



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFSOCIO)
– PÓS -GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

PAULO MATEUS SOUSA PINHEIRO

GÊNERO E CEARÁ CIENTÍFICO: UM ESTUDO SOBRE PROJETOS ESCOLARES
(2015-2018)

SOBRAL – CE

2021

PAULO MATEUS SOUSA PINHEIRO

GÊNERO E CEARÁ CIENTÍFICO: UM ESTUDO SOBRE PROJETOS ESCOLARES
(2015-2018)

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia (PROFSOCIO) na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Área de Concentração em Ensino de Sociologia: Linha de Pesquisa Juventude e Questões Contemporâneas.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Marina Leitão Mesquita

SOBRAL, CE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Pinheiro, Paulo Mateus Sousa

Gênero e Ceará Científico: um estudo sobre projetos escolares (2015-2018) [recurso eletrônico] / Paulo Mateus Sousa Pinheiro. -- Sobral, 2021.

1 CD-ROM: 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 160 folhas.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marina Leitão Mesquita.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Gênero. 2. Ceará Científico. 3. Iniciação Científica Escolar. I. Título.

PAULO MATEUS SOUSA PINHEIRO

GÊNERO E CEARÁ CIENTÍFICO: UM ESTUDO SOBRE PROJETOS ESCOLARES
(2015-2018)

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia (PROFSOCIO) na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Sobral, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marina Leitão Mesquita

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof^a. Dr^a. Rosângela Duarte Pimenta

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof^a. Dr^a. Marinina Gruska Benevides

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A construção dessa pesquisa foi resultado de uma rede de apoio de amigos e profissionais que me motivaram, foram pacientes, esclareceram dúvidas, deram sugestões e ofertaram seu tempo e cooperação.

Agradeço ao suporte espiritual indispensável para atravessar tempos difíceis, Jesus Cristo é meu principal guia e modelo de superação de obstáculos e temperança, sua companhia, seu amor e seu zelo me permitiram persistir.

Agradeço igualmente aos meus guias sagrados de umbanda que me fortalecem em minha nova jornada espiritual.

Aos meus familiares, especialmente minha mãe Lena Pinheiro, pela companhia e felicidade a cada etapa alcançada.

Aos meus grandes amigos Germano Silva e Janiel Sampaio que estiveram presentes no trabalho desde a escrita do projeto e demonstraram amor e cuidado nos momentos mais difíceis. Assim como meu amigo e irmão Jarbas Veras.

Ao Eduardo Carlos pela cooperação no trabalho com as entrevistas e pela troca de ideias e impressões.

Aos meus professores e colegas por transformar os momentos de formação em ambientes de alegria.

À minha professora orientadora, Marina Mesquita, pela diligência, olhar preciso e abundância de conselhos e sugestões ao longo de toda a pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca de defesa, Rosângela Duarte Pimenta e Marinina Gruska Benevides.

Aos meus companheiros de trabalho da CREDE 06 e de toda a SEDUC-CE pela inspiração e ajuda.

RESUMO

O trabalho desenvolve reflexões sobre dez projetos escolares que participaram da fase estadual do Ceará Científico (evento da rede estadual de ensino do Ceará que consiste numa mostra competitiva de trabalhos de pesquisa). Os projetos selecionados têm em comum a presença do termo gênero, assim como a menção de temáticas que se avizinham ou compõem suas discussões. O interesse do trabalho é percorrer iniciativas localizadas na escola para o tratamento de uma questão de amplo debate público e midiático, com forte oposição de grupos neoconservadores à sua menção nas aulas ou à sua inserção em legislações educacionais e documentos curriculares. Partimos da análise dos projetos para refletir sobre: os vetores da discussão do gênero na escola, a disseminação de ações escolares para o debate desse tópico e a articulação das noções de “pedagogia de projetos” e “aprendizagem baseada em projetos” em sua conexão com a prática da pesquisa no nível básico de ensino. Como ferramenta de aproximação do nosso campo de estudo utilizamos os resumos expandidos dos trabalhos e entrevistas com os professores orientadores, mediando nossas observações estão princípios da análise de conteúdo. Encontramos como produto derivado da pesquisa um complexo de ações para o tratamento do gênero na escola: aulas de sociologia, participação em competições artísticas e culturais, disciplinas eletivas, disciplinas da parte diversificada do currículo das escolas com ampliação da carga horária e projetos inseridos ou não no Ceará Científico. As escolhas docentes, o alto nível de participação dos estudantes no debate e a quantidade de realizações escolares em torno do assunto gênero refletem a afirmação do seu estudo e a ratificação da necessidade da discussão por sua relação com o cotidiano escolar e a experiência pessoal dos jovens. O termo gênero, no contexto dos projetos escolares, é abordado em seus desdobramentos sobre as maneiras de pensar e agir dos jovens na escola, e também fora dela, em interferências na sociedade. O respeito, o diálogo, o acesso a informações, o empoderamento dos estudantes e a consideração das diversidades são horizontes pretendidos através dessas iniciativas de pesquisa nas escolas.

Palavras-chave: Gênero, Projetos Escolares, Iniciação Científica Escolar.

ABSTRACT

The work develops reflections on ten school projects that participated in the state phase of Ceará Científico (event of the Ceará state education network that consists of a competitive sample of research works). The selected projects have in common the presence of the term gender, as well as the mention of themes that are close to or make up their discussions. The interest of the work is to go through initiatives located in the school to deal with an issue of wide public and media debate, with strong opposition from neoconservative groups to its mention in classes or its insertion in educational legislation and curricular documents. We started from the analysis of the projects to reflect on: the vectors of the gender discussion at school, the dissemination of school actions for the debate on this topic, and the articulation of the notions of “project pedagogy” and “project-based learning” in their connection with the practice of research at the basic level of education. As a tool to approach our field of study, we use the expanded summaries of the works and interviews with the supervising professors, mediating our observations are the principles of content analysis. We found as a product derived from the research a complex of actions for the treatment of gender in the school: sociology classes, participation in artistic and cultural competitions, elective disciplines from the diversified part of the school curriculum with the expansion of the workload and projects inserted or not in Ceará Científico. The teaching choices, the high level of student participation in the debate, and the number of school achievements around the subject of gender reflect the affirmation of their study and the ratification of the need for discussion due to its relationship with school life and the personal experience of young people. The term gender, in the context of school projects, is addressed in its developments on the ways of thinking and acting of young people at school, and also outside it, in interferences in society. Respect, dialogue, access to information, the empowerment of students, and the consideration of diversity are horizons intended through these research initiatives in schools.

Keywords: Gender, School Projects, School Scientific Initiation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 GÊNERO E ENSINO MÉDIO: INICIATIVAS PEDAGÓGICAS NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO CEARÁ.	22
1.1 A CÉLULA DE DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE DA SEDUC-CE....	24
1.2 A AMPLIAÇÃO DO TRATAMENTO DO GÊNERO NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.....	30
1.3 ENGAJAMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO DEBATE DE GÊNERO.....	39
2 PROJETOS ESCOLARES, INICIAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR E OS EDITAIS DO CEARÁ CIENTÍFICO.....	45
2.1 PEDAGOGIA DE PROJETOS: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE REFORMAS.	46
2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR.....	60
2.3 OS EDITAIS DO CEARÁ CIENTÍFICO.....	69
3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RESUMOS EXPANDIDOS DOS PROJETOS ESCOLARES SOBRE GÊNERO DO CEARÁ CIENTÍFICO (2015-2018)	80
3.1 SÍNTESE DOS RESUMOS DOS PROJETOS ESCOLARES SOBRE GÊNERO NO CEARÁ CIENTÍFICO (2015-2018).....	82
3.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS ELEMENTARES SOBRE OS TERMOS GÊNERO E ESCOLA.	91
3.3 CONCEITOS QUE OCORREM NA PRESENÇA DO TERMO E DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO.....	104
4. A ATIVIDADE DOS PROFESSORES: MEMÓRIA DOS ORIENTADORES SOBRE OS PROJETOS	112
4.1 RELAÇÕES COM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E COM O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	119
4.2 AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE PESQUISA E A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	126
4.3 REFLEXÕES SOBRE O USO DE CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE RELACIONADAS AO GÊNERO.....	134
4. 4 SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa projetos escolares que participaram da etapa estadual do Ceará Científico (nas edições de 2015, 2016, 2017 e 2018), evento promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, de periodicidade anual, que consiste em uma mostra competitiva de trabalhos em oito áreas de conhecimentos (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e suas Aplicações, Robótica Educacional, Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental, Educação Ambiental Científica e Educação Ambiental Artística). Seleccionamos onze trabalhos com conteúdos relacionados à temática gênero, inscritos no eixo de Ciências Humanas, e ao entrar em contato com os orientadores dos trabalhos, recebemos autorização para estudar dez dessas iniciativas.

Investigamos os sentidos que a categoria de análise gênero assume ao ser mobilizada em projetos escolares, na correlação de professores e estudantes em situação de pesquisa. Vislumbrando no razoável número de projetos encontrados uma valorização da temática gênero como objeto de estudo, em complementação à presença das menções realizadas nos livros didáticos de sociologia e em outras iniciativas na escola.

A escolha do tema está relacionada com minha experiência como professor das disciplinas de história e sociologia da rede estadual de ensino do Ceará e como pesquisador/orientador que participou algumas vezes das etapas escolares e regionais do Ceará Científico.

Minha relação com o termo gênero teve início já na universidade, no curso de história da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, como bolsista da Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP) do projeto conduzido pela professora Chrislene Carvalho Santos, “Honra e gênero: ressentimentos na construção da verdade em casos de sedução em Sobral na década de 1930”. A transcrição e análise de processos criminais de sedução na década de 1930 me pôs em contato, inicialmente, com autores que debatiam a história das mulheres e, em seguida, com as primeiras reflexões sobre gênero.

Como professor da rede pública estadual, desenvolvi com meus estudantes duas pesquisas escolares com temas concernentes ao gênero: “Mulheres de Itapajé: a prática de entrevistas na sondagem do pensamento social feminino” (2015), na EEEP Adriano Nobre em Itapajé; “Livros sensoriais como estratégia para a compreensão das diversidades por crianças do 1º e 2º ano da rede municipal de Meruoca-CE” (2016), na EEM Monsenhor Furtado em Meruoca. A partir de 2015 comecei a me interessar por trabalhos similares realizados em outras escolas

cearenses, o Ceará Científico foi o principal caminho para esse contato, isto justifica o marco temporal inicial desta pesquisa.

Minha trajetória de pesquisa me levou em 2016 a compor a equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação do Ceará. Neste espaço atuei como técnico pedagógico, realizando formações com estudantes, professores, coordenadores e técnicos das Coordenadorias Regionais (CREDE) e da própria SEDUC.

Atualmente trabalho como Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma da CREDE 06, com vínculo direto com a “política socioemocional da SEDUC” que dentre os seus componentes conta com a “educação em gênero e sexualidade”.

A realização desta pesquisa mantém relação com o contexto social cearense que apontava para a agitação de questões relacionadas à diversidade, não-violência e gênero. Os debates tensos sobre a retirada do gênero do texto do Plano Estadual de Educação (2016-2024), o assassinato da travesti Dandara dos Santos, em 2017, filmado e divulgado amplamente pela mídia e a Resolução Nº 0463/2017 do Conselho Estadual de Educação que permitiu o uso do nome social em documentos expedidos pelas escolas da rede estadual não passaram despercebidos dos mais diversos sujeitos integrantes da comunidade escolar.

Sem ignorar que a nível nacional o termo “ideologia de gênero” passava a ser usado para contrapor toda visão que não coincidissem com a de reflexo direto e natural do dimorfismo sexual na construção de comportamentos masculinos e femininos estereotipados.

Pensamos importante localizar os espaços de construção e disseminação da noção de “ideologia de gênero”:

Nesse sentido, a primeira referência, em um documento oficial, ao termo ideologia ligado ao conceito de gênero, aparece em 1998 em uma nota intitulada “La ideologia de género: sus peligros y alcances.” emitida na Conferência Episcopal do Peru. O documento é dividido em onze tópicos e ao longo de suas dezesseis páginas discorre sobre a existência de uma natureza humana, originada em uma lei natural completamente imutável, criada por Deus e comprovada cientificamente pela biologia, demonstrando como os “defensores de uma ideologia de gênero” promovem uma desconstrução da família, da educação, da cultura e da religião. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998). (SILVA, CÉSAR, 2017, p. 194)

Com sua origem ligada ao movimento católico, o termo “ideologia de gênero” passou a ser um discurso recorrente inclusive entre os líderes maiores dessa religião, os papas João Paulo II e Bento XVI, não se restringindo a eles, mas alcançando políticos alinhados a uma postura neoconservadora que elegeu como compromisso a defesa do matrimônio heterossexual e da família como produto exclusivo desse tipo de união.

O combate à “ideologia de gênero” passou a ser pauta fundamental também de movimentos sociais, “os grupos pró-vida”¹, e da atividade de parlamentares brasileiros, estes com projetos de lei que giravam em torno do “Movimento Escola Sem Partido”, contrários ao que identificavam não só como “ideologia de gênero”, mas também “doutrinação marxista”, atuando, inclusive com a criação de sites e plataformas para a denúncia de professores cujas práticas pedagógicas se encaixassem em uma dessas tendências. (MIGUEL, 2016)

O Movimento Escola Sem Partido é especialmente perigoso pelo constrangimento de professores e pelo silenciamento de questões fundamentais que perpassam o cotidiano escolar, as experiências juvenis, que são, também, experiências generificadas. Outro ponto de alerta está na oposição entre o papel familiar e o papel escolar na educação de crianças e jovens, com a significação clivada entre educar e ensinar, este um ato escolar separado de formação humana e de interferências nas escolhas dos jovens e aquele um espaço familiar que não deveria ter interferências e que, implícita ou explicitamente, restringe o jovem à repetição de padrões de comportamento e visão de mundo de suas famílias. A experimentação, o contato com o outro e a possibilidade de escolhas passam a ser hostilizados ao ponto de uma máxima reação defender o “home schooling”² como alternativa educacional.

Além disso, justificam nossos intentos, a constatação de que termos como gênero, feminismo, violência contra a mulher e transexualidade se tornaram cada vez mais comuns nos debates midiáticos, com seu conteúdo em músicas, novelas, séries, filmes, programas de variedades e jornalísticos.

Diante do exposto nos interessa perceber como a escola revisita um tema de debate público tão amplo, relacionando-o com sua necessidade de acolher um público universal com diferenças acentuadas, mantendo o compromisso de promover direitos e facilitar o acesso e a

¹ Em matéria sobre o movimento pró-vida, Lima(2005) esclarece sua origem nos EUA em reação a propostas de lei sobre a descriminalização do aborto, enumerando as diferentes entidades que participam da luta, incluindo igrejas e movimentos cristãos, e as suas formas de ação: protestos públicos, denúncias de clínicas ilegais, pressões sobre o legislativo. Contextualizando o cenário brasileiro, o jornalista cita a atuação de organizações cristãs e a criação da ONG Brasil Sem Aborto em 2005, no texto há o reconhecimento de que o uso de imagens fortes de fetos é uma estratégia de base dos movimentos.

² Em uma pesquisa rápida pela plataforma de buscas Google, encontramos uma página com link para um canal da plataforma de vídeos do youtube, em que um casal hétero cisgênero de professores gaúchos apresenta suas ações de produção de mídia como um conjunto de sugestões para a prática do homeschooling, para saber mais, acessar: <https://homeschoolingbrasil.info/>. Chama a atenção um dos aspectos apresentados como vantagem da educação domiciliar: “A educação sexual ou moral também são outras áreas que podem acabar sendo ensinadas de maneira ideológica na escola. Com a educação domiciliar, a família assume o papel de ensinar seus próprios valores, posicionamentos políticos e morais, além de poder garantir que seus filhos formem um pensamento crítico.” (HOMESCHOOLINGBRASIL). Vemos aqui a ideia de que a escola é espaço de formação ideológica e que os pais não conseguem ser efetivos na educação do seu filho quando a escola apresenta um discurso divergente de suas crenças ou valores morais. Não se abre possibilidade de que os olhares de escola e família sejam complementares ou de que o contato com as diferenças seja um exercício pedagógico construtivo.

permanência dos estudantes. Especialmente quando, historicamente, a escola é um lugar de expressão de preconceitos e de violências com base no gênero. Desde a naturalização de distribuições sexistas até o bullying homofóbico, a escola enfrenta os desafios de garantir a integridade daqueles que a compõem.

Para Fernando Seffner (2011), alguns obstáculos para a compreensão da escola enquanto espaço de promoção da diversidade passa primeiro pela compreensão de espaço e instituição públicos, que precisa ser posta em contato com as realidades privadas, mas sem adotar normas excludentes, antes permitindo um espaço de expressão, reforço de habilidades e aprendizagens qualificadas. O autor também ressalta a importância da comunicação entre escola e outros dispositivos e espaços de tratamento do gênero, como a mídia, que subsidiam o cotidiano de temas e abordagens que podem se tornar explorações didáticas do professor.

No trajeto para a valorização das diversidades e a busca da equidade de gênero a escola não deve se mover apenas em um gesto de expansão afetiva, mas também como uma ampliação da noção de cidadania capaz de construir o espaço escolar como agregador, que ultrapassa a distribuição de simpatias particulares aos modelos que nos são especialmente próximos (SEFFNER, 2011).

A escola seria um espaço em que professores podem ser reconhecidos como figuras de diálogo que não promovam o distanciamento imediato dos estudantes por posturas de forte cunho moralizador, mas que sejam capazes de debater sobre assuntos que favoreçam a compreensão e a solidariedade entre os diferentes (SEFFNER, 2011). Para isso é necessário pensar os desenvolvimentos didáticos como espaços possíveis para o aprofundamento do diálogo, o que pode acontecer através da prática científica em projetos escolares.

Através dos projetos escolares em nossa análise teremos a possibilidade de ver matizes variadas de temas, apontando, inclusive, para uma necessidade de compreender conceitos e protagonizar formas de intervenção, encarando situações de preconceito e discriminação dentro e fora da escola.

Como já mencionado, as investidas para a desqualificação do gênero enquanto conteúdo teórico e atitudinal nas escolas acontecem através da exposição da prática pedagógica de professores no espaço escolar, mas este não é o único foco de enfrentamento, uma batalha aguda e simbólica acontece nos debates curriculares em nosso país.

O currículo é importante para percebemos a legitimação de práticas educativas. Um currículo não propõe apenas conteúdos, mas modos de relação, visões de sujeitos, configurações humanas, consensos, e muitas outras dimensões próprias do viver social (APPLE, 2002; YOUNG, 2011). Nas palavras de Jimena Furlani (2007), não é possível fugir

da realidade que o livro: “’Ensina’ modo(s) de ‘ser masculino’ e de ‘ser feminino’, formas (ou a forma) de viver as sexualidades” (p. 272). Desse modo, a presença do gênero nos currículos deveria ser uma extensão de um fazer educacional disseminado em muitas práticas reais dentro da escola.

A ausência do gênero ou sua “representação monstruosa” (FURLANI, 2007) em legislações educacionais não tem como ponto principal a substituição da educação desse campo pela neutralidade, mas por um espaço de silêncio em que as opressões possam correr mais livremente. Por isso, trabalhos sobre gênero e currículo nos ajudam a notar a consolidação da presença do gênero na escola ao passo em que também se ampliam mecanismos de “terror”, “rejeição” e “exclusão” de seus conteúdos.

Do mesmo modo, foi significativo encontrar pesquisas nacionais que refletiram sobre o uso de projetos escolares não só como uma estratégia pedagógica pontual, mas como um recurso capaz de envolver diferentes disciplinas escolares e integrar um projeto coletivo (BOZZATO, 2014). Notamos ao longo de nossas explorações bibliográficas a presença de projetos escolares ou de muitos dos princípios da “pedagogia ou aprendizagem baseada em projetos” como ordenadores de propostas e reformas curriculares. Verificamos, dentre outras coisas, que o uso de projetos escolares vem se ligando a um discurso de mudanças e de adaptações indispensáveis dos professores e da escola, em um currículo que objetive o desenvolvimento de competências e habilidades e que tenha influência sobre a motivação dos estudantes ao considerar suas zonas de interesse. Acrescente-se a isso a ideia de que a aproximação com a epistemologia da ciência e com seus processos de construção efetivaria um vínculo mais profundo com as matérias escolares (BENDER, 2014; BOZZATO, 2014; HERNANDÉZ, 2017; MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008).

O contato com a produção bibliográfica posto em relação com nosso campo de estudos, permitiu considerarmos três conceitos que articularão nossa leitura da experiência dos trabalhos selecionados no Ceará científico: projetos escolares, gênero e iniciação científica escolar.

A escolha do termo iniciação científica escolar pretendeu assinalar a especificidade dos modos de fazer ciência na escola, seus compromissos éticos e políticos específicos, bem como sua relação perspectivada de princípios básicos da ciência como: a exploração racional, a objetividade, a comprovação, o rigor metodológico e a transformação dinâmica do conhecimento (MORIN, 2008).

A escolha do termo “ciência” para nomear o evento agregador de projetos escolares, Ceará Científico, é bastante reveladora e nos coloca diante de um debate necessário.

É forçoso notar que a escola não é historicamente reconhecida como espaço primordialmente científico, com relações de apropriação, recontextualização e divulgação do conhecimento sendo mais notáveis que experiências de investigação e experimentação.

Revisitaremos as intenções explicitadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e pelas escolas sobre o exercício da ciência, e como são inseridas dentro de um contexto mais amplo de formação dos estudantes, professores, processos pedagógicos e relações com o conhecimento.

Não nos furtamos de considerar que mecanismos didáticos que envolvem a problematização e a pesquisa têm sido utilizados crescentemente por modelos educacionais que defendem sua contribuição para a formação de habilidades na qualificação de futuros trabalhadores, com base nos princípios de adaptabilidade profissional e experiência em resolução de problemas. Muitas vezes secundarizando os mesmos mecanismos didáticos em sua função de desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo e inquiridor (BENDER, 2014).

Outro grande impasse é o uso o saber científico para lidar com questões imediatas e ajudar em campos práticos da vida ou para transformar conjunturas e revisar paradigmas de interpretação do mundo.

E talvez, o mais importante: ao se fazer ciência na escola está se pondo em debate sua própria constituição, revelando a prática dos sujeitos e as implicações do investigar sobre o ensinar e aprender?

Já o termo gênero, associa a ampliação do seu tratamento acadêmico e de sua relevância social a uma crescente oposição alimentada por paixões políticas centradas em grupos neoconservadores do país.

Na história da educação brasileira, gênero é um conceito recente, aparecendo como um tópico dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (relações de gênero) no fascículo que versa sobre Orientação Sexual, apresentando em síntese uma reflexão sobre a flexibilização dos papéis sexuais. Neste momento da história nacional, os documentos educacionais refletiram o triunfo de lutas democráticas contra o silenciamento que operou sobre diferentes lógicas do desejo durante o período militar no Brasil (CÉSAR, 2009).

Hoje gênero é uma ferramenta para entender, mais que nomear, a experiência diversa de sujeitos com seus corpos, afetos, formas de identificação e representações sociais a respeito de seu lugar e trajetória na sociedade (FURLANI, 2011; RODRIGUES, 2003; STEARNS, 2015).

O conceito é essencialmente válido para pensar não só nos padrões normativos associados à homens e mulheres, mas também para pensar experiências antes inominadas ou refletidas apenas pela perspectiva sexual, de gays, lésbicas, transexuais, travestis e intersexuais, e um

conjunto mais amplo de sujeitos que a ciência tenta nomear, mas não consegue consensualmente sistematizar.

Utilizar gênero como categoria de análise significa pontuar a diferença e/ou diversidade como parte constituinte de tudo e não apenas como desvio, ou como aquilo que não pode ser considerado dentro das experiências apregoadas em discursos heteronormativos. Sendo assim, é um conceito que abala a solidez de um projeto de construção de identidades fixas e excludentes que operam preconceito e violência fora e dentro das escolas desse país.

Gênero como categoria de análise é uma inovação epistemológica derivada dos estudos feministas com expressão acentuada a partir do último quartel do século XX. O texto seminal de Joan Scott (1995) chama a atenção para dimensões fundamentais dessa categoria de análise. Em primeiro plano, a designação gênero tem a limitação própria da linguagem, é uma aproximação do real que precisa ter sentido aberto, de modo a manter relação com os sentidos com que quer dialogar e não capturar.

Para a mesma autora, gênero seria uma forma de ampliar as discussões já realizadas no bojo dos estudos feministas sobre as mulheres como campo de estudo. Utilizar a categoria gênero seria um modo de não pensar a experiência de mulheres como um campo atomizado, mas como uma relação, com significados construídos em referência. Assim, ao utilizar os estudos de gênero foi possível uma ampliação dos sujeitos em análise, considerando os homens e as masculinidades como um objeto de preocupação.

O terceiro ponto ressaltado pela pensadora norte-americana é que a inserção de novos sujeitos nos estudos da sociedade tende a implicar em movimentos revisionistas tendo o fim de alterar paradigmas de interpretação. Assim, não se tratava apenas de incluir sujeitos obscurecidos enquanto campo de estudo nas ciências, mas de entender as transformações que a presença desses sujeitos traz para a ciência.

O desenvolvimento do gênero enquanto categoria de análise social continua em movimento, demonstrando o dinamismo da ciência. Vale destacar as reflexões de Judith Butler (2016), que através de sua ideia de “performance” acena para caminhos de compreensão que excedem o delineamento de identidades para revelar experiências de gênero. Para ela, a identidade como algo que o sujeito tem e precisa ter cede lugar à compreensão dos processos de sequência de reprodução que tentam produzir efeitos de permanência a partir da ideia de gênero.

Além do debate sobre identidades, é preciso retomar os choques entre noções de natureza e cultura que estão na base da articulação dos estudos de gênero. Na fala de seus opositores, os estudos de gênero são acusados de negar a natureza, o que lhe renderia o status de perversão e

anormalidade, tudo isto porque a partir de uma visão determinista biológica, a natureza tem primazia na definição das condutas. Negar condutas próprias a uma disposição natural seria negar a própria natureza e seu valor na constituição dos sujeitos (FURLANI, 2011).

Mas mesmo entre visões alinhadas ao uso da categoria de análise gênero há divergências quanto a relação entre natureza e cultura. Numa primeira tendência, assume-se que existe uma natureza dada, que distribui distinções de sexo, mas sobre ela se constroem significados culturais, que vão se sobrepondo ao sujeito e construindo o que se consideraria experiência de gênero. Essa perspectiva, denominada de fundacionalismo biológico, não nega a existência ou predominância dos aspectos culturais no comportamento de gênero, mas considera que estes se processam sobre uma realidade biológica anterior aos processos de experimentação cultural. De modo diferente, outra tendência defende que a natureza não é óbvia, mas construída como todas as outras percepções que o homem elabora para o mundo, não existe sexo biológico sem a compreensão que construímos para ele. Sendo assim, a genitália não é anterior às formas de concebê-la, identifica-la e associá-la a um conjunto discursivo. (NICHOLSON, 2000)

As derivações mais recentes dos estudos de gênero aparecem como resultado de um processamento histórico no qual as lutas em torno da experiência de gênero se expandem, especialmente com a luta por direitos de grupos travestis e transexuais. Mesmo expostas a maiores índices de violência que mulheres cisgênero, mulheres transexuais e travestis ainda tinham que lidar com formas de discurso que as associavam ao signo de opressão patriarcal por terem nascido com o sexo biológico masculino.

Ao considerar o gênero como produto da operacionalização do pensamento feminista, Donna Haraway (1995) atualiza uma discussão apontada por Joan Scott com a introdução do gênero como categoria de análise: torna-se impossível pensar a ciência posterior ao pensamento feminista funcionando sobre as mesmas bases.

Seria necessário, portanto, esquadrihar um cenário multissecular que construiu a ciência em sua raiz totalizadora, não localizada e por isso dotada da astúcia de se liberar de responsabilidades que só um conhecimento sem forma, rosto e local definidos seria capaz (Haraway, 1995). Pensar uma ciência a partir do feminismo seria toma-la a partir dos diferentes marcadores que seus produtores possuem, raça, classe, território, gênero e inúmeros outros, o que traria efeitos profundos para o conhecimento em suas dimensões éticas e políticas (HARAWAY, 1995).

A ciência, para Donna Haraway (1995) não se separaria de uma perspectiva visionária capaz de abraçar compromissos como a felicidade e a justiça social que podem ser negados em

uma perspectiva que simula a objetividade como ascetismo e realiza a objetificação dos contextos estudados.

É preciso que o sujeito cognoscente se perceba entrelaçado com tudo aquilo que estuda, compreenda os artifícios que focalizam seu olhar, entendendo-se como uma particularidade que habita um corpo e que este possui posicionamentos, por vezes contraditórios, que longe de impedir o processo do conhecimento, ajudam a fermentá-lo (HARAWAY, 1995).

Das elaborações teóricas apontadas pela autora, entendemos que as consequências de um saber não localizado pode ser a perpetuação de uma lógica machista, colonial e simplificadora, o que nos ajudará a situar epistemologicamente o conhecimento que se produz a nível escolar quando se trata de contextos de pesquisa envolvendo a temática gênero.

Ao avançar na exploração conceitual acreditamos fundamental a noção de projetos escolares, que é uma definição ampla para um conjunto de intervenções pedagógicas que tem em comum a validação de caminhos metodológicos da problematização, do trabalho coletivo e da postura ativa diante do conhecimento. Mesmo com a bibliografia consultada apontando para divergências nas relações dos projetos escolares com conteúdos curriculares, é consensual uma relação mais livre na seleção de temas, sendo o contato com a realidade imediata do aluno e a comunicação com seus interesses balizas para definir o que estudar/pesquisar (BENDER, 2014; BOZZATO, 2014; HERNANDÉZ, 2017; MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008).

Observamos que essa estratégia é um marco importante nos impasses em torno do currículo no contexto educacional brasileiro, que se alternam na defesa ou da primazia dos conteúdos ou do desenvolvimento de competências e habilidades.

Os projetos escolares apontam para uma educação mais alinhada aos padrões construtivistas da educação, que defendem uma postura mais autônoma diante do conhecimento e uma remodelação do trabalho do professor, que assume funções mais próximas de um estimulador e orientador (BENDER, 2014; BOZZATO, 2014; HERNANDÉZ, 2017; MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008).

No que tange ao percurso metodológico da pesquisa, vale começar pela problematização necessária do meu lugar de pesquisador e da impossibilidade de dissociar a imagem de técnico pedagógico da CREDE 06 do trabalho investigativo. Estar envolvido em atividades de acompanhamento de rotinas de trabalho que alguns interpretam como “fiscalização” pode ter um efeito sobre alguns interlocutores, especialmente sobre aqueles com menor nível de aproximação.

Estivemos sempre atentos para uma possível “romantização do olhar” que nos impulsione a deixar de notar e valorizar perspectivas divergentes daquelas cultivadas no interior da Secretaria de Educação.

Como ferramenta de estudo utilizamos a análise de conteúdo, que é composta por um conjunto de técnicas que pretende realizar além de um esmerado apanhado descritivo de materiais comunicativos humanos, construir caminhos de sistematização e teorização sobre eles, facilitando o trabalho interpretativo. Nela não se pretende apenas notar a frequência com que determinados termos se repetem no texto, mas também os sentidos que evocam a partir da ligação com os contextos, bem como as ações em que estão inscritos e ajudam a desenvolver (BARDIN, 2016).

Esse conjunto de técnicas permite, dentre outras coisas, a categorização de elementos recorrentes nos discursos como ato posterior a um denso trabalho apreciativo, este seria um caminho mais adequado para evitar torções ou deformações em que uma utilização mais apressada pode incorrer (BARDIN, 2016).

Na análise de conteúdo não se desprendem as expressões comunicativas dos ambientes comunicativos, de modo que uma análise eficaz do texto vai ser pensada também a partir da consideração de elementos exteriores que atuaram sobre a comunicação (BARDIN, 2016).

Temos ainda a contribuição de lidar com um método aberto, capaz de se reestruturar a partir da exploração empírica, revelando novos conceitos ou novos princípios de articulação entre conceitos, ou entre estes e os sujeitos (BARDIN, 2016).

Esta metodologia é aplicada primordialmente em discursos que se utilizam da palavra como índice comunicativo, sendo extensivo ao trabalho com outras formas de comunicação. É também utilizado por diferentes áreas do conhecimento porque:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2016, p. 47-48)

Para atender os objetivos do quarto capítulo utilizamos entrevistas individuais semi-estruturadas como método. Acreditamos que as entrevistas contribuíram para que uma diversidade de vozes fosse percebida na pesquisa, com a contribuição adicional de essas perspectivas partirem dos professores que lideraram trabalhos de iniciação científica escolar com base no gênero (GASKELL, 2004).

Através das entrevistas tivemos acesso ao ponto de vista dos professores sobre seus trabalhos e de como se relacionam com suas trajetórias e seus ambientes escolares. Situando a

orientação de pesquisa como uma atividade de trabalho do professor, somada a um conjunto significativa de atividades e engajamentos docentes.

Entendemos que as entrevistas não nos conduziram à realidade dos projetos escolares, mas a partir delas acessamos o olhar retrospectivo dos professores sobre suas trajetórias de pesquisa e reflexivos sobre as interconexões entre sua figura, o tema estudado e as relações construídas no percurso de suas iniciativas (POUPART, 2010).

Tivemos contato, portanto, com interpretações dos professores produzidas no ambiente da entrevista, compreendendo esta como um tipo de interação localizada e problematizada. Utilizamos o respeito e empatia como caminho, sem que isso significasse a pacificação do discurso dos professores. (GASKELL, 2004).

As entrevistas se deram a partir da abordagem de tópicos que conseguimos mapear pelas reflexões dos capítulos anteriores, envolvendo as características basilares dos projetos e da iniciação científica escolar, a circulação da temática gênero em suas vidas, a trajetória da pesquisa no Ceará Científico, os bastidores da construção do trabalho com suas etapas fundamentais e as relações com o ensino de sociologia. (GASKELL, 2004).

As entrevistas foram realizadas e registradas por meio da Plataforma Google Meet com sete dos dez professores orientadores que autorizaram a presença de seus projetos nesta pesquisa³.

Como parte da metodologia de entrevistas com sentido retrospectivo, usamos o conceito de memória pela clareza que o conceito traz para a relação entre a fugacidade, do instante da fala, e a perpetuação, dos índices de continuidade que deixaram marcas e criaram marcos e formas de lembrar acontecimentos (FERREIRA, 2005).

De sorte que nos ajuda a perceber a polifonia que habita cada fala humana, é possível em cada discurso ouvir vozes do presente e do passado, com marcas pessoais ou de caráter mais comunitário, declarações mais espontâneas misturadas com formas de dizer muito ritualizadas por processos culturais. Tornando viável a percepção das diferentes intenções comunicativas inscritas no ato de lembrar, a lembrança pode servir como denúncia, expressão de dor, libertação de experiências, assim como pode ser um espaço de celebração, de mobilização, de construção de marcos ou reflexão. Pois o conceito nos ajuda a perceber juntamente com a narrativa daquilo que o interlocutor apresenta como fatos, um conjunto abrangente de percepções e comoções que estes trazem (FERREIRA, 2005).

³ Os motivos para a não realização de entrevistas com três professores foram: recuperação de um quadro de adoecimento, ausência de resposta sobre data para a realização da entrevista e dificuldade de contato telefônico.

A memória traz ainda a problematização do esquecimento, não apenas como ato natural de uma mente limitada, mas também como produção, como esforço ou necessidade de esquecer, de modo que podemos entender que os lapsos, imprecisões e silêncios são também carregados de significados (BARRENECHEA, 2005).

Realizamos em alguns tópicos do primeiro capítulo a análise de imagens, retiradas de materiais didáticos ou integrantes do “Festival Alunos que Inspiram” da SEDUC-CE (uma competição entre produções culturais diversas de ocorrência anual entre as escolas de ensino médio da rede). E vídeos divulgados pelo site de compartilhamento Youtube, estes produzidos também para a participação no Festival Alunos que Inspiram ou para alimentar páginas pessoais de usuários da plataforma ou de instituições envolvidas em contextos de formação educacional, e que estão indicados como recursos didáticos em apostilas de disciplinas da parte diversificada do currículo da rede cearense.

Para a leitura dessas fontes foi preciso uma aproximação mínima de suas formas de produção, de divulgação e de seus contextos culturais (LOIZOS, 2002). No que tange à publicação de vídeos na plataforma Youtube, ressaltamos que sua divulgação é acompanhada de apreciação social das obras, posto que é possível reagir positiva ou negativamente aos vídeos e inserir comentários. Como o site youtube opera com a vinculação de seus vídeos a propagandas é possível que estes sejam monetizados conforme o número de visualizações, o que tem implicações sobre o contexto de produção desses materiais.

Apesar de imagens estáticas ou em movimento possibilitarem uma ideia de realidade, é indispensável a atenção ao seu caráter de operação sobre a realidade, com origem consequente de um planejamento, de uso de equipamentos específicos e também de adaptação a uma linguagem e estratégias predominantes em sites de compartilhamento. Não se pode ignorar, igualmente, como acontece a inclusão de produções que não possuem inicialmente o fim de utilização na educação escolar. A inserção em contextos de debate nos materiais didáticos transforma o conteúdo de vídeos e imagens, a partir da articulação com debates e reflexões teóricas nem sempre desenvolvidas consciente ou explicitamente por seus produtores. (LOIZOS, 2002).

