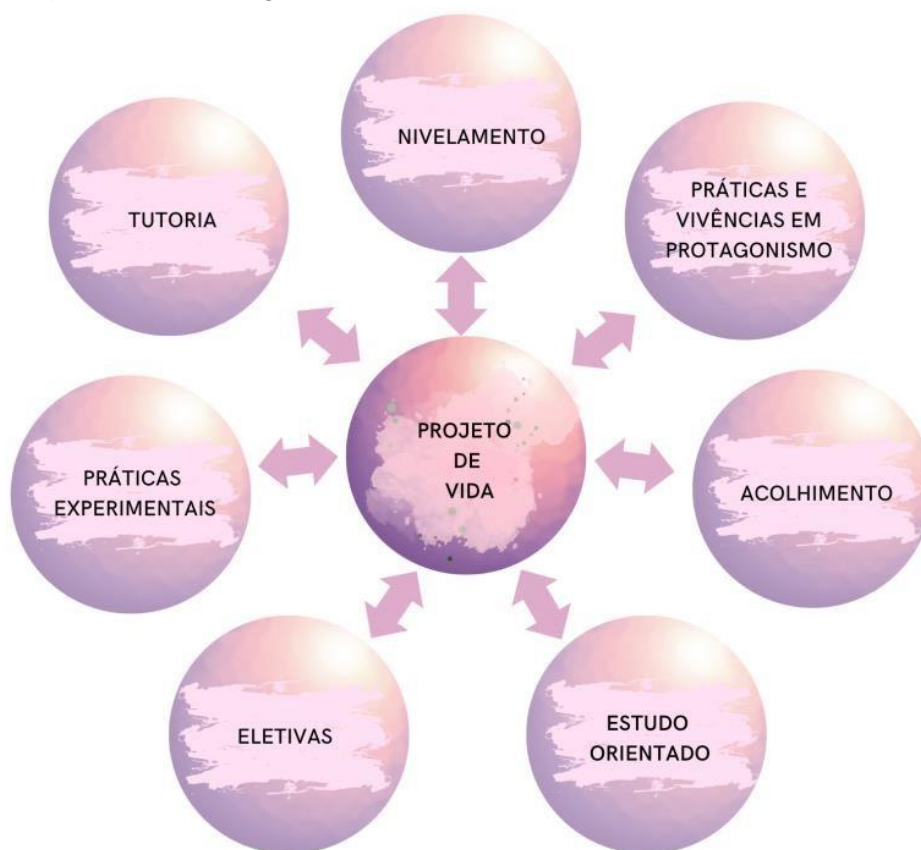
| ESTRUTURA CURRICULAR DO IEMA | 1ª/2ª/3ª SÉRIES | CARGA HORÁRIA ANUAL* | CARGA HORÁRIA TOTAL* |
|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------------|
|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------------|

| | | | | |
|---|----------------------------|---|----------------------|--|
| FORMAÇÃO GERAL | BNCC | Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares comuns a todos os cursos | 1800 h/a 1500 h/r | 5380 h/a 4500 h/r |
| | | | | |
| ITINERÁRIO FORMATIVO | PARTE DIVERSIFICADA | Núcleo comum a todos os cursos | 480 h/a 400 h/r | 1600 h/a 1300 h/r |
| | BASE TÉCNICA | Eixos e Componentes curriculares específicos de cada curso | 200 h/a 166 h/r | 960 h/a -1200 h/a – 1440 h/a 800h/r- 1000 h/r -1200 h/r |
| Legenda: h/a: horas-aula h/r: horas-relógio * valores aproximados | | | | |

Fonte: Extraído do Plano de Desenvolvimento Institucional (2023, p. 94)

Dessa forma, o IEMA consegue disponibilizar as três modalidades de ensino, BNCC, Parte Diversificada e Base Técnica, alargando o tempo do aluno na escola, assim como as possibilidades de disciplinas e com curso técnico profissionalizante. Garantindo assim o objetivo de desenvolver uma vivência profissional para os estudantes do IEMA (MARANHÃO, 2023, p. 98).

O texto então discorre para as especificidades de cada hora-aula, cada modalidade em específico, pautando os princípios já descritos anteriormente, mas sempre pautando o discente como objetivo inicial e final. Para tanto, trata do perfil do professor que dá continuidade ao modelo de gestão e pedagógico, assim os docentes são incentivados a adotar as metodologias indicadas, como a metodologias do êxito, a proximidade do aluno, a centralidade no Projeto de Vida de cada aluno, embasado em práticas, experimentais, contextualizadas, dinâmicas e significativas. Sendo possível verificar o esquema na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Metodologias de Êxito

Fonte: Metodologias do êxito (MARANHÃO, 2023, p. 103)

Numa relação que envolve gestão horizontal, ampla, autônoma e que se pretende como inovadora, diversificada, somada à um modelo pedagógico que se concentra no projeto de vida do discente, oferecendo três modalidades de ensino concomitante, abarcando organização dos estudos, proximidade com o professor e um estudo acompanhado de profissionais, esse é o plano e discurso do IEMA. Assim, o Modelo Institucional tem por objetivo o sucesso do Projeto de Vida que

[...] reúne esforços para apoiar e incentivar os estudantes num processo de reflexão sobre quem ele é e quem gostaria de vir a ser, com vistas à construção da identidade do adolescente como ponto de partida para a elaboração do seu Projeto de Vida. Destina-se, também, à aquisição, à ampliação, à consolidação de valores e princípios necessários à vida pessoal, social e produtiva dos estudantes, ofertando as condições para que estes criem expectativas em relação ao futuro e construam uma visão de si próprios. (MARANHÃO, 2023, p. 105).

Sendo o Projeto de Vida o objetivo pedagógico do IEMA, podemos observar que a pedagogia oferecida se pretende para além da formação científica do discente, vê-se isso ao longo dos termos usados, das categorias utilizadas, do discurso de acolhimento, proximidade e ambiente aberto para que o estudante seja central na organização e prática escolar.

E mais uma vez a sexualidade pode ser inserida nesse sentido de abertura, de ensino para além do cientificismo, tanto que tratam de identidade, de perspectivas no futuro, além de pontuar que na escola também há a construção do eu. Ou seja, a escola como lugar social de construção, desconstrução e feitura. Relacionando diretamente a vida pessoal e coletiva propiciada pelo ensino.

Com um discurso que engloba gestão democrática, pedagogia do êxito, tecnologias, avaliações, suporte pedagógico, centralidade no estudante etc. o IEMA apresenta seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e mais especificamente sua Proposta Pedagógica Institucional (PPI) como um programa que oferece Educação, Ciência e Tecnologia, garantindo três modalidades de ensino, de forma integral e integrada.

Usando novos termos, novas estratégias, novas ferramentas asseguram que tal projeto tem grande potencialidade e capilaridade para crescer, multiplicar-se e angariar o título de melhor educação do Nordeste, isso é o que consta quando tratamos de sonhos e projetos do IEMA. No entanto, toda essa enxurrada de novidade, de nomenclaturas, acaba por engrandecer as falas, mas falando não apresenta nada de fato novo, fala-se de gestão democrática desde a década de 1980, há tempos estudiosos e profissionais da área tem praticado uma pedagogia aproximada aos alunos como a pedagogia do afeto, assim como a necessidade de avaliações que se deem a partir do processo de ensino aprendizagem. Assim, o PDI que apresenta seu PPI é um documento extenso, que detalha as estruturas do trabalho pedagógico, o documento funciona como um organograma cheio de especificações que apresenta a estruturação do modelo pedagógico e de gestão dos IEMAS, com “novas” metodologias, tecnologia e sistemas o documento muito diz, mas pouco fala.

Termos como modelo de Pertinência, metodologia do êxito, colocam em linguagem as possíveis novidades que o IEMA pretende apresentar e propagar. Em questões práticas a pedagogia do IEMA se aproxima das legislações que regulam o Ensino Médio, em especial sua última atualização (que de atual não tem nada) com a estruturação do dito “Novo Ensino Médio”, em especial em sua organização a partir de itinerários formativos, flexibilização e supervalorização do ensino técnico.

No que se refere à sexualidade, há, novamente, a necessidade de uma leitura mais ampla buscando termos e relações entre o que os estudos entendem sobre sexualidade, o que propomos quando situamos a educação para sexualidade. Dessa forma, foi possível inferir que o IEMA não proíbe o tema, assim como também não o traz de maneira estabelecida, não há também nenhuma menção à educação para sexualidade e em muitas passagens sobre direitos, respeito e diversidade não encontramos menção à diversidade sexual.

Porém, cria possibilidades e brechas quando trata de corporeidades, assim como uma autonomia maior para cada unidade plena e também para os docentes, pontuamos também a autodeterminação dos alunos que têm lugar nas reuniões e conselhos, sendo assim a gestão democrática alcança possibilidades para a educação sexual ser reclamada por alunos e professores, além disso há um incitamento para os projetos pedagógicos, de extensão e também de atividades, concluindo assim que, a sexualidade não é tratada, mencionada ou citada de forma explícita no documento, porém em algumas passagens ela abre brechas para oportunidades para que esta apareça, ainda que não de forma planejada.

5.3 Diretrizes Operacionais dos IEMAS Plenos

As Diretrizes Operacionais demarcam mais um instrumento de gestão, organização e recomendação, este documento trata de forma mais específica e enxuta a estrutura do ensino aprendizagem do IEMA. Dessa forma, apresenta ainda as mesmas características e informações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de maneira que vemos a mesma linguagem e mesma escrita, muitas vezes sendo apenas uma repetição do discurso. Porém, nota-se que as Diretrizes Operacionais é uma linguagem mais direta e um documento de apreciação principal de gestores e profissionais da educação presentes no IEMA, então ao contrário dos outros documentos apresentados aqui, as Diretrizes Operacionais são determinações, obrigações e incentivo direto para manter o planejamento do Modelo Institucional.

As Diretrizes Operacionais do ano de 2022, é a sétima versão do documento, que apresenta orientações obrigatórias para a ação e operacionalização do ano letivo do Instituto, além disso deve constar em todas as práticas os valores de cooperação, inclusão, inovação, qualidade, transparência e confiança (MARANHÃO, 2022, p. 9).

Assim, o documento apresenta essas orientações e pontua o uso da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), uma modalidade de gestão que tem aparatos conceituais e instrumentais para a qualidade no planejamento e na sistematização das ações a serem realizadas. Logo, “[...] todas as práticas de gestão escolar, previstas na TGE, devem estar a serviço dos objetivos pedagógicos da escola, garantindo, assim, uma aprendizagem de qualidade a seus estudantes, ou seja, uma formação integral [...]” (MARANHÃO, 2022, p. 10).

O TGE tem como princípios: Ciclo Virtuoso; Educação pelo Trabalho; Comunicação e Relevância Social. Valorizando assim um ensino de proximidade com a realidade e com o aluno, incentivando a independência do educando, criando um propósito para a educação. Destaquemos o princípio da educação pelo trabalho, para pontuar como o IEMA e

todos os documentos referentes ao Instituto se referem demasiadamente ao mundo do trabalho, ao incentivo e objetivo da educação para a modalidade da profissionalização e curso técnico, supervalorizado pela Instituição, tanto que, o documento diz que a Educação pelo Trabalho trata de um processo educativo que “[...] o educando aprende para trabalhar, trabalha para aprender e se autoeduca [...]” (MARANHÃO, 2022, p. 10).

Para tanto há diversas seções ao longo do documento que apresenta, especifica e demonstra a organização da parte da base técnica que deve estar interrelacionada à BNCC e à parte diversificada do currículo. Além disso, pontua também a Lei de Inclusão 13.146/2015, e os profissionais necessários para que a inclusão seja realidade nas escolas, que no IEMA são: professor da sala de recurso multifuncionais, tradutor/intérprete de Libras, professor auxiliar do atendimento educacional especializado, auxiliar da sala regular e guia intérprete, indicando suas habilidades e responsabilidades, a fim de promover respostas às necessidades educacionais de todos.