As imagens estão situadas em zonas de disputas crescentes na sociedade contemporânea:

A luta pelo poder nas sociedades democráticas atuais passa pela política midiática, pela política do escândalo e pela autonomia comunicativa dos cidadãos. Por um lado, a digitalização de toda a informação e a interconexão modal de mensagens criaram um o universo midiático no qual estamos permanentemente imersos (CASTELLS, 2018, p. 30).

O embate desrespeitoso, a rivalidade entre seguidores de personalidades públicas, a “cultura do cancelamento” e a propagação de discursos de ódios nas redes sociais em um contexto em que elas passam a ter cada vez mais presença e mobilização neoconservadora dotam de significado ético a produção de estudantes que valorizam a diversidade e a equidade de gênero.

Utilizaremos como fonte além de entrevistas, a análise dos projetos, editais, recursos utilizados nas formações de professores sobre gênero na SEDUC, legislações, referências bibliográficas dos projetos, manuais e vídeos, reconhecendo as características e objetivos específicos dos contextos de produção de cada um deles.

Os projetos contidos no recorte dessa pesquisa têm os seguintes títulos: “As mulheres que trabalham nas indústrias de cerâmica de Russas” (2015), “Lideranças nas comunidades: contribuições de mulheres indígenas e quilombolas” (2016), “Uno e diverso: a teia do gênero e da diversidade na escola” (2016), “O ambiente estudantil como espaço de construção da identidade de gênero: da escola para o mundo” (2016), “Soberanas: lugar de mulher é onde ela quiser” (2017), “A textura do cabelo como peça extensa no preconceito racial contra mulheres” (2017), “O silêncio mata: um estudo sobre a violência contra a mulher como problemática social” (2018), “Coletivo Nísia Floresta: mulheres subversivas, ativas e fortes (2018), Quero minha boneca! Representatividade negra no setor de brinquedos” (2018), “Identidade de gênero, sexo biológico, orientação sexual: existe realmente necessidade da discussão sobre o tema?” (2018). O recorte dessas pesquisas se deu após o contato com o conjunto dos trabalhos da área de ciências humanas das referidas edições, selecionamos aqueles trabalhos cujas temáticas abordam diretamente o gênero ou se associam aos seus eixos temáticos mais recorrentes. Escolhemos analisar mais de uma edição do Ceará Científico para verificar a regularidade da temática e entender se algumas disputas sociais mencionadas nos parágrafos anteriores coincidiriam com uma manutenção ou ampliação de sua ocorrência.

Dentro deste campo duas pesquisas são provenientes de escolas que funcionam na modalidade regular, 25 horas-aulas semanais, e oito provenientes de escolas de educação profissional, 45 horas-aulas semanais e com currículo que contém a disciplina projetos interdisciplinares.

Os professores orientadores lecionavam em suas escolas na época do projeto as disciplinas de sociologia, química, biologia, artes, geografia, história, filosofia e administração (como disciplina da parte técnica do currículo de uma escola de educação profissional). Sem mencionar disciplinas da parte diversificada do currículo das escolas de educação profissional como projetos interdisciplinares, projeto de vida e empreendedorismo

Merece destaque o resultado das entrevistas com a revelação de cinco dos professores entrevistados lecionarem sociologia em algum momento de suas carreiras, ainda que apenas uma das professoras tenha formação inicial em ciências sociais. Descobrimos também que as aulas de sociologia se verificam como um dos nascedouros dos projetos escolares sobre gênero.

Assim, é nosso objetivo geral refletir sobre os sentidos do gênero no interior de projetos de iniciação científica no ensino médio que participaram do Ceará Científico. Interrogando as relações possíveis com o conhecimento sociológico e com o ensino de sociologia.

Entendemos que esse intento se concretiza através dos objetivos específicos de debater o uso de projetos escolares no contexto de reforma do currículo escolar e suas disputas em torno do termo gênero. Tentando compreender como nosso campo se situa na prática de professores e estudantes que desenvolvem a iniciação científica a nível escolar.

Para tornar nosso esforço de composição dos resultados da investigação possível, organizamos uma escrita dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “Gênero e Ensino Médio: iniciativas pedagógicas na rede de ensino pública do Ceará”, visitaremos a necessidade de pensar os projetos escolares sobre gênero no Ceará Científico em relação a dimensões fundamentais do exercício pedagógico das escolas, na abordagem do gênero por disciplinas da parte diversificada do currículo de escolas profissionais e de tempo integral, na participação de professores e estudantes em concursos e demais iniciativas de publicização de trabalhos e na atuação da Célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da SEDUC-CE.

No segundo capítulo, “Projetos e Iniciação Científica no contexto escolar cearense” pretendemos situar as teorizações sobre “pedagogia ou aprendizagem baseada em projetos” de maneira a compreender o espaço em que se insere o Ceará Científico no bojo das disputas curriculares em curso no Brasil, entendendo no incentivo e normatização da pesquisa operadas pelo Ceará Científico tendências que tem uma origem conceitual reconhecida e integrada a um projeto de educação delineado. Nesta seção analisaremos os editais do Ceará Científico para perceber os vetores de fundamentação de uma iniciação científica sediada na escola.

No terceiro capítulo, “Análise de Conteúdo dos Projetos Escolares sobre gênero no Ceará Científico (2015-2018)”, manejaremos ferramentas de análise de conteúdo para localizarmos teorizações a respeito dos termos gênero e escola, bem como dos elementos conceituais que complementam seus sentidos, refletindo sobre as tendências predominantes e alguns procedimentos reflexivos desenvolvidos no texto dos resumos expandidos dos projetos.

No quarto capítulo, “A atividade dos professores: memória dos orientadores sobre os projetos”, refletimos sobre as entrevistas aprofundando a compreensão dos projetos pela leitura

de seus produtores e suas percepções da influência de suas escolas sobre a construção de conhecimentos sobre gênero. Interessou-nos entender o lugar da disciplina de sociologia enquanto espaço de difusão de conhecimentos sobre gênero nas pesquisas, incluindo a trajetória dos professores que lecionavam a disciplina. Utilizaremos a categoria memória para enfatizar que ao lembrarem das trajetórias dos projetos, os professores pesquisadores poderão referir também suas intervenções sobre esse passado, posicionando-os em seus espaços afetivos, em seus lugares de luta, em seus modos de celebração ou de análise mais acurada e ponderada por ferramentas que o tempo decorrido trouxe. Lançando um olhar sobre o futuro de sua carreira ou de seus empreendimentos de pesquisa (BARRENECHEA, 2005; FERREIRA, 2005). Nas considerações finais esclarecemos sobre condições que limitaram a pesquisa, tal como sobre as descobertas e perguntas geradas ao longo do processo de investigação.

Esperamos contribuir para a percepção dos caminhos da escola na afirmação de valor de uma temática fortemente combatida e as possíveis contribuições que os projetos podem ter para compreender melhor o gênero nas salas de aula da disciplina de sociologia a partir das pesquisas que professores e estudantes ano a ano insistem em realizar.

1 GÊNERO E ENSINO MÉDIO: INICIATIVAS PEDAGÓGICAS NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO CEARÁ

Investigar a articulação da categoria gênero em projetos escolares no âmbito do Ceará Científico nos induz a uma reflexão sobre os lugares que o gênero ocupa dentro do cotidiano escolar, ajudando-nos a responder o questionamento se o uso de projetos escolares para tratamento dessa temática representa a busca de um lugar de expressão em meio a uma realidade sufocada ou a continuidade de um conjunto de estratégias estimuladas e facilitadas pela rede estadual de ensino.

Analisaremos pelo conjunto das atividades pedagógicas relacionadas: a recorrência de temas correlatos, o caráter mais espontâneo ou provocado por estratégias formais da rede e o envolvimento de professores e alunos.

A princípio é salutar retomar algumas noções sobre o termo gênero para melhor balizar nosso mote de reflexão. A relação da temática com questões prementes da realidade ilumina nossa postura investigativa, sendo assim:

(...)compreendemos “gênero” como sendo multiplicidade de discursos construídos socialmente (através de reforços e repressões) acerca do que seja ser homem e ser mulher. Esses discursos, entretanto, entendem e reforçam o gênero (através da Ciência, das religiões, da linguagem, das instituições legais, da medicina etc.) dentro de uma estrutura binária e heteronormativa, como indicam Rita Segato(1998, p. 8) e Judith Butler (2003, p. 8) – sendo uma pessoa ou do gênero feminino ou do gênero masculino. Aqui, buscamos expandir essa definição e compreender o gênero como um espectro e as pessoas podendo se identificar e se expressar dentro ou fora desse binário (REIS, GOULARTH, 2017, P. 89).

A presença na escola de diferentes atores e o maior nível de expressão de pessoas travestis e transexuais nos últimos anos torna indispensável para a articulação da categoria gênero no âmbito escolar que se considere não apenas as ferramentas de compreensão das diferenças entre homem e mulher ou de masculino e feminino. Sobre a presença desses sujeitos na escola, é preciso entender que sua permanência ou maior expressão na escola não se dá em um ambiente neutro, mas carregado de um passado de violências. Berenice Bento (2011) chama a atenção para que consideremos não só a evasão escolar como uma forma de exclusão na trajetória escolar de travestis e transexuais, é preciso mergulhar num conjunto de sofrimentos cotidianos expressos recorrentemente em xingamentos e perseguições nas salas de aula, banheiros e pátios escolares.

Indispensável, do mesmo modo, é evidenciar que por meio do gênero, aludindo ao pioneirismo de Joan Scott (TORRÃO FILHO, 2005), se dão articulações de poder. A partir dos símbolos, normas e desigualdades estabelecidos com a distribuição dos indivíduos por gênero se constituem modelos de cidadania e governança que não se legitimam sem a presença em espaços e iniciativas educacionais.

Assim estudar gênero não pode ser um exercício afastado de debates políticos, por mais que já tenha se pensado a emergência da categoria gênero, em substituição aos estudos de mulheres de caráter mais feminista, como um movimento de despolitização da temática, ou de evolução de um viés eminentemente político para uma abordagem de caráter mais analítico (TORRÃO FILHO, 2005).

É indispensável ao manejo dessa ferramenta do conhecimento a consideração de que não deve ser carregada de um tom prescritivo, ao invés disso, deve considerar processos vivos, em movimento de constante revisão:

Entender o gênero para Scott significa também reconhecer que homem e mulher são “ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, pois que, quando parecem fixadas, elas recebem, apesar de tudo, definições alternativas, negadas ou reprimidas”. O gênero expõe, ainda, o dilema da diferença, a construção de desigualdades binárias, de diferenças pretensamente naturais, significa “lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais” (TORRÃO FILHO, 2005, P. 136-137).

Para os fins dessa pesquisa, o modo de utilizar conceitos como forma de compreensão da realidade deve ocorrer sempre na perspectiva da fluidez e da contextualização, para que não se caia na armadilha de enquadrar identidades ou na ilusão de que esse tipo de fixidez dá validade ao conhecimento que se tenta construir. A ideia de categoria vazia e transbordante ajuda a representar esse viés metodológico de aproximação e não de captura da realidade.

Esta postura não deve ser restrita ao gênero, mas tomada como forma de manejo comum às demais categorias científicas com as quais se darão o diálogo ao longo desse texto, para tal partiremos da noção de que uma categoria deve se constituir como princípio de debate e não de convenção ou estabilização de significados (BOCK, 1989).

Uma interrogação indispensável nesta pesquisa se dá sobre a relação entre as iniciativas desenvolvidas para o tratamento do gênero no contexto da SEDUC-CE com os modos de discussão do gênero na escola, nas aulas e nos materiais didáticos da disciplina sociologia no nível médio. Optamos por desenvolver melhor esses pontos de debate no quarto capítulo, quando consideraremos mais detidamente os relatos de professores que lecionam a disciplina de sociologia.

Nosso foco agora será perceber a presença do gênero na formação continuada dos professores e a presença da temática gênero nas políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

1.1 A CÉLULA DE DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE DA SEDUC-CE.

Criada no ano de 2015, a célula de Direitos Humanos, Gênero e Diversidade na Escola⁴ compõe um conjunto de outras frentes de trabalho agrupadas na Coordenadoria de Diversidade e Inclusão da SEDUC-CE⁵. Constituída por um grupo que variou de um a três técnicos educacionais, os serviços oferecidos são diversos, destacando-se a formação de técnicos das Coordenadorias Regionais, gestores escolares, professores e estudantes, com especial direcionamento aos Professores Diretores de Turma (PDT's), projeto em que um professor se torna responsável pelo acolhimento e acompanhamento de uma turma, com carga horária extra-sala para o desenvolvimento de atividades como o atendimento individual aos estudantes.

No ano de 2018, a SEDUC-CE lançou uma “política socioemocional”⁶ e dentro dos componentes dessa proposta estava contida a “educação em gênero e sexualidade”. A ação demonstra uma valorização da temática, notada pela ausência de outras células de trabalho integrantes da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão como “a educação ambiental, educação especial, educação do campo, educação em prisões e educação quilombola e indígena”. É possível que esta escolha esteja associada ao processo de ocupação das escolas cearenses por estudantes no movimento grevista de 2016, a partir das pautas apresentadas pelos jovens na

⁴O nome da célula, redefinido em 2019, ainda não aparece nos sites e em grande parte dos documentos e menções disponíveis no site da SEDUC-CE. Educação, Gênero e Sexualidade. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-genero-e-sexualidade/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 14h.

⁵ Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-diversidade-e-inclusao-educacional-codin/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 14h.

⁶ Assessoria de Comunicação da SEDUC. Cidadania: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, Fortaleza, 22 de mar. de 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 14:30h.

negociação pelo fim da movimentação foram criadas ou fortalecidas iniciativas da SEDUC-CE⁷⁸.

O gênero e a sexualidade são, portanto, a partir dos lugares que ocupam no planejamento estratégico da rede de ensino cearense elementos que integram sua visão de diversidade, num reconhecimento da necessidade de um acompanhamento específico para as demandas escolares, com apoio pedagógico para técnicos que acompanham e supervisionam as escolas, gestores escolares, professores e alunos. A associação às políticas socioemocionais aponta para a comunicação dessas temáticas com a gestão dos afetos e as diversas relações que o jovem constrói a partir da escola.

Trataremos com maior detalhamento nesta seção o material “Orientações Pedagógicas”⁹, utilizado como apresentação de slides na realização de uma oficina de 8h ministrada pela célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade com técnicos educacionais, gestores escolares e professores. A escolha por esse material tem como razão a centralidade das oficinas no trabalho da célula e por ser a principal orientação formal oferecida às escolas, não há cartilhas, manuais ou vídeos instrucionais disponibilizados no site da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão, apenas uma lista de sugestões de livros, sites da internet e vídeos que abordam os diferentes temas dos espectros de gênero e sexualidade organizadas num documento intitulado “Para saber mais”.

As Orientações Pedagógicas têm um conjunto de 89 páginas, divididas em seções de apresentação da oficina, justificativa da abordagem do tema, conceituação de diferentes subtemas, sugestão de material didático e análise de legislação educacional.

Nas justificativas para os estudos sobre gênero e sexualidade vale salientar algumas questões apresentadas como a prática de esportes por meninas, uso de banheiros por alunas travestis e alunos e alunas transexuais, as violências de gênero, o machismo e a tematização da sexualidade na escola.

⁷ Em reportagem que aborda o apoio dos estudantes à greve de professores de 2016 em que se deu a ocupação de escolas cearenses, pode-se ler: “Entre as reivindicações dos estudantes estão o aumento da verba para merenda (atualmente de R\$ 0,31 centavos por aluno); revogação da portaria de lotação (PL 1169/15); passe-livre para estudantes no sistema de transporte público; aumento de verbas para projetos pedagógicos e culturais; e estudo das questões de gênero na grade curricular. (G1 Ceará, 2016)”

⁸ “Ao todo, são nove iniciativas que compõem o conjunto de ações desta Política: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Juventude em Ação ; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de aprendizagem; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. (SEDUC-CE, 2018)”

⁹ Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. **Orientações Pedagógicas**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Apresentado na oficina realizada no III Encontro com os Coordenadores Regionais do Projeto Professor Diretor de Turma e Psicólogos Educacionais. Fortaleza, 2019.

A apresentação dos conceitos é uma das seções mais amplas, com cerca de 20 páginas, e faz um apanhado de muitas nomenclaturas, com vasta utilização de fontes jornalísticas: “sexo biológico, intersexualidade, gênero, orientação sexual e afetiva, identidade, transexualidade, sexualidade, nome social, machismo, masculinidade tóxica, bullying e homotransfobia”.

A sugestão de materiais didáticos, citada como um dos principais objetivos da oficina, também tem cerca de 20 páginas, e oferece um conjunto de: planos de aula, estudos de caso, tirinhas, questão do ENEM, reportagens, gráficos, tabelas e resultados de pesquisas. Algumas dinâmicas e vídeos são utilizados ao longo da oficina, a maioria deles está listada no documento “Para saber mais” que já citamos aqui.

Predomina nas Orientações Pedagógicas a listagem de “declarações internacionais de direitos humanos, constituições nacional e estadual, planos e leis educacionais, planos de governo, resoluções e notas técnicas de conselhos de educação”, não há no entanto um maior esclarecimento sobre como elas se relacionam com a ausência do gênero no Plano Nacional de Educação (2014), com a presença apenas do termo orientação sexual no Plano Estadual de Educação (2016) e com a ausência dos referidos termos na Base Nacional Curricular Comum. Sobre este último documento, há uma referência à competência geral de número 9, que trata de respeito, ausência de preconceitos e valorização das identidades, que apesar de se aproximar das noções de gênero e sexualidade, evita sua explicitação textual, porque este documento curricular nacional foi resultado de uma tendência neoconservadora que cerceou espaços de discussão e representação social em sua construção.

Dentro desse conjunto de regulações legais destacamos dois documentos que são favoráveis ao tratamento de questões de gênero nas escolas. A resolução 463/2017 do Conselho Estadual de Educação do Ceará que autoriza o uso do nome social por estudantes da educação básica, profissional e superior em toda a documentação educacional substituindo uma resolução que impedia sua presença em declarações, certidões ou qualquer documento oficial expedido pelas escolas, restringindo seu uso ao contato verbal e a uma inscrição feita a lápis nos diários de classe dos professores, a frente do nome civil. Vale ressaltar que a medida se inscreve no pacote de ações apresentados pelo Ceará diante da notoriedade do vídeo que expõe a travesti Dandara sendo torturada e morta na cidade de Fortaleza em 2017¹⁰.

O outro documento é também uma resolução do Conselho Estadual de Educação, n. 471/2018, que dispõe sobre a liberdade de opinião dos professores, a medida foi editada no

¹⁰ O Governo do Estado do Ceará instituiu em 2017 seu Plano Estadual de Enfrentamento à LGBTfobia e promoção dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), com propostas em diferentes setores de serviço público, não somente na educação, tal como na saúde, na segurança e na cultura.

contexto das disputas eleitorais desse ano, em que uma série de políticos defendia a gravação de vídeos para denunciar a prática de “doutrinação” por professores, numa clara alusão ao movimento “Escola Sem Partido”, que além de perseguir ações que constituam o que chamam de “doutrinação marxista”, também se interessam por discursos que se enquadrem em sua noção de “ideologia de gênero”.

Mesmo com essas duas resoluções que oferecem mais assertividade para o manejo de questões de gênero e sexualidade em sala de aula, notamos ao longo das Orientações Pedagógicas uma postura de maior contenção, que pode desestimular os professores nos debates sobre o tema. O receio ou incerteza dos professores são abordados apenas em um tópico que menciona sua postura pedagógica denominado “como falar de gênero e sexualidade na escola”, menção de apenas uma página.

Refletindo um pouco mais sobre o documento Orientações Pedagógicas, escolhemos analisa-lo a partir de quatro vieses: conceituação, ilustração, proposição e problematização. A escolha dessas categorias teve base empírica e surgiu depois do processo de leitura e maturação do conteúdo, permitindo-nos aprofundar a qualidade e movimentos das ideias centrais que estruturam essa fonte do processo formativo da célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade.

Entendemos como conceituação toda alusão que enseja um esclarecimento de uma ideia ou termo. Observamos nas Orientações Pedagógicas que ela acontece com a utilização de textos curtos associados às imagens ou de imagens associadas ao nome do conceito. Não há completa clareza na leitura do documento isolada da aplicação da oficina. Talvez uma versão feita para o professor com maiores explicações sobre o modo de utilizar e conduzir as reflexões fosse válida, já que em uma oficina de oito horas é possível que não haja o esclarecimento de todos os pontos apresentados, alguns pontos não tenham tido a ênfase necessária ou as interações tenham conduzido para um outro viés a fala do expositor.

O detalhamento conceitual responde à dificuldade vocabular que alguns termos relacionados ao manejo do gênero trazem aos educadores, como misoginia, intersexualidade, cisgênero, que não são muito comuns em contextos mais informais. Também atende a dificuldade dos professores de posicionamento diante de um conjunto muito grande de informações divulgadas pelos mais diferentes veículos de comunicação. E espanta-nos não haver nenhuma menção em todo o documento sobre o termo “ideologia de gênero”, talvez uma tentativa de evitar elementos que seriam capazes de gerar maior polêmica durante a condução da oficina.

Como ilustração, definimos a demonstração de alguma ideia por meio de um produto, algumas vezes com o fim de comprovação ou listagem. Neste sentido notamos uma forte tendência ao uso de imagens, utilizadas sempre em sentido convergente com aquilo que foi exposto textualmente. Manchetes e reportagens são acionadas como fortalecimento de uma ideia, e deixam claro o recurso da repetição utilizado em várias seções, como na explicação do conceito de transexualidade, em que várias personalidades nacionais são expostas, possivelmente com o sentido de comprovar sua presença crescente na sociedade e a chegada a espaços de poder, como na foto da professora Luma Andrade, primeira professora universitária travesti do Brasil.

Como proposição, analisamos o que parece tratar da sugestão de materiais, métodos e condutas. O que notamos de mais relevante é que não há um conjunto claro de orientações para os professores que se deparam com situações de violência, com orientações como: a quem devo procurar primeiro quando ouço um estudante que é vítima de violência sexual? O que fazer quando sou vítima de homofobia na minha escola?

Não se listam os serviços que atendem a situações de ameaças ou violações de direitos, não há orientação para os professores sobre escuta qualificada dos estudantes em situação de violência e muitos menos uma explicação clara sobre comportamentos que tipificam formas de violência de gênero.

Isso pode estar fundado numa associação dos mecanismos educacionais com a prevenção, mas não com o enfrentamento da violência. Talvez essa postura esteja associada à prática de omissão recorrente em contextos educacionais, seguindo a ideia geral de que a escola não pode oferecer respostas aos danos que a violência traz, apenas caminhos para que seja evitada. Na maioria das vezes, entender o fluxo de encaminhamento de demandas relacionadas à saúde e proteção de direitos é a principal necessidade das escolas. É indispensável que se trate de acolhimento, escuta responsável e empática e dos compromissos éticos que cada profissional assume ao lidar com um serviço oferecido em caráter universal, como a educação pública a nível médio.

No que se refere à problematização, seguimos duas indagações: a equipe sugere um conjunto de problemas relacionados ao contexto peculiar do Ceará? A partir do que se observa nas escolas, nas regionais e na SEDUC é possível desenhar novos problemas?

Apesar de mencionar algumas questões mais relativas à realidade cearense, como pesquisas, reportagens e projetos pedagógicos premiados nacionalmente, não há um aprofundamento no contexto educacional local. A diferença entre modelos escolas, sua localização no campo e cidade e um grande conjunto de possíveis referências a

interseccionalidade não aparecem no texto. As referências conceituais e teóricas ((BORTOLINI, 2008; CASTRO; ABROMOWAY, MAGALHÃES, SILVA, 2013; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2010) surgem num contexto de admissão e não de tensionamento, aprofundamento ou divergência. A célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade não assina a autoria de nenhum dos materiais didáticos que foram sugeridos, nem utiliza materiais sobre a temática produzidos pelos estudantes da rede estadual de ensino disponíveis em diversas plataformas digitais, como mostraremos nas seções seguintes deste trabalho.

Redes de serviços, grupos de estudo, movimentos sociais também não são mencionados.

Os temas gravidez na adolescência e prevenção sexual não aparecem em nenhuma referência, embora haja uma menção à masturbação no tópico que trata sobre sexualidade. Quando o assunto é namoro a discussão trata apenas de questionar a proibição das carícias na escola e denunciar a homofobia. Haveria algum receio a respeito de uma referência mais direta ao ato sexual?

Em resposta, temos um trecho de reportagem em que o assessor da célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade se posiciona sobre a crescente verificação da oferta da disciplina Educação Sexual como componente eletivo das Escolas de Tempo Integral:

Homero Henrique de Souza, assessor pedagógico da Equipe de Educação, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS) da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), concorda sobre a parceria. "Nem essa formação do indivíduo pode ficar só a cargo da família — impossível, ainda mais agora com as escolas de tempo integral, em que os estudantes passam a maior parte do tempo no cotidiano da escola — e nem pode ficar só a cargo da escola", afirma. (CUSTÓDIO, 2019, Jornal O POVO)

Integrar o contexto escolar como disciplina eletiva amplia a contingência de uma discussão sem preconceitos ou receios sobre a educação sexual, enfrentando parte da opinião pública que considera que abordar esses temas significa estimulá-los. Talvez a escola seja concebida como um espaço de maior liberdade e menos vigilância que uma rede de ensino, o que permita que temas circulem de uma maneira mais desprendida na escola.

Notamos que com o advento de um setor específico para a representação das políticas da diversidade e para formação de educadores em suas mais diferentes funções, gênero e sexualidade ampliaram muito seu campo de influência e possibilidades no conjunto de estratégias pedagógicas da rede de ensino do Ceará.

Talvez muitos professores tenham tido o seu primeiro contato em formações possibilitadas pela SEDUC-CE, especialmente porque questões de gênero não integram nem

tangencialmente o currículo de disciplinas das áreas de matemática e ciências naturais, sendo, contudo, algo que deve ser considerado para uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais¹¹.

É possível notar ao longo da análise do material utilizado em oficinas que há zonas privilegiadas de interesse no interior da célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, sendo importante a compreensão de que suas tendências, abordagens, predileções teóricas nem sempre terão ressonância na escola, mas que é preciso partir de um terreno comum de afirmação dos estudos de gênero e da sexualidade como formas de proteção da vida, valorização das diferentes aprendizagens disponíveis na escola, reconhecimento de preconceitos e discriminações e como princípio de reforma das relações que longamente se construíram no seio das escolas, mas também de outros espaços educacionais.

Destacamos que o tratamento do gênero na escola, para além das aulas de sociologia, não ocorre em uma dependência de estratégias disparadas pela célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, algumas delas são, inclusive, anteriores à fundação dessa célula. É o caso do espaço curricular reservado para a discussão do gênero nas disciplinas de Projeto de Vida das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP's, desde 2008, e de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS aplicado em escolas piloto desde 2012 até ser disciplina fixa das Escolas Estaduais em Tempo Integral – EEMTI's.

1.2 A AMPLIAÇÃO DO TRATAMENTO DO GÊNERO NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

A rede de ensino cearense tem algumas experiências de ampliação de carga horária, mas apenas dois modelos de educação em tempo integral (9 horas-aula/dia): as Escolas de Educação Profissional (EEEP) e as Escolas em Tempo Integral (EEMTI).

Importa-nos neste momento refletir um pouco sobre os currículos desenvolvidos no atendimento desses dois modelos de educação integral, que inserem em suas propostas o compromisso de desenvolvimento holístico dos estudantes e não apenas a ampliação da carga horária. Para possibilitar essa abordagem é indispensável que novos compromissos da escola com os sujeitos que a compõem sejam assumidos.

¹¹ Mesmo não tendo sido citado diretamente pelos sujeitos da pesquisa, sabemos da existência do Curso Gênero e Diversidade na Escola, uma iniciativa federal que ofertou um curso de formação a distância que incluía os temas gênero, diversidade e orientação sexual, com início no ano de 2018.

Com a finalidade de desenvolvimento de educação integral, foram pensadas disciplinas que favorecessem a permanência do estudante na escola em turno integral, o que significa uma possível diminuição em sua rotina de lazer, descanso e satisfação pessoal.

Na organização do currículo, as EEEP possuem componentes de três naturezas: base comum, parte diversificada e formação profissional. Ao adentrar em uma EEEP cada estudante passou por um processo de seleção específico para um curso profissional de seu interesse, passando a ter disciplinas concernentes ao seu campo de atuação. Mas cada um dos estudantes, independente do curso escolhido, vivenciará um conjunto de componentes curriculares diversificados como: Empreendedorismo, Mundos do Trabalho, Projeto de Vida, Projetos Interdisciplinares e Horários de Estudo.

Nas EEMTI o currículo abriga uma diversidade ainda maior pela ausência de componentes de formação profissional, no seu lugar são desenvolvidas disciplinas eletivas, componentes cuja oferta deve valorizar o processo de escolha de estudantes e a relação com suas necessidades e interesses. Na parte diversificada do currículo, dois componentes ganham destaque: os Clubes Estudantis, disciplinas que devem ser protagonizadas por estudantes, sem necessidade de mediação direta de um professor. E o NTPPS, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.

Dentre as disciplinas que compõem a parte diversificada dos currículos das EEEP e EEMTI algumas possuem currículo definido e material didático de apoio. Selecionamos de cada um desses modelos de escola a disciplina que notamos receber maior valorização, uma vez que dispõem de processos específicos de formação de professores e são ofertadas para os estudantes das três séries do Ensino Médio. Das EEEP, analisaremos brevemente os materiais de Projeto de Vida, e das EEMTI, os materiais de NTPPS. Objetivamos uma reflexão sobre a pertinência do gênero no desenvolvimento dessa educação que se pretende integral no investimento de tempo e na ampliação da noção de estudante, como sujeito de necessidades de aprendizagem, acolhimento, valorização, expressão pessoal e tantas outras.

As disciplinas que analisaremos são resultado de um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e o Instituto Aliança, que assume a produção do material didático e o processo formativo dos professores, realizado regularmente com até três encontros anuais. Para entender um pouco mais sobre a atuação dessa instituição, veremos como ela se apresenta em seu site oficial:

A história do Instituto Aliança começa em 1998, quando a Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BNDES uniram esforços para contribuir com a promoção de mudanças culturais e estruturais na região nordeste do

Brasil. O resultado foi uma extraordinária iniciativa: a formação de uma aliança estratégica, tendo como aliados principais os “adolescentes protagonistas”.¹²

Comparando sua história e seus objetivos com o conteúdo dos materiais que produz, é evidente a associação de formação humana na perspectiva do desenvolvimento de competências socioemocionais com a formação de força de trabalho, não à toa verificamos a parceria de mais de dez anos do Instituto Aliança com a proposta de educação profissional desenvolvida no Ceará.

Ainda que as duas disciplinas nasçam da mesma fonte, há algumas diferenças entre Projeto de Vida e NTPPS, esta é marcada por um direcionamento para a atividade de pesquisa, com alguns bimestres sendo finalizados com atividades de exibição de resultados de pesquisa como artigos científicos e apresentações para a comunidade escolar, enquanto aquela tem como produto final a construção de um relato dos estudantes sobre a sua trajetória e expectativas ao final do ensino médio. A disciplina de NTPPS apresenta um conjunto de atividades que se prolongam para além da sala de aula, com entrevistas, trabalhos de campo e pesquisas na internet, ao passo que na disciplina de Projeto de Vida se nota uma maior integração dos estudantes no momento da aula.

A disciplina Projeto de Vida terá um menor número de menções aos conteúdos que envolvem trabalho e pesquisa, principalmente porque essas discussões são abrigadas nas disciplinas de Mundos do Trabalho e Projetos Interdisciplinares. Ao passo em que no NTPPS notaremos discussões mais sucintas de seus temas em razão dos diferentes compromissos da disciplina: pesquisa, abordagem de questões éticas, desenvolvimento do projeto de vida, e preparação para o trabalho.

As apostilas produzidas pelo Instituto Aliança para o desenvolvimento das disciplinas que analisamos possuem duas versões, uma de planos de aula para o professor, e outra para os alunos. Os planos de aula possuem os objetivos de cada aula, dicas para o desenvolvimento e encerramento das atividades e sugestão de materiais para utilização em sala, com considerável número de anexos. Analisaremos aqui a versão das apostilas com planos de aulas para os professores.

Alude-se a temas de gênero e sexualidade na apostila de Projeto de Vida da 1ª Série no desenvolvimento de dois eixos temáticos: saúde emocional e saúde física. No terreno da saúde

¹² INSTITUTO ALIANÇA. QUEM SOMOS – Nossa história. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15h.

emocional há uma discussão preparatória para a discussão das temáticas de gênero, que favorece um discurso que enxerga nas diferenças um campo rico para o desenvolvimento social. Na esfera da saúde física os temas são os mais diversos e abordam: diversidade, identidade, atribuição de papéis restritivos ao masculino e feminino, a vivência da paternidade e da maternidade na adolescência e uma discussão específica, mas agregadora, sobre masculinidades (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série).

Um método bastante utilizado no início das aulas é o contato com as informações e as opiniões que os estudantes carregam sobre os temas analisados. Isso fica explícito na aula 14 do segundo bimestre que leva o título “Diversidade: a diferença soma e faz crescer”, que tem início com o desafio para que os alunos completem a frase “Ser diferente é...”. E na aula 12 do mesmo bimestre que leva o título “Masculino e feminino: por onde eles estão”, que começa com uma dinâmica em que os alunos tem que distribuir um conjunto de atividades como comum aos dois gêneros ou específicas de cada um (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série).

A utilização desse tipo de ferramenta metodológica é instigante e difere de outros tipos de aulas que já se iniciam com uma denúncia de situações de violências e desigualdades, porque não pretende um imediato sufocamento de todas as posturas preconceituosas, mas permite primeiramente o acesso a elas, entendendo que um ambiente afetivamente acolhedor pode favorecer sua desconstrução.

Observamos que as aulas de projeto de vida são planejadas para um curto período de tempo, com maior objetividade no seu desenvolvimento didático, a segunda etapa, que sucede a apresentação de cada temática e dos objetivos da discussão é o desenvolvimento e nela notamos uma análise vasta de materiais e se evidencia neles inclusive a citação direta aos sujeitos que costumam ser invisibilizados em materiais didáticos heteronormativos:

Rafaela (28 anos) e Bárbara (39 anos) são lésbicas. Estão casadas há 4 anos e ambas querem ser mães. Fizeram seu cadastro no Banco Nacional de Adoção na tentativa de encontrar uma criança, porém, há 3 anos já estão nessa espera sem sucesso. Bárbara anda apreensiva, sabe que a idade influi na gestação, e que o tempo está passando. Sugeriu então, que se submetessem à inseminação artificial como uma nova alternativa. Rafaela demonstra preferir esperar pela adoção. Isso tem gerado alguns conflitos na relação. Bárbara já se disponibilizou para fazer o procedimento, sendo ela a engravidar e correr os possíveis riscos. Ainda assim, Rafaela não cede em relação a espera pela adoção. (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série, p. 102).

É comum que a gravidez seja discutida nos livros didáticos sobretudo a partir do viés biológico e que a considere como resultado de um relacionamento heterossexual, refletir sobre

a gravidez na perspectiva de um casal lésbico como atividade reflexiva para os alunos que apresentarão e debaterão sobre ele parece apontar para uma prática que controvverte a hegemonia heteronormativa.

Temas mais contemporâneos relacionados à dinâmica de gênero são valorizados nos planos de aula com uma reflexão específica sobre masculinidades, visto que há uma frequência cada vez maior nas mídias do termo “masculinidade tóxica”. As orientações gerais da aula ressaltam que é um assunto que diz respeito a meninos e meninas. A agressividade, contenção de sentimentos, recusa à utilização de camisinha e outras questões são debatidas, revelando a possibilidade de revisão de modos de atuação de gênero, posicionando-os como resultado de construção social. Ou seja, aos jovens estudantes é apontada a possibilidade de construção de subjetividades que não se orientem sobre esses valores predominantes de masculino ou que estabeleçam com eles uma relação reflexiva (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série).

A ênfase nos papéis masculinos e femininos como produto de contextos educacionais atravessa diferentes aulas e remete ao uso de recursos didáticos que retomam a infância como marco dessa produção. É este o mote do vídeo Brinquedos – meu nome é Liv (YOUTUBE, 2017) contido na aula 12 do 2º bimestre (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série, p. 94). Nele uma garotinha explica a partir de uma apresentação de seus brinquedos preferidos e jogos de videogame que acredita que os brinquedos infantis não devem ser restritos a meninas ou a meninos, afirma ainda que as princesas das narrativas dos gêneros contos de fada ou animação não devem apenas ser salvas de perigos, mas terem o direito de salvar também.

O vídeo em destaque lida com um tema sensível no debate atual sobre gênero, o processo de educação de crianças. Um exemplo que depõe pelo conjunto de materiais, que mesmo sendo utilizados com adolescentes valorizam a retomada de um processo abrangente e preocupações que se estendem à infância.

Há nas apostilas também um espaço para conceituação, embora esta não seja a atividade predominante, destacamos a aula 13 do segundo bimestre que leva o título “Sexualidade: prazer em conhecer” (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série), em que os alunos precisam preencher num quadro as definições que possuem sobre os conceitos “identidade de gênero, expressão de gênero, sexo e orientação sexual”. Ao final da atividade o professor deve compartilhar as definições que a apostila fornece, destacamos sua definição sobre identidade de gênero: *“Como a pessoa se sente, organiza suas ideias, se reconhecendo como mulher, homem ou Genderqueer (termo ‘guarda chuva’ que considera pessoas que não*

se reconhecem neste binário mulher e homem)” (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 1ª Série, p. 98). Aqui temos uma alusão à exploração da temática queer, em referência aos estudos da autora feminista americana Judith Butler, que percebe uma maior fluidez e transitoriedade no que se refere a construção de identidades, o genderqueer é justamente posicionado em uma zona limiar dentro da atividade. O que nos chama atenção, porém, é que em alguns materiais similares, inclusive utilizados pela SEDUC-CE, o termo posto entre homem e mulher no conceito de identidade de gênero é o de transexual, este conceito não aparece textualmente na aula, apenas em um dos materiais de apoio que aborda diferentes conceitos sem um enquadramento tão rígido, mas posicionando a transexualidade dentro do campo das identidades (Não entendeu? A gente desenha! Gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Youtube, 2016).

Na 2ª Série, as apostilas de Projeto de Vida situam a temática gênero especialmente nos campos da saúde familiar e da saúde relacional, com uma citação sobre “equidade de gênero” no desenvolvimento do tema sustentabilidade no campo de saúde ecológica (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 2ª Série).

O que mais se destaca nesta apostila é a assertividade com que se posiciona diante de questões tão controversas nos últimos tempos. Na aula 8 do segundo bimestre que leva o título “Educação de gênero: papéis e responsabilidades”, podemos ler nas orientações iniciais das aulas um convite para que os estudantes discutam aquilo que escutam a respeito do termo “ideologia de gênero”, seguindo-se as orientações: *“Aproveitar a oportunidade para explicar que gênero não tem a ver com ideologia, e que gênero não é sinônimo de sexo. Esclarecer que sexo é biológico, enquanto que o gênero é construído culturalmente e socialmente”* (INSTITUTO ALIANÇA, Projeto de vida – Planos de aula – 2ª Série, p. 18).

Algo similar acontece no tratamento do tema família, tornado bastante polêmico com a atuação de políticos neoconservadores no legislativo brasileiro que querem restringir seu uso a modelos familiares resultantes de um relacionamento heterossexual, além de valorizar outros arranjos, as apostilas conceituam família a partir de argumentos diferentes dos laços consanguíneos. Na aula 3 do 1º bimestre que leva o título “Família: o significado além da palavra” notamos dentre as mídias sugeridas o vídeo Vitarella – Dia da Família (YOUTUBE, 2015), nele um conjunto de crianças responde perguntas sobre o significado e a diversidade das famílias, com a predominância da noção de que o que constitui a família é a presença de relações de carinho e cuidado. O vídeo culmina sua reflexão com a frase: *“família é todo mundo que a gente ama”*.

Nesta apostila há a repetição de algumas discussões realizadas na 1ª Série, como a contraposição de papéis masculinos e femininos, sem que haja uma maior exploração das divergências existentes entre masculinidades e feminilidades, como havia sido abordado na apostila anterior.

Não notamos na apostila da 3ª Série de Projeto de Vida, que tematiza a saúde profissional, nenhuma menção às temáticas de gênero e sexualidade, esta apostila é menor do que as anteriores, porque planejada apenas para os dois primeiros bimestres, já que os estudantes das EEEP iniciarão seus estágios e passarão a frequentar a escola em apenas um turno, tendo apenas aulas da base comum de disciplinas no seu último semestre letivo.

As apostilas de NTPPS seguem um modelo muito semelhante de debates sobre gênero e sexualidade na 1ª e 2ª séries, talvez com um enfoque maior no campo da sexualidade às infecções sexualmente transmissíveis, abordando também os estigmas que são a elas relacionados.

Gênero e sexualidade são temas que atravessam os afetos construídos entre os jovens, entre os jovens e suas famílias e também entre eles e suas projeções de futuro. A responsabilização é uma das tônicas e não se refere apenas ao cuidado com o corpo, mas no vislumbre de que serão pais e mães ou de que terão que agir como se fossem eles. A ideia de que a família ou a escola pode errar traz para os jovens a necessidade de conduzir e ensinar e não de apenas aprender (INSTITUTO ALIANAÇA. Planos de Aula de NTPPS – 1ª e 2ª Série).

É transmitida também uma preocupação de que a ação pessoal não deve apenas se deter às questões que tocam diretamente os sujeitos, mas de que há necessidade de transformação de algumas estruturas que põem em risco a proteção, saúde e segurança das pessoas. O gênero aparece, especialmente na 2ª Série do Ensino Médio, associado a temas de valor comunitário. Alterar dinâmicas sociais que não respeitam o direito coletivo surge como uma preocupação revisitada. (INSTITUTO ALIANAÇA. Planos de Aula de NTPPS – 2ª Série)

Assim como nas apostilas de Projeto de Vida, predomina o interesse pelos processos de educação que constroem modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, com o acréscimo da implicação que os “brinquedos de meninos e meninas” podem ter sobre as “profissões de homens e mulheres”.

Como na 3ª Série das EEMTI os estudantes têm aulas da parte diversificado do currículo por todo ano, e como não há disciplina específica para tratar sobre a dimensão profissional, as apostilas dessa série de NTPPS abordam mais diretamente o trabalho.

Uma das aulas do 1º bimestre da 3ª Série leve como título “Autocuidado com foco no trabalho” (INSTITUTO ALIANAÇA. Planos de Aula de NTPPS – 3ª Série), o objetivo da aula

é trabalhar dados e notícias que descrevam situações de assédio moral e sexual no contexto laboral. Essa discussão não aparece a primeira vez neste capítulo, as violências de gênero têm como fundo comum em diferentes momentos o signo de agressividade associado ao masculino, bem como a ideia de que os meninos são confirmados em situações de maior privilégio e aprendem a necessidade de reafirmação de posições de dominância (INSTITUTO ALIANAÇA. Planos de Aula de NTPPS – 3ª Série).

No NTPPS, há posturas que entendemos ser de enfrentamento aos discursos que criam tabus em torno do gênero, na aula “Equidade E Igualdade de gênero” do 4º bimestre da 2ª Série (INSTITUTO ALIANAÇA. Planos de Aula de NTPPS – 3ª Série), menciona-se a possibilidade de que os homens também podem ser vítimas de violência doméstica e de que ao buscar igualdade de direitos e oportunidades não se está propondo uma rivalização de homens e mulheres, argumento que é utilizado na negação do discurso feminista, com a insinuação que estabelece uma guerra de sexos e o ódio ao masculino.

Ao ter em mãos as apostilas de NTPPS e Projetos de Vida não podemos compará-los com justiça aos livros didáticos, sua estrutura, objetivos e metodologias atendem a um outro direcionamento. O foco de cada plano de aula está na prática, com orientação sobre as perguntas, mobilizações e dinâmicas que o professor conduzirá. A exploração conceitual está presente, mas não há a localização de conceitos dentro de seus complexos teóricos, nem uma justificativa das escolhas que se faz dentro de cada temática. Não notamos nenhuma citação direta a autores que discutem gênero e sexualidade, mas a visitação de aspectos de suas explicações em recursos lúdicos como músicas, poemas e vídeos ou recursos informativos, principalmente em reportagens. Cada aula tem um claro objetivo vivencial e o horizonte metodológico é, na imensa maioria das vezes, o da experimentação.

Notamos que as menções ao gênero são coerentes nas diferentes menções que as apostilas fazem e mesmo quando os recursos de cada aula tratam da mesma questão, abordam caminhos explicativos diversos, mas não conflitantes.

A principal repetição que notamos está no não paralelismo entre as oportunidades oferecidas a homens e mulheres e a explicação dessa relação desigual em processos de educação que começam na infância. A relação entre escola e a família e o reconhecimento falibilidade de suas explicações, bem como o alerta para sua responsabilidade na condução de seus processos educativos, ultrapassa os fundamentos de uma prática escolar reproducionista.

Quanto à representação e aos espaços que os diferentes sujeitos associados à sigla LGBTQI recebem nas apostilas é bastante desigual, os dois exemplos presentes nos estudos de casos são de alunas lésbicas. Só podemos ver homens gays em alguns vídeos contidos nos

recursos, e as referências a transexuais também não aparecem nas aulas, apenas nos recursos midiáticos.

É incômoda a ausência de duas questões cada vez mais presentes no cotidiano escolar: o uso do nome social e o uso dos banheiros por alunas e alunos travestis e transexuais. Especialmente, porque a presença na escola desses sujeitos é significativamente maior e suas trajetórias estão associadas aos processos revisionistas da categoria gênero.

Na apostila de Projeto de Vida é importante notar como gênero e sexualidade atravessam diferentes eixos temáticos, sendo reconhecidos como relevantes para a saúde “emocional, física, relacional, familiar e ecológica”. Uma menção significativa para pensarmos os diferentes atravessamentos dessas temáticas na vida e suas principais zonas de conflito.

Sobre o tratamento de temas polêmicos, notamos que os discursos sobre “ideologia de gênero”, “estatuto da família”, “rivalização dos sexos” ou “estimulação sexual dos jovens pelo debate educativo” não inibem o posicionamento contrário e explícito a cada um desses pontos.

Não há nenhuma menção à vinculação de discursos sobre gênero e sexualidade com discursos religiosos, mesmo que na apostila da 1ª Série de Projeto de Vida haja o eixo temático “saúde espiritual”. Talvez seja desvantajoso retirar o respeito à diversidade e à multiplicidade de explicações que as religiões têm sobre a experiência generificada, evitando uma grande contribuição para a discussão da ética religiosa.

Nas aulas sobre afetividade e sexualidade a escola surge também como um espaço em que se namora, sofre, busca sentido e explicações, partilha necessidades e se questiona posturas. As atividades têm um tom cooperativo, e processos de transferência empática são frequentemente acionados, com atividades simuladas em que os alunos sofrem preconceito ou precisam defender algum grupo minoritário.

Se é possível abordar a temática de gênero e sexualidade em citações diretas e indiretas em cerca de 10 ou 15 aulas, é possível que os alunos de escolas que funcionam em tempo integral na rede ensino de Ceará discutam gênero com maior volume nas aulas dos componentes diversificados do que nas aulas de Sociologia. Sendo assim, será indispensável para nós ponderar sobre o impacto desses recursos na construção de projetos de iniciação científica, tema geral dessa pesquisa, e também os diálogos que são possíveis a partir dele com as aulas de sociologia.

Culminando o debate de material tão vasto, cabe notar que para além de espaços formais que não dependem da manifestação localizada de professores e alunos de que o gênero faz parte de sua zona de interesses de aprendizagens, várias outras iniciativas acontecem nas escolas cearenses, como um movimento de escolha por discutir gênero dentro de um conjunto de muitas

outras temáticas disponíveis. Trataremos do próximo tópico de expressão dessa decisão pelo gênero em iniciativas pedagógicas e artísticas.

1.3 ENGAJAMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO DEBATE DE GÊNERO

Nesta seção faremos um breve levantamento de algumas iniciativas que demonstram que muitas temáticas correlacionadas ao eixo dos estudos de gênero ganham espaço nas escolas de ensino médio, identificaremos o gênero transpondo o lugar específico das disciplinas da parte comum ou diversificada do currículo e adentrando um conjunto de atividades que têm na arte uma das principais formas de expressão. Tive acesso às ações que apresentaremos pela minha inserção no cotidiano das ações da SEDUC-CE, mas também pela pesquisa e o interesse pelo tema, com consulta às plataformas gratuitas de pesquisa na internet como o Google. Os fatores determinantes para escolha dessas iniciativas são dois: partiram da vontade dos alunos ou professores de discutir o tema gênero, criando espaços para o debate ou se inserindo em concursos, eventos científicos e festivais e a publicização dessas iniciativas, em jornais locais, revistas especializadas ou em eventos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

Começaremos pelo trabalho desenvolvido pela professora Camile Baccin de Moura, que na EEFM Aloysio Barros Leal em Fortaleza desenvolveu um projeto a partir da leitura de poemas e contos da literata negra Conceição Evaristo, o projeto se estendeu a outros representantes do feminismo negro de modo a permitir uma associação do livro aos contextos periféricos dos estudantes da referida escola. Ao esclarecer sobre as características de seu projeto, insere a disciplina de Sociologia como associada na condução das reflexões e atividades, embora seja professora de literatura e redação. Sobre o projeto e suas conexões com o feminismo negro e outros temas, a autora reflete:

O projeto Vozes Mulheres foi criado com o objetivo de promover a leitura de uma literatura crítica, contemporânea, identitária, de valores étnico-racial. “Assim, promovemos a leitura de textos de autoras negras brasileiras e estrangeiras, feministas, entre literatas e filósofas, para que os alunos do Ensino Médio pudessem perceber uma outra escrita não realizada por corpos brancos, (cis)heteronormativos. Vivemos em uma sociedade heterogênea quanto a gênero, raça, religião, ‘deficiência, padrões culturais e outros. Dessa diversidade surgem conflitos, por que a sociedade e a escola padronizaram uma cultura e uma raça estereotipada, por exemplo. Proporcionamos direitos desiguais de sobrevivência e ação individual no espaço vivido. Gerando-se nesse contexto histórico, conflitos dos subalternos em busca de seu reconhecimento e respeito ao seu modo de ser, pensar e agir. (CECÍLIO, NOVA ESCOLA, 2019)

Nota-se no texto o argumento da diversidade como fonte de conflitos pela negação na escola de espaços de expressão para os diferentes sujeitos que a compõem. Esse contexto de desigualdades oporia a realidade dos estudantes que frequentam a escola e a realidade de autores e sujeitos presentes no conteúdo que se estuda no ensino médio, um recorte prioritariamente branco, heteronormativo e cisgênero, negando portanto a negros, gays, lésbicas e transexuais a possibilidade de representar suas visões de mundo, reduzindo as chances de ligações de compatibilidade entre os estudantes e aquilo que estudam.

Além de projetos escolares desenvolvidos nos mais diferentes âmbitos, como o citado acima com ações concentradas no âmbito da leitura e escrita, ganha força no contexto das EEMTI a oferta de disciplinas eletivas com o tema Educação Sexual:

O grande número de alunas grávidas em 2018 alertou a equipe da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Lions Jangada, no bairro Cristo Redentor, em Fortaleza, para a necessidade de falar sobre sexualidade com os estudantes. Foi assim que o professor de Educação Física Marcos Aurélio resolveu propor a disciplina eletiva de Educação Sexual, implementada em 2019. (CUSTÓDIO, Jornal O POVO, 2019)

Como esclarecemos no tópico anterior, as EEMTI possuem a disciplina de NTTPS que aborda temas relacionados ao gênero e sexualidade nas três séries do ensino médio, ainda assim, preocupações de ordem mais prática como a gravidez de jovens estudantes desperta a preocupação de professores de diferentes áreas do conhecimento para a abordagem da questão. Um fato não mencionado acima, é que as disciplinas eletivas funcionam a partir da adesão dos estudantes, ofertar uma disciplina de educação sexual pode ser também uma forma de oferecer um componente que seja mais atrativo aos estudantes.

No tópico resultados de artigo tratando sobre a disciplina eletiva Educação Sexual na EEMTI Dom José Tupinambá da Frota, o professor de biologia Carlos Vinícius Vasconcelos conclui:

Notamos ao longo das discussões em sala que os estudantes expressavam a necessidade de tratar o tema sexualidade, nem sempre encontrando no espaço doméstico um ambiente sem constrangimentos ou capaz de acolher posições que não correspondessem às expectativas de familiares.

Conseguimos perceber também que a suposição de que os adolescentes possuem todas as informações de que precisam no que tange à sexualidade é um grande mito, e o pior, uma fonte de riscos e comprometimentos ao bem-estar.

A experiência da disciplina permitiu também valorizar o corpo como nosso lugar de experiência no mundo, mais do que afastar corpo e mente, notamos a necessidade de uni-los a partir da sensibilidade, da sinceridade, da informação segura e do respeito. (2019, p. 4)

O trecho mencionado pelo professor aponta para o clima de segurança e acolhimento na escola que os estudantes podem não encontrar no ambiente familiar, é possível que questões que envolvam sexualidade ou experiências identitárias minoritárias, pela distância geracional e o desacordo sobre princípios de moralidades, sejam cercadas de silêncio ou repressão.

Outro ponto tensionado é a correspondência absoluta entre prevenção e informação, viabilizar o acesso a orientações não significa o entendimento ou a concordância dos jovens às posturas convencionadas, principalmente no que concerne ao exercício da sexualidade. O diálogo constante e empático pode ser tão necessário quanto a informação.

Outra iniciativa que favorece a expressão de temas do gênero e sexualidade é o concurso de realização anual de diferentes categorias artísticas que abrange todas as escolas de ensino médio da rede estadual, o Festival Alunos que Inspiram.

Em uma pesquisa rápida no site de compartilhamento de vídeos Youtube, encontramos uma série de produções dos estudantes da rede estadual envolvendo os temas violência doméstica e empoderamento feminino, predominantemente. O vídeo Ser Mulher (Youtube, 2019), por exemplo, produzido pelos alunos da Escola Fenelon em Solonópole, que concorreu na categoria curta-metragem do Festival Alunos que Inspiram tem um enredo que propõe a vinculação do Dia Internacional da Mulher com um contexto de lutas que têm os movimentos feministas e as lutas trabalhistas de mulheres como precedente histórico. Uma transição acontece, com imagens coloridas sucedendo as cenas em preto em branco, de modo a revelar um cenário de lutas em que a violência doméstica aparece como principal zona de mobilização. A ilustração desse quadro mais contemporâneo é completada com a presença de uma mão masculina escrevendo sobre o corpo de uma jovem a expressão “Propriedade Minha!”, logo após sucedem-se agressões e afagos, até que muito machucada a jovem aparece amassando flores brancas, em uma possível alusão ao ditado “em uma mulher não se bate nem com uma flor” para, finalmente, em um gesto mais impositivo erguer o rosto, bastante machucado, tendo o número do disque-denúncias no fundo.

Vale citar uma produção que integrou a fase regional e estadual do Festival Alunos que Inspiram que coincide com temas de outras iniciativas já citadas nesta seção no tocante a representação de identidades negadas no contexto escolar:

Figura 1: Desenho de estudante do ensino médio da EEM Monsenhor Furtado em Meruoca-CE que alcançou a primeira colocação no Festival Alunos que Inspiram, edição 2019, na CREDE-



O Festival Alunos que Inspiram apresentou na edição de 2019 a temática Ceará 2050, que deveria orientar as produções em um olhar projetivo da educação a nível estadual. O desenho vencedor da fase regional da CREDE 06 propõe uma associação entre o retrato de uma jovem transexual e a travesti Dandara dos Santos, assassinada em Fortaleza no ano de 2017, em um caso de violência que ficaria internacionalmente conhecido porque gravado em vídeo e divulgado amplamente pela mídia. O título do desenho representa o olhar que o estudante direciona para o futuro: “Dandara no topo”. Em uma tentativa de narração do espaço escolar como espaço de visibilidade e presença de travestis e transexuais, com uma permanência sabidamente irregular nos espaços formais de educação.

Sem a pretensão de um mapeamento preciso das estratégias pedagógicas desenvolvidas nas escolas, quisemos evidenciar diferentes linguagens e diferentes contextos de produção em que se têm construído narrativas sobre o gênero, transbordando os espaços formais das disciplinas, adentrando a prática de projetos, disciplinas eletivas e concursos artísticos. Os materiais analisados acima depõem sobre as relações de gênero construídas no contexto escolar e também sobre um conjunto de expectativas de reconhecimento e valorização.

Ao estudar brevemente as iniciativas observáveis no contexto cearense, mote deste capítulo, não se pretendia notar uma estrutura fundamental para a compreensão dos projetos de iniciação científica da rede a nível de Ceará Científico sobre gênero. Pretendia-se, antes, uma ligação de significados.

Também não se pretendia colocar qualquer atividade em ordem de prevalência e determinação, mesmo que a introdução do tema gênero nos livros didáticos a partir da regulamentação do ensino de sociologia seja um ponto impossível de ignorar.

Pretendíamos demonstrar a ligação imbricada entre o gênero nas teorias e o gênero na vida, e o papel de mediação que a escola tem sobre essa relação, de ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para compreensão da realidade é um dos espaços em que a realidade borbulha como caldo vivo, dele surgem formas não previstas e se desenvolvem caminhos sempre imprecisos, mas algumas vezes ambiciosos, de aproximação dessa realidade, dada sobretudo em um contexto de abertura, de um deixar ser que é condição indispensável do explorar.

Estabelecer caminhos de comparação entre o gênero enquanto ferramenta de desenvolvimento institucional de políticas de uma rede de ensino, o gênero enquanto princípio de construção de identidades e reforço de potencialidades humanas num contexto de formação de força de trabalho, o gênero enquanto expressão do ser e recurso de arte, o gênero enquanto espaço de realização profissional, o gênero enquanto fonte de prescrições de cuidados pessoais e organização de sonhos e expectativas é demasiado desafiador, mas talvez sem o contraste entre as diferentes iniciativas que analisamos não fosse possível inquirir tamanha versatilidade.

Por vezes ao ler os diferentes materiais me ocorreu perguntas como: Em que espaços precisa se esconder o gênero? Ou esconder mais a sexualidade que o gênero? Ou esconder apenas a transexualidade? Ou disfarça-las?

Notamos, no entanto, que em sua força de conjunto, as iniciativas da rede estadual até aqui planeiam um terreno favorável a sementeira de novas ideias. Ao passo em que na escola se pode discutir teorias, olhar para sujeitos vivos, promover representação de minorias, pesquisar, imaginar, ler e sonhar uma vida depois da escola a partir do gênero. Isso não é pouco.

As ausências, podem nos sugerir um caminho de fracasso, ou força insuficiente para lidar com desafios de modelos pretensamente hegemônicos, padrões heteronormativos na representação dos sujeitos, imposições de neutralidade como prática de engessamento do fazer docente ou o mito de que na escola se desenvolve o indivíduo, coerente, definitivo, pronto para o trabalho e os desafios de um mundo desigual.

Reforçamos que mesmo que sobre o gênero deixe de operar o signo de proibição enquanto conteúdo escolar, é possível recriar estereótipos a partir do uso do conceito, como citamos nas páginas anteriores, criar versões mais palatáveis dentro de cada contexto.

Estamos adentrando em um terreno assustadoramente novo ao pensar uma educação menos desigual, sem uma divisão sexista clara, ampliadora de oportunidades, problematizadora

e desconstrutivista. É importante que neste percurso não esqueçamos que poucas coisas podem ser mais aprisionadoras do que a ideia de que já se tem liberdade.

Passamos a nos perguntar: Quais os limites da liberdade que é concedida para se tratar sobre gênero na escola? Com que outras liberdades ela se relaciona? Quem são os sujeitos dessa narrativa? O que eles podem fazer?

Lemos nas páginas anteriores que explícita e implicitamente se reconhecem espaços educativos além do familiar e escolar, as mídias têm um papel crescente na construção das subjetividades, e é construtora da escola e dos discursos antiescola. Estudar gênero na escola significa entender que não apenas o gênero está posto como categoria controversa, a educação escolar também está.

Outro ponto a observar é que o gênero enquanto ferramenta de luta social não serve apenas para o acesso aos espaços de poder, mas para a manutenção deles. Um corpo maior de professores, pesquisadores, técnicos educacionais e secretarias também flertam com o gênero como fonte de desenvolvimento profissional, incremento de renda, acesso a premiações, poder de atração sobre a atenção dos estudantes e isso não pode ser desconsiderado no contexto de produção das iniciativas que apresentamos, porque parte dos ocultamentos se desenham a partir dessas relações.

Notamos, especialmente nas estratégias que demandam a escolha de um tema por professores e alunos, que os espaços oferecidos pelas disciplinas da base comum e diversificada do currículo parecem insuficientes, com esforços que tendem a ampliação no que se refere ao incremento do debate de gênero.

Seguiremos nossas reflexões a partir do exposto com a consciência do gênero enquanto categoria tão necessária quanto diversa para perceber as tramas do desenvolvimento escolar contemporâneo. Notamos também em diversas oportunidades o atravessamento de conhecimentos sociológicos ou da disciplina de sociologia como inspiração, recurso metodológico ou apoio institucional. Assim como notamos, que a chegada e a valorização do termo gênero no ensino médio pode não significar substantivamente a conclusão do processo de conquista de direitos.

2 PROJETOS ESCOLARES, INICIAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR E OS EDITAIS DO CEARÁ CIENTÍFICO

Nesta seção apresentaremos algumas explorações bibliográficas sobre o fazer pedagógico escolar a partir da implementação de projetos escolares, entendendo como a partir dessa dimensão didática e epistemológica se situam polêmicas e disputas educacionais que passam cada vez menos despercebidas do olhar de professores e estudantes, especialmente quando vivemos no Brasil movimentos significativos de reforma do ensino médio e de legislações curriculares.

Num contexto de reestruturação é preciso que se discuta prioridades de trabalho, que se reconheça limites e se garanta uma participação mínima dos envolvidos. Assim, prover uma leitura cada vez mais ampla, capaz de enxergar experiências internacionais de educação, as motivações declaradas e as tentativas de escamoteamento de princípios componentes das tendências reorganizadoras é necessidade estruturante.

As discussões que organizamos aqui são apenas uma parte daqueles que nos permitiram um olhar sobre o “fazer” dos projetos escolares, sobre seus lugares de origem e irradiação teórica e metodológica, seus compromissos políticos e os choques possíveis entre sua articulação e uma educação básica que priorize direitos, cidadania e expressão da diversidade.

Avançando um pouco na articulação dos projetos escolares e na valorização da problematização e da pesquisa definiremos brevemente o conceito forjado para nossas análises, a iniciação científica escolar. Entendendo a iniciação científica ofertada para a escola ou no âmbito da escola como uma conquista tardia e ainda longe da universalização. Temos clareza da existência e da longa duração de experiências escolares abertas para o fazer científico, mas não podemos deixar de mencionar a ausência de uma política ambiciosa, de um tempo curricular favorável, de processos formativos e parcerias que potencializem a escola pública em suas condições para o fazer ciência. De modo que uma abordagem que parta dos compromissos educacionais e da função social da escola para debater ciência ganha eminência.

Culminaremos nossa escrita com a iluminação reflexiva que os termos pedagogia de projetos e iniciação científica escolar e seus respectivos arcabouços teóricos trazem para a leitura dos editais do Ceará Científico. Buscamos através desses documentos uma visão geral do evento, que subsidie a reflexão de cada projeto, a ser apresentada no próximo capítulo. Auscultaremos nos editais também alguns indícios gerais da postura da Secretaria Estadual de Educação do Ceará quanto a promoção de uma educação científica.

2.1 PEDAGOGIA DE PROJETOS: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE REFORMAS.

Interrogar a presença da categoria de análise social gênero (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000) em projetos escolares da rede estadual de educação requer um esforço de reflexão sobre essa metodologia educacional. Especialmente considerando a recente publicação e adoção nas redes de ensino do termo ou das diretrizes da “pedagogia de projetos”, esta tendência internacional pensa a prática da pesquisa e seus efeitos como uma forma de contribuir para uma “educação do século XXI” e responder à um discurso de crises que liga fortemente ensino tradicional e desmotivação dos estudantes (BENDER, 2014).

Pelo acumulado de minha experiência como professor pesquisador inserido nas edições escolares e regionais do Ceará Científico, pondero de início que projetos escolares podem ser vistos a partir de dois vieses: como estratégia de ensino e como ambiente de aprendizagem. Este último permite uma compreensão mais ampla das diferentes estratégias, espaços e recursos que confluem para a concretização de um projeto escolar.

Para muitos educadores ainda é difícil perceber um projeto que pretenda a descoberta ou o aprofundamento em um conteúdo disciplinar acontecendo sem uma clara ligação com a rotina da sala de aula. A princípio, a fluidez e as diferentes metodologias que caracterizam a pesquisa, o contato com o entorno social e a busca de fontes alternativas de conhecimento faz com que se considere um projeto escolar como um bom acessório para os conhecimentos que são debatidos e construídos em sala de aula, sendo uma ferramenta complementar do ensino.

O que veremos com um pouco mais de frequência nas discussões da pedagogia de projetos, porém, é a defesa de que conteúdos podem ser abordados apenas a partir da pedagogia de projetos, inclusive com uma grande parcela ou a totalidade do currículo utilizando essa abordagem.

Na rede estadual de ensino do Ceará o desenvolvimento de projetos escolares já é uma realidade na parte diversificada dos currículos das escolas de educação profissional e das escolas de educação em tempo integral. As disciplinas de Projetos Interdisciplinares¹³ e Núcleo

¹³ “É um espaço destinado ao desenvolvimento de projetos das diversas disciplinas que compõem o currículo. É também um espaço apropriado para que sejam trabalhados reforço da aprendizagem dos alunos que apresentam mais dificuldades, a recuperação paralela, assim como a progressão parcial.” – In: PROJETOS INTERDISCIPLINARES – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=199 Acesso em 12 de março de 2020, às 15:17h.

de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais¹⁴ são componentes que organizam a prática do conhecimento a partir da pesquisa desenvolvida segundo os interesses dos estudantes e/ou demandas verificadas na escola. Sem dúvida um grande avanço no que diz respeito à facilitação do trabalho do professorado, que nas escolas regulares não possuem um espaço específico do currículo para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Tratando mais objetivamente da disciplina de sociologia, com carga horária de 1 hora aula semanal e com um conjunto de conteúdos significativamente vasto, aprofundar conhecimentos através da pesquisa em sala de aula se torna quase uma impossibilidade. A saída encontrada pelos professores é a utilização de sua carga horária de planejamento ou horários livres para investir na prática de projetos. Reuniões, leituras, orientações, atividades de pesquisa, atividades de intervenção, produção de materiais e apresentações do projeto acabam gerando para o professor das escolas regulares a necessidade de um investimento de carga horária não remunerada.

Nos casos citados acima, os projetos escolares não são um complemento da aula, mas a própria aula, que pode funcionar de um modo um pouco diferente das aulas tradicionais com alunos enfileirados e professor expositor que ainda predominam no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, a prática de projetos escolares facilita o processo de reconhecimento da existência de diferentes espaços da escola e da comunidade: os corredores, a biblioteca, o laboratório de informática, a pracinha ao lado da escola, a casa dos estudantes ou do professor e os equipamentos urbanos mais diversos passam a ser reconhecidos em sua contribuição para a aprendizagem. Sendo este argumento mais um motivo para considerarmos que o termo ambiente de aprendizagem explica melhor a concretização dessa metodologia.

Notaremos ao longo das discussões que os projetos escolares em sua aplicação possuem um potencial disruptivo, uma vez que questionam modos tradicionais de estruturação da escola e do trato com o conhecimento, para trazer mais clareza para essa dimensão começaremos a tratar das noções mais básicas da constituição e aplicação de um projeto escolar.

Um projeto escolar é uma metodologia educativa, tem o sentido de uma prospecção e está relacionado à expectativa de uma descoberta ou intervenção. Tem em sua constituição modos

¹⁴ “É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento.” In: O que é NTPPS? Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpss/>. Acesso em 12 de março de 2020, às 23:15h.

de organizar pessoas e recursos para viabilizar suas conquistas. Permite o alcance de objetivos educacionais em temporalidades diversas daquelas comuns às disciplinas, especialmente porque permite que um determinado tema seja abordado durante todo um ano letivo. (BOZZATO, 2014)

Projetar tem sido um tema cada vez mais comum na educação cearense, ao longo do ensino médio os estudantes são estimulados na construção de um “projeto de vida”, tendo inclusive espaço curricular para o desenvolvimento dessa temática. O “Projeto de Vida”¹⁵ do estudante parte do autoconhecimento, do entendimento de suas relações, da observação de seus interesses e sonhos para o desenho de estratégias de consecução de resultados, o trabalho com competências socioemocionais¹⁶ está na base desse processo. O que nos preocupa, todavia, é que “projeto de vida” se concentre em uma parte apenas da vida (carreira acadêmica e profissão) ou que dê a impressão de que as escolhas que realizamos na adolescência são suficientes para realizarmos nosso “projeto de vida”. Especialmente esta última postura pode servir a ideais neoliberais que transferem para o sujeito a responsabilidade absoluta por seu sucesso e deixam de esclarecer que dentro de cada “projeto de vida” se enseja um projeto de luta, de abalo de desigualdades que fundamentam, inclusive, os processos educacionais.

Os projetos escolares carregam alguns riscos, como os assinalados no Projeto de Vida, que é o da primazia da adaptabilidade. Como muitos projetos lidam com estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes das convencionalmente praticadas nas escolas, algumas vezes necessitam de recursos não disponíveis nelas e precisam se adaptar à carência desses recursos. A prática de projetos escolares pode ser vista como uma forma de economia de recursos, uma vez que consegue construir saídas diante da escassez. Isso pode criar uma imagem nebulosa de

¹⁵ “O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. O objetivo é oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões.” In: PROJETO DE VIDA – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=155. Acesso em 12 de março de 2020, às 15:49.

¹⁶ “Competências socioemocionais podem ser definidas como a capacidade individual em se mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. Essas competências se desenvolvem a partir do encontro das características herdadas (sua genética) com as experiências formais e informais de aprendizagem e se manifestam em forma de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Tomadas em conjunto, elas se mostram importantes impulsionadoras da adaptação das pessoas ao cotidiano e do bem-estar ao longo da vida.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p. 1)

que a criatividade é mais importante que investimentos financeiros para o melhoramento da educação.

Faremos a seguir uma breve revisão de literatura que nos direcionará aos sentidos mais recorrentes na utilização do termo pedagogia de projetos, ressaltando como faz um dos autores: “(...)que a escola é sobretudo um lugar onde as coisas, os fatos e as pessoas adotam múltiplos significados.” (HERNANDÉZ, 2017, p. 146)

O primeiro grande dilema com relação ao uso da pedagogia de projetos diz respeito a sua modalidade de uso e de como sua aplicação demanda a reestruturação de processos escolares. Todos os autores trabalhados aqui mencionarão ajustes que deverão acontecer na escola para facilitar o acesso a tecnologias, a maior comunicação entre os professores e o acesso a fontes de saber externas à escola. Uma das reestruturações, no entanto, diz respeito à uma organização do fazer escolar ainda mais profunda, desafiando diretamente noções mais convencionais de aula, disciplina e currículo. A grande questão que subsidia essas discussões é: a pedagogia de projetos servirá como “*suplemento ou substituto para o ensino baseado em unidades*”? (BENDER, 2014)

Essa pergunta é possível dado o contexto de emergência da pedagogia de projetos em que uma suposta desmotivação de professores e alunos está relacionada a baixos resultados de aprendizagem verificados em processos de avaliação em larga escala efetuados a nível regional, nacional e internacional.

Uma das promessas da pedagogia de projetos seria produzir uma maior implicação dos estudantes a partir de seu protagonismo nas atividades, na relação com problemas concretos de sua realidade, na possibilidade de experimentar processos e realidades antes reservados aos “adultos”. Dado os ganhos assinalados e o horizonte de transformação que os projetos têm, por que não estende-los como base de uma grande remodelação escolar?

A resposta que os autores estudados fornecem para essa questão é bastante variada, mas predomina ainda uma visão complementar na utilização dos projetos escolares. Para Markam, Larmer e Rartz (2008), por exemplo

Podemos passar 40% do tempo em um ambiente de sala de aula tradicional e 60% trabalhando no projeto. Depois de estabelecer um objetivo de aprendizagem, você precisa determinar que estratégia de ensino melhor atingirá esse objetivo. Pense sobre o que funciona bem no ensino tradicional e o que você não quer perder. Às vezes aulas expositivas são apropriadas e o modo mais imediato de transmitir informações aos alunos. (p. 176)

No entanto, Bender (2014) ressalta no fechamento das discussões de seu livro sobre o tema que: *“Ainda que a ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos) possa ser incorporada ao planejamento de ensino baseado em unidades que os professores utilizam hoje, o livro também discutiu a ABP como substituta para o ensino baseado em unidades.”* (p. 146)

Há, todavia, um ponto comum nessa divergência, a pedagogia de projetos deve predominar sobre formas tradicionais de ensino, levando a uma considerável reforma da organização escolar.

Assim, falar em pedagogia de projetos irá significar para o nosso esforço de pesquisa também observar com quais vetores de mudança da escola, de seu currículo e de seus métodos pedagógicos essa tendência se alinha.

Demandas que se verificam fora da escola podem ser um sério indício de que a introdução da pedagogia de projetos atenda a um projeto político/econômico maior: *“Na verdade, os proponentes do ensino na ABP têm frequentemente observado que os novos papéis de ensino dos alunos representam, de forma mais adequada, as habilidades necessárias para a força de trabalho do século XXI do que as habilidades de aprendizagem da sala de aula tradicional.”* (BENDER, 2014, p. 108)

Como esclarecido no trecho acima, a proposta educacional que analisamos não se compromete apenas com o nível de motivação dos estudantes, mas com o desenvolvimento de habilidades de futuros profissionais. O que nos levanta as questões: há outras prioridades na formação de estudantes além do desenvolvimento de habilidades profissionais? Como a pedagogia de projetos contribui para o desenvolvimento dos diversos campos da vida dos estudantes? A formação dessas habilidades profissionais pensa apenas na integração ao mundo do trabalho ou enseja possibilidades de questionamento dos seus modos de funcionamento e produção de desigualdades?