É possível perceber que a estrutura que o IEMA se pretende a ofertar segue a legislação, mas pretende-se uma adequação e disponibilidade de profissionais e recursos para que a inclusão vá além de ter alunos com deficiência e dificuldades na aprendizagem, mas que todos obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003). No desenvolvimento do documento trata novamente sobre as divisões entre a BNCC, a Base Técnica (BT) e a Parte Diversificada (PD), sempre em relação mútua, além disso o documento demarca os núcleos, programas e atividades obrigatórias. No que se refere à sexualidade destacamos o Núcleo Socioemocional que garante acompanhamento, fortalecimento e auxílio às escolas e em especial os educandos para que percebam seus problemas pessoais e coletivos com direcionamento para melhorar o gerenciamento das emoções.

Assim, o Núcleo é composto por uma psicóloga, com disposição a buscar e garantir a integralidade dos objetivos traçados no Projeto de Vida, “[...] dessa forma, o núcleo traz um olhar **humanizado** e **consciente** e sobre a melhor forma de abordar as **demandas** nas escolas [...]” (MARANHÃO, 2022, p. 30, grifo nosso). Desse modo, é possível ponderar que essas demandas podem vir a ser também questões sobre respeito, **relacionamento, entendimento do corpo, relações de si com o outro**, ou seja, que dentro dessas possibilidades a sexualidade seja um dos pontos de ação e relação da profissional do núcleo.

Outro diferencial do Modelo Institucional do IEMA é o acompanhamento das turmas e dos alunos que são possíveis a partir das tutorias, dos estudos e análises dos Projetos de Vida e das avaliações periódicas, assim, tanto os educandos quanto os docentes têm um acompanhamento e monitoramento permanente. Por exemplo, o Ciclo de Acompanhamento

Formativo, feito pela equipe técnica da diretoria adjunta pedagógica, ocorre dentro do período letivo, sendo realizadas reuniões, durante todo o dia, para ouvir, observar e perceber fragilidades e expectativas de toda comunidade escolar e assim propor mudanças e possibilidades para ações de melhorias.

Assim, todos os IEMAs devem apresentar essa mesma estrutura de princípios, objetivos e pedagogia, seguindo o Modelo Institucional (Figura 2.), ainda que o documento garanta a autonomia para a produção dos calendários de cada IEMA Pleno, há um cronograma fixado de atividades que devem ser seguidas por todos eles, conforme disposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Diretrizes Operacionais do IEMA pleno, 2022.

| AÇÃO | OBJETIVO |
|--|--|
| Rede Ennes de Souza de Laboratórios Educacionais | Atividade de relação mútua entre todos os laboratório do IEMA, compondo atividades que envolva a BNCC e a BT. |
| Rede Bandeira Tribuzzi de Bibliotecas | Reunião das bibliotecas e de atividades em comum com uma direção unificada. |
| Círculo de Educação Física | Integração, cooperação e articulação de todos os professores de Educação Física e suas atividades |
| Círculos de Humanidades e Linguagens | Integração, cooperação e articulação entre os professores e as atividades da área de Humanidades e Linguagens, inspirado nos círculos de cultura de Paulo Freire |
| <i>Pink Shirt Day</i> | Ação <i>antibullying</i> e <i>cyberbullyin</i> , objetivando um ambiente seguro e saudável para todos. |
| Núcleo de Pesquisa e Olimpíadas do Conhecimento (NPOC) | Planeja e executa atividades de pesquisa, extensão e inovação, buscando fomento e também a inserção em olimpíadas de conhecimento. |
| Núcleo de Integração Escola-Trabalho | Desenvolve vivência profissional aos estudantes, com programas de estágio, Pra saber +, rodas de conversa, vivências etc. |

Fonte: Extraído de Diretrizes Operacionais do IEMA (2022, p. 33)

Nota-se a importância da relação entre os instrumentos educacionais e o incentivo que o IEMA dá em que todos eles estejam associados, distribuindo atividades concomitantes e projetos que envolvam todos os espaços, garantindo uma reciprocidade no cotidiano da escola.

O *Pink Shirt Day*, por ser um evento que valoriza as diferenças e objetiva a luta contra o *bullying* e o *cyberbullying*, acaba por ser uma ação que trate da sexualidade e das questões de gênero, uma vez que o evento visa lutar contra toda e qualquer discriminação

preconceito e intolerância. O *Pink Shir Day* acontece todos os anos, durante um dia, onde as atividades são voltadas para o reconhecimento das diferenças e sua valorização, ao longo dessas atividades há um incentivo ao diálogo, a ver o outro e a si, além de exercícios que envolvam todas as séries e todos os IEMAS.

São atividades que proporciona diálogo sobre a vivência dos jovens e que essa escuta se converta em ações concretas no cotidiano escolar que a sexualidade se apresenta, pois esta é uma demanda da fase em que se encontram os educandos (15-19 anos), além disso, pelo IEMA ser uma escola de tempo integral é salutar que as questões de envolvam a sexualidade estejam ainda mais latentes, dada a idade e o tempo em que todos ficam juntos num mesmo espaço. Por tratar das vivências e das violências presentes no cotidiano desses estudantes, é que o *Pink Shirt Day* pode ser incluído nas ações, atividades sobre sexualidade, ou pelo menos, propícia para que a sexualidade apareça entre os temas debatidos, pensados e acolhidos nesse evento.

Dessa maneira, o documento das Diretrizes Operacionais (2022) apresenta os princípios, objetivos e organização pedagógica dos IEMAS Plenos, é um documento de orientação e que se dedica de forma específica a dar instruções e indicações para os gestores e professores, principalmente, e toda comunidade escolar no que se refere a estrutura do IEMA, em especial suas modalidades, seu sistema IBUTUMY, assim como a Tecnologia de Gestão Educacional e aprofunda um pouco mais como deve ser o cotidiano pedagógico.

A sexualidade não é apresentada como planejamento, projeto ou sequer é citada em todo texto, sendo possível conjecturar que a sexualidade não é uma inspiração educacional da escola, uma vez que não apareceu em nenhum dos documentos que estruturam o Instituto. Por outro lado, quando tratamos de autonomia dos IEMAS, nota-se que as Diretrizes Operacionais é ainda um documento destinado a todos os IEMAS plenos, sendo necessário visualizar a ação e o calendário específico do IEMA Pleno Centro para destacar as manutenções e as variações a partir do documento das Diretrizes Operacionais indicadas.

Ainda assim, é importante pontuar o *Pink Shirt Day*, como um evento que possibilita o surgimento do tema da sexualidade, uma vez que o evento tende a tratar dos preconceitos, discriminações e intolerância. Sabendo que a sexualidade e sua diversidade acabam por gerar conflitos, medos e resistência, criando assim espaços de exclusão ao diferente é esperado que num evento que trate da qualidade do ambiente escolar, no respeito ao outro e da paz acabe por tocar nas violências sexuais e de gênero, bem como na sua superação.

5.4 Plano de Ação - 2022

O Plano de Ação é um documento interno destinado a todos os IEMAS Plenos. Com sua estrutura em forma de tabela objetiva apresentar a partir das análises dos indicadores do IEMA, traçar metas e estratégias para que o Instituto possa alcançar melhores resultados. Os indicadores são: IDEB, frequência, taxa de evasão, taxa de reprovação, distorção idade-série, taxa de aprovação, taxa de transferência, taxa de participação no exame do ENEM a partir do ano de 2016 até 2021.

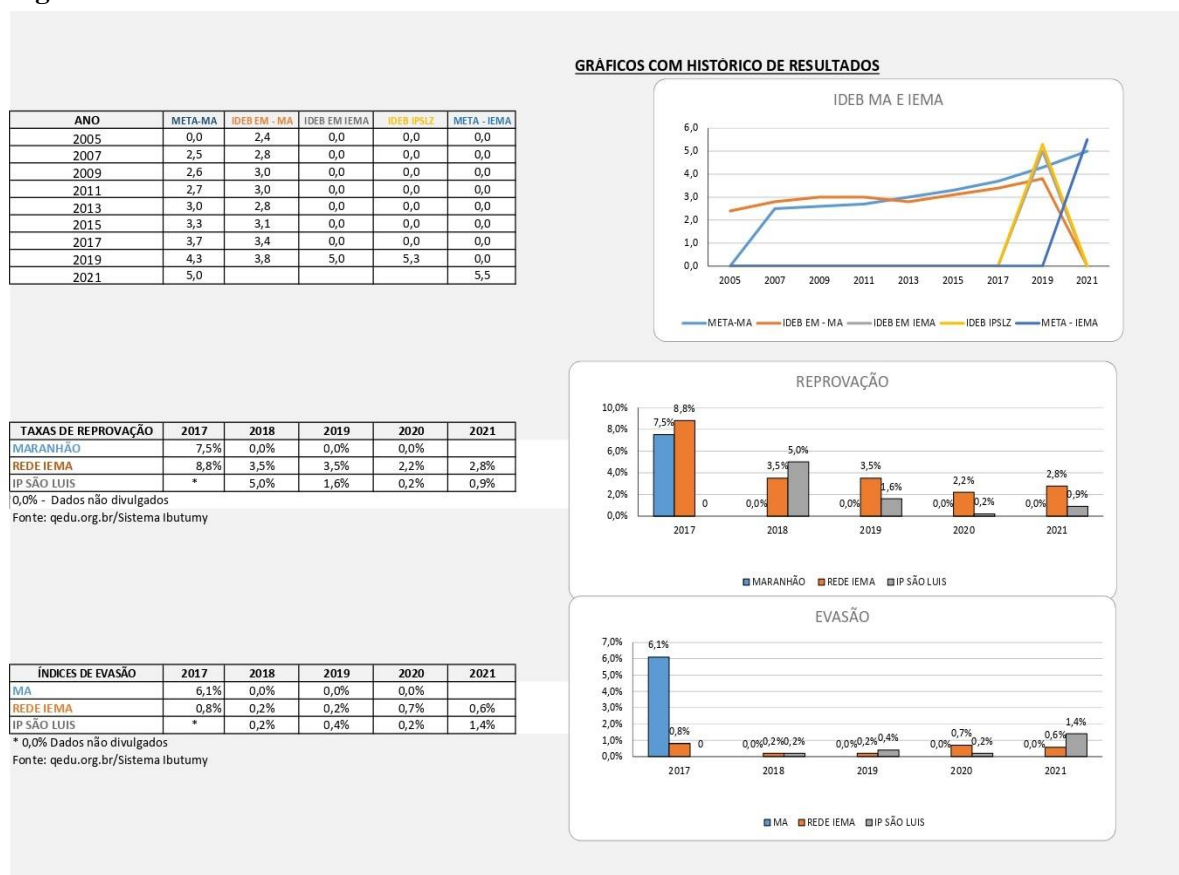
Apesar de não apresentar todos os resultados, é possível notar uma melhora nos números, por exemplo os números que tratam da taxa de evasão escolar temos em 2016, 4,8% de evasão escolar, em 2017 cai para 0,78%, mantendo a taxa de queda em 2018 marcando em 0,18%, havendo um pequeno aumento em 2019 com 0,30%, demarcando ainda queda nos anos seguinte 2020 com 0,7% e 2021 0,6%. Observamos que mesmo com oscilação durante os quatro anos observados, o IEMA manteve a taxa de evasão em menos de 1% o que demonstra sucesso na permanência dos educandos. Confirmando, em partes, um acerto do Modelo Institucional do IEMA.

Porém, quando detalhamos outros índices é perceptível os números negativos a partir do ano de 2019, em decorrência da COVID-19, que acabou assolando toda sociedade e em especial as escolas que não se encontravam aptas a trabalhar de maneira remota ou mesmo preparadas com o misto de sensações e dificuldades a partir da pandemia do coronavírus.