Outra interrogação fundamental diz respeito à construção do discurso de que as mudanças necessárias para a educação se dão apenas no campo pedagógico, ou seja, que através de diferentes abordagens da prática de ensino se pode resolver ou minimizar grandes pressões produzidas fora da escola e que alteram sua dinâmica de funcionamento:

A escola não é somente um palco para a escolarização. Nela todos os dias os atores são os mesmos, mas o espetáculo apresentado diariamente reflete característica de uma sociedade que vive em um mundo globalizado, isto é, com os reflexos do consumismo, da intervenção dos meios de comunicação, do novo tipo de organização familiar, do descarte fácil de bens, serviços e práticas da vida social e, de um aluno que desde cedo convive com todo tipo de violência ou falta de respeito, e estas características enriquecem o espetáculo. Assim, o professor comprometido e engajado em um movimento por um ensino de qualidade atrativo, significativo e interativo

busca metodologias diferentes para responder aos seus anseios, romper com o ensino tradicional e enfrentar os condicionamentos do cenário. (BOZZATO, 2014, P. 54)

Após descrever um vasto cenário de injustiças e vulnerabilidades sociais, empecilhos para o bom envolvimento nas atividades escolares, a autora descreve a postura de engajamento do professor ao responder aos “condicionamentos do cenário” apenas com “metodologias diferentes”. Não se assinala que um grande trabalho a ser realizado pelo Estado em suas mais diversas instituições no combate à pobreza, violência e desemprego é necessário e que as estratégias escolares não podem por sua natureza ser um método suficiente para mudar quadros sociais tão amplos, multifacetados e de longa duração. Isso não significa desconsiderar o papel da educação na condução de mudanças, mas significa ter uma análise mais realista do lugar de contribuição da escola nesse movimento reformista. Discursos como esse podem transferir para a escola o peso de mudanças estruturais e desresponsabilizar os agentes públicos que lideram diretamente essas ações.

Com este quadro de transformações delineado pelos autores em mente, passaremos à discussão daquilo “que é” e “pode fazer” a pedagogia de projetos ou aprendizagem baseada em projetos (consideraremos ao longo dos escritos estes termos como equivalentes).

Para Markam, Larmer e Ravitz (2008), a aprendizagem baseada em projetos é: *“um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados”*. (p. 18)

Grosso modo, o que podemos notar de comum nas descrições sobre a aprendizagem baseada em projetos é que tem fases semelhantes que vão da apresentação de um tema, construção de uma pergunta inicial, trabalho investigativo e construção de um produto ou artefato. O tempo de duração de cada projeto varia muito nos modelos analisados, e a organização dos temas e atividades está concentrada, mas não restrita, ao trabalho de planejamento do professor.

O modo de constituição de cada uma dessas etapas é um importante fator para considerarmos os benefícios assinalados pelos diferentes autores, especialmente a construção de uma pergunta inicial, haja visto que a autonomia dos estudantes é um fator de recorrente visita nos escritos. Há divergências entre os autores sobre o papel do professor no processo de orientação dos projetos e como dosar suas intervenções para garantir essa capacidade de escolha e envolvimento de interesses dos estudantes no processo é uma frequente preocupação.

Para Bender (2014) figuram como ganhos educacionais basilares na aprendizagem baseada em projetos o envolvimento dos estudantes em situações de resoluções de problema,

trabalhando cooperativamente no processo investigativo, que permite o desenvolvimento de habilidades no uso de tecnologias e uma postura mais crítica e reflexiva diante do volume de informações disponível, especialmente na internet.

Markam, Larmer e Ravitz (2008), reforçam elementos já citados e nos fazem lembrar as origens teóricas dessa tendência, especialmente pelos trabalhos fundadores dos norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick. Revisitando as tradições e abraçando tendências mais contemporâneas, o trabalho com projetos além de estar intimamente relacionado com o desenvolvimento de componentes curriculares, está associado também com o desenvolvimento de “hábitos mentais”, ou seja, um conjunto de habilidades que ora se relacionam mais com aspectos pedagógicas, ora com elementos relacionados ao comportamento e à dinâmica afetiva que se configuram num contexto de relações marcado pelo trabalho cooperativo, pela necessidade de autogestão dos estudantes e por uma postura de superação de obstáculos inerente ao transcorrer de um trabalho de investigação.

Hernández (2017), acompanhando muitas das características já listadas reforça o caráter flexível de que o conhecimento e a prática escolar se revestem ao construírem seu fazer a partir da experiência, que tem um caráter muito mais singular e específico que o conhecimento que tem por base a reprodução teórica.

Bozzato (2014) reitera a possibilidade de compreensão dos mecanismos que estão por trás da construção do conhecimento, para esta autora o desconhecimento das bases epistemológicas de uma ciência favorece o desinteresse dos estudantes que acabam sem saber “como o conhecimento é produzido”.

Nota-se nos diferentes trabalhos, ainda que não seja textualmente mencionado em todos, uma valorização da interdisciplinaridade, com exemplos de projetos que abordam conteúdos e métodos originados de diferentes ciências. Todavia, é preciso destacar que a distribuição de conhecimento em disciplinas não é tão questionada quanto a organização do currículo em unidades prévias de conteúdo.

Sobre este modelo que abala princípios curriculares há muito aplicados em diferentes redes de ensino no mundo, a saber o ensino centrado no conteúdo e a separação do conhecimento em disciplinas, é preciso ouvir também algumas vozes divergentes:

Em muitos países, um currículo não centrado em disciplinas, mas em temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos, está sendo experimentado e tem sido atraente para professores e alunos. Parece resolver as questões de relevância curricular e do ‘interesse do aluno’, além de conceber a experiência das disciplinas como uma forma de ‘tirania cultural’. Meu argumento é que inevitavelmente faltará coerência a tais currículos, que muito explicitamente obscurecem a distinção

currículo/pedagogia, e que, também, eles não oferecerão a base necessária para o progresso dos alunos. Os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo. (YOUNG, 2011, p. 618)

O trecho acima defende que a flexibilidade capaz de despertar o interesse dos estudantes pelas matérias escolares está no exercício de contextualização das estratégias desenhadas pelo professor a nível do que define como “pedagogia”, por outro lado o currículo não teria uma natureza tão adaptável. Os critérios para a escolha livre dos tópicos, assim como previsto na pedagogia de projetos, desenharia um caminho muito mais difícil de acompanhar e padronizar, posto que envolto em uma carga muito maior de subjetividade.

Em tendências como a de Michael Young (2011), engajar pessoas não pode se pretexto para negociação do objetivo maior do currículo que é formar pessoas a partir do acesso ao direito básico de acesso ao conhecimento, e não apenas ao conhecimento plenamente relacionável ao seu cotidiano e referências culturais diretas, mas a um conjunto diverso de conhecimentos a que não teria acesso a não ser pela escola.

Outro tópico que merece destaque é o papel dos estudantes ao longo da aprendizagem baseada em projetos. A relação dos estudantes com o conhecimento, com seus pares, com seus professores, com sua família e com a escola são tematizados.

Na relação com o conhecimento, as orientações gerais orbitam os dilemas trazidos pela autonomia: a capacidade de fazer perguntas, de orientar ou dirigir uma rotina de trabalhos e de desenvolver mecanismos de avaliação respeitosa e apoiadora.

No que diz respeito a relação com os pares, sobressai a referência à cooperação, algo que parece um pouco idílico e até contraditório, pois, especialmente nos estudos que tratam de experiências educacionais norte-americanas, há menção às avaliações em larga escala, que utilizam critérios de quantificação e acabam colocando as escolas em situação de competição, com desempenhos comparados, na busca de visibilidade ou de investimentos.

Outra questão não cogitada é como lidar positivamente com os episódios de competitividade dentro da sala de aula, ou entre os grupos que estão realizando diferentes tarefas de um mesmo projeto.

Os textos parecem fazer alusão a um potencial cooperativo inerente às atividades, mais do que a uma vivência real de cooperação, que todos nós como professores notamos como um desafio em um mundo em que empatia, solidariedade e partilha nem sempre encontram estímulo em discursos predominantes, inclusive na escola.

Neste ponto, no entanto, merece destaque na prática de projetos a valorização dos critérios de avaliação coletivos conjugados a critérios de avaliação individuais. Em alguns projetos exemplificados nos livros, os critérios de avaliação não se referem ao produto geral concretizado, mas ao bom desempenho das diferentes atividades que constituíram o trabalho de pesquisa e intervenção, de modo que algumas dessas notas que gerariam a média geral teriam aplicação coletiva. No interior dessa prática há um estímulo concreto para a compreensão do trabalho de aprendizagem não apenas como o resultado de uma soma de esforços, mas de uma conjugação de esforços.

Markham, Larmer e Ravitz (2008), por exemplo, expõem um modelo de rubrica, autoavaliação com critérios distribuídos em escala, que leva o título “cooperação entre colegas e trabalho em equipe”. Esta rubrica é constituída de três critérios e um deles leva o título de “facilitação e apoio”. No nível insatisfatório podemos ler: “*O membro do grupo pareceu incapaz ou indisposto a ajudar os outros, fez críticas não-construtivas ao projeto ou a outros membros do grupo, ou distraiu outros membros*”. (p. 86) Já no nível avançado podemos ler: “*O membro do grupo verificou diligentemente como cada participante estava progredindo e como ele poderia ajudar*”. (p. 86)

É importante ressaltar que a obra que agora analisamos é a única de um conjunto de quatro que utiliza o termo “hábitos mentais”, partilhando, como acabamos de notar, instrumentos didáticos que facilitam sua prática. Os hábitos mentais descritos se aproximam em grande medida do modelo de competências socioemocionais divulgado no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna e implementado pela SEDUC- CE desde o ano de 2018, contando inclusive com um instrumento de autoavaliação denominado “rubricas socioemocionais”. A decisão do Ceará pela adoção do modelo aparece intimamente ligada aos padrões de desempenho nas avaliações em larga escala, incluindo a internacional Pisa For Schools. As ações relacionadas ao desenvolvimento socioemocional aparecem também no conjunto das iniciativas de uma educação para o século XXI lideradas pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e passam a integrar bases curriculares de diferentes países do mundo.

Essas informações nos fazem refletir se a tematização da cooperação entre os estudantes e a falta de menção aos desafios de lidar com a competitividade sem alterar lógicas cruéis que predominam dentro e fora da escola não estariam relacionadas a uma docilização do futuro trabalhador. Optamos, portanto, em considerar a cooperação não apenas em seu valor intrínseco, mas também em seu valor de uso, neste caso possivelmente alinhado a modelos educacionais em ascensão.

Se o papel do aluno no interior da aprendizagem baseada em projetos se caracteriza pela autonomia, o do professor está em favorecer o processo decisório e a autogestão dos estudantes. O trecho a seguir representa simbolicamente a função do professor:

Reorganizar o ambiente de aprendizagem significa deixar de ser “o sábio no palco” para ser o guia ao lado. Significa criar um ambiente mais cooperativo com os alunos, em que os projetos sejam uma responsabilidade mútua. Você precisa repensar todo seu relacionamento com os alunos e se tornar mais um facilitador e treinador. Leve os problemas para os alunos decidirem, em vez de resolver os problemas e levar as soluções para os alunos. Faça com que o planejamento do projeto seja parte do programa de ensino. Parece que você está abrindo mão do controle, mas não está. Você ainda tem o controle final das coisas, mas decidiu quais decisões os alunos são capazes de tomar, e atribui a eles a responsabilidade sobre elas. (MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008, P. 171-172)

Sintetizando as ideias acima a partir da contraposição entre “o sábio no palco” e o professor facilitador, notamos uma preocupação com o fortalecimento da noção de responsabilidade do discente que se estende para o campo da criação e autoria. Fundada sobre o princípio da experimentação como modo de trabalho sobre o conhecimento, a pedagogia de projetos delinea um lugar para o aluno como sujeito da experiência e, conseqüentemente, responsável e autor.

Ao longo das discussões notamos que o trabalho do professor é significativamente ampliado, sem que suas funções tradicionais sejam de todo removidas ou redirecionadas, o professor não é, de fato, retirado do “palco”, mas seu trabalho de bastidores parece significativamente maior.

Mesmo com a ampliação das liberdades oferecidas aos estudantes é preciso notar que em todo o processo permanece uma condução senão acentuada, ao menos sutil do docente, que parece ser revestida de cuidados para que não haja uma maculação da imagem de autonomia do discente e seja comprometida sua visão de autor e responsável pelos processos.

Essas disputas ficam claras na divergência que os autores constroem a respeito da construção da pergunta norteadora do processo. Há compreensões diferentes sobre a possibilidade de o professor construir a pergunta que direcionará o trabalho dos estudantes ou se apenas sensibilizará com algum recurso pedagógico para a relevância de uma temática, que será posteriormente interrogada pelos estudantes. Dinâmica semelhante se verifica na construção do cronograma de atividades que pode ser previamente construído pelos professores ou desenvolvido pelos alunos.

Outro elemento de bastante destaque nas discussões concerne à introdução de processos de autoavaliação e de avaliação entre os pares e que se insere na desconstrução do professor como verificador ou como o sujeito que opera atribuição das notas como ferramenta de punição.

Ratificando a relevância dessa postura, entendemos ainda que para ganhos maiores de autonomia seria preciso não apenas permitir que os alunos se avaliem ou avaliem os colegas, mas que eventualmente também definam critérios ou construam instrumentos de avaliação como aprofundamento desse movimento dialógico.

Ponto fundamental de debates é de modo semelhante a organização de parâmetros curriculares no interior dos projetos, que cabem essencialmente ao professor. Este deve na sua prévia sondagem de temas, na construção da pergunta norteadora ou no desenrolar do projeto de trabalho vincular os parâmetros curriculares de modo a fortalecer, especialmente para Bender (2014), o desempenho dos estudantes nos processos de avaliação em larga escala.

Cabe ao professor, igualmente, construir estratégias de tratamento equitativo dos estudantes, valorizando as diferentes habilidades e formas de aprendizagem dos mesmos:

Para diferenciar o ensino dentro do projeto, o professor pode criar um grupo heterogêneo para atividades diferenciadas, com cada grupo incluindo um aluno que leia bem, um que escreva bem, outro que tenha facilidade em lidar com tecnologia (que poderia encontrar exemplos de ciclos de vida das plantas na internet), um que não leia tão bem e outro que seja organizado o suficiente para liderar. Dessa maneira, cada membro do grupo seria capaz de usar seus pontos fortes para cumprir a meta do grupo ao mesmo tempo em que aprenderia com o resto dos membros.(BENDER, 2014, P. 26-27)

É bastante relevante a opção de valorizar aquilo que se considera como “pontos fortes” dos estudantes, estratégia que valorizará sua autoconfiança e sensação de potência, no entanto, cabe algum questionamento sobre essa distribuição dos alunos sempre por suas habilidades mais pronunciadas, isso talvez acabe por gerar uma acomodação no desenvolvimento de habilidades nas quais os estudantes não demonstram tanta desenvoltura.

Outra imagem associada aos docentes está relacionada à frustração nos contextos de: adaptação à metodologia da pedagogia de projetos, sobrecarga de trabalho ou projetos que não foram bem sucedidos.

Em sua apresentação da experiência com pedagogia de projetos na escola espanhola Pompeu Fabra, Hernández (2017) deixa claro a centralidade do convencimento do professor à necessidade da proposta, ressaltando que na escola estudada os professores constataram a necessidade de mudança das estratégias de ensino como premissa básica para o desenvolvimento do trabalho. Ao passo que Bozzato (2014) reflete sobre a necessidade de formação continuada do professor na pesquisa e também o impulso aos professores para a pesquisa de sua prática.

Além de todas as dimensões acima, os autores lembram de equacionar elementos desvantajosas na escolha pela pedagogia de projetos: as expectativas que as famílias constroem

à respeito dos processos de ensino mais tradicionais, a possibilidade de transição dos estudantes para escolas que funcionem em um modelo diferente e, talvez a mais importante, a ideia de que, apesar de um apreço por competências e habilidades padronizadas pelas redes de ensino, ser possível que os alunos deixem de estudar conteúdos que acabem dificultando seu desempenho em alguma avaliação ou que comprometa a qualidade de seus estudos posteriores.

Sobre o último ponto, porém, alguns autores utilizam inclusive o depoimento de estudantes em sua vida posterior à escola para analisarem o impacto que a metodologia teve sobre sua trajetória, Hernández (2017) lembra: *“Um ex-aluno o manifesta claramente: ‘É que há escolas que pensam que é mais básico aprender conhecimentos do que estratégias, mas as estratégias te servem para depois aprenderes por ti mesmo os conhecimentos’”*. p. 185

As estratégias que o estudante em questão enuncia podem ser entendidas como o que os currículos, inclusive os brasileiros, têm tematizado com maior recorrência como competências e habilidades, inseridas num movimento de reordenação dos compromissos do currículo enquanto acordo de preservação do conjunto de conhecimentos relevantes em cada área para as gerações futuras. Nas tendências internacionais alinhadas à aprendizagem baseada em projetos é preciso não só que o estudante aprenda um conteúdo, mas que domine um modo específico de resolução de questões objetivas sobre ele. Reiterar a habilidade num conteúdo com foco na avaliação fica facilitado pelos projetos escolares que permitem gastar mais tempo com alguns conteúdos, especialmente naqueles mais comuns em avaliações, sem o compromisso geral com todo o currículo.

O que notamos igualmente a partir da pedagogia de projetos é a mudança percepção do currículo como uma construção de especialistas que sugerem os elementos de cada disciplina que são indispensáveis na prática escolar para a noção de um currículo mais flexível que se constrói a partir das necessidades e interesses dos estudantes, de modo a favorecer sua motivação e participação na dinâmica escolar.

Ainda sobre o currículo, o espaço conferido a cada área do conhecimento varia entre os autores. Bender (2014) menciona o uso mais frequente da pedagogia de projetos nas áreas de “ciências e matemática”, enquanto Hernández (2017) defende que formas tradicionais de ensino predominem nas disciplinas de português e matemática e a aprendizagem baseada em projetos nas “ciências naturais e ciências humanas”. Para Bender (2014) o modelo de exploração do conhecimento exercitado por projetos escolares é mais compatível com ciências e matemática. E para Hernández (2017) o ensino tradicional é uma forma de garantir uma maior uniformidade no acesso a conteúdos básicos que predominam no ensino de línguas e matemática.

O conflito geral a que essas questões nos direciona é: há realidade na declaração de que o desenvolvimento de estratégias é mais importante que o desenvolvimento de conhecimentos? Ou este uso é apenas aplicado naquelas disciplinas para as quais é “aceitável” um ensino que deixe de contemplar partes importantes do currículo?

Com relação aos ganhos de aprendizagem, os autores se dividem entre aqueles mais otimistas como Bender (2014), que cita os ganhos de performance dos estudantes nos testes padronizados aplicados nas escolas norte-americanas, e aqueles com uma postura mais comedida como Markham, Larmer e Ravitz (2008), que declaram:

Como campo, a ABP ainda está em fase de desenvolvimento. Por exemplo, não existem pesquisa ou dados empíricos suficientes para afirmar que a ABP é uma alternativa comprovada para outros métodos de ensino. Com base em evidências reunidas durante os últimos dez anos, a ABP parece ser um modelo equivalente ou ligeiramente superior para produzir melhorias no desempenho acadêmico, embora os resultados variem com a qualidade do projeto e com o nível de envolvimento dos alunos. Além disso, a ABP não é adequada como método para ensinar algumas habilidades básicas, tais como leitura ou computação; entretanto, ela fornece um ambiente para a aplicação dessas habilidades. (p. 19)

O risco da aprendizagem baseada em projetos pode, porém, estar além do fato de não gerar resultados de impacto ao passo que exigem do professor e das instituições de ensino uma volumosa necessidade de adaptação e esforço, é preciso impedir que algumas de suas metodologias operem formas de exclusão educacional como previstas no trecho a seguir:

Às vezes permito que os grupos “demitam” membros. É como um negócio – o projeto tem precedência sobre todo o resto. Uma vez fora da equipe, os alunos precisam praticar mais atividades tradicionais. Se um aluno não está funcionando em um grupo, retire-o do grupo. Isso pode ajudar o projeto atualmente em andamento, mas o mesmo problema pode surgir com o projeto seguinte. (MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008, p. 184)

O trecho acima demonstra que uma educação que não se preocupa com o combate às formas de desigualdade e exclusão pode acabar por tomá-las como referência. Há uma clara associação do modo de funcionamento escolar com o modo de funcionamento empresarial, que diferente de uma educação tradicional, já contestável, que atribui para o erro uma punição, vai ainda mais adiante e prevê como resposta ao erro a exclusão.

A citação se torna ainda mais preocupante quando notamos que essas referências já integram a educação cearense, especialmente nas escolas de formação profissional em que se

segue diretrizes de um documento que leva o nome de Teoria Educacional Socioempresarial (TESE)¹⁷.

Não se trata na maioria dos autores de aprendizagem baseada em projetos de inserir metodologias educacionais que preparem para habilidades de trabalho típicas do século XXI, mas também para uma assimilação de suas formas de funcionamento. A exclusão como realidade social se transforma em realidade pedagógica legitimada.

Observamos ao longo de nossas discussões, brevemente, a aprendizagem baseada em projetos inserida na defesa de uma proposta pautada no discurso de necessidade de reforma educacional. Os argumentos da reforma são postos claramente: a desmotivação e o baixo rendimento dos estudantes. Os objetivos predominantes dessa educação estão na formação de habilidades para o mundo do trabalho e/ou desenvolvimento de uma nova postura em relação ao conhecimento praticado na escola, com maior protagonismo e autonomia discente. O caminho para isso está em favorecer uma educação que valorize as escolhas, o aprofundamento em conteúdos ao invés do tratamento de uma longa lista de exigências curriculares, valorizando a aprendizagem de tecnologias e fomentando a análise de informações que se reproduzem em ritmo vertiginoso, especialmente na internet. Neste processo, o aluno ganha espaço de gerência pessoal e o professor precisa lidar com dilemas relacionados ao controle da dinâmica de sala de sala e com um conjunto maior de atividades de trabalho. Neste modelo a experimentação e a relação com problemas reais e contextos comunitários surge como um dos ganhos que se torna palpável a partir da construção de produtos ou “artefatos”.

A partir de referências esclarecidas ao longo do texto, constatamos que alguns princípios dessa tendência global estão sobrepostos em diferentes âmbitos da educação cearense. Ainda que não praticada em território local como nos padrões definidos em referências estrangeiras, é preciso notar que muitos dos componentes da pedagogia de projetos foram idealizados com um fim claro, podendo, ocasionalmente, carregar uma mensagem nem sempre tomada de modo consciente pelas escolas, professores e estudantes.

Auscultar os modos cearenses de produção de sua prática de projetos escolares deve ser fundada, desse modo, na interrogação de suas referências e de seus princípios. Especialmente daqueles prescritos pela Secretaria de Educação, de modo a conceber os impactos que pode ter sobre o currículo.

¹⁷ “(...)o modelo gerencial empresarial do grupo Odebrecht, conhecido como TEO, que significa: Tecnologia Empresarial Odebrecht, passou a servir como fundamento filosófico para o desenvolvimento de ferramentas voltadas para a gestão educacional.” (LINHARES, 2015, p. 33)

A necessidade de um currículo mais enxuto e que permita o desenvolvimento mais aprofundado que impulse habilidades e competências é um dos argumentos da exclusão do gênero enquanto conteúdo dos currículos para figurar como referência dispersa no desenvolvimento de habilidades como respeito ou contato intercultural. Sem falar na associação cada vez mais marcante dos movimentos reformistas revestidos dessa “lógica empresarial” com movimentos neoconservadores.

Estamos, então, diante de um grande impasse: tratar o gênero a partir de projetos escolares pode significar aderir a uma tendência internacional que fortalece um currículo em que o estudo do gênero, assim como tantos outros temas fundamentais, não é indispensável, podendo ceder lugar ao desenvolvimento de habilidades ou ao treinamento para maior desempenho em testes padronizados.

Lutar pela presença do gênero em diferentes espaços pedagógicos não pode levar à desconsideração do risco que algumas iniciativas pedagógicas representam pelos projetos de educação e sociedade que carregam em seu bojo.

Por outro lado, a partir de projetos escolares é possível oferecer uma abordagem vivencial à temática gênero, permitindo aos estudantes um olhar sobre a realidade e um estudo reflexivo sobre diferentes fontes de informação que cercam os debates contemporâneos.

Por ser um tema bastante vasto, é possível através de projetos escolares abordar o gênero com enfoques mais específicos e objetivando uma intervenção concreta sobre a realidade, presente na aprendizagem baseada em projetos na noção de produto ou artefato¹⁸.

A pedagogia de projetos com sua ênfase no trabalho cooperativo pode aproximar estudantes enquanto trabalham com o conhecimento, revelando os preconceitos como barreiras artificiais que pretendem interromper o bom entendimento nas relações humanas.

No interior de projetos escolares, o gênero pode ainda ser reconhecido no dinamismo de seu funcionamento epistemológico, como ferramenta para a compreensão e melhoramento da relação entre as pessoas, favorecendo, especialmente, a justiça social.

2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR

Abordar o conceito de ciência no século XXI é, sem dúvida, um exercício multiparadigmático, impossível de construir sem comunicação específica com o contexto que

¹⁸ Ao longo de seu livro, Bender (2014) oferece muitos exemplos de contribuições que podem ser oferecidas a partir dos projetos escolares para a comunidade, que vão desde uma apresentação sobre o tema até parcerias com instituições externas, incluindo até projetos de engenharia. Projetos de lei, publicações, campanhas de conscientização são alguns de outros exemplos possíveis de artefatos.

se pretende analisar. Importa-nos aqui identificar as possibilidades e as características do conhecimento e da prática científica na educação básica. Para tanto preferimos utilizar o termo iniciação científica, já esclarecendo que na perspectiva escolar o “iniciar” não significa apenas preparar novos pesquisadores para o desempenho técnico da atividade de pesquisar, mas garantir uma série de compromissos e funções que são admitidos pela educação básica.

Ao longo desse trabalho retomaremos questões sobre o valor e as maneiras de pesquisar na escola. Achamos prudente, no entanto, elencar características ou modos de funcionamento da escola que têm efeitos marcantes sobre um processo de iniciação científica nesse ambiente formal de educação.

Começamos por destacar uma responsabilidade que permanece válida, apesar de frequente flexibilização em diferentes reformas educacionais, que é o vínculo da escola com a formação geral do estudante a partir do acesso a um conjunto de conhecimentos que comporiam o patrimônio cultural de uma comunidade. Isso significa garantir o mínimo de contato com um agrupamento vasto de informações, técnicas e olhares sobre o conhecimento. Ao passo que o compromisso da ciência, especialmente quando tratamos de sua experimentação metodológica, pode estar mais vinculada com a especificação, com a análise detida e demorada de alguns temas, o que posto dentro da amplitude do currículo escolar e do tempo reduzido, por exemplo, da experiência do ensino médio, pode gerar algumas dificuldades.

Outro aspecto a se considerar é que assim como pode ocorrer em outros espaços de manejo científico, como universidades, centros de pesquisa e laboratórios, no espaço escolar brasileiro, considerando-se o abrigo de muitas exceções e diversidades, prevalece um ensino com foco na modelização de comportamentos com base na disciplina, no funcionamento de estruturas hierárquicas marcadas que são visíveis em diversas situações de ensino. De modo que, por vezes, a prevalência do argumento sobre a autoridade, ou do argumento sobre a estrutura nem sempre é possível, dificultando a exploração, o diálogo aberto e a possibilidade de ampla tematização de interesses que estão postulados pela ciência. Este quadro nos faz notar uma possibilidade considerável de abertura de espaços de disputas e tensionamentos nas escolas. Em muitos contextos pesquisar significará uma ação de resistência.

Ampliando a noção de comportamento para além do viés disciplinar, notamos na escola uma forte dimensão axiológica, e um compromisso com a formação dos estudantes em valores caros para os modelos de cidadania vigentes. Em função disso, um conteúdo atitudinal que possa ser valorizado a partir da experimentação científica vai ganhar no contexto escolar um valor semelhante ao caráter ou qualidade das descobertas que se faz a partir da ciência. De

modo que se pensará, sobretudo, em como a postura e a consciência do cientista podem ter reflexos sobre a postura e consciência do estudante e cidadão.

Por fim, é indispensável considerar que na escola lidamos com sujeitos que estão sob tutela das famílias, que não respondem integralmente por suas decisões ou responsabilidades, implicando na relação das diferentes atividades escolares com as realidades familiares, tendo um impacto sobre uma iniciação científica escolar que pretenda oferecer um olhar qualificado sobre questões que gerem alguma tensão nos contextos sociais próximos.

Após essa localização inicial que baliza brevemente a dimensão escolar, esclareceremos alguns conceitos de ciência que orientaram nossa prática de reflexões no prosseguimento deste estudo. A começar pela problematização da imagem de ciência como conhecimento triunfante, vencedor, capaz de superar situações de ignorância, erro ou desconhecimento. Por mais que não seja prevalecente que o percurso da ciência culmine com a descoberta de um sentido ontológico da verdade, mas em hipóteses bem mais circunstanciadas, a representação da ciência como modo de conhecimento triunfante e legítimo por conseguir a superação em uma relação de conflituosidade ainda é bastante recorrente (MORIN, 2008).

Há que se considerar, ao mesmo tempo, a dimensão da ciência como resultado de acordo de uma comunidade de conhecimento que define critérios de exploração e validação do saber. Em razão disso, entenderemos ciência também como o resultado de consensos postulados pela comunidade científica, que define regras, padrões, procedimentos e modos de validação do conhecimento (MORIN, 2008).

Por fim, visualizamos o conceito de ciência a partir do que mais usualmente é considerado como seu conceito opositor: o dogma e a doutrina. A ciência é um conhecimento passível de refutação, não definitivo e em processo de transformação. Uma descoberta científica pode não permanecer válida pelas pressões da realidade, por novos acordos estabelecidos pela comunidade científica, pelo advento de novos argumentos, evidências ou técnicas (MORIN, 2008). Não podemos, dessa maneira, encará-la de forma infalível, impermeável ou definitiva.

Dentre as características que apontam o que é mais basilar na ciência está a construção de um método, um sistema regimental resultado de acordos produzidos pela comunidade científica que opera no sentido de organização dos instrumentos de verificação da realidade, ligando fortemente a validade do conhecimento com seus critérios de comprovação.

De maneira ressurgente, observamos alguns autores, como Edgar Morin (2008), alertarem para as dimensões científicas e não científicas que integram a ciência, o autor alerta para as “ideias gerais” e para “paradigmas” que estariam na base dos próprios acordos que se faz sobre ciência, das justificativas dos estudos, da seleção prioritária dos temas e da busca dos

resultados. Em conformidade com essa perspectiva, a ciência nasceria a partir de uma base de conhecimentos pacificados, que não precisam de uma experimentação metodológica, que servem de propulsão para o alcance de conhecimentos não pacificados, tensões, interrogações que estimulam o investigar. O mesmo autor reforça que os paradigmas podem mudar e que essas mudanças estão no centro das grandes revoluções científicas observadas pela humanidade, mas após um processo de transformação há a estabilização de novos paradigmas.

A objetividade é outro conceito central por balizar o continente da interferência humana no trabalho da pesquisa. Na perspectiva de Humberto Maturana (1998) não existe objeto isolado do olhar de seu observador, este autor sugere colocar a “objetividade entre parênteses” para que se evite a objetificação dos campos de pesquisa ou se recaia no ascetismo como representação do processo investigativo. Em outras palavras, interessa considerar que ao utilizar o conceito de realidade, este carrega as realidades de quem o utiliza, ao utilizar o conceito de experiência, este carrega as experiências de quem o utiliza. Não se garante, portanto, cuidados metodológicos com a negação ou transcendência do pesquisador em seu lugar de sujeito, mas com a consideração desse lugar e a problematização de seus efeitos na pesquisa.

A ciência como um conhecimento que se mantém aberto e não tem como exigência a estabilização permanente de conceitos é um aspecto que se liga à organização das sociedades, Edgar Morin (2008) chega a utilizar o termo “democracia científica” para demonstrar que possuir uma verdade não é o objetivo da ciência, mas garantir as regras que viabilizem dinâmicas de transformação.

Não se pode evitar uma relação desse princípio de dinamismo científico com o atual contexto brasileiro em que o abalo de estruturas democráticas é refletido nos modos de organização do saber e do fomento da ciência, que vem sendo secundarizado diante da necessidade mais imediata de garantir força de trabalho com absorção rápida pelo mercado, reforçando uma lógica de desvalorização de setores criativos e de inovação. O projeto de nação em curso no Brasil nos traz alertas sobre a indissociabilidade de um regime político de consolidação democrática como requisito para a ciência que, como já ressaltado, modela a realidade pelo olhar do cientista, mas não ignora os indícios e pressões que esta realidade traz.

É impossível uma postura de descoberta quando os resultados são definidos no início da pesquisa ou quando não se admite o produto de um trabalho investigativo. Todo fazer científico tem um compromisso político, mas este deve sempre ser associado com os compromissos e características próprias do tipo de conhecimento que se produz. Para autores como Humberto Maturana (1998), o fazer científico pode envolver a descoberta de equívocos, mas quando se

parte da deliberação de negar a realidade ou excluir os resultados de pesquisa que não atendem às expectativas vemos configurado o exercício da mentira.

Por outro lado, esta postura não consiste em carregar a ciência de um componente idílico de disputas sempre mediadas com justiça ou de resoluções baseadas sempre na validação dada pela conclusão de um trabalho argumentativo e do desenvolvimento de um método, Morin destaca: *“De alguma forma, a ciência é um lugar onde se desfraldam os antagonismos de ideias, as competições pessoais e, até mesmo, os conflitos e as invejas mais mesquinhas (2008, p. 52)”*. Notamos aqui uma diferença fundamental entre debates sobre ciência geral e a iniciação científica escolar, nos autores que analisaremos nos próximos parágrafos não se concebe que uma ciência desenvolvida no espaço escolar ou que envolva estudantes de ensino médio conduza estudantes a um cenário de “disputas mesquinhas”, entendendo a formação do pesquisador não apenas para o exercício do conhecimento, mas para domínios mais gerais da vida.

Outra preocupação essencial que deve cercar todos os processos que lidam com a transposição de conhecimentos científicos é o estigma do que se chama de maneira menos educada de “vulgarização” da ciência ou mais polidamente de “degradação” do saber científico. É sabido que a ampliação das ferramentas de comunicação no século XXI permitiram um acesso mais rápido a informação, todavia, a quantidade de informações disponibilizadas pode gerar formas de simplificação de alguns conhecimentos que facilitem sua divulgação e consumo (MORIN, 2008). Uma propagação dos aspectos mais gerais de uma teoria pode gerar leituras apressadas e que desrespeitem questões fundamentais, excluídas por esse critério de seleção mais ágil. Importa-nos em nosso esforço de análise de projetos escolares, o quanto esse modelo de apropriação dos conhecimentos científicos se verifica na escola, podendo ocasionalmente gerar equívocos ou incompreensão de algumas teorias ou procedimentos metodológicos.

Apesar de o conhecimento científico ser frequentemente associado à representação do “verdadeiro” porque “comprovado”, e de as principais formas de negação à ciência partirem de movimentos dogmáticos que não oferecem uma explicação arrazoada para sua postura, há uma outra vertente que contempla a ciência como campo de riscos.

Não se pode fugir da ideia de que a compreensão da ciência é mediada pelo conjunto de efeitos que ela permite operar na realidade. Logo, uma visão de ciência extremamente associada ao progresso, ao desenvolvimento industrial e apropriação de recursos naturais para geração de riqueza e bem-estar se contrapõe cada vez mais à imagem dos efeitos negativos da ciência, especialmente em suas contribuições para as tecnologias bélicas e para o aprofundamento de desigualdades sociais. (ANGOTTI, AUTH, 2001)

Assim, quando notamos a ciência como contribuição apenas em suas técnicas e tecnologias, em usos que fogem do controle dos seus produtores é possível entendê-la como dissociada de valores que viabilizam a permanência humana no planeta. Fica difícil para a população em geral entender seus compromissos éticos. Desse modo, uma educação escolar em ciência se torna cada vez mais válida para que consensos a respeito da ciência e de seus valores em razão do desenvolvimento humano sejam repercutidas nas formas de uso dos produtos da ciência, desse modo questões relacionadas ao uso racional, debate coletivo e compromisso com a vida podem ser mais amplamente lembradas.

No que tange mais diretamente ao conceito iniciação científica escolar, notamos que apesar de a maioria dos estudos disponíveis sobre o tema tratarem de iniciação científica como experiência da educação superior, encontramos uma referência imprescindível para pensarmos uma epistemologia científica escolar a partir do conceito de “Educação em Ciência” (CACHAPUZ, JORGE E PRAIA, 2004).

A começar pela justificativa da presença da ciência a nível escolar, os autores esclarecem sobre seu papel na qualificação da tomada de decisões, a possibilidade de transposição de conceitos e metodologias, a abordagem de novos temas e o desenvolvimento de valores sociais. (CACHAPUZ, JORGE E PRAIA, 2004, p. 365)

Na composição de uma educação em ciências a atenção deverá ser distribuída entre contato teórico e formas de articulação do conhecimento de modo a valorizar nas aprendizagens: os conceitos, a história, os métodos e as competências que são possíveis a partir do debate de ciência.

Cachapuz, Jorge e Praia (2004) reforçam a relação de precedência que uma educação em ciências tem sobre o ensino de ciências, expondo a necessidade cada vez maior do acesso ao conhecimento de ciências para que os cidadãos tomem decisões políticas, garantindo que este tópico seja oferecido nas fases obrigatórias da trajetória educacional. Explicam que a ênfase de cada fase escolar na formação em ciências varia, com os estudos iniciais valorizando a curiosidade, avançando sobre a contextualização da ciência a partir de tópicos da vida até o alcance nas fases finais de uma preparação para estudos específicos e avançados em ciência.

Os pesquisadores desse estudo também ressaltam três orientações para o ensino de ciências: pós-positivismo, contextualização e o sócio-construcionismo. No pós-positivismo é realçado que a ciência se contraponha a qualquer “sentido autoritário, reducionista e determinista” (p. 370) e que também não caia em um “relativismo ingênuo” que ignore e atrepele evidências, por mais que considere que essas evidências são também moldadas pelo olhar do observador. Na contextualização é valorizada a possibilidade ampla de experimentação

e a aproximação afetiva que se tem da ciência ao operá-la no espaço das ações cotidianas. No sócio-construtivismo reforça-se o caráter social da aprendizagem, como produto de interações capazes de tornar o sujeito cada vez mais autônomo. Ressalta-se fortemente o recurso científico no combate de uma educação de caráter “transmissivo” (p. 379).

Alguns estudos brasileiros, como o de Márcia Ferreira (2010), compilam experiências de iniciação científica no ensino médio a partir da presença de jovens em universidades, grupos de pesquisa e laboratórios, em um modelo que a primeira vista pode não responder a pergunta da importância da iniciação científica para jovens que não pretendem seguir carreira em um ramo específico da ciência. Qual seria a contribuição da ciência, além do desenvolvimento de habilidades no manejo específico de metodologias próprias a cada saber científico? Como resposta para esse e outros problemas, a autora reflete sobre a necessidade de compreensão das ciências nos currículos escolares, para que não se tome acriticamente os termos de ciência e iniciação científica. Dotar o fazer escolar de uma perspectiva de maior criticidade, identificado as diferentes vertentes de conhecimento que circulam dentro de um mesmo grupamento disciplinar parece ser uma das contribuições mais relevantes desse exercício. De suas argumentações surge ainda o questionamento a respeito da secundarização da escola enquanto espaço de produção científica, com a reflexão de que a universidade capta jovens de ensino médio para os espaços de ciência ao passo que não fortalece parcerias para que a escola também seja efetivamente um espaço de ciência.

Cristina Ferreira (2003) nos ajuda a perceber um pouco da história da iniciação científica no ensino médio através de uma iniciativa com mais de quatro décadas de duração, o PROVOC (Programa Vocação Científica), a partir desse iniciativa professores universitários permitem a estudantes do ensino médio vivenciar a rotina de pesquisa em laboratórios e centros de pesquisa, além de levantar perspectivas de trabalho, especialmente pela experimentação afetiva do fazer científico, a pesquisa nos ajuda a localizar um pouco os compromissos assinalados por sujeitos que estão envolvidos com o processo de educação em ciência nessa modalidade escolar. Para a autora, a iniciativa contribui para que os estudantes engajados possam “entender a ciência e a tecnologia como um conjunto organizado de conhecimentos, mas também como um processo pelo qual o homem se relaciona com a própria natureza e a sociedade” (p. 118). Assim o aprendizado em ciência é concebido, mesmo em um programa que tem como principal escopo a pesquisa na perspectiva da formação acadêmica e inserção no espaço de trabalho, como contribuição para construção de um olhar mais qualificado no cotidiano e de uma compreensão da realidade dotada de maior criticidade, que resultam numa relação mais ampla com a natureza e os outros sujeitos a partir da visão científica. Bastante significativa, da mesma forma, é sua

descrição dos elementos que podem dificultar a relação entre universidade e escola no contexto de educação para pesquisa, especialmente a falta de apoio de coordenações e direções escolares e a infraestrutura precária das escolas (referindo-se a requisitos materiais e de pessoal).

No que concerne a uma visão geral sobre Iniciação Científica, podemos considerar que este é um processo em que se acentua a responsabilidade de aproximar ensino e pesquisa, de modo que se verifique um aprofundamento teórico, experimentação de metodologias de pesquisa, estímulo do estudante pelo contato com orientador, experimentação de diferentes espaços de educação (campo de pesquisa, laboratórios, encontros científicos) e se viva uma experiência mais fluída e personalizada com elementos constituintes do currículo. (BIANCHETTI, OLIVEIRA, SILVA, TURNES, 2012)

Soma-se a esta visão geral a compreensão de que a inserção dessas pesquisas no campo das instituições públicas ganha uma importância fundamental pela liberdade de um exercício científico mais solto das determinações que o mercado pode oferecer em instituições privadas (BIANCHETTI, OLIVEIRA, SILVA, TURNES, 2012).

Apesar de ainda predominantemente associada à formação dos alunos de graduação, a iniciação científica vem passando a ser considerada uma responsabilidade dos poderes públicos na iniciação do estudante em contextos de pesquisa ainda no Ensino Médio:

Além do incentivo do CNPq à IC no Ensino Superior, a política do governo Lula da Silva (2003-2010), a partir de 2003 foi direcionada à ampliação do programa à EB, com a implementação do Pibic para o Ensino Médio (EM) e do Pibic Júnior que possui parceria com as fundações de amparo à pesquisa dos estados. O segundo objetiva “despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do Ensino Fundamental, Médio e profissional da rede pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientado por pesquisador qualificado, em instituições de Ensino Superior ou institutos/centros de pesquisa” (CNPq, 2011b). (BIANCHETTI, OLIVEIRA, SILVA, TURNES, 2012, p. 579)

O fomento público à iniciação científica escolar é importante enquanto mecanismo de valorização, financiamento e preparação das instituições escolares para a pesquisa, mesmo que a proporção de investimento não seja condizente com as necessidades de incentivo à pesquisa no país.

Com a finalidade de valorizar a ciência também como campo de interações humanas, é inevitável que ressaltemos como um dos princípios de sentido que envolvem a iniciação científica a nível escolar o abalo de estereótipos que definem padrões sexistas de compatibilidade com determinadas áreas de conhecimento:

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, o controle dos mundos social e natural – o domínio do masculino – ficou centralizado na “razão”. Assim como a razão, guiada pela investigação disciplinada, foi separada da tradição e do dogma, também foi separada da emoção. Como eu já disse, isso não presumia tanto um processo psicológico maciço de repressão quanto uma divisão institucional entre razão e emoção, divisão esta que seguia de perto as linhas dos gêneros. A identificação das mulheres com a irracionalidade, seja em uma tendência séria (loucura ou de um modo supostamente menos consequente (as mulheres como criaturas caprichosas), transformou-as em suboperárias emocionais da modernidade. (GIDENS, 1993, P. 218)

A citação acima permite uma melhor compreensão das sutilezas de processos sexistas que acabam desembocando na persistente distribuição incompatível de renda entre trabalhadores e trabalhadoras mundo a fora. A valorização do conhecimento científico está associada à esfera de própria formação do homem e sua constituição pela identidade de um ser racional que, por sua vez, se opõe ao feminino, espaço do afetivo, alijado de atividades produtivas formais ou remuneradas, que no curso de um processo de relaxamento histórico se transformaram em atividades com remuneração inferior, preferencialmente relacionada aos serviços e às práticas de cuidado. Pelo próprio compromisso ético, assinalado por diferentes autores no que tange à instrumentalização do conhecimento na iniciação científica fica claro que não se pode ignorar que se constrói conhecimento escolar sobre o chão histórico de desigualdades no acesso e na prática do conhecimento. Se por um longo período excluía-se mulheres da escola condicionando-as ao exercício doméstico e desempenho de atividades familiares, não seria exagero dizer que hoje ainda se exclui mulheres do exercício geral do conhecimento por meio de práticas sutis ou invisibilizadas de reforço de sua “vocação” ou “compatibilidade” com áreas restritas do saber.

Ao demonstrar a pertinência de uma reflexão oriunda do conhecimento sociológico sobre o exercício geral da ciência, Anthony Giddens (1993) acaba por nos apontar também a relevância da sociologia para pensar as relações sociais no contexto da pesquisa. Utilizar metodologias científicas no contexto escolar pode ser uma forma de resolver problemas, formar sujeitos e uma alternativa didática para potencializar o ensino das disciplinas.

Alguns documentos curriculares para a sociologia já preveem o papel da pesquisa no interior desta disciplina, sendo a principal referência as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006 que elevam a pesquisa ao caráter de princípio pedagógico da sociologia. Estudos mais recentes relacionam a relevância das OCN e das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2014) na composição dos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tanto em 2012 quanto em 2015.

Analisando mais detidamente as seis obras selecionadas pelo PNL D de 2015 para o ensino de sociologia, Amurabi Oliveira e Marcelo Cigales (2015) notam que mesmo em meio a diversidade é possível notar citações nas obras em questão sobre a prática da pesquisa, ainda que o que nomeiam de pesquisa informativa, que tem o principal objetivo de localizar informações em fontes escritas ou na leitura de imagens e outros objetos culturais, ainda seja predominante, orientações para o uso ou o reconhecimento da importância de ferramentas metodológicas das ciências sociais estão presentes.

Ao final de suas análises os autores listam alguns elementos que podem estar relacionados com uma certa timidez na orientação assertiva de práticas de pesquisa como abordagem didática para os conteúdos escolares, ressaltando a complexidade de algumas metodologias, a presença de professores sem formação em ciências sociais na docência escolar da disciplina sociologia e a carga horária reduzida da disciplina, normalmente restrita a 1 hora-aula semanal. (OLIVEIRA, CIGALES, 2015).

Estas pistas são importantes para ponderarmos sobre os elementos de gênese dos projetos escolares como ambiente de aprendizagem propício para o desenvolvimento da pesquisa científica. Por um lado, os materiais didáticos disponíveis para os professores impulsionam e dão fé da relevância da pesquisa para a formação discente, instruindo ou alertando para o desenvolvimento de estratégias de exploração e experimentação como constituintes dos trabalhos necessários do conhecimento escolar. Por outro lado, o espaço reduzido, o volume de conteúdos e de atividades de rotina no interior das disciplinas (verificação de frequência, avaliação, controle da disciplina, correção de atividades...) dificultam práticas que exigem a apropriação de técnicas e conhecimentos de grau relevante de complexidade e a instrumentalização das referidas técnicas e conhecimentos.

Tentaremos evidenciar um pouco melhor no tratamento dos projetos como a declaração de relevância dos conteúdos próprios do conhecimento sociológico, como o gênero, acompanha-se de uma declaração similar de valorização de metodologias das ciências sociais e/ou de seu asserto de que a pesquisa é princípio pedagógico que se configura em empenho didático dos professores na qualificação do ensino.

2.3 OS EDITAIS DO CEARÁ CIENTÍFICO

Optamos por fazer uma análise mais detalhada dos editais do Ceará Científico antes da apresentação do resumo expandido de cada projeto escolar em nosso escopo de pesquisa, entendendo que dentre os compromissos de escrita dos autores dos projetos estava a adequação

à finalidade competitiva do evento, sendo um dos seus principais objetivos atender aos critérios de apreciação da comissão avaliadora do Ceará Científico.

Não foi fácil encontrar os editais de todas as edições do Ceará Científico, solicitamos com os técnicos da SEDUC, pesquisamos na plataforma de buscas na internet Google e solicitamos a alguns amigos para chegarmos aos arquivos de todas as edições de nosso recorte. Infelizmente só conseguimos encontrar uma versão preliminar do edital do ano de 2017.

Procedemos a leitura dos editais da etapa estadual do Ceará Científico entre os anos de 2015 a 2018 e não notamos grandes mudanças na construção do texto, exceto entre os anos de 2015 e 2016 quando o evento deixou de ser chamado de Feira Estadual de Ciência e Cultura, à mudança de nomenclatura soma-se a inserção de novas categorias de trabalhos. Em 2015 a chamada era oferecida para as áreas de: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e suas aplicações, Robótica Educacional, Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental. A partir de 2016 são acrescentadas as categorias: Educação Ambiental Científica e Educação Ambiental Artístico-Cultural. Optamos, dada a semelhança entre os editais, por utilizar nas citações sempre a versão de 2018 por ser a mais recente dentro de nosso recorte temporal. No interior do edital tivemos o cuidado de objetivar o tratamento de informações que se referem às categorias de caráter científico, nas quais se enquadra Ciências, sem um detalhamento da dimensão artístico-cultural, representada pela categoria Educação Ambiental Artístico-Cultural.

A finalidade do evento também vai sofrendo algumas alterações ao longo dos anos, entre os anos de 2016 a 2018 ela aparece como “popularização das ciência, cultura e tecnologia”, já no ano de 2015 é a “socialização das participações ativas, práticas e conceituais de estudantes sob a orientação e apoio de seus professores”. Notamos na definição de 2015 um texto com referências mais marcadas ao protagonismo estudantil através da experimentação do conhecimento, uma possível referência ao movimento educacional construtivista, fundado sobre esse preceito, e uma classificação dos professores como “apoio” dos estudantes.

Chama a atenção, todavia, a explicitação de uma finalidade formal na realização do Ceará Científico que é o credenciamento para a participação de eventos similares no âmbito nacional. De modo que acreditamos que essa política não pode ser percebida como expressão apenas dos anseios e da valorização da ciência a nível estadual, mas compõe uma política mais ampla que se pulveriza nos diferentes níveis educacionais.

O evento conta com duas parcerias significativas, uma delas é a SEARA da Ciência, órgão vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), a outra é o Fundo de Inovação Tecnológica (FIT), delas provêm os recursos de custeio do evento, não fica claro, todavia, se a Secretaria de

Educação do Estado do Ceará também tem participação no financiamento do evento, sendo evidente que em todas as fases preparatórias há participação de servidores estaduais e a distribuição de uma organização de pessoas para o planejamento das ações que acabam por significar em investimento financeiro.

Lembramos que o evento garante a participação de uma representação em cada uma das oito categorias das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e das 03 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), abrindo espaço ainda para a participação de pesquisas localizadas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação (SME) que podem concorrer na categoria pesquisa-júnior. Como o evento acontece em uma mesma cidade durante três dias, Fortaleza e Sobral sediaram o evento dentro do nosso recorte, hospedagem, alimentação, contratação de equipamentos para exposição de trabalho e medalhas e troféus para a premiação aparecem como os principais gastos.

Uma das sessões introdutórias dos editais é a apresentação dos objetivos do evento, achamos prudente representar na íntegra a versão de 2018 desse documento que lista os seguintes pontos:

- a) Estimular a investigação e a busca de conhecimento de forma cotidiana e integrada com toda a comunidade escolar, conduzida e desenvolvida pelos estudantes, sob orientação de seus professores, por meio da vivência do protagonismo estudantil;
- b) Estabelecer relações dinâmicas dos conhecimentos específicos das disciplinas da base comum do Ensino Fundamental e Médio, com problemáticas sociais, culturais, econômicas e ambientais, de caráter local, regional, nacional e global, como ação curricular e articulada com o Projeto Político Pedagógico da escola;
- c) Incentivar a construção de projetos que promovam a integração curricular das disciplinas, enaltecendo a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade do tema abordado, fortalecendo a interface do conhecimento com o cotidiano escolar, de forma permanente;
- d) Estimular parcerias entre instituições acadêmicas ou educacionais com as escolas, visando à assistência científica, tecnológica e pedagógica, no desenvolvimento dos projetos;
- e) Promover o intercâmbio artístico, científico e cultural no âmbito escolar, comunitário e social até a sua culminância estadual;
- f) Incentivar a construção e o desenvolvimento de pesquisas, popularizando a arte, a cultura, as ciências e as tecnologias, de modo a oportunizar a participação de estudantes e professores em eventos dessa natureza, no âmbito nacional e internacional. (EDITAL - CEARÁ CIENTÍFICO – ETAPA ESTADUAL 2018, p. 2)

Os verbos utilizados são bastante significativos e oscilam entre uma intervenção sugestionada representada por “estimular e incentivar” e uma intervenção direta representada por “estabelecer e promover”, o uso desses últimos verbos nos faz crer que a SEDUC-CE constitui como ganhos mais substantivos do evento a relação dos saberes escolares com problemáticas observáveis na realidade em diferentes dimensões e contextos e o intercâmbio

entre as experiências de pesquisa. Já a prática cotidiana da ciência na escola, uma aplicação curricular que contemple inter e transdisciplinaridade¹⁹ e a relação com o cotidiano, as parcerias com instituições científicas, culturais e tecnológicas e a participações em outros eventos do mesmo caráter parecem não ser entendidas como resultado restrito ao evento ou unicamente ao que ele é capaz de gerar nas escolas.

Sobre a questão levantada no parágrafo anterior, ressaltamos que ao longo do edital chama a atenção o número diminuto de instituições parceiras, seja em referências às instituições de pesquisa públicas e privadas, às universidades estaduais ou organizações e movimentos da sociedade civil que operem no âmbito de valorização da iniciação científica.

Outra questão ressaltada nos objetivos insere um dilema no uso de projetos escolares como ferramenta didática em sua relação com o currículo. Segundo o trecho acima as relações com a realidade devem ser estabelecidas a partir da base comum das disciplinas e a integração curricular das disciplinas aparece ao lado de um elemento fundante da pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade. No entanto, soa dúbia a referência à transdisciplinaridade, termo que nos remete ao desfazimento ou flexibilização dos limites disciplinares, o que conduz a uma outra visão sobre o currículo. Acreditamos, porém, que no corpo do documento predomina uma postura de reconhecimento das realidades disciplinares, especialmente porque no quadro definidor de cada categoria competitiva, como por exemplo Ciências Humanas, não vemos em sua descrição um conjunto temático, mas a explicitação de que os trabalhos tratarão de assuntos das disciplinas que compõem esse eixo: “Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Ciência Política.”

A leitura do edital é também esclarecedora ao nos guiar pela estrutura orientadora dos projetos que analisaremos em nosso recorte, eles são apresentados no formato de resumo expandido e contam com os componentes: contextualização, objetivos gerais, objetivos específicos, metodologia, relevância do projeto, impacto da pesquisa, considerações finais, bibliografia e palavras-chave.

É intrigante notar a proximidade dos elementos: relevância do projeto, impacto da pesquisa e considerações finais. Para balizar um pouco melhor os significados de cada elemento

¹⁹ Os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se inserem em um contexto de questionamento de paradigmas tradicionais da ciência moderna que acabaram por produzir não apenas noções específicas de conhecimento, compartimentadas e, muitas vezes, pouco comunicáveis. No entanto, há diferenças entre os dois conceitos, na medida em que a interdisciplinaridade se dá num contexto de desenvolvimento das disciplinas e dos saberes específicos e tem mais um caráter de operação sobre o conhecimento que não reestrutura suas formas de organização, mas principalmente suas modalidades de contato. Enquanto que na transdisciplinaridade, conceito mais recente e desafiador, a própria natureza do conhecimento pode sofrer alterações, em um processo de diluições de limites e fronteiras entre os saberes (GASPARIN, 2006).

o edital sugere um anexo com um exemplo de resumo expandido que leva o título “A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES”. No texto dos três elementos há uma clara alusão aos resultados e as contribuições oferecidos por cada pesquisa. Pensamos que algumas características fundamentais da pedagogia de projetos podem ser apontadas como indícios para justificar a existência dessas três dimensões de trabalho.

A primeira é a ideia de que os projetos escolares podem ser responsáveis por um maior envolvimento dos estudantes com a vivência escolar, ao passo que inserem a escolha a partir de suas zonas de interesse como princípio para organização dos conteúdos. A segunda é a suposição de que ao lidar com temas de interesse público e ou valorizados a nível comunitário, os estudantes possam ter a ideia de que estão verdadeiramente produzindo conhecimento e fazendo uma atividade semelhante à que fazem os adultos nessa condição.

O texto abaixo é a exemplificação do tópico impacto da pesquisa e ressalta algumas das reflexões que enumeramos:

O desenvolvimento do projeto proporcionou uma mudança de postura dos participantes no que se refere à construção do conhecimento a partir da iniciação científica. As aulas se tornaram mais dinâmicas, proporcionando um clima de interação e crescimento mútuo entre professores e estudantes. Foi percebido um maior interesse dos estudantes em participar das atividades escolares, como também em feiras e olimpíadas externas, resultando na redução da infrequência e no aumento dos índices de aprendizagem. Outro impacto positivo para a comunidade escolar foi a realização de um evento de culminância na escola, onde foram socializados os artigos científicos construídos pelos participantes, seguindo a metodologia científica. (EDITAL - CEARÁ CIENTÍFICO – ETAPA ESTADUAL 2018, p. 27)

Na pedagogia de projetos também é concebido que os projetos devem culminar na produção de artefatos, dois deles são assinalados no tópico impacto da pesquisa: a apresentação da pesquisa à comunidade escolar e a socialização de artigos científicos, um gênero de escrita que não figura entre os mais utilizados no interior da prática das disciplinas como ferramenta avaliativa.

Um elemento importante está contido também no título do projeto escolar exemplificado no edital que acaba por revelar as intenções da SEDUC-CE com a promoção de uma “educação científica” que é a formação integral dos estudantes. Em diversas páginas anteriores da pesquisa notamos como a pasta de educação do Ceará reforça uma preocupação com a educação integral, seja através da ampliação de modelos escolares que funcionam em tempo integral ou através da diversificação do currículo com a inserção de componentes que valorizam a formação cidadã, o desenvolvimento ético, a construção do projeto de vida ou o desenvolvimento de competências socioemocionais, além da própria prática da pesquisa, como já mencionamos, nas

disciplinas de Projetos Interdisciplinares nas Escolas de Educação Profissional (EEEP) e de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Avançando sobre as seções do edital, não podemos deixar de oferecer uma visão sobre os critérios de avaliação, buscando explicar como eles se relacionam com os conceitos que apresentamos anteriormente de pedagogia de projetos e iniciação científica.

Antes disso, convém descrever rapidamente como se dá a avaliação a partir da rotina do evento. Suas atividades principais são: montagem dos estandes, cerimônia de abertura, apresentação dos trabalhos para o público e para os avaliadores, atividades culturais e cerimônia de premiação.

Em cada estande deverão estar presentes o banner com informações contidas no resumo expandido que foi registrado na plataforma digital disponibilizada para o evento e o caderno de campo, que deve conter os registros da trajetória da pesquisa, exige-se que o caderno de campo seja manuscrito.

Os estudantes terão o período de 10min para apresentação do trabalho aos avaliadores, este tempo deve abranger também o espaço para que as dúvidas destes sobre o projeto sejam colocadas e respondidas.

Também será utilizada como forma de avaliação dos projetos um vídeo de um a três minutos produzido pelos estudantes que deverá ser avaliado em uma fase anterior à presencial. O vídeo deve ser analisado em relação ao resumo expandido do projeto.

Constrói-se, portanto, a seguinte divisão: na primeira fase de avaliação a comissão tem contato com o vídeo e o resumo expandido registrados na plataforma digital da SEDUC. Em um segundo momento a comissão avaliadora tem contato com o banner, o caderno de campo e a apresentação oral realizada em 10 min. As avaliações serão feitas por duas equipes de três avaliadores com formações que se comuniquem com cada categoria de trabalhos.

Cada fase da avaliação tem critérios específicos dispostos no edital. Na avaliação virtual os critérios são: criatividade e inovação, conhecimento científico do tema abordado, metodologia científica, mídia – apresentação da pesquisa, mídia – coerência com o resumo. Na avaliação presencial os critérios são: criatividade e inovação, conhecimento científico do problema abordado, metodologia científica, clareza e objetividade na apresentação do trabalho, banner e caderno de campo.

Cada critério tem valores percentuais específicos na avaliação em cada uma das suas fases. Na fase virtual a metodologia científica é o critério com maior valor percentual, 40%. Seguido de conhecimento do problema abordado e mídia apresentação da pesquisa com 20% cada. Criatividade e inovação e mídia – coerência com o resumo apresentam o valor de 10%

sobre a avaliação. Na fase presencial o critério metodologia científica continua possuindo o maior valor, 30%. Caderno de campo vem logo em seguida com 20%. Conhecimento científico do problema abordado e clareza e objetividade na apresentação do trabalho com 15%. Criatividade e inovação e banner com 10%.

Diante do exposto sobre os critérios de avaliação, escolhemos oferecer mais esclarecimentos sobre os três elementos que parecem centrais no edital e que tem uma implicação direta na compreensão das aproximações do edital com o conceito que apresentamos de iniciação científica escolar: metodologia científica, conhecimento científico do problema abordado e caderno de campo.

Sobre o critério metodologia científica e conhecimento científico do tema abordado, podemos ler nas especificações do edital:

Na Metodologia Científica, para as categorias científicas, os educandos precisam ser capazes de explicar, através do texto de seus projetos/pesquisa, como procederam as suas investigações, que instrumentos utilizaram para coletar dados, quais as fontes pesquisadas, como tiveram acesso a tais fontes, bem como em que período desenvolveu sua pesquisa. Todas estas explicações devem ter como amparo os conhecimentos científicos adquiridos. Também será avaliada, neste quesito, a correta escrita e organização do texto da pesquisa em relação à metodologia científica na redação de um texto científico. (EDITAL - CEARÁ CIENTÍFICO – ETAPA ESTADUAL 2018, p. 12)

Do conhecimento científico nasce o raciocínio argumentativo, que é extremamente relevante para o conhecimento das ciências. De posse do conhecimento científico o educando poderá construir modelos, desenvolver explicações do mundo físico e natural e ser capaz de interagir com eles. Precisa demonstrar, no seu texto, que aprendeu significativamente os conceitos implicados e associados ao trabalho defendido, e que desenvolveu a capacidade de responder questionamentos sobre o seu trabalho cientificamente fundamentado. (EDITAL - CEARÁ CIENTÍFICO – ETAPA ESTADUAL 2018, p. 12)

A princípio deixamos claro que não é possível esperar uma reflexão epistemológica de fôlego no interior de um edital que precisa deliberar sobre tantas questões que cercam a realização do evento. No entanto, o que sugeriríamos seria a compreensão dessas categorias a luz do que outras iniciativas de educação científica desenvolvidas pela SEDUC-CE propõem, mas essa indicação não aparece no edital.

Sobre a noção de conhecimento científico é pertinente começar sua leitura pelo segundo parágrafo, especialmente pela explicitação da problematização como ferramenta básica da ciência e o uso de conceitos em sua função paradigmática, sedimentando um espaço reflexivo para o nascimento e o desenvolvimento de perguntas sobre o mundo. O primeiro parágrafo traz

a consequência desse ímpeto reflexivo inicial da ciência que é a observação de uma realidade, a aplicação de um método e a construção de um modelo explicativo, argumentativo.

Sobre a noção de metodologia científica alguns elementos parecem estar ausentes dessa reflexão, a começar por uma tônica na exposição dos procedimentos de pesquisa e das fontes, ao passo em que não se reforça a compreensão dos métodos como disposição inicial. Talvez fosse necessário esclarecer que o bom uso metodológico não esteja concentrado apenas no uso correto de uma padronização de atividade, mas na busca de um equilíbrio no interior de cada pesquisa, que pode construir métodos, ressignificá-los e vê-los transformados pelo avanço das investigações. Acredito, sobretudo, que não a noção de metodologia não deva estabelecer uma separação artificial entre conceitos/teorias e práticas. E que um bom uso metodológico deva, sempre que possível, apontar para as dimensões éticas do fazer científico.

Por fim, o caderno de campo aborda a explicitação do método como requisito para a validação do conhecimento, corroborando a máxima de que a ciência é um fazer comprovado, desse modo a trajetória e os procedimentos registrados no caderno de campo são representados como uma forma de comprovar tanto a natureza dos resultados quanto a autoria da escola sobre esse processo.

Em páginas anteriores, ressaltamos que no interior do que convencionamos chamar de iniciação científica escolar, há a preocupação com a educação científica não apenas como um dispositivo que introduz estudantes na prática de pesquisa, mas que pretende desenvolver posturas e valores, confirmando uma ênfase de formação ou condicionamento dos estudantes no campo comportamental. Essa perspectiva é muito significativa para a compreensão das penalidades que podem ser atribuídas à avaliação dos trabalhos, que incluem, por exemplo, desrespeito às regras de hospedagem (sair das dependências do hotel sem a companhia dos responsáveis, barulho, portar cigarros ou bebidas alcólicas). Assim, fica claro para os estudantes que a qualidade dos trabalhos é indissociada do que se concebe como comportamento disciplinado dos estudantes.

Entendemos que o edital tem um caráter propositivo e que apesar de orientar a feitura dos projetos escolares, não garante sua plena adequação ou que seus princípios estejam sempre presentes na realidade escolar. No entanto, permanece incômoda a secundarização do espaço do professor na condução da pesquisa. O professor é citado como um orientador, como um apoio, mas acaba tendo uma função muito mais ampla. Baseado em minha experiência com projetos escolares, alguns deles surgem da sugestão dos professores, ou são adaptações dos seus estudos de pós-graduação. Em algumas situações, inclusive, há o risco de repetição da limitação presente na iniciação científica dos cursos de graduação que é a presença de estudantes

realizando apenas atividades de natureza mais prática, sem um envolvimento com o projeto de uma maneira global.

Dessa maneira, consideramos que seja prudente que o edital conceba o papel do estudante de ensino médio, especialmente no que tange às contribuições que a pesquisa lhe traz no âmbito pedagógico e até integral, vivencial. No entanto, isso não pode incorrer em conceder através de um documento público um papel para o professor que talvez não se verifique plenamente na realidade, visivelmente minimizado em sua função, abrangência e condução das atividades.

O edital também não traz uma resposta específica para as desigualdades educacionais, haja visto um predomínio quantitativo de trabalhos oriundos de escolas de educação profissional, ou de escolas que tenham em seu currículo disciplinas de preparação para a pesquisa. A centralização do evento em grandes centros urbanos, Fortaleza e Sobral, por vezes parece ignorar o impacto educacional que sediar um evento como esse tem como signo de valorização da ciência a nível escolar.

A nível geral os editais apresentam uma organização clara, detalhada, numa linguagem acessível aos estudantes e que ajudam a ter uma visão geral do evento muito próxima da realidade. Não temos condições de aferir o impacto que esses editais têm sobre a prática de pesquisa nas escolas, apesar de cogitar que este documento faça as vezes de outros documentos ausentes na secretaria como manuais, cartilhas, produções sobre o tema.

Convém destacar aqui que a SEDUC-CE realiza com frequência simpósios temáticos com apresentação de experiências didáticas dos professores, disponibilizando inclusive o espaço de uma revista eletrônica, a revista Docentes, como uma forma de incentivo para os professores enquanto profissionais que pesquisam.

Reforçamos que a realização de um evento a nível estadual com periodicidade anual é um grande desafio, especialmente pela necessidade de mobilização com tantos sujeitos, inseridos em diferentes unidades de trabalho. Os preparativos para o lançamento de um edital envolvem planejamento financeiro, logístico, técnico-pedagógico e de mobilização, incluindo o atendimento para a retirada de dúvidas, a seleção da comissão avaliadora, o acompanhamento dos casos de falha técnica em recursos digitais, a mobilização com as CREDES e SEFOR, os cuidados com o conforto e a inclusão dos participantes. Some-se a isso um número não suficiente de profissionais técnicos e o grande volume de atividades e eventos da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, dos quais já citamos alguns aqui, que vão de eventos artísticos culturais, Festival Alunos que Inspiram, a eventos esportivos, Jogos Escolares, ações de preparação para vestibulares, ENEM MIX, ENEM Não Tira Férias, ENEM Chego Junto, Chego

Bem, e tantas outras iniciativas que envolvem igualmente a participação dos estudantes de todos as CREDES e SEFOR e o lançamento de editais, como o projeto APRENDER VIAJANDO.

Igualmente necessário é o reconhecimento de que os editais do Ceará Científico dão algumas pistas que podem sinalizar as leituras que ajudaram a delinear o pensamento da SEDUC-CE sobre educação científica e projetos escolares. De novo citamos o anexo do edital que contém uma exemplificação de projeto escolar, nele constam três referências bibliográficas: “Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática” que é uma coletânea de artigos de pesquisadores ligados à Universidade de São Paulo (USP), organizada por Anna Maria de Pessoa Carvalho; “Educar pela pesquisa” de Pedro Demo e “Aprendizagem Significativa” de Marco Antônio Moreira. A partir de 2016, “Aprendizagem Significativa” é substituída por “Educação ambiental como educação científica: desafios para compreender ambientes sob impactos”, coletânea de artigos organizada por Maria Glanecir Lemes Medeiros e Luiza Marta Bellini.

Gostaríamos de destacar em especial uma dimensão do texto de Pedro Demo que ainda não foi abordada em reflexões anteriores, para ele: *“A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade.”*(DEMO, 2015, p. 9). Embora, muitas vezes a pesquisa escolar alinhada a um projeto educacional em rede possa levar a supor uma certa homogeneização ou controle dos modos de pesquisar, a pesquisa está associada a um componente de emancipação, que por vezes contrasta com um modelo escolar predominante, que nem sempre fortalece as diversidades. Esta é mais uma indicação do caráter próximo e complementar que a prática da pesquisa e a discussão da temática gênero no contexto escolar, são duas atividades com reconhecido potencial emancipatório.

Vimos ao compasso das discussões deste capítulo que a iniciação científica escolar, mesmo que em uma aplicação complementar nas atividades escolares, deflagra mecanismos de reorientação dos currículos, das práticas professorais e dos modos de aprendizagem dos estudantes, questões em foco nas discussões da aprendizagem baseada em projetos. Os dois conceitos, com aparição entrelaçada, revelam um espaço experimental, sem amplos resultados observáveis (BENDER, 2014) que justifiquem sua contribuição direta sobre a motivação dos estudantes e a atratividade da proposta nacional de ensino médio. Ainda assim, notamos que os projetos escolares já são uma realidade na rede estadual cearense e que a aprendizagem baseada em projetos já figura com seus princípios em estratégias de ampliação do tempo curricular a nível estadual, nas escolas em tempo integral e escolas de educação profissional.

Esse contexto básico quando associado aos estudos de gênero nos faz compreendê-los como uma dimensão que está no foco de interesse dos estudantes e que, portanto, pode fazer do ensino médio um campo de aprendizagem mais atrativo, o que não justificaria posturas como a negação do termo gênero em propostas curriculares. A incongruência entre a valorização do que o estudante deseja estudar e o que os documentos educacionais brasileiros buscam silenciar é visível, notar como a escola reage inserindo um tema atacado, disputado e indispensável é o que pretendemos salientar na análise dos projetos escolares do Ceará Científico que abordam questões de gênero entre os anos de 2015 a 2018, revelando os efeitos desses contextos de operacionalização sobre o conhecimento.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RESUMOS EXPANDIDOS DOS PROJETOS ESCOLARES SOBRE GÊNERO DO CEARÁ CIENTÍFICO (2015-2018)

Utilizaremos como facilitadoras da leitura dos projetos escolares algumas técnicas contidas na análise de conteúdo. Ressaltamos que esta estratégia interpretativa ou corpus teórico é multirreferenciada com conteúdos provenientes da estatística, linguística, psicologia e ciências humanas (BARDIN, 2016).

Dentre os campos possíveis de manejo da análise de conteúdo julgamos relevante mencionar três, a lexicometria que consiste na análise mais frequencial das palavras em um determinado corpus textual, utilizada principalmente para um conjunto documental volumoso e com ajuda de softwares de organização (BARDIN, 2016). Esta técnica não será a principal ferramenta empregada neste estudo.

A análise temática que procede, após uma leitura detalhada, a seleção de categorias que vão ser acompanhadas no texto não apenas em sua ocorrência pela menção de palavras, mas pelo contexto de sua enunciação. Na visão de Laurence Bardin: “*Os temas são as razões porque se constroem as frases*” (2016, p. 194).

E a análise de discurso que, grosso modo, visa perceber que a prática comunicativa dos sujeitos não é apenas criação subjetiva, mas uma evocação, lembrança ou circulação de sentidos (MAINGUENEAU, 2018). Utilizaremos a dimensão discursiva não como um modelo interpretativo fechado, mas como um disparador de mecanismos de leitura, intensamente adaptado e modificado por ressignificações que sucederam seus encaminhamentos iniciais na década de 1960.

A análise dos discursos será especialmente válida por nos ajudar a perceber o posicionamento dos sujeitos no contexto de enunciação, as condições e ambientes em que esse discurso se propaga e os tipos discursivos que constituem cada enunciação (GUILHAMOU, 2018). Sobre este último aspecto, ressaltamos que não pretendemos mapear os diferentes discursos que circulam no interior dos projetos escolares, apenas explicitar alguns vetores dialógicos contidos neles.