Assim temos que para a distorção idade-série, queda de 14% em 2017 para 12% em 2018, para 10,80% em 2019 e o aumento exponencial de 95,2 % em 2020, para após retornar queda para 11,9% em 2021, assim contendo uma recuperação.

Dito isto, os números também servem de comparação entre o IEMA e a Rede Estadual do Maranhão, demonstrando em estatística o “diferencial” do IEMA, travando assim uma propaganda positiva do Instituto em detrimento ao sistema educacional vigente no Estado. Vide a imagem a seguir.

Figura 4 - Índices educacionais do Maranhão e IEMA



Fonte: Plano de Ação IEMA (2022. p. 3)

Nota-se pelo gráfico uma comparação positiva do IEMA em relação a Rede Estadual de Educação, o que confirma para o leitor do documento o êxito do Instituto e como este se apresenta como melhor possibilidade educacional, ou seja, o documento, principalmente nessa seção de diagnóstico serve para propagandear os números notáveis do IEMA. Demonstrando assim a imagem do governo também como o gerenciador, fomentador e gerador da nova fase educacional do Maranhão a partir do IEMA.

Dito isto, após a seção de apresentação, análise e histórico do IEMA, temos os principais preceitos do Modelo de Desenvolvimento Institucional, assim o Plano de Ação (2022) é concebido “[...] como uma ferramenta de gestão estratégica e caracteriza-se como um instrumental que intenciona direcionar as equipes escolares para o cumprimento da missão e propósito estabelecidos pelo Instituto e pelo governo do Maranhão.”

O documento foi produzido pelo Diretor Geral, Alex Oliveira de Souza, a Diretora Adjunta Pedagógica, Monica Picollo, Coordenadora da Tecnologia de Gestão Educacional, Leyliane Bezerra e a Coordenadora do Modelo Pedagógico, Nácia Nolleto. Então a equipe gestora e pedagógica do IEMA Pleno.

Assim, o documento revela-se como um instrumento de práticas e estratégias que visam sanar alguns problemas e avançar nas melhorias, para tanto dista cinco premissas: 1) Protagonismo, com objetivo de dar autonomia e capacidades para os educandos e também comunidade escolar, tendo como principais estratégias o acompanhamento, avaliação, tutoria, incentivo à oficinas e parcerias; 2) Formação Continuada, objetivando incentivo aos educadores atuantes, críticos, criativos, comprometidos com a prática diária, apresentando estratégia de disponibilidade de formação contínua, avaliação dos docentes por período letivo, apoio logístico e financeiro, incentivo à participação em eventos, pesquisas e premiações; 3) Excelência em Gestão, voltado para a gestão escolar tem como propósito incentivar gestores focados em resultados e na melhoria do sistema de ensino, aptos e criativos no cotidiano escolar, demarcando estratégias como formação, participação nas reuniões, acompanhamento das práticas escolares, realização de oficinas e etc.; 4) Corresponsabilidade, visa a interação entre todos comunidade, familiares e parceiros, apresentando como estratégia incentivo a eventos que envolva toda comunidade escolar, acompanhamento das famílias, orientação das famílias sobre o sistema TGE, estímulo ao contato entre as famílias e o IEMA Pleno etc. 5) Replicabilidade, essa quinta premissa objetiva ampliar o modelo para todo o Estado, demarcando ações de envolvimento com parceiros, em especial o Governo do Maranhão, manutenções contínuas, acompanhamento e planejamento financeiro e de estrutura etc.

A partir dessas premissas, o documento demarca também prioridades são elas: garantia da apropriação e aplicação das práticas pedagógicas do IEMA; Consolidação da política de formação continuada e cultura de autodesenvolvimento; Apresentação e aplicação do Modelo de Gestão (TGE) e liderança servidora; relação positiva entre famílias e parceiros engajados com a missão do IEMA e estruturação do IEMA com custo -qualidade apropriados.

Sendo um documento que reflete os demais do Instituto, o Plano de Ação não apresenta nenhuma estratégia, ação, objetivo ou premissa que reflita a sexualidade, não há menção às relações afetivas ou corporeidades, ou gênero ou algo possível de uma interpretação aproximada da sexualidade. O Plano de Ação demonstra assim que não é prioridade e nem questão a ser pautada em seu plano para o ano letivo a sexualidade ou suas possíveis relações.

6 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NO IEMA PLENO, UNIDADE CENTRO, SÃO LUÍS: os fins

A partir do já exposto, foi possível conjecturar que os documentos educacionais funcionam como ferramentas de organização, gestão e projeto de nossa educação. Dessa forma, eles se apresentam nas Leis, nos princípios educacionais e na ordenação das escolas, estando presente no cotidiano educacional, ainda que não seja requerido diariamente. Além disso, é notória a relação entre os documentos nacionais, regionais e institucionais, uma vez que todos eles partem dos princípios legais da Constituição e da LDB, as duas legislações fundamentais para a organização da rede de ensino brasileira. Dessa forma, é possível declarar uma relação intrínseca entre as três instâncias do ensino aqui pesquisada.

Vimos nos documentos referentes ao IEMA Pleno, que este segue uma organização específica, resguardando sempre os preceitos dos documentos estaduais e federais, mas ainda assim mantendo sua autonomia e gerência próprias. Sendo o documento o ponto inicial de nossa jornada, as entrevistas se apresentam como ponto de chegada dela, uma vez que a partir desses relatos será possível observar o entendimento desses documentos dado pelos profissionais, assim como as suas práticas em educação para sexualidade se encontram ou não nesse emaranhado que relaciona documentação, legislação, conhecimento e prática sobre sexualidade.

Em mãos de toda análise documental e das transcrições das entrevistas, foi possível apreender de que forma a educação brasileira se comporta quando o assunto é sexualidade, e mais especificamente como tratá-la dentro dos muros escolares. Assim, pretendemos que esse corpo documental possa vislumbrar uma imagem da realidade do IEMA, bem como pensar nas possibilidades que a sexualidade tem e deveria ter para ser realidade nos documentos e nas práticas pedagógicas.

Assim sendo, os fins estão próximos. A partir das entrevistas pudemos recriar a relação entre os documentos e a educação para sexualidade no IEMA, percebendo-os como necessários para o debate da sexualidade e para além disso, perceber a relação que começa no Ministério da Educação, desembocando no cotidiano de uma escola do Centro de São Luís. Se torna, então, salutar revelarmos essas relações, choques, desconhecimento, negação dos documentos (ou não) com a prática pedagógica e, mais especificamente com a educação para sexualidade no IEMA.

6.1 Educação para sexualidade: algumas possibilidades

Os relatos aqui apresentados tratam, em primeiro momento, da disponibilidade e do entendimento da importância da pesquisa acadêmica na seara dos estudos de gênero e sexualidade. Logo, esse foi o primeiro ponto de dificuldade e de investigação, pois a grande maioria dos profissionais da educação não percebem tal relevância e não se dispõem a participar das pesquisas sobre a questão.

Assim, notamos que por ser uma entrevista sobre sexualidade causou certo desconforto e distanciamento, revelando assim possíveis choques e possibilidades de justificativa do porquê alguns (a grande maioria) se recusou a fazer parte da pesquisa. Tais como: desconhecimento do tema; desvalorização do tema; crença que sexualidade é para o campo do privado; vergonha; medo etc. Essas justificativas se encontram no campo das probabilidades, mas que podemos pensar em alguns porquês que explicam essa recusa: a) Falta de formação continuada, assim os estudos no campo da sexualidade, apesar de já existirem há anos, ainda é uma novidade para os brasileiros e mais ainda no que se refere a educação, apontando para o baixo contato dos profissionais da educação com as pesquisas mais recentes em sexualidade e educação para sexualidade; b) O Brasil é uma nação marcadamente católica, cristã, com aumento da religião protestante, em especial neopentecostal, que acaba por instituir a sexualidade para o campo do privado e religioso; c) o avanço do conservadorismo nos últimos anos, em especial no governo de Jair Messias Bolsonaro, que vem há anos limando qualquer debate profundo sobre educação para sexualidade.

Dessa forma, mesmo anos depois da fase vitoriana (séc. XVIII), as características dadas à sexualidade e ao sexo por Foucault ainda reverberam, dessa forma recriam-se adjetivos e atributos à temática, tais como pudor, vergonha, medo de ferir a decência, os bons costumes, mantendo assim a rígida moral e dessa forma afastamento e silenciamento diante o tema sexualidade (FOUCAULT, 1985).

Porém, os silêncios também falam, ou seja, na recusa desses profissionais podemos lançar mão de projeções do porquê da recusa e para além disso, ver nessa rejeição uma ação muitas vezes já exposta e colocada por outros estudiosos da área de sexualidade. Por isso, é possível diagnosticar a partir desse movimento, lacunas outras que são encontradas e incentivadas nos discursos políticos, domésticos, religiosos e assim na prática pedagógica, no cotidiano escolar e na não aceitação de dar entrevista por parte desses profissionais. Dessa forma, o não dito se revela como uma mensagem clara de possibilidades desses silenciamentos,

marcado socialmente como um distanciamento ou descrédito da sexualidade como temática e realidade na educação.

Assim, temos que “[...] sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam [...]” (ORLANDI, 2013, p. 82). Portanto, os silenciamentos traduzem também significados, apreensões e possibilidades. Dessa forma, retornamos ao que foi dito e estudado por muitos, em especial Foucault, quando trata da sexualidade como dispositivo, pois, até quando há a negação da fala, isso se demonstra como e porque para uma parcela da sociedade a sexualidade deve ser restrita, silenciosa e privada. Pontuando nessa interpretação a distinção do subentendido, aquele que é possível conjecturar a partir do contexto histórico-social. Negando ou renegando sua existência na escola, e talvez, nessa negação demarcar o posicionamento de que aquilo que não é falado, não existe como fato.

Ainda assim, aqueles poucos profissionais que estavam dispostos, disponíveis e acessíveis para a entrevista foi possível coletar relatos ricos e curiosos sobre a educação para sexualidade mais restrito a realidade do IEMA. Temos então (apenas) 3 professores que atuam diariamente no IEMA que quiseram e se disponibilizaram a participar das entrevistas. Uma professora de Filosofia e do Projeto de Vida, além de eletiva construída com mais dois professores, trabalha em regime de CLT, baseado no regime estatutário, uma vez que é concursada. Desde o primeiro momento se mostrou aberta para o diálogo e muito a vontade com a temática, demonstrando especificamente uma linguagem e uso de termos atualizados com as pesquisas na área de gênero e sexualidade, o que demonstra um certo interesse, dessa forma a chamaremos aqui de George, fazendo referência ao filme de animação George, o Curioso (2006), que tem como principal característica a curiosidade. A animação em si demonstra que a curiosidade é uma ferramenta para a aprendizagem.

A segunda professora dá aulas de Educação Física e é uma das coordenadoras do Projeto MOVIEMA, projeto que torna acessível aos alunos e comunidade o conhecimento, a ciência, a cultura e o esporte através da estrutura física, humana e profissional presente no IEMA Pleno de São Luís. As atividades oferecidas são: música, esportes, teatro, laboratório de línguas, artes visuais, robótica, dança e projetos ambientais. Assim, a professora coordena a parte específica dos esportes, em conjunto a outros professores da disciplina de Educação Física. No que se refere a entrevista e ao contato a professora tem características atlética e uma vida que envolveu desde cedo o esporte, soma-se a isso uma malemolência, um jeito faceiro de responder às perguntas, além disso é uma professora tagarela, contou casos da escola e também casos de sua infância e formação acadêmica, por esses adjetivos a nomearemos aqui de

Pernalonga, desenho que estreou em 1940, por ser um personagem que tá sempre correndo, muito astuto e falador, tal qual a professora.

Por fim, o terceiro entrevistado é um professor, jovem, formado em Música, que dá aula de Artes, especificando sempre sua área de formação, além disso, leva em sua política pedagógica a cultura maranhense, os saberes culturais próprios de nosso estado, revelando assim uma relação intrínseca entre arte, música, dança e arte popular maranhense, tanto que fundou um grupo de Tambor de Crioulas dentro da Instituição.