Dentro de cada projeto escolar poderemos encontrar discursos políticos, científicos, pedagógicos e sociais, conceitos normalmente bricolados e com forte teor arbitrário. Também não pretendemos criar uma tipificação do discurso de professores ou estudantes sobre gênero no contexto de iniciação à pesquisa na escola. Utilizaremos a leitura dos textos como forma de compreender prioritariamente a diversidade dos projetos escolares.

Um dos principais procedimentos que empregaremos será, após uma apresentação geral dos projetos, proceder uma reorganização de sua expressão comunicativa, de maneira a quebrar sua linearidade e desmontar sua estrutura para ressaltar alguns sentidos específicos provenientes de sua leitura (MAINGUENEAU, 2018).

Separaremos no interior de cada projeto “enunciados elementares” (BONNAFOUS, 2018), frases que podem conter um significado comunicativo basilar de compreensão, agruparemos os enunciados elementares dos diferentes projetos a partir da similaridade dos temas, que podem variar em ocorrência entre eles.

Não definiremos a menção ao termo gênero como sinônimo de manejo da categoria de análise social, uma vez que na análise de discurso não se assenta que as palavras tenham uma transparência de significado (BARONAS; KOMESU, 2018), mas são resultado também das manipulações localizadas que os sujeitos realizam em sua prática enunciativa. De igual modo, não sentenciaremos que a ausência do termo gênero signifique uma recusa de seu uso, uma vez que alguns enunciados elementares podem apontar para contextos que remetam ao manejo da categoria analítica ou de abordagens teóricas que acompanham sua origem e/ou aplicação.

Será válido igualmente localizar as intenções comunicativas analisadas como pertencentes a resumos expandidos dos projetos escolares do Ceará Científico, situados na área de ciências humanas e de um conjunto de temas que abordam diretamente o gênero ou se avizinham a ele. Os textos além da exposição de um fazer pedagógico envolvendo a pesquisa na escola, são igualmente uma ferramenta persuasiva que visa garantir a confiança na execução do processo e o convencimento sobre o mérito de cada proposta. É também um espaço de construção de abordagens críticas e socialmente engajadas com os temas, como pudemos observar nas descrições realizadas sobre os editais, especialmente nos campos: relevância do projeto e impacto da pesquisa. Seu formato de desenvolvimento em um texto de no máximo duas laudas indica a mobilização de critérios de síntese e seleção dos elementos que irão caracterizar o projeto escolar dentro de cada resumo.

Questões mais propriamente direcionadas aos enunciadores, seus lugares e posicionamentos serão analisados no próximo capítulo que se concentra na análise das entrevistas realizadas com os professores orientadores dos projetos.

De início, rerepresentaremos o corpus textual selecionado para o fim desta análise:

Resumo 1: “As mulheres que trabalham nas indústrias de cerâmica de Russas” (2015).

Resumo 2: “Lideranças nas comunidades: contribuições de mulheres indígenas e quilombolas” (2016).

Resumo 3: “Uno e diverso: a teia do gênero e da diversidade na escola” (2016).

Resumo 4: “O ambiente estudantil como espaço de construção da identidade de gênero: da escola para o mundo” (2016).

Resumo 5: “Soberanas: lugar de mulher é onde ela quiser” (2017).

Resumo 6: “A textura do cabelo como peça extensa no preconceito racial contra mulheres” (2017).

Resumo 7: “O silêncio mata: um estudo sobre a violência contra a mulher como problemática social” (2018).

Resumo 8: “Coletivo Nísia Floresta: mulheres subversivas, ativas e fortes” (2018).

Resumo 9: “Quero minha boneca! Representatividade negra no setor de brinquedos” (2018).

Resumo 10: “Identidade de gênero, sexo biológico, orientação sexual: existe realmente necessidade da discussão sobre o tema?” (2018).

Doravante, nos referiremos a cada resumo de projeto escolar pela numeração que atribuímos. O primeiro procedimento de leitura que iremos aplicar é o de síntese dos projetos, com reflexão sobre seus objetivos e principais procedimentos de pesquisa.

3.1 SÍNTESE DOS RESUMOS DOS PROJETOS ESCOLARES SOBRE GÊNERO NO CEARÁ CIENTÍFICO (2015-2018)

O Resumo 1 tem como objetivo geral: “*Identificar o perfil das mulheres que trabalham nas indústrias de cerâmica de Russas*” (SILVA; LIMA; CUNHA, 2015). Na apresentação e justificativa do estudo, há uma aproximação da inserção de mulheres no trabalho remunerado local com um movimento de caráter global em que as barreiras sexistas entre as profissões se flexibilizam e as mulheres ganham liberdades para atividades que ultrapassam a esfera doméstica. Em alguns momentos, embora sem citação direta, o trabalho ceramista por ter uma dimensão de maior esforço físico é um argumento que avulta a conquista das mulheres e abala representações de fragilidade feminina.

Metodologicamente o trabalho aconteceu com a ida de estudantes para as indústrias de cerâmica, onde aplicaram questionários com 55 mulheres e chegaram a resultados como a identificação etária, composição familiar e nível de satisfação com os ganhos do trabalho.

O tema “mulheres trabalhadores” é um clássico nos estudos feministas e de gênero e lida com um problema social conhecido, que é a persistente construção de identificação dos gêneros com padrões de exercício profissional que, por vezes, atribuem maior remuneração às profissões tradicionalmente masculinas e menor remuneração às profissões tradicionalmente

femininas. Nesse sentido, a discussão da escola como uma etapa que não só precede, mas também acompanha a participação de jovens em atividades laborais é bastante significativa, de modo a abalar preconceitos que uma inserção profissional específica poderia trazer para um homem ou uma mulher.

O termo gênero não é utilizado nominalmente na escrita do projeto, apenas nas referências bibliográficas, no título do livro “O ABC dos direitos das mulheres trabalhadoras e da igualdade de gênero”. Predomina na bibliografia o termo história, o que indica que conhecimentos historiográficos deram o mote de reflexão da pesquisa.

O Resumo 2 tem como objetivo geral: *“Refletir sobre o papel da mulher indígena e quilombola dentro de suas comunidades, destacando a sua luta em defesa das mesmas, evidenciando a temática igualdade de gênero, para que se possa conhecer a outra face da história construída por mulheres quilombolas e indígenas”* (BRAGA; ARAUJO; NOGUEIRA, 2016). A pesquisa apresenta uma enunciação de caráter bastante mobilizador, alguns termos utilizados ao longo do projeto confirmam esta visão: “luta”, “participação democrática”, “reconhecimento” e “função de protagonistas”.

Não encontramos ao longo do texto nenhuma referência à dinâmica interior dos quilombos e comunidades indígenas em práticas de negação da “igualdade de gêneros”, a pesquisa parece conduzir o olhar para a relação entre o interior e o exterior dos quilombos e comunidades indígenas. A contradição se nota entre uma sociedade que nega direitos aos grupos citados, inclusive o direito à terra, e eles, por sua vez, tecem suas formas de luta, sendo o prisma desta pesquisa a atuação das lideranças femininas.

A metodologia da pesquisa envolveu a visita a “duas comunidades indígenas (Tremembé em Itapipoca/ Tapeba em Caucaia) e duas quilombolas (Conceição dos Caetanos e Água Preta em Tururu). É importante esclarecer a dificuldade de fazer uma pesquisa de campo em cidades que, apesar de próximas, exigiram a locomoção dos estudantes. Os caminhos metodológicos foram a apropriação bibliográfica, entrevistas semiestruturadas nas comunidades e elaboração de redações pelas alunas.

A nível pedagógico, o percurso do projeto escolar é bastante pertinente, na medida em que valoriza os conhecimentos como modalidades de contato, o conhecimento livresco e o conhecimento do contato humano, e culmina com a síntese em texto pelas estudantes da relação entre esses cenários, inserindo na dimensão escolar a ideia basilar de organização comunitária para a luta por direitos.

O Resumo 3 tem como objetivo geral: *“Compreender como são perpassadas as questões de gênero e diversidade no âmbito escolar, tendo em vista uma intervenção da realidade”*

(SILVA; LEITE; COSTA, 2016). Ao longo do projeto notamos a apresentação de alguns argumentos que justificam a utilização do termo gênero e sexualidade na escola: a escola como espaço de vida e desenvolvimento humano, mas também como lugar em que operam silenciamentos e preconceitos, o pequeno número de abordagens dos estudos de gênero que se fazem a partir da escola, as necessidades dos estudantes em debater um tema de importância social e pessoal (SILVA; LEITE; COSTA, 2016). Sucedendo as justificativas, temos os principais polos de intervenção do projeto que propõe a interrogação dos estudantes sobre suas práticas escolares, a organização de formações no interior da escola e na cidade de Tauá e a inclusão da temática gênero/diversidade no Projeto Político Pedagógico da escola.

Percebemos que os autores situam que sua intervenção está diretamente relacionada com as transformações nas maneiras de pensar, considerando o caráter limitado, ainda que de extremo valor, de uma intervenção a nível escolar. Ressalta-se um trecho na última seção do trabalho, “as considerações finais”: *“Os resultados, organizados em gráficos, mostraram que existe uma maior aceitação às diferenças na escola, porém muito preconceito e intolerância existem ainda, porém de forma simbólica.”* (SILVA; LEITE; COSTA, 2016)

É válido problematizar que estes resultados foram alcançados a partir de uma entrevista proposta por um grupo liderado por um professor titular de uma disciplina a seus estudantes, pesam aí as relações de afeto ou mesmo a expectativa pela aprovação do professor ao compilar os resultados. Fica a dúvida se os estudantes seriam capazes através do instrumento aplicado em seu contexto revelar formas não apenas simbólicas de vivência do preconceito. Por outro lado, como projeto realizado no interior de uma escola de educação profissional, cujo presença da discussão de gênero na parte diversificada do currículo é robusta, poderíamos também estar diante de um indício de que a ampliação do tratamento do gênero pode ter efeito na diminuição do preconceito ou no caráter de suas manifestações.

O Resumo 4 tem como objetivo geral: *“Identificar as dificuldades no processo de construção da identidade de gênero no ambiente escolar, procurando transformar a escola em um dispositivo aliado a essa construção”* (SOBRAL; SILVA; PEREIRA, 2016). Este projeto tem um conteúdo artístico que não fica claro pela leitura apenas de seu título. Partindo de uma argumentação que expõe a evasão escolar de alunas transexuais e travestis, os autores ressaltam a presença da violência direcionada a esses grupos na escola, sem deixar de entender a exclusão educacional como um processo social de violência.

A metodologia, dividida em quatro fases, contempla pesquisa bibliográfica, entrevistas com travestis e transexuais que narraram episódios envolvendo sua vida escolar, a realização de oficina com os alunos da escola e a apresentação de um espetáculo com as “histórias de vida”

coletadas nas entrevistas. Uma tríade de palavras é bastante simbólica para compreender o percurso desenvolvido pelo trabalho “informação – aceitação – luta”, mergulhando num processo que começa com a entendimento de direitos, a escola encontra um caminho para garantir visibilidade aos excluídos através da arte, invertendo a lógica de ocultação e silenciamento. A preocupação curricular reaparece, apontando a insuficiência de tratar estereótipos e preconceitos apenas transversalmente.

O Resumo 5 tem como objetivo geral: “*Promover soluções precisas visando a equidade entre os gêneros e fomentar a construção de caminhos para uma cidadania inclusiva de gênero e etnia, que possa suprimir as barreiras do preconceito e de todo tipo de discriminação e violência contra as mulheres*” (MIRANDA; SILVA; SIMPLICIO, 2017). Este projeto apresenta ao lado do conceito de cidadania um outro, pouco utilizado nas discussões até aqui, a autoconfiança, em voga nas escolas do estado do Ceará a partir de 2018 com a concretização da parceria com o Instituto Ayrton Senna para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A autoconfiança, segundo os discursos apregoados nas escolas cearenses desde então, diz respeito a uma disposição de crença nas suas possibilidades e de satisfação com as suas conquistas. Levados para o campo da pesquisa em análise, o trabalho defende que uma transformação social na distribuição de poder entre masculino e feminino seja também capaz de trazer alterações sobre a disposição pessoal das mulheres.

A metodologia do trabalho inicia com a pesquisa bibliográfica e permite a visita de órgãos de proteção social, foram eles: “Delegacia da Mulher, CRAS (Centro de Referência e Assistência Social), Secretaria de Assistência Social, Conselho Tutelar e ONG’s” (MIRANDA; SILVA; SIMPLICIO, 2017). Mesmo que a escola seja uma importante instituição de proteção social, é impossível que lide sozinha com expressões mais acentuadas de violência, levando em consideração que parte das violências perpetuados por motivo de pertencimento de gênero não estão situadas apenas na escola, exigindo visitas domiciliares, apuração dos fatos e responsabilização dos envolvidos. Aqui ressalta-se que o papel da escola não está apenas na abordagem pedagógica da questão, mas na articulação com outros serviços e setores quando a demanda afetar saúde, bem-estar, segurança e dignidade, impedindo o usufruto de direitos básicos de toda criança e jovem.

A pesquisa também resulta na produção de materiais por estudantes: “*cordéis, apostilas com imagens e fotos, desenhos, pinturas e dados estatísticos para promover seminários, palestras e fóruns de discussão*” (MIRANDA; SILVA; SIMPLICIO, 2017). Além de atividades com estudantes do ensino fundamental e incentivo às denúncias de violências em plataformas

digitais. Esclarecemos que a escala utilizada para situar as dimensões de preconceito e desigualdade são sempre macroscópicas: civilização, sociedade, Ocidente e Oriente, Brasil.

O Resumo 6 tem como objetivo geral: *“Investigar se a textura do cabelo envolve preconceito racial contra mulheres, em uma perspectiva de análise junto aos profissionais de beleza, aos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Professor José Augusto Torres e a comunidade em geral”* (SILVA; VIANA; REGO, 2017). Este projeto tem o grande diferencial de abordar o momento de concepção da temática, segundo a voz narrativa do texto foi em uma “semana da consciência negra” em um debate sobre “preconceito sofrido por algumas mulheres por conta do tipo de cabelo”. Esta referência nos lembra de duas dimensões relacionadas ao fazer pedagógico, primeiro a construção de espaços de memória e celebração (dia da consciência negra) como fundamentais para o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar, garantindo além de representatividade, um espaço específico de debates. O segundo elemento a que o texto alude é a possibilidade viabilizada pela pedagogia de projetos de considerar a zona de interesses de estudantes, de modo que temas que seriam tratados pontualmente possam ocupar um espaço maior na prática escolar.

O projeto expõe o que classifica como padronização estética, de influência principalmente midiática, capaz de afetar as mulheres negras individualmente pela ausência de cosméticos e espaços específicos para a valorização da sua beleza. É particularmente emblemático o trecho: *“Observamos em nossas conversas que parte das produções midiáticas e dos salões de belezas, e bem como dos cosméticos e publicidades, são feitos para mulheres brancas, que tenham renda elevada”* (SILVA; VIANA; REGO, 2017). Aqui se justifica a ligação entre a hegemonia dos padrões de beleza embranquecidos com uma cultura classista, em que as elites garantem através de seu poder midiático a perpetuação de seus modelos. Esse recorte interseccional fica ainda mais claro quando se defende que *“vivemos em uma sociedade racista, sexista e elitista”* (SILVA; VIANA; REGO, 2017). Esses três elementos aparecem de forma bastante articulada no texto, mesmo que a relação entre racismo e elitismo predomine. A cobrança social da beleza como requisito básico do ser mulher não figura entre os argumentos centrais, mas aparece a ideia de imposição de transformações que negam a naturalidade da beleza feminina.

É bem possível que acontecimentos próprios de cada período histórico ou de cada comunidade em que os temas para os projetos participantes do Ceará Científico emergem influenciem as escolhas por seu tratamento. O que não podemos desprezar é a duração histórica de algumas expressões de preconceitos, revisitadas cotidianamente e cada vez mais expostos pela massificação de tecnologias digitais e de ferramentas de comunicação de massa.

Durante a escrita desta pesquisa uma manchete nacional denunciava uma fala racista de um cabeleireiro especializado em cabelos negros. As reportagens ressaltavam inclusive que o cabeleireiro prestava serviços para mulheres negras com ampla visibilidade nacional, inclusive no setor da propaganda, como a apresentadora e atriz de novelas Taís Araújo. Reproduzindo as falas de um vídeo que registra o momento de preconceito, quando o cabeleireiro segura o cabelo de modelos e apresenta as características de cada um, a reportagem expõe:

“Esse é filhote do patrão. Patrão comeu aqui e gerou isso aqui”, afirmou o Wilson enquanto tocava nos cabelos de Mariana. Em seguida, ele se aproxima de outra modelo e diz: “Esse também é um cabelo brasileiro, pela ascendência étnica, mas aqui é mais comum. A gente encontra na Europa.” (PIRES, UOL- Blog Social 1, 2020)

Com foco nessa reportagem, parece ainda mais relevante a escolha apresentada pelo projeto de discutir o preconceito racial envolvendo a textura do cabelo com estudantes da escola, mas também com profissionais de beleza.

O resumo 7 tem como objetivo geral: *“Compreender que a violência contra a mulher é uma problemática social e que pode ser reduzido através das Leis que as amparam”* (BATISTA; SOUSA, OLIVEIRA, 2018). A argumentação do projeto é constituída com base na exposição de leis que reconhecem o feminicídio como crime hediondo (Lei 8.072/1990) e que deliberam sobre a violência doméstica e familiar (Lei 11.340/2006). Identifica-se na argumentação que há uma defesa das leis como avanço em relação a uma situação anterior em que na ausência desses mecanismos e impelidos pela impunidade os casos de violência contra a mulher poderiam ter efeitos mais devastadores.

A metodologia da pesquisa tem como fases: a apropriação bibliográfica, a consulta de dados na Delegacia Regional da Polícia Civil de Russas, entrevistas com estudantes, exibição de filmes e documentários e realização de palestras. Os efeitos do projeto são referidos como “de longo prazo”, e a preocupação do projeto também se refere ao número de notificações, a qualidade nos atendimentos e a coragem das denunciantes em procurarem os órgãos competentes.

Destaca-se que questões relacionadas à violência contra a mulher colocam em cheque algumas contradições da sociedade, talvez a maior delas seja a prevalência de comportamentos tradicionais violentos, num tipo de desenho familiar em que a agressão é vista como punição e fortalecimento da autoridade de quem detém o maior poder, estrutura que parece não ceder ao implemento de mecanismos de proteção garantidos pela Lei Maria da Penha (11.340/06), que

vão para além da prisão dos agressores e incluem medidas protetivas para as vítimas como a garantia de distanciamento dos mesmos (CORDEIRO, 2014).

O projeto também cita que o estudo das leis permite a compreensão dos diferentes tipos de violência aplicados às mulheres, vale citar que a Lei Maria da Penha (11.340/06): “*Define violência doméstica e familiar contra a mulher e estabelece suas formas: a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, que podem ser praticadas juntas ou individualmente.*” (CORDEIRO, 2014, p. 95)

Outro componente aludido no trabalho como um ganho advindo do estudo de legislações sobre o tema foi o contato com o conceito de ciclo de violência, tópico contido no site do Instituto Maria da Penha e cujo desenvolvimento teórico é atribuído à psicóloga norte-americana Leonor Walker, sendo composto por três fases: “*aumento da tensão, ato de violência, arrependimento e comportamento carinhoso*” (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018). O ciclo da violência é fundamental para explicar como mulheres conseguem sobreviver durante longos períodos em um ambiente aversivo, ajudando também a desconstruir um discurso popularizado de que a mulher vítima de violência permanece em contextos de abuso por prazer ou concordância.

O resumo 8 tem como objetivo geral: “*Estimular a discussão de assuntos relacionados aos estudantes de gênero, com enfoque no movimento feminista em ambiente escolar. Além disso, fazer o diagnóstico de casos em que são relatados assédio sexual ou moral que foram vivenciados pelas estudantes da referida instituição de ensino*” (NOGUEIRA; CUNHA; LOPES, 2018). Esta pesquisa tem por base uma reflexão de cunho feminista que percebe a artificialidade de uma formação histórico-social que subordina as mulheres a uma condição de inferioridade em relação aos homens e entende a continuidade dessa estrutura como uma construção opressora. O pensamento feminista é um mote relevante de compreensão do trabalho e busca valorizar o estudo de mulheres, a publicização de suas vozes, o reconhecimento de seus direitos e a sua libertação pela via do conhecimento.

A metodologia do trabalho tem etapas bastante diversificadas que começam com a apropriação bibliográfica, a exibição de filmes e documentários, rodas de conversa, minicursos, palestras, entrevistas com os estudantes da escola sobre os temas “violência contra a mulher e padrões de beleza” e pesquisa de campo visando colher relatos de vítimas de violência.

Apesar de citada apenas no título do resumo, acreditamos produtivo na sondagem do que os autores entendem como feminismo uma reflexão sobre Nísia Floresta e como sua trajetória ilumina as relações que o projeto pretendeu construir a nível escolar. Partilharemos uma

pequena biografia da personagem, com alguns esclarecimentos posteriores sobre seu pensamento e atuação, apesar de um trecho longo, julgamos pertinente e indiciador:

Nísia Floresta Brasileira Augusta era o pseudônimo adotado por Dionísia de Faria Rocha, nascida num pequeno sítio de propriedade dos pais em Papari, no Rio Grande do Norte, localidade que hoje recebe seu nome. Era filha de Antônia Clara Freire, uma moça analfabeta, de família muito rica, e de um advogado e escultor português, Dionísio Gonçalves. Casou-se aos 13 anos, em 1823, e deixou o marido no ano seguinte, quando o pai fugiu para o Recife devido a perseguições políticas. Por ter largado o marido, foi repudiada por toda sua família com exceção da mãe que, enquanto viveu, sempre lhe deu apoio. Em Recife, o pai é assassinado em 1828, e a moça passa a ter de sustentar a mãe e os três irmãos. Estava com vinte anos quando foi ensinar em um colégio. Passou por muitas dificuldades financeiras. Em 1832, no mesmo ano em que publica *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, casa-se novamente, agora com Augusto de Faria Rocha, advogado e acadêmico. O casal, com a filha Lívia Augusta e o filho Augusto Américo, muda-se em 1838 para Porto Alegre em busca de melhores oportunidades. Nesse mesmo ano o marido morre e ela, viúva, parte com os filhos para o Rio de Janeiro, onde funda o Colégio Augusto. Republicana e abolicionista, no Rio de Janeiro escreve em jornais, mas suas ideias provocam polêmicas. É nessa época que adota o pseudônimo de Nísia, em homenagem ao pai; Floresta, em lembrança do sítio onde nasceu; Brasileira pelo nacionalismo que então era voga; Augusta, em memória do homem que amou. Viajou para a Europa onde foi apreciada por figuras de renome, como o escritor português Alexandre Herculano e o sociólogo francês, proponente da doutrina positivista, Augusto Comte. Nísia faleceu em Rouen, França, em 1885, aos setenta e cinco anos. Em 1955, seus restos mortais foram trasladados para o Brasil e seu túmulo construído sobre as ruínas da casa onde nasceu. (TELLES, 2013, p. 405)

Além da grande contribuição de ter percebido no interior de uma sociedade escravocrata que a relação das mulheres com seus maridos era em muitos pontos verificada como em situação semelhante à da servidão, Nísia contribui fundamentalmente para o movimento feminista brasileiro com a tradução da obra “*Vindications for the rights of woman*” de 1792 da escritora inglesa Mary Wollstonecraft. Situar Nísia Floresta como uma intelectual do século XIX é tratar de uma trajetória precursora, especialmente porque este é o século fundamental para os pensamentos feministas e o movimento feminino sufragista. Além disso, o analfabetismo era comum em sua época e pela sua crença de que a restrição de educação de meninas contribuía para a conformação dos padrões opressores de masculino e feminino criou uma escola para educação de meninas (TELLES, 2013). Diante desta exposição fica ainda mais claro por que os autores assinalam no tópico de impacto da pesquisa a ideia de “*libertação feminina através do conhecimento*” (NOGUEIRA; CUNHA; LOPES, 2018).

O Resumo 9 tem como objetivo geral: “*Estudar o mercado voltado para a comercialização e aquisição de bonecas negras, viabilizando a criança negra o novo olhar de aceitação e respeito consigo mesma, já a outras etnias o respeito e a compreensão*” (CANDIDO; SANTOS; FIUZA, 2018). A escolha deste trabalho para compor a seleção foi alvo

de algumas dúvidas no nosso processo de leitura, ao longo do texto prevalece a defesa da diversidade étnica e das posturas e sentimentos que a amparam na formação social da criança.

No entanto, não podemos deixar de considerar que as bonecas são representações do feminino e são utilizadas em jogos e encenações que simulam a maternagem e os cuidados do âmbito doméstico. Ao longo do trabalho percebemos o uso do termo crianças ao invés de meninas quando as atividades se referiam ao uso de bonecas e às práticas mais concretas da pesquisa. Notabiliza-se, ainda, a compreensão da pesquisa de que a brincadeira não é uma fuga da realidade apenas, mas é um lugar em que se expressam posições e identificações dos sujeitos e também em que se constroem e discutem questões fundamentais na formação da criança.

A metodologia da pesquisa começa com a apropriação bibliográfica, partindo para uma vivência com crianças em uma creche na cidade de Jardim, numa brincadeira as crianças montavam bonecas de acordo com o seu perfil.

A reflexão do projeto também é instigante quando nos faz considerar que brincar com brinquedos comprados em lojas talvez não seja ainda uma prática universal para crianças brasileiras, desse modo segundo as persistentes desigualdades étnicas no que se refere ao acesso à renda, crianças negras podem estar entre as parcelas da população mais afastadas do consumo de brinquedos. Mais uma vez um certo recorte interseccional se revela, talvez com a predominância da relação entre raça e classe, com a pronúncia sutil de contextos de gênero.

O Resumo 10 tem como objetivo geral: *“Identificar a compreensão dos alunos da EEEP Maria José Medeiros e EEEP Maria Ângela sobre as diferenças entre identidade, gênero e sexo biológico e discutir as diferenças entre os conceitos anteriormente citados”* (MARQUES; LIMA; BEZERRA, 2018). Esta pesquisa nos traz o grande desafio de perceber num texto no estilo de resumo o desenvolvimento de conceitos, lembrando que cada resumo tem segmentos que precisam conter percepções distintas do trabalho.

Notamos ao longo dos trabalhos que a apresentação conceitual acontece nos tópicos “contextualização” e “relevância do projeto/pesquisa”. Neste trabalho, o conceito ao qual é dado maior espaço de esclarecimento é o de identidade de gênero que gira em torno da expressão de si, dos seus reconhecimentos, e que se relaciona com “masculino e feminino, com ambos ou com nenhum” (MARQUES; LIMA; BEZERRA, 2018). Outro esclarecimento da pesquisa é que os grupos LGBTQ+ são apresentados como alvo de “agressões físicas e psicológicas”, confirmando uma preocupação recorrente dos projetos de pesquisa com as violências.

Considero válido na reflexão sobre diversidades, citar um trecho de uma referência utilizada pela pesquisa, trata-se do texto “Orientações sobre Identidade de Gênero: Conceitos e

termos”, nele a autora esclarece: *“Todos e todas nós vivenciamos, em diferentes situações e momentos, ao longo de nossa vida, inversões temporárias de papéis determinados para o gênero de cada um: somos mais ou menos masculinos, nós nos fantasiamos, interpretamos papeis, etc.”*(JESUS, 2012, p. 9) O texto é significativo pela dissociação com uma visão tradicional de identidade que supõe uma auto coerência e um enrijecimento comportamental dos indivíduos, segundo a citação notamos que a identidade aqui defendida é marcada por inversões, interpretações, acidentes, incoerências e revisões, um conceito bem mais flúido do que o costumeiramente aplicado.

A metodologia da pesquisa é explicitada como estudo qualitativo de questionários aplicados com estudantes de seis turmas de duas escolas de educação profissional da cidade de Fortaleza.

Após essa discussão sobre os textos em sua integridade, partiremos para a desmontagem de seu padrão enunciativo, buscando enunciados elementares que favorecem a compreensão das noções de gênero e escola de modo a notar as relações que estas noções mantêm.

3.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS ELEMENTARES SOBRE OS TERMOS GÊNERO E ESCOLA.

Realizaremos, como explicamos na introdução deste capítulo, a exposição de alguns enunciados elementares (BONNAFOUS, 2018) que contam com a presença do termo gênero, seguida de uma reflexão sobre o manejo dessa categoria no âmbito geral de cada projeto. Esclarecemos que suprimimos os trechos cujos enunciados elementares carregam uma mensagem similar.

Tabela com os enunciados elementares que contêm o termo gênero.

Nº do Resumo	Parte do resumo em que se aparece o termo gênero	Enunciado Elementar
2	Contextualização/Objetivos Gerais/Objetivos Específicos/Metodologia/Impacto da Pesquisa	“De acordo com Nogueira e D’Andrea: ‘O sexismo se baseia no binarismo de gênero, a partir do qual se estabelecem dois polos nos quais se hierarquizam características opostas: atribuindo-se poder e prestígio a um dos /polos, enquanto ao outro polo se confere caraterísticas tradicionalmente

		<p>desvalorizadas.’ (NOGUEIRA; D’ANDREA, 2014, p. 22-23)”</p> <p>“Refletir sobre o papel da mulher indígena e quilombola dentro de suas comunidades, destacando a sua luta em defesa das mesmas, evidenciando a temática da igualdade de gênero...”</p> <p>“Colaborar para o desenvolvimento de uma consciência crítica no que diz respeito às discussões sobre gênero.” (BRAGA; ARAUJO; NOGUEIRA, 2016)</p>
3	Contextualização/ Objetivos Gerais/ Objetivos Específicos/ Metodologia/ Relevância do Projeto – Pesquisa	“Dentre as questões que interferem no complexo processo identitário, podemos elencar o gênero e a diversidade.” (SILVA; LEITE; COSTA, 2016)
4	Objetivos Gerais/ Objetivos Específicos/ Relevância do Projeto – Pesquisa/ Considerações finais	“Identificar as dificuldades no processo de construção de identidade de gênero no ambiente escolar, procurando transformar a escola em um dispositivo aliado a sua construção.” (SOBRAL; SILVA; PEREIRA, 2016)
5	Objetivos Gerais/ Objetivos Específicos	“Promover soluções precisas visando a equidade entre os gêneros e fomentar a construção de caminhos para uma cidadania inclusiva de gênero e etnia, que possa suprimir as barreiras do preconceito e de todo tipo de discriminação e violência contra as mulheres em nossa sociedade.” (MIRANDA; SILVA; SIMPLICIO, 2017)

7	Contextualização	“O feminicídio refere-se a mortes violentas de mulheres em razão do gênero.” (BATISTA; SOUSA, OLIVEIRA, 2018)
8	Objetivos Gerais	“Estimular a discussão de assuntos relacionados aos estudantes de gênero, com enfoque no movimento feminista em ambiente escolar.” (NOGUEIRA; CUNHA; LOPES, 2018)
10	Contextualização/ Objetivos Gerais/ Objetivos Específicos/ Relevância do Projeto – Pesquisa/ Considerações Finais	<p>“Identidade de gênero é a maneira com que uma pessoa se identifica e se apresenta para a sociedade, como gênero masculino, feminino, ambos ou nenhum dos gêneros, como é o caso dos não binários. As pesquisas relacionadas e direcionadas as questões de identidade, gênero e sexo biológico são de suma relevância em vários âmbitos da sociedade e, primordialmente, no ambiente escolar.”</p> <p>“Para isso, é necessário discutir e promover o respeito às questões de gênero no ambiente escolar para que, dessa forma, os adolescentes respeitem todas as identidades e particularidades de cada ser humano.” (MARQUES; LIMA; BEZERRA, 2018)</p>

Com base em uma primeira leitura, podemos localizar as direções específicas dos estudos de gênero aplicada em seus contextos. Gênero figura como um campo de estudo e como um espaço de discussões que permite tratar questões pertinentes para os estudantes em suas particularidades, compondo um todo diverso. Gênero é mostrado como um conjunto normativo que ao distribuir os sujeitos em masculinos e femininos também confere diferentes poderes e privilégios a eles. Gênero quando associado ao termo equidade ganha o sentido de uma prática de equilíbrio que sugere maior imparcialidade ou distribuições justas de oportunidades e condições. Gênero quando associado ao termo identidade pode significar expressão do ser ou

signo de pertencimento grupal. Gênero é manifestado em relação a outros conceitos para marcar caráter social na compreensão da prática e da identidade dos sujeitos, especialmente quando conjugado aos termos “sexo biológico” e “orientação sexual”, algo semelhante aos modelos de explicação conceitual contidos nos materiais formativos da célula de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da SEDUC-CE e da apostila de Projeto de Vida das escolas de educação profissional. Gênero aparece como forma de problematizar situações de violência.

A aparição do termo gênero segue uma certa concentração nos segmentos estabelecidos para a construção do resumo, as três partes do resumo que concentram maior número de citações são: Objetivos Gerais (7), Objetivos Específicos (5) e Contextualização (4). Isso é bastante significativo para percebermos que nos projetos o termo “gênero” alterna suas funções predominantes entre diagnóstico e proposição de realidades, ficando mais ausente quando se trata de articulação metodológica ou dos resultados e efeitos contidos nas pesquisas.

Ao abordarem as dimensões do termo gênero, não vemos nos resumos dos projetos escolares um conteúdo profundamente matizado por uma série de desdobramentos teóricos ou vertentes de pensamento. O que notamos é a prevalência de duas formas de abordagem da temática, uma que carrega evocações a autoras feministas que enunciaram desigualdades e defenderam a presentificação das mulheres em espaços de trabalho, saber e poder e outra com um viés mais pós-estruturalista (LOURO, 2014) ou pós-moderno (CHANTER, 2011), que entenderam elementos discursivos e o caráter interpretativo das categorias forjadas para relacionar/negar/criar e recriar composições de masculino e feminino.

Duas autoras feministas precisam ser retratadas por aparecerem direta ou indiretamente no conteúdo dos projetos, especialmente no resumo de número 8 que já em sua primeira parte, a contextualização, faz alusão à Simone de Beauvoir, autora francesa reconhecida pelo clássico publicado em 1949, *O Segundo Sexo*. O livro é exemplar ao esclarecer sobre a precedência masculina na organização normativa do mundo, esclarecendo que isso se deve a uma posição de poder e não a um princípio elementar, assim as desigualdades entre homens e mulheres devem ser compreendidas como de origem social. Simone de Beauvoir situa seu pensamento no interior de uma corrente filosófica existencialista, na qual os princípios éticos da liberdade e responsabilidade impulsionam para a luta e restauram os sujeitos como indivíduos capazes de agir e sacudir as cordas da opressão (CHANTER, 2011).

A dimensão de luta presente nos escritos de Simone de Beauvoir não estão apenas nela, mas em outra autora que a precedeu com escritos feministas seminais, trata-se de Mary Wollstonecraft, a quem podemos acessar também pelo resumo de número 8 que carrega o nome de Nísia Floresta no seu título, Nísia foi tradutora do livro *A Vindication of the Rights of*

Women, escrito em 1792 e publicado no Brasil no ano de 1832. Mary Wollstonecraft se opunha à noção de inferioridade feminina apontando que as diferenças entre homens e mulheres na realização de tarefas e ocupação de cargos se devia à desigualdade nos processos de educação entre eles. Sendo assim, apontava a educação como fator de transformação social, abalo de desigualdades e superação do paradigma de incapacidade ou limitação essencial das mulheres (CHANTER, 2011).

Outra vertente de gênero bastante evidente nos textos se aproxima mais de um enquadramento que chamaremos de pós-moderno em respeito à associação teórica de base apontada pela autora que utilizaremos para a reflexão (CHANTER, 2011). Nesta perspectiva fica manifesta a necessidade de perceber como o advento da transexualidade se constitui um desafio para reorganizar as discussões de gênero e revelar ainda mais preconceitos e diferenças em nossas formas de fazer ciência.

Berenice Bento (2014), citada no resumo do projeto 4, indica a dificuldade de algumas autoras feministas na compreensão de trajetórias de luta de mulheres transexuais, a autora menciona os trabalhos de Collete Chiland e Janice G. Raymond que sobre as pessoas trans declaram, respectivamente, que *“reproduzem estereótipos de gênero”* (p. 53) ou são *“uma tentativa a mais de o poder patriarcal invadir o território feminino”* (p. 54).

Essa discussão nos faz entrar em outro ponto fundamental na teoria de gênero que é a relação entre sexo e gênero. As teorias pós-estruturalistas nos levam a pensar que o sexo não é anterior ao gênero, mas o gênero também não é anterior ao sexo, esses elementos se relacionam mutuamente a partir dos processos humanos de interpretação e construção do mundo, de modo que: *“quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, outros níveis constitutivos da identidade também se liberam para comporem arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos”* (BENTO, 2014, p.52). A flexibilidade de uma teoria não dicotômica nos ajuda a perceber a fluidez com que a transexualidade se verifica nas observações de sua experiência na realidade humana. A transgeneridade não significa apenas uma relação de não aceitação dos corpos e a transexualidade não se verifica apenas a partir dos procedimentos cirúrgicos e das remodelações anatômicas (BENTO, 2009).