Nomearemos de Rei Julien, um lêmure que teve sua primeira aparição na animação Madagascar (2005), com suas danças icônicas, seu lado humorístico e seu ritmo sem igual, acompanhado sempre de uma boa música tornando seu personagem irreverente e criativo, assim como o professor entrevistado.

Fizemos a escolha de personagens de desenhos animados para que na memória e visualmente os leitores/pesquisadores desta dissertação possam vislumbrar e aproximar os relatos aos personagens e assim, aos professores, apontando a humanização destes que não são meros entrevistados, mas sujeitos com suas características, pensamentos e linguagem próprias.

Temos, então, as seguintes reflexões, análises e questionamentos que não se finalizam aqui e jamais estarão nesse sentido de fechamento, muito pelo contrário, as entrevistas e a pesquisa em si tem como finalidade suscitar em cada um o impulsionamento para pensar a sexualidade, a educação para sexualidade e como estas estão presentes no cotidiano. “[...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 82). A sexualidade como um dispositivo histórico demanda uma construção complexa e longa, assim, cada cultura, em cada tempo histórico e lugar construiu sua concepção de sexualidade (FOUCAULT, 1988). E assim a sexualidade foi e é criada e recriada ao longo dos anos e eras.

Partimos desse ponto para tentar perceber qual a concepção atual das professoras e do professor entrevistados, pois é a partir do que elas entendem por sexualidade que é possível apreender as noções de sexualidade no cotidiano escolar e as possibilidades nas suas práticas pedagógicas individuais. Dessa forma, dispomos as respostas quando perguntadas o que é sexualidade e educação sexual para você?

George, o Curioso respondeu: *Uma forma de se expressar, expressar os desejos afetivos sexuais [...] e que isso tem um guarda-chuva muito grande e uma diversidade de performatividade né? É basicamente isso que eu entendo por sexualidade*⁹.

⁹ Como forma de diferenciar os relatos de participantes da pesquisa das citações de autoras e autores estudados, utilizaremos fonte itálico nos trechos de suas falas.

Pernalonga: *A sexualidade é individual de cada indivíduo.*

Nota-se pelos termos utilizados por George certo arcabouço teórico, o que demonstra atualização com as pesquisas nos estudos de gênero e sexualidade. Assim ela entende a sexualidade para além das questões biológicas, como uma forma de expressão, algo que está intimamente ligado a cada indivíduo.

Perspectiva essa que os estudos de gênero vêm reforçando e apresentando a cada pesquisa e epistemologia que se constrói, uma crescente linha teórica que se debruça a entender o movimento *queer* e a lógica de gêneros fluidos, partindo da concepção ainda mais social e cultural da construção das identidades de gênero, autoras como Deborah Britzman (1996), que estão pensando para além do binarismo imposto em nossa contemporaneidade.

Assim, no discurso de George, esta reforça a concepção de que sexualidade envolve muito mais que corpo e o ato sexual, revelando suas características de construção, sociabilidades e performatividade. O que coaduna com o entendimento da Pernalonga, o qual expressa a concepção da sexualidade como aspecto individual e presente em todos os indivíduos. Observemos que ambas não tratam da sexualidade apenas em sua característica biológica, o que demonstra por si só um progresso na linguagem e na compreensão da sexualidade.

No que tange ao aspecto de performatividade, retomamos Judith Butler e seus estudos que apontam gênero com o caráter de fabricação, revelando assim comportamentos específicos para cada gênero que foram construídos, aprendidos e compartilhados ao longo do tempo. Assim, para a autora não há o gênero de forma natural, assim o ele é criado a partir de performances sociais, “[...] nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino [...]” (BUTLER, 2003, p. 26). Quando perguntadas sobre educação para sexualidade temos:

*George: Entendo a educação sexual como forma de educar para aprender sobre essas expressões de afeto, sexualidade né? Aprender sobre consentimento, aprender sobre reconhecimento do corpo, para aprender sobre eh.. o próprio respeito à diversidade né? De sexualidade, de corporalidades eh.. pra então educação sexual como coisa mais ampla. Já que ela é uma dimensão que ela faz parte da sociedade e faz parte da existência humana [...] então eu vejo a educação sexual como isso né? **Como uma forma de compreender a sexualidade como expressão e como dispositivo social.***

Percebemos uma linha de continuidade entre as duas perguntas, uma vez que a professora entende a sexualidade como expressão da diversidade e dos afetos e a educação para sexualidade como o ensino dessas expressões, pautado no respeito e na individualidade, pois ela fala sobre reconhecimento do corpo, consentimento e respeito à diversidade.

Cabe pontuar que, dispositivo é uma rede que se estabelece entre vários elementos, assim o dispositivo da sexualidade é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, o dito, o não dito que se referem à sexualidade. Assim, quando George diz que a educação para sexualidade é uma forma de compreender a sexualidade como dispositivo social, apreendemos que a sexualidade está presente e forjada a partir de vários elementos que a constitui como a cultura, a linguagem, a religião, a escola, os documentos educacionais. Coadunando mais uma vez para a lógica de produção tanto da sexualidade como também dos mais variados artifícios que a compõem e que estão presentes na educação.

Foucault (1988, p. 100) esclarece que

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder

Assim, ao longo dos anos, esses elementos foram se construindo e criando uma verdade (várias verdades) sobre a sexualidade, sempre de maneira relacional com o poder. Assim, falar de educação para sexualidade ou de um ensino sobre sexualidade dentro das escolas, há um entrelaçamento com as verdades presentes nas instituições educacionais, familiares, religiosas que podem incentivar ou não a temática dentro das escolas.

Mais uma vez notamos o discernimento e aproximação de George aos conhecimentos sobre sexualidade, usando até mesmo o conceito de sociabilidade da sexualidade, tese tão cara para os pesquisadores da área.

Pernalonga: É isso né, você trabalhar desde a primeira infância é, consentimento, é você trabalhar sobre métodos contraceptivos, é você ter conhecimento do próprio corpo, é você abranger né? Você vai dar um leque de informações para os estudantes, para que possam tanto se conhecer quanto aos níveis de permissão.

Pernalonga: Então a escola é o meio que esses alunos têm muitas vezes para desabafar pra falar algo que tá acontecendo. Então a escola, ela passou de segundo educador, né? Pra primeiro. E quando se trata de educação sexual ela é a primeira informação hoje em dia.

A partir dos variados temas exemplificados por Pernalonga, notamos a relação necessária entre os aspectos físicos/biológicos aos aspectos sociais, demonstrando que a sexualidade tem um caráter fundamentalmente social, mas que não se nega a biologia. Assim,

a sexualidade tem a ver com signos, significados, rituais, fantasias e com o corpo (WEEKS, 2013).

Importante notar, mais uma vez, uma aproximação clara entre as duas Professoras, no entanto, Pernalonga defende que a educação sexual deve ser trabalhada desde a primeira infância, uma vez que a sexualidade está presente em todas as fases da vida do ser humano. Outro ponto de atenção é como Pernalonga relaciona a educação para sexualidade como acesso à informação, garantindo assim o direito educacional.

6.2 O ambiente escolar e a sexualidade: realidades e vivências.

Quando tratamos da educação para sexualidade, os primeiros argumentos para negação da temática são: a escola não é um ambiente sexual; a educação para sexualidade é para ensinar as crianças e adolescentes a ter relações sexuais; a sexualidade é de responsabilidade da família; tratar tal tema é adultizar os alunos(as) etc. Se traduzindo em silêncio naturalizado, como se a sexualidade não fizesse parte do cotidiano (SILVA; ALBUQUERQUE; MOTTA, 2022, p. 180).

Porém, a rotina escolar demonstra que a sexualidade está presente nesse espaço sim, assim como todos os outros, uma vez que a sexualidade está presente nas relações sociais e nós, humanos, somos seres sociáveis, sendo assim indissociável um ambiente social sem sexualidade. Por mais que existam tentativas de evitar a abordagem de assuntos sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar, a escola está o tempo todo ensinando sobre modos de se expressar e vivenciar a sexualidade através de ações de educação sexual informal, não planejadas e que acontecem nessas e em outras instituições de socialização (FIGUEIRÓ, 2006, 2010).

A partir dos relatos desse cotidiano podemos afirmar que há sexualidade nas escolas, observemos:

*George: É já apareceu [...] a primeira vez que apareceu um aluno que me **buscou** em 2021, um aluno falando sobre nome social, aí eu me mobilizei pra buscar por exemplo decretos né? Que fossem daqui do estado pra poder ver como é que o nome social, o nome do uso social em escola né? Então fui atrás pra poder compartilhar com esse aluno e orientá-lo como buscar isso em direito.*

George: Trouxe o curso pela necessidade que tinha/tem alunos/alunas trans que estão solicitando por exemplo banheiro. Tem alunos gays e lésbicas né? E outras performatividades de gênero e sexualidade que reconhecem falas né na escola que são homofóbicas e que elas precisam, isso precisa estar mais visível.

Esse relato de George se coaduna com a lógica prescrita por Foucault em *História da Sexualidade: a vontade do saber* (1977). Como vimos anteriormente, os documentos educacionais analisados não trazem especificamente a temática sexualidade em suas linhas, revelando assim uma invisibilidade sobre o tema e assim uma exclusão da sexualidade no ambiente educacional. Porém, a partir do relato notamos que a repressão se choca com a realidade cotidiana no IEMA, uma vez que os alunos buscam informação, apoio e mudanças na escola no que se refere ao tratamento das identidades de gênero.

Assim, a negligência, o distanciamento e o ocultamento da sexualidade na educação acabam por criar um movimento contrário a essa primeira ação, apresentando assim uma necessidade em saber, uma curiosidade, uma busca por entender sobre a sexualidade, sobre identidades e direitos. Em vias dos estudos sobre os discursos e as práticas.

George: *ontem eu conversando com minhas turmas porque uma das turmas contou como é... como necessidade que houvesse educação sexual na escola e não tem né? E isso eu já tinha colocado como projeto de vida.*

George: *Às vezes alguns alunos chegaram pra me contar que prof A ou B durante a aula falou que não existe isso de trans, nasceu mulher, é mulher, nasceu homem, é homem em uma sala que tinha uma pessoa trans lá. Então eh esses **silenciamentos**, essa demora em dar resposta em relação ao uso do banheiro [...] então há uma violência psicológica, social, através do bullying né?*

George: *Nem dizer assim, ah é a minoria dos alunos, não se trata disso, é uma quantidade massiva de alunos que se reconhecem como pertencentes a comunidade LGBTQIAP+.*

As violências presentes no ambiente escolar já se tornaram uma cultura, dessa forma muitos dos que já passaram pelo ensino e os que ainda estão na fase escolar sofreram ou agrediram alguém por conta de características físicas, mentais ou outras. Apenas na década de 1970¹⁰ que esse tipo de violência foi tipificado como *bullying*, chegando ao Brasil apenas na década de 1990, e foi a partir desse momento que começou a se pensar em políticas que tratassem das violências no ambiente escolar de forma a entender os traumas, as consequências e os porquês das agressões, ou seja, compreender tanto a vítima quanto o agressor, revelando problemas de autoestima, violência doméstica, inseguranças etc.

De todo modo, essas hostilidades ainda são realidade no contexto escolar brasileiro, tanto que estão presentes nos relatos dos professores. Observemos que as pessoas pertencentes

¹⁰ Os estudos tiveram início na década de 1970 na Suécia e Dinamarca. Na década de 1980, a Noruega desenvolveu grande pesquisa sobre o tema, expandindo os estudos para inúmeros países europeus. Como reflexo desses estudos, o tema chegou ao Brasil no fim dos anos de 1990 e início dos 2000. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 36).

ao grupo LGBTQIAP+ tendem a sofrer essas agressões na forma de ser o outro, o diferente. Esses ataques podem ser observados a partir da lente da Biopolítica, categoria utilizada por Foucault (1976, 1978, 1979)¹¹, para o conjunto de mecanismos e procedimentos tecnológicos de regulação e manutenção da sociedade, mantendo e ampliando a relação de dominação da população.

Assim, para a manutenção desse poder, busca-se uma normalização da sexualidade, onde aqueles que fogem à norma são excluídos ou aniquilados, “[...] o conceito de sexualidade que pertence à nossa história nasceu com a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 57). Dessa forma, o *bullying* com pessoas de minoria sexual, ou seja, que não seguem o padrão da heteronormatividade ou da binaridade, são rejeitados e desde muito cedo são alvos de piadas, chacotas, humilhações e violência física.

Nessa lógica de dominação, aqueles que estão mais distantes dos postos de dominantes são também os que mais sofrem essas violências, assim há uma escala de violência que segue a rigidez social que se difere em: raça, colorismo, machismo (pois as lésbicas sofrem uma maior violência que os meninos gays, aí presente a face do machismo) etarismo e identidade de gênero e deficiência. Em nome de uma verdade e um modelo soberano legitimam-se e viabilizam-se práticas autoritárias, violentas de segregação e monitoramento, gestão dos corpos e dos desejos (CAMILO; FURTADO, 2016).

Ainda sobre o cotidiano e a relação com a sexualidade presente na escola temos:

Pernalonga: *Então entre os alunos é algo que eles lidam muito bem. Só que quando chega com relação ao responsável aí se tornam às vezes um problema para o aluno, sabe? De exposição.*

Pernalonga: *Alguns professores... nós temos alguns professores homofóbicos? Sim! Apesar de tudo, da escola ser bem diversificada a gente tem professores homofóbicos sim. E sempre é motivo de discussão. Dá sim. Várias discussões já aconteceram, discussões bem acaloradas com relação a isso [sexualidade].*

Pernalonga: *Então no caso o ambiente entre os alunos é extremamente tranquilo.*

A partir dessas situações fica nítida a existência de uma diversidade sexual que, por si, já demonstra a importância de entender o ambiente escolar como social e que este está inserido em todas as questões sociais, em especial as de gênero e sexualidade, como pontuado pelas professoras. Além disso, há um número significativo de alunos trans, gays, lésbicas, o que torna impossível negar essas vivências.

¹¹ O uso por parte de Foucault do termo biopolítica aparece pela primeira vez em seu curso Em Defesa da Sociedade (1976); posteriormente aparece em História da Sexualidade e logo em seguida em seu trabalho Segurança, Território e População (1978) e, por fim em, Nascimento da Biopolítica (1979).

Para além disso, é observável a postura dos alunos quanto ao pedido para educação sexual como temática na estrutura escolar, assim como a procura/busca das professoras para tratar sobre questões que envolvem gênero e sexualidade no que tange a desconhecimento e na busca de direitos e reconhecimento.

Soma-se, ainda, as violências institucionais, violências praticadas muitas vezes com silenciamentos, desvalorização e diminuição dos alunos com sexualidade vista como dissidente. Tanto que os alunos reclamam de uma falta de planejamento específico para a temática da sexualidade e gênero. Que por falta de incentivo e obrigatoriedade acaba criando possibilidade para que essas violências ocorram.

Outro ponto de observação é como os alunos se dão bem, e como o ambiente entre os alunos é visto pelas professoras como saudável, seguro e tranquilo. Sendo os principais entraves às famílias e os outros professores. Ou seja, as dificuldades consideradas centram justamente na relação pais/responsáveis- escola-alunos.

Visto essas pontuações, em conjunto aos relatos é possível notar um policiamento do sexo (FOUCAULT, 1976), ou seja, a necessidade de uma regulação do sexo, da sexualidade, das práticas e das ações dos estudantes. Todavia, essa regulação não se dá mediante o rigor da proibição, mas com essas violências, negação do uso do nome social, discurso biologizante, omissão da temática que foi percebido pelos/pelas professores e professoras e por parte dos familiares. Assim, discursos, práticas pedagógicas excludentes, a inexistência da sexualidade nos documentos acaba por (tentar) manter a normalização dos corpos, das mentes e das identidades dos estudantes.

No caso específico relatado pelas professoras podemos reconhecer a categoria do binarismo como a norma esperada, incentivada e única forma de percepção da sexualidade do outro, assim, as ferramentas que criaram uma verdade do sexo e da sexualidade a ser seguida, priorizada e tida como norma tiveram êxito em nossa sociedade. Para tanto, os corpos mais dissidentes estão na última valorização social, assim pessoas transexuais são o último nível de sujeitos com direitos. E são esses corpos transviantes que são mais alvejados e por isso o Brasil é o lugar que mais mata transexuais no mundo, por ter como base cultural, social e educacional o binarismo como ferramenta de poder.

Assim,

[...] estas violências ocorrem sem que haja um grande clamor por parte da mídia e da sociedade em geral que reconhece como sujeitos de direitos apenas aqueles que performam estereótipos de gênero, seguem padrões estéticos e se enquadram na tradicional classificação binária homem-mulher [...]. (KRAWCZAK; NIELSON, 2018, p. 2).

Ainda sobre o ambiente escolar, Rei Julien pontua alguns projetos que visam por melhorar a discussão sobre gênero, sexualidade e, principalmente, respeito à diversidade:

Antes de ontem teve o *Pink Shirt Day*, uma campanha *antibullying* que acontece em todo o IEMA, um dia simbólico, todo mundo vai, vai vestido de rosa. E aí, a gente passa o dia em atividade e na semana do *Pink Shirt Day* a gente dá aulas focando no tema sobre respeito, diversidade e da importância do respeito da não prática do bullying, do movimento *antibullying* da escola. Aí vai psicólogo, professores de outras instituições, pessoas para darem palestras, além de outras atividades.

Nota-se então ações por parte do IEMA que prezam e incentivam o respeito, pautando também o bullying, dessa forma atingindo temas como raça, sexo e corpos. No documento de apresentação do IEMA (2022), há algumas dessas ações anunciada, no que dista ações que envolve questões de gênero e sexualidade temos: Projeto Estrogênias: inclusão de meninas na ciência, desde 2021, sendo um projeto que incentiva as meninas a selecionarem as disciplinas da área das Ciências Exatas, em especial a robótica, nas sua grade curricular das matérias eletivas; o *Pink Shirt Day*, como anunciado pelo Rei Julien, é um evento que tem por objetivo combater o bullying, evento que iniciou em 2019; além de ter em seu calendário anual o Dia da Família e o Dia Internacional da Menina (todo dia 11 de outubro), esses dois eventos demonstram a importância da comunicação, do diálogo, da importância de incentivar as meninas a atuarem nos mais diversos locais, além de estimular a relação entre família/comunidade e escola; há também a disciplina eletiva: não sou conte de fadas, sou revolução! disciplina que repensa, a partir da literatura, os estereótipos que circundam a menina/mulher, além de motivar os estudantes a recriarem essas narrativas.

Vemos que esses projetos buscam dar protagonismo e incentivo para as meninas, tentando recriar os estereótipos, em especial sobre as disciplinas e áreas de interesse das estudantes. Soma-se também eventos e discussão sobre as violências no ambiente escolar, mantendo a linha observada nos documentos sobre o IEMA ser contra todos os tipos de violência e a favor do respeito à diversidade.

Ainda que o documento educacional do IEMA não trate diretamente a educação para sexualidade e que esta não esteja presente nos quadros de princípios, ou incentivo aos professores em tratar desse tema ou qualquer menção a este no PPI e no PDI, vemos que há um calendário que inclui essa temática durante o ano letivo.

6.3 Documentos escolares: “não tem nada explícito”

A educação para sexualidade que tratamos pretende-se como um planejamento estrutural para que a sexualidade seja percebida, analisada e tratada dentro do ambiente escolar. Dessa forma, se apresentaria dentro dos documentos educacionais na forma de incentivo, informação, diretriz e encaminhamento, essa seria (ou deveria) ser a intenção quando usamos e entendemos a educação para sexualidade. Assim, os documentos seriam um suporte para que ela fosse tratada estruturalmente na escola, quando perguntados sobre documentação, segurança e direção por parte da gestão e da organização escolar as professoras pontuam:

Pernalonga:

*Assim, eu acho um pouco vasto. Dentro do ambiente escolar, ele é um pouco aberto. Não dá tanto como é que se diz...ela não permite que você realmente consiga de forma **enfática** trabalhar com esses alunos, não é nem trabalhar é fazer algo eficaz sem que tenha barreiras eu ainda acho muito superficial.
[...] Então uma diretriz, algo que eu conheça mais especificamente sobre isso não tem. Mas ainda assim os projetos sim. Sempre a gente traz **profissionais da área** pra poder conversar.*

Pernalonga destaca a importância dos documentos em trazer a temática de forma enfática. De forma geral, assim como os documentos nacionais, quando tratam de diversidade, é apenas de forma superficial. Nota-se que a falta de uma documentação que trate de maneira clara sobre sexualidade e gênero acaba dando possibilidades para que ela não seja tratada.

Ainda sobre o relato de Pernalonga, é observável uma construção de quem pode e quem não pode falar sobre sexualidade, quando ela sinaliza que há eventos e que outros profissionais, especificando **profissionais da área** para falarem sobre o assunto. Quais são os profissionais competentes para atuarem sobre sexualidade? Quem criou a representação de um grupo apto para falar sobre esse tema? Porque professores independentes da sua área de formação não são capazes de falar sobre sexualidade.

Rei Julien também pontua em sua fala os profissionais que devem tratar da sexualidade dentro da escola, vejamos: *Quando tem eventos aqui, eles trazem enfermeiros, psicólogos, agentes da saúde para falar de forma mais correta sobre higiene, corpo e sexualidade.*

Essas e outras perguntas sobre quem é o possuidor das ferramentas necessárias para tratar da sexualidade no ambiente escolar são criações e recriações sociais, que colocam e colocaram o discurso sobre a sexualidade num prisma específico e numa área específica de conhecimento, a área de saúde. Como bem pontuado por Foucault, em *A História da Sexualidade, volume 1* (1985), a proliferação de discursos sobre a sexualidade durante o século

XVIII¹² impôs na nossa sociedade quem pode e quem não pode falar sobre sexo, quais locais esse tema é permitido e com quais objetivos essas pessoas e esses locais são ecossistemas possíveis para a sexualidade.

Assim temos o benefício do locutor, que seriam os únicos capazes de tratar da sexualidade, aqueles que entendem do corpo, da psique e da espiritualidade, ou seja, médicos, psicólogos/psiquiatras e clérigos. Deste modo, apesar da repressão vivida na época vitoriana, havia por outro lado uma produção e investigação abundante sobre a sexualidade, instituindo assim grupos e locais onde falar sobre a sexualidade era possível, dessa forma “[...] o que há é uma incitação aos assuntos sexuais travestida na depuração das palavras, no reconhecimento de como referir-se ao sexo, de quem pode falar sobre ele e sob quase circunstâncias [...]” (GUIMARAES, 2016, p. 18).

Dessa maneira, a partir do benefício do locutor, o discurso sobre sexualidade foi demarcado e instituído por grupos específicos, a partir da circunstância de controle e poder, relembrando sempre o binômio saber-poder como ferramenta de dominação, forjado por Foucault. E não só a área médica se incumbiu de produzir tais discursos que foram instituídos como verdade e compartilhados, também nas áreas humanas foi perceptível a construção e busca de novos saberes que envolvia também as disciplinas humanas como a Psiquiatria, a Psicologia, a Sociologia etc.

Portanto, como observado no relato do Rei Julien, vemos que ainda hoje há uma relação direta entre os representantes da dita verdade sobre a sexualidade, sendo estes os capacitados para falar sobre esse tema. É possível diagnosticar três pontos cruciais nessa fala: 1- Como já desenvolvido o benefício do locutor, ou seja, aqueles que têm legitimidade para falar sobre sexualidade; 2- Essa legitimidade ainda está circunscrita nos profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos e psiquiatras) e 3- Falta de segurança, conhecimento e formação continuada em sexualidade para os professores se sentirem aptos para falar sobre sexualidade.