Lembramos que o biologismo atravessa as discussões sobre gênero na escola, e estão na base do movimento socialmente ampliado por grupos neoconversadores da *“ideologia de gênero”*, que opta ao considerar o sexo como natural e desprovido de caráter político, negando esclarecer que a existência inteligível do sexo só é possível a partir dos discursos que são produzidos a respeito dele.

Outra dimensão dos estudos de gênero presente nos resumos dos projetos analisados é a ideia de que o gênero é sempre a expressão de “tonalidades individuais” em confluência com “emissões globais” (HARAWAY, 1995, p. 29), de modo que para estabelecer um ponto de análise crítica e de valor científico é necessário esclarecer nosso maquinário de visão, o caráter localizado, específico e parcial de nossos olhares e experiências. Esta perspectiva habilita a noção de que o olhar dominador e colonizador tenta suprimir as diferenças, mas um olhar crítico e socialmente posicionado vê as diferenças e as possibilidades de intervenção na garantia de bem estar dos sujeitos. Vemos nos resumos 1, 6 e 9 a pronúncia mais clara de uma influência de estudos a partir de um recorte interseccional, que diligencia:

“Não é suficiente, então, adotar um modelo aditivo. Fazê-lo é encarar a raça, o gênero e a sexualidade como se fossem segmentos separáveis da vida social que se desenvolvessem de maneira independente, que pudessem ser adicionados ou subtraídos uns dos outros, como se tivessem uma integridade em si e por si mesmos. Isso não dá conta do fato de que o sujeitos não experimentam a raça, o gênero, a classe ou a sexualidade como eixos separados, como dimensões facilmente separáveis ou quantificáveis da experiência.” (CHANTER, 2011, p. 18)

As contribuições do feminismo negro permitiram que algumas práticas de invisibilização dos sujeitos foram denunciadas, como simplificações que ocorriam mesmo no interior de teorias críticas. Essas asseverações vão ao encontro da noção de um saber que só se torna localizado quando assume suas composições e os diferentes vetores que ajudam a dar forma a uma experiência social.

Mesmo já tendo feito uma discussão sobre identidade na apresentação do Resumo 10, é importante retomar este tema que também é referido nos Resumos 3 e 4. O que os projetos nos apontam é que o termo identidade, mesmo com críticas já conhecidas no que se refere a atomização do sujeito ou à estabilização de condutas, parece útil quando se trata de caracterizar os diferentes componentes de um todo diverso que compõe a escola. Percebemos nos projetos escolares um posicionamento parecido ao dos movimentos sociais de luta por direitos, pois assim como neles vemos, nas escolas, a exemplo das referências bibliográficas empregadas, que o conceito de identidade é tensionado e matizado, mas não chega a ser abandonado.

Os tensionamentos sobre o conceito de identidade são na maioria das vezes no sentido de refletir sobre processos dicotômicos simples (LOURO, 2014) como, por exemplo, homem/mulher, de modo que se possa perceber de maneira mais aproximada uma representação variada do que se verificaria na experiência humana. Outro elemento que favorece a permanência da utilização do termo identidade é a possibilidade que oferece para perceber o sujeito a partir dos seus diferentes marcadores sociais (classe, raça, território...), tornando claro

não apenas posições fixas, mas dinâmicas relacionais que ajudam a percebê-los em seus diferentes lugares sociais e a entender seus posicionamentos de uma maneira mais localizada (LOURO, 2014). As identidades, permitiriam, desse modo, a construção de movimentos de visibilidade e valorização dos sujeitos enquanto componentes de um agrupamento humano ou de uma dinâmica de relações mais ampla, como explica o trecho:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2015, P. 87)

A representação dos sujeitos dentro de padrões identitários é denunciada no trecho como uma forma de construir associações preconceituosas entre figuras humanas e seus modos de relação com imagens desviantes ou patológicas, assim, mais que negar as identidades, há uma preocupação em inverter esse signo, considerando o poder que esses mapeamentos identitários têm nas práticas de reconhecimento dos indivíduos, interferindo em suas imagens pessoais, em sua qualidade de vida e em seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Depreende-se pelo tom interventivo/propositivo dos trabalhos em geral e das alusões específicas ao gênero, que o ambiente escolar necessita visitar experiências comunitárias que inspirem sua vivência interior ou construir caminhos de adequação de posturas no sentido de valorização de diversidades ou defesa de direitos. Os resumos dos projetos pressupõem que um discurso de valorização das diferenças fundadas no gênero pode ainda não ser predominante, ou ao menos não se realizar sem vozes contrárias. Para dar clareza a este processo, decidimos organizar uma tabela também com as citações referentes à escola para percebermos a representação deste espaço e das relações construídas nele, bem como os efeitos e expectativas assinalados pelos projetos.

Tabela com enunciados elementares que contêm o termo escola ou ambiente escolar

Nº do Resumo	Parte do resumo em que se aparece o termo escola	Enunciado Elementar
-----------------	---	---------------------

2	Impacto do Projeto- Pesquisa	<p>“É válido também salientar a construção de redações com a temática igualdade de gênero, pois as estudantes puderam viver de perto a história, bem como a apresentação do trabalho diante da comunidade escolar, promovendo assim um retorno da pesquisa desenvolvida, evidenciando instrumentos de análise da realidade, mediante a temática abordada e em especial na compreensão do que diz respeito à valorização da mulher”. (BRAGA; ARAUJO; NOGUEIRA, 2016)</p>
3	Contextualização/ Objetivos Gerais/ Objetivos Específicos/ Metodologia/ Relevância do Projeto – Pesquisa/ Impacto do Projeto – Pesquisa/ Considerações Finais	<p>“ A escola historicamente assumiu sua condição de locus privilegiado de vivências significativas do indivíduo, sendo âmbito revelador da construção de sua identidade e construção dos seus valores.”</p> <p>“Academicamente, a questão tem sido investigada, porém no ‘chão da escola, parece ainda ser insuficientemente mencionada, silenciada, negada’.”</p> <p>“Que relações de gênero podemos identificar no seio da escola? Como se configura a aceitação às diferenças e, no contraponto, a não aceitação? Em que medida o silenciamento inibe a sociabilidade escolar?”</p> <p>“Incluir o tema no Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a sua inserção no currículo.”</p> <p>“Sensibilizar a comunidade escolar para a abordagem do tema.”</p> <p>“Os resultados, organizados em gráficos, mostraram que existe uma maior aceitação às diferenças na</p>

		<p>escola, porém muito preconceito e intolerância existem ainda, porém de forma simbólica.” (SILVA; LEITE; COSTA, 2016)</p>
4	<p>Contextualização/ Objetivos Gerais/ Objetivos Específicos/ Metodologia/ Relevância do Projeto – Pesquisa/ Impacto do Projeto – Pesquisa/ Considerações Finais.</p>	<p>“Diversos grupos não conseguem permanecer nas escolas brasileiras devido terem seus direitos violados diariamente, a exemplo do seguimento LGBTT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).”</p> <p>“Uma pesquisa realizada em escolas públicas do país pela Fundação de Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) aponta que 87,3% dos entrevistados declaram terem preconceitos com a sexualidade dos colegas. Esse preconceito se materializa em atos de violência o que acaba resultando em altos índices de evasão escolar desse segmento.”</p> <p>“As escolas ainda não sabem trabalhar essa questão.”</p> <p>“Estimular a inserção dessa temática na sala de aula.”</p> <p>“Em seguida foram feitas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, especificamente com as travestis e transexuais e no ambiente escolar, com os coordenadores pedagógicos, com o intuito de entender quais as maiores dificuldades enfrentadas no espaço escolar e no processo de transformação e se a escola estava preparada para recebe-los.”</p> <p>“O mundo passa por grandes transformações políticas, sociais e antrópicas. Com a escola não é diferente, esta é resultado da sociedade em que está inserida.”</p>

		<p>“Tendo em vista as diferenças existentes na nossa sociedade, a nossa pesquisa visou relatar quais os maiores problemas enfrentados no processo de construção da identidade de gênero, bem como criar base para a erradicação desse tipo de discriminação na escola.”</p> <p>“Este estudo contribuiu para a construção de um ambiente escolar pautado na informação, onde os sujeitos envolvidos no processo tivessem conhecimentos sobre os seus direitos.”</p> <p>“Esse empoderamento colaborou para a efetivação e permanência do grupo estudado no ambiente escolar, contribuindo para a diminuição da evasão escolar.”</p> <p>“A pesquisa mostrou a partir das entrevistas realizadas que existe dificuldade de aceitação da identidade de gênero no ambiente estudantil com isso, a maioria do grupo estudado tende a abandonar a escola devido ao preconceito.” (SOBRAL; SILVA; PEREIRA, 2016)</p>
6	Considerações finais	<p>“Transformar uma identidade natural sem interferência artificial e sem o terrorismo ideológico da mídia é o verdadeiro sentido de beleza. Impulsionar uma reflexão juntando dados coletados, mesas de discussões, debate nas escolas, nos diversos seguimentos, é formar politicamente o indivíduo na busca e compreensão do seu papel social, e mais que isso, se enxergar como um ser social e merece ser respeitado.” (SILVA; VIANA; REGO, 2017)</p>
7	Impacto da Pesquisa	<p>“Trouxe visibilidade das informações, que antes não eram de total conhecimento da comunidade escolar dentro da dimensão e do contexto de violência mais</p>

		extrema contra as mulheres.” (BATISTA; SOUSA, OLIVEIRA, 2018)
8	Objetivos Gerais	“Estimular a discussão de assuntos relacionados aos estudantes de gênero, com enfoque no movimento feminista em ambiente escolar. Além disso, fazer o diagnóstico de casos em que são relatados assédio sexual ou moral que foram vivenciados pelos estudantes da referida instituição.” (NOGUEIRA; CUNHA; LOPES, 2018)
9	Considerações finais	“O projeto é essencial para a comunidade escolar de Jardim-CE, pois veio com um tema ainda não abordado, permitindo assim, novos olhares para a causa ‘Inclusão das bonecas negras’.” (CANDIDO; SANTOS; FIUZA, 2018)
10	Contextualização/ Objetivos Específicos/ Relevância do Projeto – Pesquisa/ Impacto do Projeto - Pesquisa	<p>“As pesquisas relacionadas e direcionadas as questões de identidade, gênero e sexo biológico são de suma relevância em vários âmbitos da sociedade e, primordialmente, no ambiente escolar.”</p> <p>“Destacar a importância e a necessidade de se trabalhar gênero, identidade e diversidade no contexto escolar objetivando a redução de discriminação e violência contra a comunidade LGBTQ+.”</p> <p>“Para isso, é necessário discutir e promover o respeito às questões de gênero no ambiente escolar para que, dessa forma, os adolescentes respeitem todas as identidades e particularidades de cada ser humano.”</p> <p>“O projeto propiciou uma discussão na comunidade escolar para a busca da diminuição do preconceito contra a minoria LGBTQ+ e foram informados acerca dos conceitos que abrangem o tema, estimulando a</p>

		<p>formação de opiniões dos alunos e, consequentemente, daqueles que vivem ao seu redor.” (MARQUES; LIMA; BEZERRA, 2018)</p>
--	--	--

Muitas referências sobre a escola aparecem no corpus textual analisado, começando por sua relação com o conhecimento, nela a informação circula, existem práticas de debate e as transformações sociais que implicam transformações sobre o conhecimento se verificam, inclusive com a possibilidade de se construírem “novos olhares”. Entretanto, pelo que é apontado pelo Resumo 3, ao referir as pesquisas no “chão da escola”, podemos entender, que pelo menos no que se concerne ao gênero, a escola não é um espaço predominante de pesquisa.

O termo comunidade escolar é bastante recorrente, não há espaço suficiente nos textos para seu esclarecimento, mas é comum que, grosso modo, seja usado não só para estudantes e corpo de funcionários, incluindo o território em que a escola está inserida e os responsáveis por estudantes. Assim, a escola pode estar sendo considerada como uma instituição com responsabilidade extensiva ao seu entorno e capaz de significar relações que ocorrem fora dela.

Pelas menções dos projetos notamos as limitações relacionadas às escolas, falta de informação, silêncio, preconceito, discriminação, violências, evasão escolar e ainda a declaração de que “as escolas ainda não sabem trabalhar essa questão”. Para encarar a dificuldade da escola para lidar com as questões de gênero, os projetos situam intervenções que se verificam tanto no campo da complementação curricular, sendo a própria prática da pedagogia de projetos um indício disso, quanto na adequação de práticas pedagógicas, o que envolve a escuta de alunos sobre questões fundamentais, inclusive as práticas de assédio no interior dessa instituição.

A escola é representada como um espaço importante para a formação dos sujeitos e para a convivência entre os diferentes, nela os estudantes precisam ser acolhidos para que permaneçam e também precisam da visibilidade e da expressão de si para que a construção de suas identidades aconteça sem cerceamentos.

Como um espaço em que se usufruem e defendem direitos humanos, a escola é normatizada por um conjunto de leis e serviços que não nascem nela e não são oferecidos especificamente para os que a compõem. De modo que na escola também se conhece a sociedade, o Estado e as proteções que são oferecidas por essas duas instâncias de poder.

Apenas o Resumo 4 cita diretamente a sala de aula, não entendemos que isto seja um índice de desvalorização das formas tradicionais de ensino marcadas na opção pelo uso de projetos, mas como defendemos anteriormente, os projetos escolares criam um novo ambiente de aprendizagem, muitas vezes transportando os estudantes para práticas e observações fora de seus contextos. No entanto, no que se refere à lugares, os projetos não são muito específicos sobre as práticas dos estudantes no pátio, corredores, sala de aula, quadras esportivas e banheiros, sabemos que ao considerar esses espaços distintamente na rotina escolar encontramos linguagens específicas de preconceito e violência.

O Resumo 4 é também o único que estende explicitamente a discussão para o núcleo gestor das escolas, interrogando sobre suas possibilidades interventivas no processo de combate à evasão escolar de travestis e transexuais, o que não significa que os projetos escolares deixem de disparar processos de natureza mais coletiva, uma vez que mudanças no Projeto Político Pedagógico, como a referida no Resumo 3, passam pelo debate e a consideração de diferentes atores da escola, incluindo seus gestores.

Confirmando uma disposição contida nos princípios basilares da pedagogia dos projetos, a figura do professor, sua mediação, seus conhecimentos específicos, suas sugestões e sua presença nas intervenções não é esclarecida, talvez numa tentativa de fortalecer a ideia de uma atuação mais autônoma dos estudantes.

É interessante notar que ao tratarem do processo de apropriação bibliográfica como etapa basilar na constituição dos projetos o espaço primordial de imersão é a biblioteca da escola e a internet, não vemos citadas as visitas a bibliotecas municipais, equipamentos urbanos, universidades ou outras instituições de manejo técnico de conhecimento, ao saírem da escola os sujeitos procuram grupos comunitários ou instituições de assistência e segurança. Nos resumos dos projetos também não são citadas parcerias que incluam investimento financeiro, empréstimo de espaços físicos ou equipamentos.

Identificamos nos trabalhos, ainda, posicionamentos distintos no que se refere ao processo político de posicionamento diante de desigualdades que compõe a compreensão dos gêneros no contexto escolar. Em alguns projetos o espaço de transformação pretendido está na sociedade, nos mundos do trabalho, no mercado de consumo, nas violências domésticas, considerados sempre em uma amplitude que contém a escola, mas que não se limita a ela, nem a ela concede extenso detalhamento. Por outro lado, há trabalhos que consideram a escola como principal espaço de intervenção e de transformação social, especificamente nestes trabalhos encontramos o termo escola ou comunidade escolar na totalidade ou quase totalidade das seções do resumo, consideramos inclusive nestes trabalhos haver um alinhamento com alguns teóricos

evocados pelos autores, a exemplo do Resumo 3 que cita nas referências o livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” de Guacira Lopes Louro, em um trecho da obra a autora esclarece:

Ainda que os movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas – em particular políticas educacionais – dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir. (LOURO, 2014, p. 126)

Não queremos indicar que existe uma forma mais acertada de alimentar transformações sociais partindo do contexto escolar, é mais importante entender como as desigualdades, preconceitos e violências envolvendo o gênero afetam os sujeitos em situação de pesquisa de modos diferentes, mobilizando diferentes interesses e desejos que se configuram na escola e também fora dela. Os projetos identificam que a realidade não é estática e que formas de organização para o enfrentamento de arranjos que ferem a dignidade de pessoas a partir do gênero podem ser engendradas, ainda que sem a certeza de seus efeitos. Notamos a significação da escola como espaço de luta social.

Para aprofundar os sentidos do tratamento do gênero como objeto de interesse científico e de mobilização social na escola, achamos necessário esclarecer um pouco sobre conceitos acionados pelos autores que se conjugam ao gênero e nos deixam perceber as problemáticas sociais constatadas, os mecanismos de ordenação social que legitimam práticas que serão alvo de intervenção e as estratégias de abordagem de cada impedimento para a igualdade e a expressão da diferença no contexto escolar, a próxima seção apresentará a menção de conceitos que ocorrem de maneira associada ao gênero ou que se alinham aos objetivos do seu manejo enquanto categoria analítica.

3.3 CONCEITOS QUE OCORREM NA PRESENÇA DO TERMO E DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO

Neste tópico apresentaremos alguns termos que ocorrem nos projetos e nos ajudam a percorrer seus espaços de teorização e de intervenção. Listamos dez conceitos: Empoderamento (Resumos 4, 5, 7 e 8), Patriarcalismo (Resumo 5), Machismo (Resumo 5), Misoginia (Resumo 7), Estereótipo (Resumos 2, 4, 8 e 10), Preconceito (Resumos 3, 4, 5 e 6), Sexismo (Resumos

2 e 6), Discriminação (Resumos 4, 8 e 10), Movimento feminista (Resumo 8) e LBTT ou LGBTQI+ (Resumos 4 e 10). Segue uma breve reflexão sobre os significados que estes conceitos podem acrescentar para a compreensão dos projetos escolares.

O conceito de empoderamento é definido nos termos de uma disposição de ânimo subjetiva articulada à luta social. Por vezes, os sujeitos vivenciam alguma situação de opressão que os incapacita de se verem e se valorizarem, o empoderamento contribui para que possam não apenas olhar para o opressor e desejar o que ele tem e ser como ele, mas ensaiar, a partir de um conhecimento mais real de si, formas de enfrentamento das desigualdades (BERTH, 2019).

O empoderamento está muito relacionado com conceitos como protagonismo e com diversos léxicos que sinalizam uma atitude de validação de si, como “autovalorização”, “autoconfiança”, “autoafirmação”, “autorrealização”. O empoderamento em suas conexões com o feminismo negro demonstra preocupação com a afirmação e o orgulho de traços estéticos ligados a marcas da ancestralidade, algo que percebemos no enfoque dos Resumos 6 e 9 (BERTH, 2019).

Os Resumos 5 e 7, que trazem problematizações mais relacionadas à violência contra a mulher, nos permitirão vislumbrar alguns dos conceitos associados à essa temática. Destacaremos três deles: o patriarcalismo, a misoginia e o machismo. Tivemos acesso ao livro “A Colônia em Movimento” de Sheila de Castro Faria (1998) citado no resumo 5 e ao encontrar sua definição de patriarcalismo nos surpreendemos com um apelo significativo para a ampliação da compreensão da experiência feminina no Brasil Colônia, que quando olhada pelo viés do patriarcalismo, tido como poder centralizador, local e violento do masculino que dá sentido à domesticidade, nos conduz a perceber uma mulher predominantemente em condição subalterna.

A autora (FARIA, 1998) revela que as fontes do período colonial mostram mulheres chefes de família, exercendo sua liderança e logrando de certas liberdades, sendo inclusive capazes de articular estratégias de resistência. Assim, o patriarcalismo surge não como uma dinâmica geral de opressão que mencionamos quando queremos salientar o desfavorecimento feminino nas famílias, mas como um conceito empobrecido que não consegue servir para a explicação geral de realidades ou se aproximar com justiça dos registros da diversidade das expressões de família no Brasil em seu desenvolvimento histórico. A interferência dos pais e o poder dos maridos tinham, sem dúvida, um efeito marcante sobre a vida das mulheres no Brasil Colônia, mas o fenômeno exige maiores cuidados metodológicos em seu manejo.

Já para o termo misoginia, citado no resumo 5, encontramos uma definição relevante em uma obra que não compõe a bibliografia dos projetos escolares, mas que julgamos pertinente

para fortalecer o debate. Para Márcia Tiburi (2019): “*A misoginia é o discurso de ódio especializado em construir uma imagem visual e verbal das mulheres como seres pertencentes ao campo negativo*” (p. 39). A desqualificação do feminino que consiste em lhe atribuir características reprováveis ou em retirar dele habilidades que deveriam gerar confiança ou ideia de adaptabilidade a determinadas atividades é a principal face da misoginia, um processo discursivo que utiliza a linguagem como aparato de violências (TIBURI, 2019). O termo é pertinente porque a escola é um lugar de mobilização constante da linguagem verbal, e a facilitação da compreensão de discursos misóginos ajudará a demonstrar formas de segregação e opressão no contexto escolar.

A respeito do machismo, gostaríamos de partilhar a conceituação proposta por Drumont (1980):

O machismo enquanto sistema ideológico, oferece modelos de identidade tanto para o masculino como para o elemento feminino. Ele é aceito por todos e mediado pela “liderança” masculina. Ou seja, é através deste modelo normalizante que homem e mulher “tornam-se” homem e mulher, e é também através dele, que se ocultam partes essenciais das relações entre os sexos, invalidando-se todos os outros modos de interpretação das situações, bem como todas as práticas que não correspondem aos padrões de relação nele contidos. (p. 81)

Vê-se na citação uma apresentação do machismo enquanto princípio articulado amplamente nos processos de educação que situam masculino e feminino dentro de uma dinâmica de predomínio do masculino. O efeito discursivo do machismo se dá a partir da normalização das desigualdades e do ocultamento/silenciamento de situações vivenciais que fogem à distribuição hegemônica. Assim como a misoginia, percebemos que o machismo é apresentado como um aparelho discursivo que utiliza a linguagem a favor da violência, sendo talvez o machismo ainda mais efetivo na normalização de seus princípios e em sua disseminação.

A conjugação dos três termos como forma de compreensão dos aparatos de violência contra a mulher dentro e fora das escolas nos ajuda a entender que as desigualdades são operadas desde muito cedo na construção de masculinidades e feminilidades, expondo em que dimensões essas visões de mundo operam e como se perpetuam. Sua aspiração aparece pela associação com os mecanismos de invisibilidade, naturalidade e inevitabilidade, e atribuem à linguagem um papel primordial na sedimentação de estruturas que podem resultar, inclusive, no feminicídio. Especialmente na discussão do patriarcalismo, notamos o cuidado de que ao falar de opressão não neguemos o poder feminino e sua resistência histórica.

Com uma ocorrência ainda mais ampliada nos resumos analisados, é necessário perceber a relação entre a construção de estereótipos e a circulação de preconceitos no âmbito escolar.

Iniciaremos nossas explorações dos termos com uma citação de Oliveira (2002 apud FLEURI, 2006):

O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade. O estereótipo resulta, pois, como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos (p. 498).

Os estereótipos são, portanto, imagens simplificadas e fortemente marcadas em suas diferenças que promovem a organização de sujeitos em grupos e também a orientação de suas atitudes. Desse jeito, para compreender o outro, ao invés de mergulhar em suas características subjetivas e trajetórias, muitas vezes associamos essas imagens simples que parecem se adequar a uma determinada pessoa e realizamos sua classificação e qualificação. Os preconceitos irão aparecer ligados aos estereótipos como forma de oposição social, “absolutizando” o outro em características simples e gerais, opostas e combatíveis, alvos de desvalorização ou banimento (FLEURI, 2006).

O funcionamento de estereótipos e a agregação afetiva dos estudantes em práticas preconceituosas dispara uma reflexão sobre a dinâmica da diferença nas sociedades, cabe fortalecer na escola suas compreensões sobre a diferença e sobre o modo como elas são postas em contato. Ao abordarmos as diferenças entre os sujeitos em contexto escolar é preciso assinalar que a celebração não deve anteceder a problematização, para que não corramos o risco de favorecer desigualdades que se imiscuem na designação dos diferentes (LOURO, 2014). Outro ponto fundamental é não considerar os diferentes como aqueles que diferem dos normais, ou como um grupo menor com características específicas mais facilmente localizadas (BENTO, 2019). Diferentes somos todos e o olhar normalizador esconde artimanhas que aprofundam desigualdades. Ao utilizarmos esses dois procedimentos fica mais difícil acionar estereótipos ou fortalecer preconceitos.

Cabe aqui realçar diferentes manifestações da noção de preconceito, de modo a esclarecer sua nocividade na esfera escolar e mergulhar um pouco mais nas possibilidades que levaram as escolas a conectarem sua argumentação a este conceito:

Pela sua sutileza, caráter difuso e capilaridade de intromissão nas relações sociais, a eficácia e a ubiquidade do preconceito são máximas, tanto em relação às práticas de controle, como às de dominação e subordinação em todas as categorias sociais. Manifestam-se como produtor e reproduzidor de situações de controle, menosprezo, humilhação, desqualificação, intimidação, discriminação, fracasso e exclusão nas relações entre os gêneros, na esfera do trabalho, nas posições de poder, nos espaços

morais e éticos e nos lugares de enunciação da linguagem. E vêm, muitas vezes, minadas pela chantagem afetiva ou disfarçadas por aparências afetuosas que atingem, mais drasticamente, a auto-estima e a condição sócio-moral daqueles(as) que são alvos de preconceito. (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 127)

O texto acima associa a discriminação como prática de preconceito, quando isso acontece estamos diante de processos de favorecimento ou exclusão que operam a partir de características do indivíduo, como gênero, cor da pele, lugar de origem. Na discriminação notamos um dos processos menos sutis do preconceito, o que faz com que diferentes documentos legais considerem práticas discriminatórias como violação de direitos e crime, o que não faz das outras expressões de preconceito experiências menos violentas.

Por fim, alinhada a aparatos discursivos que desqualificam o feminino, fincadas em processos de educação que começam na mais tenra idade e, sobretudo, que podem ser utilizadas não apenas por homens na desqualificação do feminino, temos o sexismo:

Sexismo é atitude de discriminação em relação às mulheres. Mas é importante lembrar que se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, o sexismo está presente intragêneros tanto quanto entre gêneros. Inscrita numa cultura falocrática, impregna o imaginário social e o prepara a um vasto conjunto de representações socialmente partilhadas, de opiniões e de tendência a práticas que desprezam, desqualificam, desautorizam e violentam as mulheres, tomadas como seres de menor prestígio social (SMIGAY, 2002, p. 34)

Os termos estereótipo, preconceito e sexismo nos ajudam a montar um quadro social em que a dominação do outro é superior à cooperação, em que a qualificação é superior ao contato aprofundado e ao conhecimento amplo, em que a violência é superior à tolerância. São, portanto, palavras carregadas de oposições destrutivas, sentimentos de ódio ou ideia de um submetimento agressivo do outro. A discussão situada nos projetos escolares verifica nesses termos processos prolongados de educação que acompanham e dão significados à experiência humana ainda na vida intrauterina. Apesar de chocantes, as práticas contidas nessas palavras são muitas vezes toleradas, esquecidas e seus efeitos deixam de ser situados no elaborado processo constitutivo que demandam. Uma escola preocupada com a problematização e a reversão de posturas tão contrárias ao desenvolvimento rico que pode cercar a experiência de ensino e aprendizagem opera a partir da denúncia, do esclarecimento de direitos, da escuta de estudantes e da cooperação para um clima de respeito a partir de debates sobre o tema, entendendo que está numa luta contra uma estrutura difusa e de longa duração histórica.

Citados no Resumo 4, compreenderemos os termos transexualidade e travestilidade na pista do que nos indica Berenice Bento ao pensar a experiências desses sujeitos como “corpos que escapam ao processo de produção de gêneros inteligíveis”:

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos. As dúvidas “por que eu não gosto dessas roupas? Por que odeio tudo que é de menina? Por que tenho esse corpo?” levam os sujeitos que vivem em conflito com as normas de gênero a localizar em si a explicação para suas dores, a sentir-se uma aberração, uma coisa impossível de existir. Quais os mecanismos sociais que produzem nas subjetividades essa sensação de anormalidade? Como as instituições operam para serem eficazes no seu intento de naturalizar os gêneros? Como o centro produz e se alimenta perversamente das margens? (BENTO, 2011, p. 551)

A reflexão posta acima nos revela algumas problemáticas mencionadas pelo Resumo 4, começando pelo desencontro entre grande parte dos modelos escolares vigentes e o acolhimento de pessoas transexuais e travestis, materializado na evasão escolar. Essa rejeição escolar se torna nítida em imagens de perversidade exemplificada por termos que significam os efeitos de uma não aceitação, “anormalidade” e “aberração”. A transexualidade e a travestilidade em seus trajetos nos corpos, nas subjetividades, numa relação mental e afetiva de descoberta, coragem, adequação e percursos impossíveis de aprisionar, se tornam mais do que uma experiência humana que precisa de acolhimento, mas em um modo de pensar o mundo e o conhecimento sem tantas amarras e engessamentos, carregando em si o potencial epistemológico de libertar algumas narrativas assim como liberta pessoas da prisão de uma forçada e irreal coerência na vivência de corpos sexuados.

O Resumo 4 e o Resumo 10 utilizam as siglas LGBTT e LBGTQ+, importa explicar um pouco sobre a evolução dessa designação:

(...)a partir da sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), que se transformou em LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros), a abreviação ganhou novas letras, passando a ser LBGTQI+, para definir lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexo, incluindo a perspectiva dos estudos queer (para uns, o Q significa “questionando”), e o símbolo “+” para outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. (CARDOSO; FELDENS; LUCINI, 2020, p. 9)

Partindo de um agrupamento que revelava um conjunto de identidades alinhadas por sua disposição afetiva e sexual não enquadrada na heterossexualidade, a sigla representa hoje um conjunto de experiências humanas com a sexualidade, a afetividade, os corpos e as identidades

que reflete, sobretudo, uma posição política de visibilidade e mobilização de sujeitos excluídos por modelos tradicionais de concepção dos gêneros.

O último conceito que debateremos é o de feminismo. Começamos por reforçar a diferença primeira entre pensamento e movimento feminista, ambos marcados por um processo amplo e multissecular de especificações e desenvolvimentos, capazes de se comunicar, mas com espaços de construção distintos.

Como vimos nos debates já realizados sobre o Resumo 8, as referências ao pensamento e às teóricas feministas se desenvolve em nosso corpus de análise nos séculos XVIII, XIX e XX, realçando a luta por direitos políticos das mulheres que se faz acompanhada de sua maior presença na academia e do crescimento de sua influência na produção de ciência.

Podemos destacar dentre as grandes contribuições dos estudos feministas: a denúncia das formas de opressão das mulheres, a consideração das circulações de poder em diferentes espaços, como o das relações domésticas e familiares, um amplo debate sobre formas de hierarquias e silêncios que teceram a trama histórica das construções de masculino e feminino. Em sua derivação e associação com os estudos de gênero, o feminismo teve o contributo de questionar os binarismos, ampliando visões para a multiplicidade da experiência humana, de modo a favorecer também uma nova prática do conhecimento científico, que não só acrescia sujeitos, mas revisava procedimentos analíticos (MATOS, 2008).

A partir da consideração do termo gênero e de suas contribuições como ferramenta analítica em contato com os conceitos debatidos nesse tópico, notamos que grande parte dos conceitos têm uma ênfase procedimental: os direitos precisam ser conhecidos, uma postura empoderada precisa ser afirmada, os preconceitos precisam ser extintos, as violências precisam ser denunciadas, as diversidades precisam de expressão e acolhimento. Talvez todos estes procedimentos reflitam uma ideia geral de que a escola precisa aprimorar suas ferramentas de lidar com as questões de gênero.

Mesmo que o gênero seja uma categoria de análise e, mais que isso, um campo de estudos cada vez mais fortalecido, capaz de agregar diferentes interesses, iniciativas e enquadramentos disciplinares, é uma categoria que tem um viés desestabilizador e emancipatório (MATOS, 2008). Se considerarmos a aprendizagem escolar na perspectiva de fixação de conhecimentos, o gênero e as epistemologias feministas terão a função de levar tensões e mesmo de reorientar processos bastante amplos.

Ao longo da análise dos resumos não pretendemos asseverar sobre quais trabalhos se constituem como estudos de gênero e quais não. Antes nos ocorreu destacar a permeabilidade dos estudos de gênero, inclusive em temáticas que se aproximam ou dialogam com seu campo

analítico. Gênero aparece em cada um dos textos analisados carregado por um teor bastante vivencial e acompanhado de um assumido posicionamento político.

As descobertas possíveis a partir da análise dos resumos expandidos nos despertam para a necessidade de compreensão dos lugares de realização dessas pesquisas e dos modos de envolvimento entre os sujeitos que as construíram, abordaremos essas dimensões no capítulo seguinte.

4. A ATIVIDADE DOS PROFESSORES: MEMÓRIA DOS ORIENTADORES SOBRE OS PROJETOS

Nesta seção procederemos a análise de entrevistas realizadas com sete dos dez professores que haviam autorizado a inserção dos projetos escolares que orientaram nesta pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2020 através do programa Google Meet, que permite a gravação de chamadas de vídeo.

A princípio desconfiávamos que a proposta poderia não ser bem aceita pelos professores, já que os mesmos realizavam à época muitas reuniões através dessa plataforma para as suas aulas, para reuniões da escola e para cursos formações, em razão do modelo de trabalho domiciliar adotado pelo governo do Estado do Ceará como medida de contenção da pandemia de COVID-19. No entanto, a cooperação dos professores foi surpreendente, a maioria das entrevistas aconteceu no período noturno, no horário de almoço ou no horário livre de professores no turno da manhã.

Pelo grande número de atividades na rotina dos docentes, pelo possível clima psicológico de instabilidade ou inquietude decorrentes da pandemia e pela época do ano em que as entrevistas se realizaram (fim do ano letivo, com uma série de rotinas voltadas à aprovação final dos estudantes), optamos por não incomodar muito com nossas solicitações. Assim, quando sentimos que a recorrência do contato para a realização das entrevistas estava incomodando, preferimos abandonar a tentativa, algumas vezes esse contato foi retomado pela iniciativa dos professores. Todavia, os motivos para a não realização de entrevistas com três professores foram diversos: recuperação de um quadro de saúde, dificuldade no contato telefônico e ausência de respostas em relação a uma possível data para a entrevista.

É importante esclarecer que conhecia pessoalmente dois dos professores entrevistados, professor Gilmar, com quem vivi vários momentos formativos por termos sido colegas na função de Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma, ele lotado na CREDE – 15 de Tauá e eu, na CREDE 06 de Sobral. E a professora Talita que participou comigo de um momento formativo da Célula de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos na cidade do Crato, no ano de 2016, quando eu exercia a função de técnico dessa célula, realizando formações com professores nas CREDE (Coordenadoria Regional de Educação).

O contato com os demais professores foi viabilizado por amigos que trabalham em cada CREDE, que conseguiam os contatos dos professores ou que falavam diretamente com eles explicando sobre a pesquisa, acredito que essa ação foi fundamental para a exequibilidade de

nosso intento e para um clima de maior aproximação com os professores, que acabavam por me tratar como amigo de seus amigos ou colegas de trabalho.

O recurso das entrevistas foi acionado por uma série de motivos: para aprofundamento do tratamento de questões mencionadas nos resumos expandidos, para ir ao encontro das perspectivas dos participantes dos projetos, para ampliar nosso olhar para o tema acrescentando a multiplicidade de visões dos professores, para favorecer uma discussão mais aproximada dos contextos escolares, para permitir novas descobertas, para entender melhor as relações que se constroem ao longo do desenvolvimento do projeto e para entender a atuação dos professores enquanto orientadores de projetos escolares (ALBERTI, 2013).

Utilizamos como referência metodológica basilar para a preparação, realização e tratamento das entrevistas as discussões em torno das entrevistas como método história oral, entendendo que:

A entrevista de história oral – seu registro gravado e transcrito – documenta uma visão do passado. Isso pressupõe que essa visão e a comparação entre diferentes visões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio do estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2013, p. 26)

Optamos pela realização de uma entrevista temática com questões comuns a todos os professores, com algumas alterações necessárias para adaptação do tempo às necessidades do entrevistado ou pela própria condução da entrevista. Consideramos que o resultado das entrevistas compõe um conjunto de percepções dos professores construídas para o passado, significativamente ancoradas no presente, de modo que os objetivos do capítulo não são apenas entender como os professores compreendem sua atuação no projeto em questão, mas também suas posturas e visões no presente sobre o tema proposto.

As entrevistas permitiram também um acréscimo na qualidade descritiva das fontes disponíveis para a compreensão dos projetos escolares sobre gênero nas escolas, concedendo o acesso a motivações dos sujeitos, tensões que cercaram o projeto, relação entre professor orientador e orientados, relação dos demais integrantes da escola e da comunidade escolar com o projeto e muitas outras questões que apresentaremos ao longo dos tópicos.

O clima das entrevistas foi bastante amistoso e os professores não mostraram contrariedade ou enfado, ao final das entrevistas tivemos o pedido de um dos entrevistados para a remoção de um tópico abordado na entrevista, ao que acatamos prontamente. Acreditamos que o pedido teve relação com os esclarecimentos que realizamos no início da entrevista que

abarcavam a possibilidade de desistência da participação na pesquisa e qualquer tipo de alteração sobre o conteúdo abordado.