George, o Curioso: O que a gente precisa é trazer isso [educação para sexualidade] pro foco. Então quando tu me perguntas se tem um documento aqui da instituição que dê segurança e que embase isso, não, não tem, porque isso é tratado como assunto polêmico [...] os documentos, como um todo, não são claros.

¹² É com o surgimento da população que os governos percebem que eles têm que lidar com uma população, ou seja, não é mais uma nação ou com sujeitos, mas sim um conglomerado heterogêneo e complexo em seus fenômenos e organizações como: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, habitat etc. E assim, a sexualidade e o sexo são centrais no controle e organização social (FOUCAULT, 1988).

Ela pontua, ainda, que a escola não trata de sexualidade nos documentos por entender o tema como algo polêmico, deixando ainda maior a lacuna para a temática, resultando, claramente, em menor discussão, mais violência e práticas que não se percebem dentro de um ambiente social e que tem sexualidade.

Quando trazemos à tona que a sexualidade é um tema polêmico, descortina justamente a falta de informação e conhecimento de todos que a sexualidade é algo natural, construído e que se encontra em todas as esferas de nossas relações. Mais uma vez, a sexualidade aparece como algo distante, difícil e fora do contexto escolar. Ainda assim, George defende que a educação para sexualidade deve estar no foco das ações na escola.

6.4 A solidão da educação para sexualidade: sexo é sempre politizado

Os documentos institucionais, como apresentado nas análises e nos relatos das professoras, não instituem uma matéria sobre sexualidade, nem um currículo que insira essa temática nos assuntos a serem discutidos em sala de aula. Por outro lado, o IEMA segue um calendário que em vias de ação traz a questão de gênero como tangencial a sua política educacional, assim como o incentivo ao respeito e à diversidade, principalmente com eventos e projetos.

Mas ainda assim essas ações são insuficientes para serem demarcadas como educação para sexualidade, uma vez que a sexualidade não é apresentada em sua complexidade e diversidade de temas que vão muito além do respeito e do debate sobre estereótipos de gênero. Portanto, ainda há muito silenciamento e falta uma discussão em sexualidade de forma mais abrangente e organizada/planejada.

George pontua que várias vezes foi atrás de uma legislação que resguardasse direitos para os alunos homossexuais e transexuais, assim como buscou formação para os professores para que pudessem aprender sobre sexualidade e se capacitarem para trazer a temática para a escola. Sobre essa procura dela para uma formação ela relata:

E aí a gente conseguiu até a abertura né? De fazer um curso né? Curso do GESEPE pra cá...hmmm. Mas teve resistência né? De participação, de professores né? Não quiseram participar. E aí isso de trazer o curso pra cá foi depois de muita argumentação da necessidade, porque como a gente tinha alunos trans que estão solicitando, por exemplo, o uso de banheiro e como temos alguns alunos gays e lésbicas [...]. (George)

Vê-se dessa forma uma ação pequena, de alguns poucos professores que estão querendo e buscando uma maior capacitação para tratar dos assuntos e da realidade vivida na

Instituição. Nota-se, também, uma disputa de discurso, ação e posicionamento sobre a importância de a sexualidade estar ou não dentro das formações, currículos e temas. Essa visão micro da realidade do IEMA é possível ser observável também nas lutas encabeçadas por grupos LGBTQIAP+ e feministas quando recorrem aos seus direitos e seus discursos na seara política, um embate da necessidade em à escola falar sobre sexo, sexualidade, gênero e diversidade.

Ainda com George temos a defesa e embate discursivo dentro da escola para que a sexualidade se faça presente como planejamento pedagógico da Instituição:

Então eu trouxe mais como temática que tem que estar presente na escola, não necessariamente como Projeto de Vida né? Tem que estar presente até porque é muita, nem sei, eu não vou dizer ingenuidade, eu acho que é perversidade mesmo você achar que vai trancafiar alunos em escolas integrais e não vai ter que lidar com a sexualidade dele né.

E de maneira mais prática Pernalonga assinala uma das formas que fez para trazer a temática da sexualidade para sala de aula, sendo assim, na disciplina do Projeto de Vida ela trouxe para um ciclo de discussão a temática sobre dignidade menstrual. E que, a partir desse ciclo ela notou de forma triste a falta de conhecimento biológico da menstruação e como esse tema suscitou ainda mais curiosidade e interesse dos estudantes.

Ainda sobre as práticas pedagógicas em sexualidade desenvolvida pelos professores, temos um simples relato do Rei Julien:

Na formação do nosso grupo de Tambor de Mina formado por alunas e alunos da Instituição, é permitido as meninas tocarem os atabaques, assim como os meninos podem dançar também, então há essa inversão, que na maioria dos tambores não tem, porque não pode né, uma vez que culturalmente foi instituído na dança os papéis dos homens e das mulheres dentro da dança. Mas aqui a gente inverte, conversa sobre isso e coloca em prática que homens e mulheres podem atuar da maneira como bem entenderem.

Dessa forma, e a partir do Moviema, na prática da dança e da ação do professor, há uma possibilidade de interação entre a dança e possibilidades de gênero, de papéis de gênero ou simplesmente de um choque para os estudantes e para os observadores, podendo recriar e incentivar todos a se perceberem e perceber o outro com novas possibilidades. Pernalonga, também atribui e incentiva meninas e meninos a exercerem a prática do esporte sem antes pensar nos esportes de forma binária, como: vôlei para as meninas e futebol para os meninos.

Essas ações demarcam a posição desses profissionais em favor da educação para sexualidade, assim, mesmo que os documentos não os incentivem ou que não haja uma política educacional institucional para tratar de forma mais específica a sexualidade, eles em seu cotidiano trazem à tona o tema, recriando possibilidades, temáticas e espaços.

Portanto, o sexo é sempre politizado (ADELMAN, 2000; LOURO, 2008) seja ele como prática ou como discurso/ação, quando esses professores vão contra a corrente e individualmente tratam da sexualidade no IEMA o fazem por consciência política, social e por vezes por vivências pessoais.

Assinalamos aqui o conceito utilizado por Louro (2001), que sinaliza para pedagogias da sexualidade, pois, como a sexualidade está presente na escola esta pode ser praticada de forma planejada, estruturada pedagogicamente, mas, e, de maneira informal, com falas e ações que sinalizam para sexualidade. Essas pedagogias podem ser positivas: informativas, claras, respeitadas ou negativas: taxativas, vexatórias e excludentes, a partir da linguagem e atuação de cada profissional.

Aqui, reclamamos das formas pedagógicas pensadas como projeto pedagógico, que no caso do IEMA não são de fato planejadas. É observado que os documentos não tratam da sexualidade e, por vezes, tentam diminuir seu lugar por ser vista como um assunto polêmico. Assim, a educação para sexualidade é abordada apenas de forma individual pelos profissionais que se sentem confortáveis para tratar a temática.

Outro ponto de observação, a partir dos relatos, é o fato de a Instituição ser mantida em tempo integral, ou seja, os estudantes passam a maior parte do tempo diário dentro da escola, como sinalizado por George, o Curioso, é de certa perversidade, achar que esses alunos não vão exercer suas sexualidades, não apenas na relação afetiva com os outros estudantes, mas também como identidade e individualidade.

É impensado que a Instituição se oculte com as demandas trazidas e vivenciadas e, com certeza, vistas pelos professores, diretores, gestores durante todos os dias no cotidiano desse ambiente, sendo a sexualidade um emaranhado de ações, sentimentos, pertencimento há um silenciamento que por vezes é quebrado por alguns professores, tais como estes aqui apresentados. Dessa maneira, destacamos, que apesar dos entraves e da falta de uma regulamentação que justifique, incentive e valorize a educação para sexualidade no ambiente escolar, não há de fato uma proibição, vide a fala dos professoras que conseguem desenvolver discussões, debates e alguns projetos.

Claro, a construção de uma educação para sexualidade deve partir de forma coletiva e como projeto, no entanto o trabalho individual está sendo possível e são nessas brechas de possibilidades que a informação e a desestabilização de verdades postas são colocadas à prova e assim avançamos. Devagar, mas avançamos.

6.5 Possibilidades para o futuro: o que temos e o que precisamos

O que seria de nós se não fossem as projeções futuras? Sem a esperança do aguardado futuro melhor? Para os estudos em gênero e sexualidade é possível notar que houve e há uma incursão hoje mais profunda e um conhecimento maior por parte da população sobre nossas pesquisas e perspectivas, ainda que não atinjam um maior número de pessoas e que por vezes as discussões sejam rasas e problemáticas, hoje há um número maior de leitores e leitoras que se interessam pelas temáticas e para além disso, buscam, em suas práticas mudanças e oscilações no *status quo*.

Atualmente, podemos ver discursos sobre relação aberta, não-monogamia, variados tipos de violência de gênero, assim como uma maior liberdade dos corpos e das vivências. É possível ver mulheres abrindo caminhos para outras e incentivando mutuamente o sucesso de todas, o que ainda é muito recente, além disso os movimentos sociais estão organizados e pautando os direitos sexuais. Claro, ainda há muito a ser percorrido, ainda mais se pensarmos no regresso que foram os dois últimos governos para todas as áreas sociais, mas, em especial, para a educação e para a sexualidade. Mas estamos seguindo e recriando e incentivando e oportunizando outros e mais estudos e pessoas.

Portanto, nada mais justo perguntar aos entrevistados e poder pensar num futuro em que a sexualidade seja um projeto e não apenas atuação individual, assim nos debruçamos a perceber dentro do cenário do IEMA como eles percebem as dificuldades hoje e as suas expectativas para o futuro.

Ao longo de toda entrevista foram pontuadas as principais problemáticas para tratar da sexualidade dentro da escola, ainda que os professores também tenham falado enfaticamente da sua importância e como a escola carece dessas discussões e como a sexualidade está pulsando na escola.

*Pernaloga: Os desafios que eu percebo é a sexualidade ela é tratada como **tabu** pela instituição. Primeiro que pra mim tinha que tá no plano de ação, no plano e em tudo [...] o que a gente percebe é que pode ter uma dificuldade ali que novamente recai no tabu né. No fechamento as vezes as pessoas estão fechadas, porque os alunos trazem compreensões as vezes muito rígidas de casa, principalmente as vezes quando são ligados a religiosidade.*

Nessa passagem percebemos o tabu como grande problemática para educação para sexualidade se fazer como projeto dentro da sala de aula. O tabu se refere à proibição de alguma prática social que seja moralmente, religiosamente e/ou culturalmente reprovável, ou seja, o tabu é o pensamento e prática que se relaciona diretamente com a moral, com a cultura moralizante, muitas vezes partindo do pressuposto de certo e errado, muito caracterizado pela história religiosa do país. Assim, também vemos o tabu se construindo a partir do medo do

desconhecido, da falta de informação, da relação com o outro sendo esse outro um outro diferente de mim.

Nota-se, ainda, a relação família e escola (já pontuada anteriormente). Sendo a família o primeiro lugar social, esta educa dentro dos preceitos individuais de cada família, sem denotar (na maioria das vezes) as diferenças entre as famílias, reproduzindo assim na criança também a cultura de si e do outro, este como literalmente o outro, o desconhecido, o errado.

No entanto, como também já observado em outras passagens, os alunos estão abertos ao diálogo e reclamando ações para temáticas que envolvam sexualidade, assim Pernalonga coloca que “[...] os alunos são todos muito abertos para discutir, pra falar sobre, então nesse ponto eu sinto assim total conforto... não vejo dificuldades com os alunos [...]”.

A realidade das escolas, e em especial o IEMA, demonstra que a diversidade sexual está presente dentro dos muros escolares e é imprescindível tratar dessas diversidades para além de apenas tolerá-las em face do respeito mútuo e para além da diversidade sexual, os jovens e adultos estão impregnados de identidades, individualidades e coletividade, negar essas experiências e vivências é negar uma formação de fato integral,

[...] alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido [...]. (CÉSAR, 2010, p. 71).

Quase sempre quando falamos de educação para sexualidade todo o discurso se volta para os estudantes, mas é importante observar que os professores e gestores, colaboradores num geral também estão inscritos nesse cotidiano e que também, na maioria das vezes, são tolhidos, diminuídos e vivendo disfarces no ambiente escolar.

Um ponto otimista é que todos os três professores pontuaram em suas falas como os estudantes estão ávidos para saber mais sobre a sexualidade, tanto que quando a professora George perguntou para os/as alunos/as que temas eles gostariam que fossem tratados no Projeto de Vida vários indicaram assuntos que se relacionam com a sexualidade como: gênero, relações afetivas, transexuais, aborto, direitos LGBTQIAP+ etc.

E como possibilidades ela aponta:

[...] é necessário essa gestão, essa diretoria, essa diretoria maior, ela se abrir para escutar essas demandas específicas sobre sexualidade, sobre os direitos LGBTQIAP+ para que isso se incorpore como prática política pedagógica né? De combate a isso e de abertura para educação sexual [...] ter abertura e diálogo e ter núcleos dentro desses espaços para atuar na frente de combate e promoção de direitos. (George)

Ainda sobre ações que devem ser feitas, Pernalonga diz:

Eu acho que as leis na verdade elas deveriam dar mais suporte, as leis elas deveriam dar mais suporte pra os professores pra as instituições escolares. Né? Não só a nível escolar né? Deveriam existir leis que realmente não te deixasse tão barrado.

[...] E conseqüentemente mudando as leis de uma forma generalizada as instituições vão conseguir agir de maneira melhor. Isso é algo de cima pra baixo.

[...] Aí no caso aqui no IEMA que dá pra fazer pra ampliar ainda mais é trabalhar, é conversar com os alunos, são fazer ações é por exemplo aqui tem tem desfiles eh eh e os meninos eles travestem então é realmente mostrar é dar exemplo é trazer pessoas o maior a maior diversidade. Conseguir trabalhar com o aluno a representatividade. É você trazer pessoas que representem. Sim. É você trabalhar e você dar voz pra essas pessoas pra que elas tenham um alcance maior. Então é aí que a gente tem que trabalhar na representatividade.

Mostra-se relevante a pontuação das professoras em demonstrar que a educação para sexualidade se faz presente no IEMA é necessário um trabalho conjunto que vá além de aulas temáticas, mas que seja projeto, que a gestão entenda e produza discursos e práticas em sexualidade. Também é notável a fala de Pernalonga em pensar a sexualidade como possibilidade de direitos, tanto que reclama por leis que instituem a educação para sexualidade como obrigatoriedade, vendo que ela só se fará presente quando vier de cima para baixo, ou seja, que seja institucionalizada desde o Ministério da Educação, até o cotidiano do IEMA.

A representatividade entra no bojo de ações necessárias para alcançar a educação para sexualidade, pontuando que quanto maior a valorização da diversidade na rotina escolar mais naturalizado serão as percepções das diferenças e, além disso, levará ao reconhecimento das diversidades e das possibilidades de experiências e vivências. Indo além da tolerância, que em suma é o pregado e executado nas escolas, lembrando que o discurso do respeito passa despercebido e é exercido como tolerância “[...] que costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência- atitudes que são exercidas quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior [...]” (LOURO, 2011, p. 66). Assim, se torna salutar repensar como essas diferenças foram construídas e por que baseamos nossa organização social a partir dessas classificações e hierarquias.

Inserir de forma naturalizada corpos socialmente divergentes ou valorizar e normalizar ações vistas como diferentes dentro do ambiente escolar de maneira segura, planejada e dialogada é recriar esse ambiente e entendê-lo como construção de novas possibilidades e realidades, por isso a importância da representatividade em todos os ambientes sociais, em especial nas escolas.

Nota-se nesses trechos selecionados: conceito de sexualidade e educação sexual; o ambiente escolar; documentos escolares e a sexualidade e perspectivas para o futuro, é possível

perceber como a sexualidade é uma característica humana e está inata em todos nós e evidentemente presente no ambiente escolar.

Ela se refere ao entendimento de si, do outro, do mundo, dos afetos e das relações como um todo, assim indispensável projetar uma educação que não perceba e se planeje dentro desses moldes. Pelo exposto é possível depreender que não há políticas ou projetos educacionais voltados para a sexualidade na escola, ainda que alguns professores pontuem no Projeto de Vida, nas reuniões e na sala de aula, como é o caso de nossos/nossas entrevistados/entrevistadas.

Além disso, observa-se que os estudantes estão abertos para discussão e mais que isso, reivindicam e pedem que as discussões sobre gênero e sexualidade sejam realizadas na escola. Soma-se, ainda, que estes reclamam de violências institucionais e pontuam também dificuldades com a família em relação à sexualidade.

Nossas/nossos entrevistadas/entrevistados nos levam a conjecturar que as práticas educacionais em sexualidade no IEMA são de cunho individual, a partir da crença e da relevância dada por cada profissional, de maneira particular, em tratar dela de forma planejada/pedagógica ou não. Indo de encontro com o pensamento de Leite, Castro e Ferrari (2021), demonstrando que assuntos relacionados ao tema de gênero e sexualidade são tratados a partir do interesse pessoal e político dos docentes.

7 (IN) CONCLUSÕES

A partir do exposto ao longo da pesquisa, é possível perceber a importância dos documentos na organização da educação nacional, uma vez que são eles que regulamentam, inibem e incentivam a prática pedagógica. Assim, ao longo da análise dos documentos nacionais (LDB, PCNs, PNE, BNCC) nota-se em especial a característica de manual, voltados principalmente para a organização estrutural do sistema de ensino.

Soma-se a isso, a relação direta entre os documentos nacionais e os regionais, uma vez que os planos e projetos estaduais apontam para uma continuação da organização e lógica dos documentos nacionais. Demonstrando assim a cadência entre os documentos educacionais nacionais e regionais.

No que concerne à educação para sexualidade, há um retrocesso da temática presente nos documentos, tais como no PCN e BNCC mais pontualmente, uma vez que suas versões anteriores trataram de forma mais concreta a importância e as dimensões da sexualidade dentro do sistema educacional. Assim sendo, nos últimos anos e, logo, nas últimas versões desses documentos vemos retrocesso, já que retiraram termos como orientação sexual, gênero etc. Pontuamos aqui que na BNCC mais atual não há nenhuma menção à sexualidade e exclusão por completo de termos que se referem mais diretamente ao tema.

Dessa forma podemos inferir o avanço do conservadorismo e do preconceito, revestidos numa leitura religiosa e moralista da sociedade. Ao longo das últimas décadas vivemos uma ampliação do protestantismo no Brasil, em especial nos órgãos públicos e políticos, com uma leitura extremada e violenta contra as diversidades, resultando em um debate que entende a sexualidade como extremamente biológica e de responsabilidade unicamente privada, restrita ao ideal individual de cada família.

Logo, exclui-se a construção da sexualidade a partir da cultura, sociedade e história própria do povo e do lugar e assim, retira-se o lugar social da escola, restringindo-a apenas reprodutora do *status quo*, que exclui, diminui e informa de maneira rasa. Essa noção de sexualidade por parte dos conservadores tem tomado espaço e visibilidade, sendo percebida dentro da educação e dos documentos, para tanto vê-se, nos últimos anos, um recuo da educação para sexualidade nos parâmetros, projetos e planos de educação nacional, regional e institucional.

De todo modo, a resistência se faz forte, presente e esperançosa para incluir a educação para sexualidade como tema de ensino que se propõe para a autonomia, respeito e identidade. Há uma possibilidade de leitura desses documentos como não proibitivos, ou seja,

em nenhum deles observamos taxativamente a negação e/ou desautorização da educação para sexualidade, assim deixando uma leitura livre e oportunidade de brechas, uma vez que não há proibição para tratar o tema na escola. Além dos documentos educacionais garantirem a diversidade, o respeito e a tolerância,

Sinalizamos, então, que os documentos não incentivam, organizam ou propõe a educação para sexualidade em aspectos estruturais, práticos e pedagógicos, porém eles criam brechas para uma interpretação dos textos indicando possibilidades de a educação sexual se fazer presente no cotidiano escolar, justamente a partir da leitura sobre cidadania, igualdade, respeito, tolerância presente em todos os documentos.

Ou seja, os documentos analisados aqui, não indicam um caminho efetivo para educação para sexualidade, assim como não proíbe que a temática exista dentro das escolas, e apesar de proporcionar um debate raso sobre os direitos educacionais é possível, a partir destes, indicar a existência de uma perspectiva de prática pedagógica da educação para sexualidade.

Quando analisados documentos e entrevistas em conjunto é possível visualizar uma relação particular entre os documentos e a percepção dos/das professores/professoras do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão no que se refere ao entendimento da sexualidade, a importância da educação para sexualidade e a efetividade desse tema no IEMA.

Assim, os documentos são sim importantes para que a educação para sexualidade se faça presente no ambiente escolar, uma vez que são eles que gerenciam e direcionam as práticas e organização pedagógica, logo, o que temos no IEMA em termos de documento é uma defasagem e exclusão da sexualidade como existência em seu ambiente, assim, os documentos (PDI, PPI, Regimento Interno, Diretrizes Operacionais dos IEMAs e Plano de Ação) não há demonstração de interesse, planejamento ou inclusão da sexualidade no cotidiano educacional da Instituição, assim os produtores e uma parte dos profissionais da educação não veem relevância do tema em ser tratado na Instituição.

Observamos então, uma manutenção entre os documentos nacionais, regionais e institucionais, que não tratam explicitamente da educação para sexualidade, apresentando poucas referências do tema em suas linhas, gerando assim um distanciamento de gestores, educadores e toda comunidade escolar à temática, tornando as escolas espaços de manutenção dos status quo, compartilhando verdades que há tempos vêm sendo contestadas, além de ser um espaço de exclusão e encolhimentos daqueles fora da norma sexual.

Porém, quando vemos os relatos dos professores há um reforço sobre a falta de incentivo da escola e dos documentos para que a educação sexual ocorra, mas, ainda assim o

ambiente escolar é pulsante, vibrante e se move. Dessa forma, estudantes e alguns educadores reclamam uma educação que pense a sexualidade em sua abrangência e assim, atuam de forma que o tema apareça no cotidiano educacional.

Os/as professores/as entrevistados/as relataram as dificuldades em construir um projeto educacional que leve em consideração a sexualidade tais como, o distanciamento familiar, os tabus em torno da sexualidade, falta de uma legislação que assegure a temática, grupos específicos intolerantes e religiosos e, em especial, a falta de discussão e debate sobre a sexualidade.

Por outro lado e como incentivo, os alunos a cada dia têm buscado e reclamado para uma educação que trate da sexualidade, uma vez que são jovens que estão se entendendo, se descobrindo e interagindo uns com os outros, sendo impossível negar seus desejos, afetos e curiosidades. Então, a partir desse impulsionamento dos estudantes, os/as professores/as relataram que conseguem ainda de forma individual responder aos questionamentos e interesse dos educandos.

Assim, também propõem cursos de formação, projetos e seminários que trazem à tona a temática, ainda que de maneira diminuta e por vezes disfarçada. Desse modo, a Instituição tem projetos em seu calendário que levam em consideração o *bullying*, o respeito à diversidade, o debate sobre gênero etc. Eventos como: *Pink Shirt Day*, dia da menina e disciplinas eletivas que debatem os estereótipos de gênero são ações de uma educação sexual. Vemos então as pequenas brechas sendo alargadas lentamente e a partir da consciência política e individual desses professores (incentivados pelos estudantes) que mesmo sem incentivo ou obrigatoriedade veem na sexualidade mais uma ferramenta para uma formação inclusiva, revolucionária e emancipatória.

Dito isto, a pesquisa, que não se finda aqui, tem como principal reflexão que os documentos são importantes, mas o cotidiano e a realidade educacional também transformam e ditam algumas práticas, claramente não há educação para sexualidade nos documentos nem tampouco no IEMA, porém há possíveis brechas, oportunidades e profissionais que atravessam essas dificuldades e se comprometem com o avanço da educação para sexualidade diariamente com falas, debates e incentivo aos alunos pensarem para além da biologização.

Essas ações sorrateiras demonstram o lugar social e histórico da Instituição e da educação, trazendo um emaranhado de situações e posições que se revelam no dia-a-dia e assim se constrói e reconstrói cotidianamente, é acreditando nessas frestas que devemos seguir, continuando as pesquisas, práticas e tencionando os debates e políticas educacionais para que a educação para sexualidade se torne realidade, sem amarras, com mais formações e diálogo

com todos sobre como a sexualidade se constrói e nos constrói, a fim de avançarmos como educação e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam. O gênero na construção de subjetividade: re-pensando a “diferença” em tempos pós-modernos. **Revista Humanas**, Curitiba, 2000.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Da administração à história: ciclo vital dos documentos. *In*: BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes: tratamento documental**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2000. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor- Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p 71- 96, 1996.
- BUSQUETS, Maria Dolors. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Claudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira; FURTADO, Rafael Nogueira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3,

p. 34-44, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

CAVALCANTI, R da C. Educação sexual no Brasil e na América Latina. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 4, n. 2, p. 164-173, 1993.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-8, jul./dez. 2010.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008. 451 p.

FANTE, C. A. Z.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, n. 2, p. 9-79, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. - Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978. 551 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **O dossier/últimas entrevistas**. Organização de Carlos Henrique Escobar. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade para poucos: o ministro da Educação e o preconceito de classe. **Brasil de Fato**, p. 1-2, ago. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/17/artigo-universidade-para-poucos-o-ministro-da-educacao-e-o-preconceito-de-classe#:~:text=Portanto%2C%20a%20tese%20que%20o,a%20negação%20à%20educação%20básica>. Acesso em: 20 set. 2022.

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 111-131, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200009>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GROFF, A. R.; MAHEIRIE, K.; MENDES, P. O. E. S. P. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Revista Ibero- Americana de Estudos**, v. 10, p. 1431-1444, 2015.

GUIMARÃES, Diego Moraes. **Foucault e Freud: acerca da sexualidade em discurso nos Três Ensaios de Teoria Sexual**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Apicuri, RJ: PUC-Rio, 2016.

INDOLFO, Ana Celeste. **Gestão de Documentos: conceitos e procedimentos básicos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

KRAWCZAK, Kaoanne Wolf; NIELSSON, Joice Graciele. O dispositivo da sexualidade e a normalização dos corpos: uma análise da situação de indivíduos transexuais a partir da obra de Michel Foucault. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA, 6., 2018. **Anais eletrônicos** [...] Ijuí: UNIJUI, 2018. p. 1-18. Disponível em: dex.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/10635. Acesso em: 20 jan. 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Entre Pedagogía y Literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

MALTA Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php./rec>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 96 p. (Coordenador da coleção: Ulisses F. Araújo).

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE; S. (org.). Colóquio sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 11-25.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão**. São Luís: SEDUC, 2014. Disponível em: www.educacao.ma.gov.br. Acesso em: 03 dez. 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, 11 de junho de 2014. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão. **Diário Oficial [do] Estado do Maranhão**, São Luís, 2014.

MARRASH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. [S.l.: s.n.], 1996. Disponível em: https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_comp1_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

MELO, Sônia Martins; POCOVI, Rosi Maria de Souza. **Caderno Pedagógico: Educação e Sexualidade**. Florianópolis: UDESC, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: Teoria e política. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa: nova ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

NUNES, Iran de Maria Leitão; OLIVEIRA, Ronald Torres. Corpos e sexualidades na formação docente e nas práticas educativas. *In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (org.). Gêneros, diversidades e inclusão educacional*. Curitiba: CRV, 2022. p. 69-95.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

PELÚCIO, Larissa. Breve História Afetiva de uma Teoria Torcida. **Revista Florestan Fernandes**, Dossiê Queer, v. 2, 2014.

PEREIRA, M. P. T.; VALE, F. F. Educação Integral e Integrada: novos tempos, espaços e oportunidades educativas. **Educação e Reflexão**, v. 1, p. 28-37, 2012.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD. **La Fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. 2. ed. Genève: Droz, 1995. (Édition augmentée).

PINO, Aline Muras de Oliveira. **Diversidade Sexual e a Educação: uma relação de desafios e possibilidades**. Natal: Editora do IFRN, 2017.

RAMÍREZ, Jacqueline; JIMÉNEZ, Juan Gabriel Perilla; RAMÍREZ, Juana Manuela Perilla. ABORDAGEM DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO. Evento: XXII Jornada de Extensão. In: A transversalidade da Ciência, Tecnologia e Inovação para o planeta. Out. 2021. Ijuí.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, jan./jun./jul./dez. 1997.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais** [...] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VARELA, C. M; RIBEIRO, P. R. C. Educação para sexualidade: a constituição de um campo conceitual. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES J. C. (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande do Sul, RS: FURG, 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

11/04/2023, 16:13

Entrevista sobre educação para sexualidade

Entrevista sobre educação para sexualidade

Esse formulário tem como objetivo perceber, a partir das respostas, de que forma, o IEMA, Unidade Plena, Centro, São Luís, trata questões relacionadas à sexualidade, e mais especificamente como os profissionais da educação percebem e incluem essa temática ao seu dia a dia e prática docente. Assim, com seu consentimento garantimos que as informações aqui prestadas terão uso exclusivo para a pesquisa, serão substituídos os nomes e jamais serão usadas a título de valorização, diminuição e desrespeito aos envolvidos. Com tais garantias e objetivos científicos, agradecemos sua colaboração e seguem as perguntas.

1. 1- Você tem contato ou conhecimento das legislações educacionais? Quais?

2- Sabe dizer se esses documentos tratam questões voltadas à sexualidade?
Comente:

2. 3- Você conhece algum documento, da escola ou que escola utilize, que fala sobre Educação Sexual?

Em caso afirmativo, qual(is) documento(s)?

11/04/2023, 16:13

Entrevista sobre educação para sexualidade

3. 4- O que você entende por sexualidade e educação sexual?

4. 5- Você observa questões e manifestações da sexualidade no ambiente escolar?
Comente:

5. 6- Você teve conhecimento sobre o curso Corpos Diversidade e Educação?
participou? qual sua análise sobre projetos como esse dentro da escola?

6. 7- Em sua opinião, qual o lugar e o papel da escola na pessoa do/a gestor/a,
professor/a e comunidade escolar como um todo quando tratamos de
sexualidade?

11/04/2023, 16:13

Entrevista sobre educação para sexualidade

7. 8- você pensa em trazer para a sala de aula temáticas relacionadas à sexualidade? Se sim, como as inclui em seu planejamento e quais atividades desenvolve?

8. 9- Já soube ou tem conhecimento de algum conflito/problema/questão vivida na escola que envolva a sexualidade? Como a escola tratou/trata a questão?

9. 10- Qual ou quais os desafios você percebe ao tratar questões da sexualidade na escola?

10. 11- O que pode ser feito para que se possa vencer tais desafios?

Entrevista sobre educação para sexualidade

Esse formulário tem como objetivo analisar, a partir das respostas, como a educação trata a educação para sexualidade, e mais especificamente como os profissionais da educação percebem e incluem essa temática ao seu dia a dia e prática docente. Assim, e, com consentimento garantimos que as informações aqui prestadas terão uso exclusivo para a pesquisa, serão substituídos os nomes e jamais serão usadas a título de valorização, diminuição e desrespeito aos envolvidos. Com tais garantias e objetivos científicos seguem as perguntas.

1. O que você entende por educação sexual e qual sua importância no cotidiano escolar?

2. Há sexualidade dentro da escola? Como você a observa nesse ambiente?

3. Qual o lugar e o papel da escola na pessoa do/a gestor/a, professor/a e comunidade escolar como um todo quando tratamos de sexualidade?

16/06/2023, 09:55

Entrevista sobre educação para sexualidade

4. Você tem contato ou conhecimento das legislações educacionais? Quais? Você as aplica no seu plano pedagógico? Como elas tratam a educação para sexualidade?

5. Quando você pensa em trazer para a sala de aula a temática sexualidade quais materiais e métodos você utiliza? quais as ferramentas que você busca?

6. Já soube ou tem conhecimento de algum conflito/problema/questão vivida na escola que envolva a sexualidade?

7. Qual ou quais as dificuldades você percebe ao tratar a sexualidade na escola?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: possíveis reflexos na prática pedagógica do Ensino Médio.

Pesquisador Responsável: Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa.

Concordo em participar do estudo que tem por pesquisador responsável o (a) aluno (a) de Pós-Graduação, Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa, do Centro de Ciências Sociais, sob a orientação do (a) professor (a) Sirlene Mota Pinheiro da Silva da Universidade Federal do Maranhão- UFMA- que pode ser contatado pelo email: sirlene.mota@ufma.br

Tenho ciência de que o estudo visa realizar entrevistas com _____ visando, por parte do(a) referido (a) a realização da dissertação para conclusão do curso de pós-graduação em Educação.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados para fins de pesquisa científica e publicados em seu trabalho.

O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta minha participação.

São Luís, _____ de _____ de 2023.

(assinatura do participante)

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Cidade Universitária Dom Delgado- Centro de Ciências Sociais
Avenida dos Portugueses, 1966 – São Luís- MA- CEP:65080-805
Fone: (98) 3272-8433

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº012/2022-PPGE, em 22 de junho de 2022.

Ao Senhor Jonhatan de Matos Camilo,
Gestor Geral da Instituição

Senhor Gestor,

Apresentamos a V.S.^a, a mestranda Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Educação para Sexualidade e Documentos Escolares: possíveis reflexos na prática pedagógica", cujo objetivo é investigar as estratégias para a educação sexual, a partir dos documentos educacionais e mediante observação do corpo escolar, evidenciando se essas ferramentas estão construindo um ensino em sexualidade.

Na oportunidade, solicitamos a V.S.^a autorizar a mestranda a realizar sua pesquisa nas instituições de ensino Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA Pleno, São Luís, Centro.

Informamos ainda, que os documentos solicitados pela pesquisadora são os seguintes: Planejamento do Projeto de Vida, Plano de Atividade Docente, Plano de Ensino, Guia de Aprendizagem e os demais documentos que relaciona a pedagogia da escola, suas ideologias e políticas educacionais.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S.^a colocamo-nos à disposição para complementar as informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a LUCINETE MARQUES LIMA
Coordenadora do PPGE/UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº012/2022-PPGE, em 22 de junho de 2022.

Ao Senhor, Cleriston Araújo da Silva,
Gestor Pedagógico da Instituição

Senhor Gestor,

Apresentamos a V.S.^a, a mestranda Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Educação para Sexualidade e Documentos Escolares: possíveis reflexos na prática pedagógica", cujo objetivo é investigar as estratégias para a educação sexual, a partir dos documentos educacionais e mediante observação do corpo escolar, evidenciando se essas ferramentas estão construindo um ensino em sexualidade.

Na oportunidade, solicitamos a V.S.^a autorizar a mestranda a realizar sua pesquisa na instituição de ensino Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEEMA Pleno, São Luís, Centro.

Informamos ainda, que os documentos solicitados pela pesquisadora são os seguintes: Planejamento do Projeto de Vida, Plano de Atividade Docente, Plano de Ensino, Guia de Aprendizagem e os demais documentos que relaciona a pedagogia da escola, suas ideologias e políticas educacionais.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S.^a colocamo-nos à disposição para complementar as informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a LUCINETE MARQUES LIMA
Coordenadora do PPGE/UFMA