Compreenderemos o relato dos professores em sua visão singular sobre sua atuação na orientação de um projeto sobre gênero, realçando as marcas sociais que seu relato carrega, depositário das tradições que envolvem a profissão, do seu contexto de formação, das relações que estabelece dentro e fora da escola.

Utilizaremos o recurso comparativo entre as entrevistas para entendermos melhor como se capilarizam as noções de gênero e pedagogia de projetos na rede estadual da educação, notando possíveis tensões, contradições e conflitos na implementação dessas duas noções.

Optei em alguns trechos mais sensíveis, na minha perspectiva de leitor das entrevistas, ocultar o nome do entrevistado, para permitir que declarações mais subjetivas da experiência escolar não venham a gerar constrangimentos.

Para interpretar e apresentar de maneira adequada os relatos dos professores nesta pesquisa acreditamos ter sido necessário relacioná-los com uma literatura já consolidada sobre o tema, de maneira a considerar de que maneira o percurso dos professores orientadores de projetos se comunica com noções mais gerais da atuação profissional docente. Utilizaremos, para isso, o conceito de atividade:

A atividade de trabalho é o eixo articulador desse processo que liga – por uma série de mediações – o projetado ao efetivamente realizado, o trabalho prescrito ao trabalho real. A atividade de trabalho nos termos da ergonomia, compreende a maneira com que os resultados são obtidos e os meios utilizados tendo em vista o desenvolvimento da tarefa. A passagem de ponta a ponta nessa relação envolve considerar o encontro com variabilidades que são tanto presentes na organização do trabalho – no caso do ensino poderíamos falar em tempos/espacos de aula, sistema de planejamento individual e coletivo, equipamentos etc. -, como presentes nas próprias pessoas – distintas trajetórias profissionais, experiências adquiridas, modos de envelhecimento etc. Os professores ao levar adiante sua atribuição precípua, o ensino, precisam gerir essas variabilidades, e é este o caso dos docentes que participam aqui como interlocutores. (ALVES, 2010, p. 241).

O conceito de atividade concede foco ao trabalho concreto do professor, que apesar de norteado por prescrições diversas, não é realizado sem a experiência, mobilização do repertório pessoal, sensibilidade, improvisação, ajustes e criatividade. Especialmente na construção de projetos escolares que congregam escolhas, motivações e identificações e possuem uma trajetória que se constrói progressivamente, desenvolvendo-se ao sabor de muitas adaptações e de descobertas no percurso da pesquisa.

Utilizar a noção de atividade permite concentrar atenção nas interações que o professor mantém com as condições de trabalho disponíveis em recursos diversos e, ao mesmo tempo, lançar um olhar qualificado sobre as suas interações cotidianas com os discentes.

Como os projetos analisados em nossa pesquisa foram realizados entre os anos 2015 e 2018, para responder nossas questões os professores tiveram, na maioria das vezes, de se valer de um olhar retrospectivo, nesse sentido o conceito de memória se faz imprescindível para recompor essa relação que se faz entre passado, presente e futuro em suas narrativas. A relação entre passado e presente pode parecer mais clara pelas discussões colocadas até aqui, mas a dimensão do futuro precisa ser ressaltada como essencial neste processo, uma vez que lidamos com professores que vislumbram uma trajetória em suas carreiras, algumas vezes cercadas de incertezas, noutras povoadas de expectativas, expressas no desejo de realizar novos projetos, na dúvida se conseguirão alunos tão engajados como os de outrora, ou nas incertezas quanto ao rumo de suas disciplinas diante dos contextos de reforma do ensino médio. Assim, presente, passado e futuro são dimensões indissociáveis nas narrativas, numa troca frequente de sentidos que modelam o que é dito e não dito pelos professores. Neste sentido, ressaltamos nossa compreensão de memória pela percepção de que:

Admite-se hoje que a memória é uma construção. Ela não nos conduz a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões que nos fazemos, que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos, de nossa perspectiva presente, que do frescor dos acontecimentos passados. (GONDAR, 2005, P. 18)

Desse modo, não compreendemos que ao descrever suas trajetórias os professores estão apenas coletando experiências de algum lugar de suas mentes, mas estão ativamente construindo, selecionando, ajustando, enquadrando em seus marcos e referenciais do presente o que vai ser dito. Neste processo, o momento de interação entre entrevistador e entrevistado não pode ser ignorado, o nível de afeto e empatia desenvolvido no momento da entrevista, o encadeamento das perguntas, a disposição em contribuir, a tranquilidade com as rotinas, a relação com os contextos que se vive na escola no presente, tudo isso contribui para o resultado das entrevistas ser percebido como uma construção situada num momento e afetada por condicionantes muito precisas. Talvez novas entrevistas pudessem resultar em relatos divergentes, em reconstrução de falas ou em informações novas. Na impossibilidade de novos contatos, consideramos, no entanto, que o relato dos professores em um encontro de entrevista já nos oferece um quadro de análises bastante rico.

Cabe ainda tornar claro que para o tratamento das entrevistas recorremos à estratégia de análise temática, já que ela: “(...) *consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido*” (BARDIN, 2016, p. 135). Os núcleos de sentido que selecionamos para a organização dos capítulos foram grandemente influenciados pelas perguntas escolhidas para as entrevistas, que problematizaram: a trajetória do professor, a relação com o tema gênero, a pedagogia de projetos, as interações construídas, situações de preconceito nas escolas e as conexões com o ensino de sociologia.

Procederemos agora uma breve apresentação dos professores entrevistados com informações básicas sobre sua formação e atuação que serão acrescidas de maiores esclarecimentos ao longo da discussão dos tópicos do capítulo.

Francisco Cunha é professor licenciado na disciplina de geografia. Na entrevista o professor esclareceu que trabalhou durante parte de ensino médio e foi aluno noturno, mas ao longo de sua graduação, como o curso era diurno, conseguiu imprimir uma grande dedicação à sua formação. O professor Francisco tem experiência no ensino fundamental e médio públicos e agora se dedica ao ensino em uma instituição privada. Ele reside e trabalha na cidade de Russas. O professor faz questão de ressaltar no relato de sua trajetória a identificação afetiva: “*É uma atividade que você tem que gostar, então eu gosto do que eu faço, né? Eu me sinto muito à vontade com aquele que eu faço.*” Em sua passagem pelo ensino médio, lecionou as disciplinas de geografia e sociologia, e foi numa das aulas de sociologia ao discutir o tema trabalho que o interesse pela pesquisa com mulheres na indústria de cerâmica de Russas nasceu.

Marilene Rodrigues é professora licenciada em história e graduanda do curso de direito. Sua experiência profissional teve início em uma cooperativa de castanhas, passando a ser conselheira tutelar iniciou sua formação em história e participou de uma seleção estadual para professores temporários, lecionando história no turno da manhã e sociologia no turno da noite. Atualmente é professora da rede municipal de Itapipoca e continua desenvolvendo projetos, com predileção por temas que se relacionam à educação quilombola e assentamentos.

Gilmar Costa é licenciado em pedagogia e artes visuais e professor efetivo da rede na disciplina de artes. Sua carreira teve início com atuação no campo artístico: “*Eu comecei, estou afastado, mas comecei, é, vivia praticamente da questão artística mesmo, né? Eu era produtor cultural, ator de um grupo, dirigia também, então por muito tempo eu já tinha formação pedagógica ao mesmo tempo em que eu fazia parte de grupo de teatro.*” Seu ingresso como professor efetivo da rede estadual foi em 2014 e sua primeira lotação resultou em uma experiência bem intensa, foi lotado em duas escolas e trabalhava os três turnos pois a disciplina

de artes tem apenas 1h de aula semanal nas turmas da primeira série, para completar sua lotação atuava como professor diretor de turma (projeto com 4h de aula semanal para que o professor se dedique ao acompanhamento específico de uma turma) e também como professor da disciplina de sociologia. *“Fui professor de sociologia também e é uma disciplina que eu amo, né? E que assim, que eu estudava demais, na faculdade já estudava muito, já lia muito nessa área e fui ministrar nas três turmas de 2º ano sociologia, que para mim foi muito bom, né?”* Após esse período, foi selecionado como professor de uma escola de educação profissional da rede estadual, continuando a cobrir um amplo leque de disciplinas: *“...como eram quatro cursos eu só ministrava 4 aulas de artes na semana toda e o resto eu pegava disciplinas da base diversificada como empreendedorismo, mundo do trabalho, projetos interdisciplinares e também trabalhava em projetos fora à parte...”*. Depois de sua passagem pela escola profissional se tornou técnico do Projeto Professor Diretor de Turma da CREDE 15 - Tauá e atualmente está afastado para estudos de doutoramento em educação.

Talita de Moraes é professora de sociologia de uma escola de educação profissional e a única entre os professores entrevistados que possui graduação em ciências sociais. Talita é moradora da cidade do Crato e trabalha na cidade de Nova Olinda. Também atua como professora diretora de turma. Desde seus estudos de graduação manifesta interesse em questões relacionadas aos estudos da religião e às questões de gênero. Em uma fala sobre a relação com os estudantes, a professora Talita nos mostra as contribuições da sociologia para a prática de outras disciplinas e o desenvolvimento habilidades de argumentação e escrita:

(...) você perguntou se eu sou procurada enquanto professora de sociologia, sou muito, principalmente quando os meninos estão construindo redações, então assim, eles estão construindo redações (...) hoje mesmo uma menina me mandou um áudio, todos eles têm os nossos números agora, né, porque a gente está nos grupos, aí uma aluna de terceiro ano, porque queria colocar na redação dela, porque ela tava formulando o conceito de cidadão e como a escola ajudava nesse conceito de cidadão e ela queria saber se a escola fazia parte do processo de socialização primário ou de socialização secundário e como isso acontecia. Então assim, eu gosto muito disso sabe, porque eu... eu gosto muito de saber que ele me procurou para saber isso, por que tem no YouTube a mesma coisa, vai lá procurar, mas eles falam Talita me ajuda (...) aí eles, aí Talita, que bom, tu já me ajudou na introdução da minha redação.

A professora também menciona a relação de confiança que os alunos mantêm de que o professor é uma fonte de esclarecimento segura diante um conjunto cada vez mais vasto de informações disponíveis na internet.

Caroline Fiuza é professora da base técnica das escolas profissionais, sendo formada em administração de empresas costuma atuar como professora nos cursos de comércio e administração. Na rede estadual foi professora, orientadora de estágio e coordenadora de curso.

Trabalhou inicialmente na escola de educação profissional da cidade de Jardim e hoje leciona na escola de educação profissional de Juazeiro. A professora Caroline também atua na educação superior e dá continuidade à sua formação como estudante de um curso de mestrado em educação. Filha de professora da rede estadual, Caroline pensou ao final do ensino médio em fazer licenciatura em matemática, mas foi desaconselhada de seguir em um curso de licenciatura, o gosto por matemática fez com que Caroline optasse pelos cursos de economia e administração, concluindo o último. Sobre sua relação com o ensino, a entrevistada declara: *“Mas aí a minha história da relação com a docência, ela vem de eu sempre gostar, eu tentei até de alguma forma me dissociar, mas não deu muito certo.”*

Laiane Bezerra é professora efetiva da rede estadual, licenciada em biologia com mestrado em patologia. Foi professora de uma escola de educação profissional quando desenvolveu seu projeto de pesquisa, mas preferiu ser lotada em uma escola regular para ajustar seus horários de modo a possibilitar a conclusão do curso de enfermagem. A professora Laiane também atua como professora diretora de turma, residindo e trabalhando na cidade de Fortaleza.

Denis de Lima é professor de filosofia e sociologia em uma escola de educação profissional na cidade de Senador Pompeu, possuiu formação em pedagogia e filosofia. Ao apresentar sua trajetória o professor ressalta que inicialmente não queria ser professor, mas: *“...tava concluindo a faculdade de pedagogia e tive oportunidade de ensinar na escola profissionalizante, logo no primeiro ano me apaixonei, não esperava que fosse gostar tanto dessa profissão...”*

Considerando apenas as questões relativas à apresentação da trajetória profissional dos entrevistados já é possível depreender algumas questões. A primeira delas é a presença do ensino de sociologia nas atividades de cinco dos sete professores entrevistados, ainda que apenas uma delas tenha formação em ciências sociais, o que demonstra fragilidade na relação de correspondência entre formação específica com o exercício da atividade docente em sociologia.

Outra questão pertinente é a dificuldade de lotação de professores que possuem disciplinas com apenas 1h de aula semanal, para estes professores a lotação em outras disciplinas e a pulverização de seus horários é uma realidade muito comum.

Notamos também uma relação conflitante nos discursos entre a pouca atratividade da profissão docente, expressa em falas como “não queria ser professor” ou “porque dinheiro ela não dá” com falas que mencionam um vínculo afetivo consolidado como em “logo no primeiro ano me apaixonei” e “eu me sinto muito à vontade com aquilo que eu faço”. O envolvimento

emocional com a profissão pode ser um sinal importante para a dedicação em uma atividade de grande esforço como a orientação de projetos escolares.

Igualmente relevante é a presença de professores que concluíram ou realizam estudos de pós-graduação ou uma segunda graduação, o que é intrigante considerando que muitos deles, como veremos nos próximos tópicos, dedicam horas de seus turnos de folga para os projetos que orientam.

Considerando as pistas descritas acima, lançaremos um olhar mais específico sobre as conexões entre o ensino de sociologia e a prática de projetos escolares sobre a temática gênero.

4.1 RELAÇÕES COM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E COM O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A presença do conceito de gênero no currículo de sociologia do ensino médio e a presença do termo ou de questões relacionadas a ele, concentrados num capítulo ou distribuídos em temas, no livro didático nos desperta o interesse de notar as conexões entre o ensino de sociologia e o desenvolvimento de projetos sobre gênero na escola.

A descoberta de que cinco dos professores com projetos de gênero na etapa estadual do Ceará Científico foram professores de sociologia ou continuam sendo acrescentou indícios que não podem ser desconsiderados.

O resultado das entrevistas nos trouxe a primeira descoberta através do relato do professor Francisco Cunha que orientou o projeto “As mulheres que trabalham nas indústrias de cerâmica de Russas”. Ao descrever o momento de surgimento do projeto o professor nos conta:

E a temática do nosso trabalho era justo as mulheres que trabalham na indústria de cerâmica (..) Na cidade de Russas, aí eu orientava dois alunos (...) Da disciplina de sociologia, porque esse trabalho era justo na disciplina de sociologia. Nessa escola eu ministrava geografia e sociologia, né? Eu tinha turmas de geografia e tinha turmas de sociologia e foi numa das turmas de sociologia que eu tinha que eu desenvolvi esse trabalho com esses dois alunos, era uma turma de primeira série.

O professor continua o relato dizendo que na primeira série do ensino médio o tópico trabalho é abordado no capítulo 4 pelo livro didático da editora Scipione que era adotado pela escola na época. Esclarece ainda que os cargos ocupados pelas mulheres e as questões de gênero no mundo do trabalho eram discutidos, o que o levou à associação com a atividade ceramista de Russas e a presença de mulheres nessas indústrias.

Nota-se que o tratamento das questões de gênero no livro didático impulsionaram o professor num esforço de contextualização e de investigação, considerando o espaço exterior a escola como um campo de abordagem e exploração, procedeu a visita à associação das indústrias de cerâmicas que resultou nas entrevistas a mulheres trabalhadoras.

Reconhecemos pela atividade desenvolvida do professor tanto elementos relacionados ao manejo do conhecimento sociológico quanto o uso de ferramentas metodológicas e práticas de investigação desse campo de saber. Neste caso, nos perguntamos se o desenvolvimento desse projeto específico, ainda que situado em um contexto que ultrapassa a aula de sociologia, não permanece profundamente ligado a ela.

Sobre a aula de sociologia e as metodologias utilizadas para o debate da noção de gênero, a professora Talita, única das professoras com graduação em ciências sociais, nos dá um relato bastante rico de suas práticas:

(...) eu tô trabalhando atualmente, terceiro ano, é, e aconteceu de eu trabalhar em dois momentos, vou te falar a experiência que eu estou tendo agora, no segundo ano eu tava trabalhando movimentos sociais então eu possibilitei a eles a gente discutir alguns movimentos sociais, nós tivemos aulas sobre movimentos feministas, tá? No terceiro ano eu tô trabalhando esse capítulo que eu te disse, ok? Então a gente começa discutindo assim, porque que determinados grupos sofrem a pressão, então a gente vai trabalhar a questão LGBT, a questão da mulher, vamos entender o que é o patriarcado, né? Vamos ver, vamos trabalhar algumas questões estatísticas, eu tive uma aula que eu peguei dados do IBGE e fui trabalhar a desigualdade salarial entre homens e mulheres baseados no estudo do IBGE de 2018 que foi o único estudo específico, pelo menos que eu tenho conhecimento que o IBGE fez, então eu fui falando, fui mostrando que, a mulher se qualifica mais e no entanto ganha menos, tudo isso mostrando estatisticamente, né? Trabalhei com eles um episódio de Grey's Anatomy, assistiu Grey's Anatomy, já assistiu? (já assisti, mas muito pouco), pronto, tem um episódio que eu acho que é temporada 14 ou temporada 15, me cobra que depois eu digo para você assistir, Episódio 19 que vai falar sobre, é, use esse termo mas eu vou dizer o que é, é cultura do estupro (...)

No relato acima, conseguimos notar a riqueza das diferentes atividades de mediação pedagógica desenvolvida pela professora. Fica claro no trecho que o gênero e temáticas aproximadas são discutidos em sociologia na segunda e na terceira série do ensino médio. Mas, a professora oferece maiores esclarecimentos sobre o processo de trabalho na segunda série, com a discussão do tema movimentos sociais, que permite abordar “movimento feminista” e “a questão LGBT”, o debate ainda se desdobra sobre outros temas como patriarcado, cultura do estupro e desigualdade salarial baseada no gênero.

A professora menciona a utilização de dois recursos didáticos: estatísticas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e um episódio da série Grey's Anatomy (série dramática de TV ambientada em um hospital).

Essas ferramentas são significativas para compreender sua mediação pedagógica: a ilustração de um conceito a partir de uma cena de vida representada ficcionalmente em uma série de TV e a comprovação de um conceito a partir da análise de uma pesquisa de campo, no caso da utilização dos dados do IBGE. Também são mencionadas a exploração conceitual e a problematização a partir da mobilização desses recursos didáticos.

Seguindo seu relato, a professora Talita nos apresenta suas articulações didáticas no capítulo sobre movimentos sociais. Este capítulo conduz à abordagem do movimento feminista e sua descrição permite notar mais recursos didáticos utilizados pela professora, especialmente recursos tecnológicos, mais acessados em razão do modelo de estudos remotos adotado pela rede estadual devido à pandemia de COVID-19:

(...)eu criei um formulário Google e joguei em todas as salas de segundo ano um dia antes da minha aula aí fiz a seguinte pergunta: O mundo ainda precisa de movimento feminista? Justifique. Aí a minha aula começou toda pautada em cima disso, das argumentações, do que a galera ia falando, né? E o mais interessante é que tinha alguns alunos que não reconheciam a importância ou não conseguiam entender a questão do extremismo e queria desqualificar o movimento feminista em virtude do extremismo, né? Então assim, as alunas se envolveram, todo mundo pedia para falar, e não sei mais o quê e o chat bombando, e aquele negócio, olha muito bom (...).

O formulário do Google citado é um recurso disponibilizado pela plataforma de pesquisas na internet Google, que oferece o recurso de criar um questionário com perguntas que pode ser enviado através de um link da internet para os respondentes, a tecnologia permite armazenar e organizar as respostas. O recurso do formulário foi utilizado para que a professora tivesse acesso ao que os alunos gostariam de declarar sobre o tema e para que a diversidade de posições fosse capaz de gerar um debate. O resultado da pesquisa da professora a colocou diante de três situações: 1. Alunos que não conseguiam reconhecer a importância do movimento feminista; 2. Alunos que não conseguiam entender a questão do extremismo e 3. Alunos que queriam desqualificar o movimento feminista em virtude do extremismo.

O trecho sugere uma polarização construída pela professora entre movimento feminista e extremismo. Sua narrativa esclarece seu conceito de extremismo: “(...) é quando você quer tirar o direito do outro por que você não reconhece o direito do outro (...)”, chegando a relacioná-lo com noções como o fundamentalismo religioso, que entendemos aqui como o uso opressivo de doutrinas ou textos religiosos geralmente no campo da moral e dos costumes.

A discussão da professora nos permite ainda perceber o posicionamento dos estudantes que “não reconheciam” ou “queriam desqualificar” o movimento feminista e/ou que “alunas que se envolveram” e “todo mundo pedia pra falar”. Mesmo que a discussão sobre o feminismo

não resulte em uma compreensão unívoca dos estudantes, parece ter um caráter bastante instigante representado pela expressão “*o chat bombando*”, em referência ao espaço de interação disponibilizado para a aula por meio de webconferência. Este debate também nos sugere uma pista importante para pensar o engajamento dos estudantes nos projetos sobre a temática gênero e o potencial de mobilização que ele possui.

A utilização de tantos recursos como os enumerados pela professora Talita e poucas referências ao livro didático usado como recurso e não só como indicação e sequenciamento de conteúdos nos aponta a necessidade de perceber os sentidos construídos pelos professores para o livro didático, obtivemos algum posicionamento sobre esse tema nas entrevistas:

E assim, na escola eu sempre fujo um pouco da regra, né, não gosto de seguir só os padrões e as ementas e as diretrizes do governo porque são excludentes. Nossa Matriz Aprendente é excludente e o livro didático não, ele não flerta com a matriz, então é uma discrepância muito grande do que se pede e do que nos fornece.

Tinha, é o que a gente vê, a crítica que a gente faz na maioria dos livros didáticos, né? A gente via, mas via assim, um capítulo ou um box, ou um texto dentro de um capítulo de natureza complementar, então assim, eu penso que os livros de sociologia, de história, de geografia também, de língua portuguesa, de vários, de arte inclusive também, né? Ainda tratam isso de uma maneira muito complementar, né?

Pronto, no livro de sociologia abordava algumas questões, mas não tanto, né, assim, só falar um pouquinho (...)

Não, o nosso não tem, o nosso a gente trabalha com, como eu te disse, né? Com sociologia da Scipione, ele não tem. Os capítulos dele, a sistemática dele na, ele começa com a introdução a sociologia no 1, né? Aí ele vai no capítulo 2 para atenção da família, no 3 ele trabalha a questão da religião. No 4 ele faz uma abordagem sobre o mundo do trabalho, como eu te disse, o 5 é a questão das tecnologias. Ele faz uma abordagem no Capítulo 5 sobre a questão do mundo do trabalho, mas, mais voltado pra influência dos meios de comunicação, essa questão da tecnologia hoje. O 7 é sobre cultura, o 8, política, como eu te disse, o 9 é movimento social, o 10 é falando sobre Juventude, é uma abordagem sobre a questão da Juventude, o 11 é a escola e o 12 é meio ambiente. A grade curricular dele é em cima desses conteúdos que eu te falei e conteúdo mesmo, específico para questão de gênero você não encontra nele.

Opinião recorrente em relação ao livro didático no que tange aos estudos de gênero se refere a insuficiência dele para o debate do tema, representado em momentos como “só falar um pouquinho” e “tratam isso de uma maneira muito complementar”. Muitos professores mencionaram um período de transição dos livros de uma época em que não continham um capítulo específico sobre gênero para uma época em que passaram a ter, sem precisar data e sem referências muito claras a respeito do livro. A exceção se verifica na última citação em que todos os temas dos capítulos do livro são citados para explicitação da ausência do gênero enquanto capítulo e a aparição dos temas concernentes a ele de maneira pulverizada ao longo da obra.

Cabe uma atenção especial para a citação que opõe livros didáticos de caráter incluyente aos “padrões, ementas e diretrizes” de caráter excluyente, aqui mais vale notar a percepção do professor sobre esses dois campos de desenvolvimento da política educacional, um deles mais aproximado de sua prática e do trabalho concreto em sala de aula, o livro didático, e outro campo de natureza mais macro, responsável por prover as condições de educação e postular relações prioritárias no contexto escolar, como a inclusão, representado por “padrões, ementas e diretrizes”.

Pesquisas já vêm abordando o tratamento do gênero nos livros contidos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este programa garante um processo de escolha de livros admitidos pelo Ministério da Educação (MEC) a cada três anos para integrarem o trabalho pedagógico nas escolas públicas do país. Algumas iniciativas pesquisam a lista de livros disponibilizada pelo governo federal, como Limoeiro (2017), que ao analisar os cinco livros de sociologia do PNLD de 2015 (início do recorte temporal desta pesquisa), chega à seguinte conclusão:

Os livros Sociologia em Movimento e Sociologia para Jovens do Século XXI são os livros que mais privilegiam a temática. Separam capítulos exclusivos para tratar sobre gênero e sexualidade, reservando um espaço exclusivo para discutir a questão. Definem conceitos e apresentam teóricos das mais variadas áreas das Ciências Sociais. (p. 61)

Seguindo outro mote de pesquisa, há trabalhos que privilegiam a investigação de um único livro didático para notar a presença do gênero, Diego Pontes (2017) analisa o livro “Sociologia Hoje”, integrante da lista dos livros de sociologia do PNLD de 2015, livro que não possui um capítulo específico para tratar gênero e sexualidade. Foi constatado que ao longo do livro as referências a estes temas acontecem em diferentes unidades e capítulos, como exemplo cita: o tópico que explica a “naturalização” como ferramenta de compreensão sociológica e os capítulos que tratam sobre “cultura, antropologia, brasileira e temas contemporâneos de sociologia e ciência política”. Charges, quadrinhos, capas de revistas e imagens de movimentos sociais aparecem como os principais recursos utilizados para elucidação de conceitos e temas como “compreensão das diferenças, formas de discriminação, violência contra a mulher e luta por direitos” (PONTES, 2017).

Ao relacionar a opinião dos professores sobre o tema gênero no livro didático com os estudos citados acima o que percebemos é que as pesquisas apontam para uma diversidade conceitual e amplitude do tratamento do gênero que não foi notada pela maioria dos professores orientadores que entrevistamos, oferecendo uma perspectiva importante sobre o nível de vinculação e compatibilidade que estes desenvolveram com as obras.

Prolongando a discussão sobre o currículo praticado nas escolas da rede estadual de educação, o ensino de sociologia e a abordagem do gênero, precisamos destacar um lugar de ampla discussão da temática apresentado no primeiro capítulo deste texto, as aulas de projeto de vida das escolas de educação profissional. Não temos no conjunto de projetos selecionados para essa pesquisa nenhuma escola de tempo integral (EEMTI), apenas escolas de educação profissional (EEEP), por isso não faremos menção a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), própria das EEMTI.

No trecho abaixo, observamos mais uma vez o relato da professora Talita sobre o exercício da disciplina de projeto de vida e a relação que mantém com seus conhecimentos e sua experiência enquanto professora de sociologia:

Eu sou a professora de projeto de vida (...) eu sabia que era uma aula que os meninos saíam chorando de vez em quando, que trabalhava diversas emoções, mas eu não sabia que o projeto de vida trabalhava a saúde, a saúde emocional, a saúde sexual, eu não sabia, eu sei hoje porque eu leciono a disciplina no primeiro ano. Agora sim, tu me pergunta assim: se hoje em dia eu utilizo disso, isso facilita o meu trabalho? Sim, isso facilita, porque eu já tenho conhecimento sobre as questões de gênero, então assim, quando eu vou trabalhar as aulas de projeto de vida, então isso é muito tranquilo porque aí eu posso, eu tô, digamos assim, num lugar confortável para trabalhar.

O trecho demonstra como a discussão de questões concernentes à parte diversificada do currículo de alguns modelos de escola cearenses não deixa de manter vínculo com a formação inicial dos professores e com as discussões que eles repertoriaram em seu cotidiano na condução de suas disciplinas. Para a professora Talita discutir questões de gênero a situa em “um lugar confortável”, veremos na discussão dos tópicos a seguir que este “lugar confortável” não é comum a todos os professores da rede pública estadual de educação.

Essa dimensão do trabalho da professora levanta interrogações importantes que não abordaremos em profundidade neste texto que é a relação entre os conteúdos de sociologia e a base diversificada do currículo das escolas de ensino médio do Ceará, alguns trabalhos já apontam para a presença de temas e métodos da sociologia em disciplinas como o NTPPS, que discutimos em nosso primeiro capítulo:

O exercício de análise dos planos de aula do NTPPS, voltados a 1a, 2a e 3a séries do Ensino Médio, demonstra que existem relações entre os conteúdos e objetos de conhecimento do NTPPS e as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (MEC, 2018). Ciência e cotidiano, diferença entre o senso comum e a ciência, família contemporânea e os novos arranjos familiares, gênero, identidade social, comunicação e mídia são exemplos de conteúdos a serem desenvolvidos pelo NTPPS, sendo encontrados também nas indicações da OCN (MEC, 2006) no que se refere à Sociologia como indivíduo, sociedade, trabalho,

produção, poder (conceitos), sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania e meios de comunicação de massa (temas) (RÖWER, ANDRADE, FREIRE, 2011, p. 276).

Embora a formação em temas importantes como gênero, sexualidade e cidadania ganhe com o tratamento em diferentes componentes do currículo deixa a inquietação sobre um possível processo de desvalorização da formação inicial, uma vez que um professor de qualquer área do conhecimento pode assumir disciplinas como NTPPS ou Projeto de Vida, sem um aprofundamento anterior nas questões de seu currículo que se aproximam da sociologia.

Ainda neste mote de aproximação da sociologia com disciplinas da parte diversificada do currículo, algo importante a retratar sobre a prática da disciplina de projeto de vida e sua discussão sobre questões se gênero se refere à percepção dos alunos sobre o tema e a capacidade de relacioná-lo com os debates realizados nas aulas de sociologia, o professor Denis nos demonstra melhor essa questão:

(...)e até os alunos dizem, ah eu já vi isso em projeto de vida. Talvez em projeto de vida eles digam que já viram isso em Sociologia, por exemplo. Mas eu sempre tento agregar, na hora que eu estou explicando dá um insight, e eu direciono eles ao projeto de vida, pra eles perceberem que não existe dissociação.

A partir do trecho notamos que os estudantes são capazes de associar os conhecimentos trabalhados em diferentes disciplinas e utilizá-los, ao menos, como sinal de precedência de um debate feito no contexto de outra aula. Nota-se também o cuidado do professor de não realizar a compartimentação do conhecimento e permitir uma circulação de noções de uma disciplina fora de seus domínios específicos.

Mas sobre a divisão das aulas obedecendo a organização de disciplinas tradicionalmente aplicada, a opinião dos professores é bastante diversa, alguns vêem como ameaça para a persistência da disciplina sociologia (e outras disciplinas da área de ciências humanas) no currículo, outros veem como uma possibilidade de avanço se os professores de cada disciplina não perderem seu espaço nas escolas. Alguns professores citaram inclusive a possibilidade de mais de um professor assumir a condução de uma determinada disciplina ou itinerário formativo em um movimento que facilitaria a abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Nesse contexto de organização mais flúida do currículo e da possibilidade de construção de itinerários formativos notamos que o gênero aparece como zona de interesse temático, algo já apresentado no primeiro capítulo desse texto. Ouvimos em um dos relatos: *“a orientação sexual e a discussão de gênero na escola era pra ser uma disciplina, pronto, um tema fixo que aquilo ali não podia deixar de não ser discutido”*.

É possível compreender das discussões levantadas que uma associação entre o ensino de sociologia e projetos escolares sobre gênero têm base concreta no cotidiano das escolas, analisamos também a mobilização de recursos pelos professores para tornar esse debate possível, suas noções sobre o livro didático e as relações estabelecidas entre a disciplina de sociologia e outras disciplinas que discutem gênero na escola.

Cabe agora uma imersão mais detalhada no desenvolvimento de projetos, concebendo a reflexão dos professores sobre o ideário que embasa esse empreendimento, as fases constituintes do projeto e as interações entre pessoas que nele se desenham.

4.2 AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE PESQUISA E A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE PEDAGOGIA DE PROJETOS

Os objetivos deste tópico são sintetizar as etapas de desenvolvimento de um projeto escolar e analisar o contexto de relações entre pessoas que se constrói em seu percurso.

Pensaremos o projeto como dividido em três fases básicas: concepção, desenvolvimento e participação em feiras (apresentação e avaliação). Em cada uma dessas fases, práticas pedagógicas específicas, operações sobre o conhecimento e relações entre os sujeitos se constroem.

Esperamos conseguir oferecer também algumas reflexões sobre o professor enquanto trabalhador, pois, apesar de os projetos escolares mobilizarem os professores em seus diferentes recursos e tempos, não se restringindo ao contexto escolar, devemos entender que sua orientação continua sendo uma atividade de trabalho e pode, inclusive, significar sobrecarga para o professor, ainda que seu interesse pela atividade de pesquisa e as modalidades de interação construídas com os estudantes continuem a alimentar seu engajamento e disposição.

A aproximação entre professores e estudantes para a contribuição conjunta no desenvolvimento de um projeto escolar pode surgir a partir do contexto de uma aula, mas outras modalidades de envolvimento entre os sujeitos podem compor sua origem. Grande parte dos professores entrevistados citaram sua experiência como Professores Diretores de Turma (PDT), um projeto que define que professores se tornam responsáveis diretos por uma turma, incluindo em suas rotinas, por exemplo, o atendimento individual a estudantes. O resultado do PDT é o estreitamento dos vínculos entre estudantes e professores e a construção de parcerias que transbordam o contexto específico do PDT e de suas atividades de acompanhamento.

A professora Marilene Rodrigues nos contou que três das estudantes da sala em que era PDT a procuraram com interesse em desenvolver um projeto para a feira de ciências da escola, gerando conversas e desdobramentos que conduziram ao trabalho de orientação. É possível também que a atividade como PDT inspire nos professores a discussão de temas e o desenvolvimento de atividades que afetem positivamente a relação do estudante consigo, com seus colegas e com a escola. A vivência como responsável direto por uma turma coloca o professor em um estado de diligência no acompanhamento capaz de torna-lo um perspicaz observador das vivências escolares e das tramas envolvendo questões de gênero, despertando interesses de intervenção:

Isso, eu percebia sobretudo, olhando para os alunos, porque eu sempre, assim, eu sempre fui, eu sempre tive uma relação muito próxima com os alunos a ponto de assim, por exemplo, às vezes, de eu frescar mesmo com eles, brincar com eles, de a gente quebrar algumas coisas da hierarquia, sem obviamente sem perder o respeito, mas assim, de a gente ter uma relação tão próxima a ponto de que, por exemplo, os alunos que tinham uma identidade sexual distinta, né? Que tinha uma orientação sexual distinta, eles me procuravam para poder falar quando isso ainda não estava bem resolvido, né?

Em alguns casos, a vivência de questões relacionadas à identidade e sexualidade na adolescência podem conduzir a situações de sofrimento que quando compartilhadas com o professor impulsionam a discussão da temática e revelam a contingência de sua intervenção para gerar visibilidade para a questão, expandir possibilidades de reflexão e ajudar os estudantes envolvidos diretamente no projeto numa jornada de autodescoberta e desenvolvimento de atividades que favoreçam sua autoconfiança:

A gente tinha feito essa ideia com meus alunos, que inclusive partiu de uma busca deles. Principalmente de um aluno que era o (nome do aluno) que sofria muito com questões de sexualidade, com questões de orientação sexual. E foi a partir dessas angústias dele que ele disse: professora, por que a gente não fala disso? E eu disse: por que não? Por que não a gente fazer um projeto em cima disso?

Outro espaço prevaiente na narrativa de nascimento dos projetos é a sala de aula, no trabalho cotidiano do professor, seja no tratamento de conteúdos próprios da sua disciplina ou no desenvolvimento específico de atividades de pesquisa como a descrita pela professora Caroline Fiuza:

Aí foi justamente esse das bonecas, os meninos tinham visto a disciplina de marketing comigo, né, faz parte da grade curricular da base técnica do curso de administração. Eles viram essa questão do marketing e a gente foi avançando, estudando mais e nós temos uma disciplina do curso de administração, no de comércio não tem, mas ADM

tem, que é elaboração de projetos. Essa disciplina eu sempre usei pra utilizar essa questão das temáticas já envolvidas e direcionadas de alguma forma para projetos, né. Então eles poderiam, eu sempre dava a liberdade no início da disciplina, era uma atividade paralela que a gente fazia. Paralelo aos conteúdos dela, eu pedia sempre pra eles se dividirem em equipes e pedia pra eles escolhessem temáticas pra que eles pudessem pesquisar depois essas temáticas.

Como já esclarecemos nos primeiros capítulos, o desenvolvimento de projetos atravessa algumas disciplinas que compõem o currículo das escolas de educação profissional da rede estadual do Ceará, inclusive com a presença de uma disciplina na parte diversificada do currículo com o nome de Projetos Interdisciplinares. No trecho acima, vemos a narrativa de uma professora que compõe o corpo técnico das escolas de educação profissional, que oferece em sistema de concomitância a formação no ensino médio e a formação em uma profissão de nível técnico. Como professora do curso técnico de administração, a professora Caroline conseguia desenvolver com seus alunos projetos que culminavam em um desenvolvimento posterior e na participação em feiras.

O exemplo acima nos mostra que as escolas de modelos distintos (regular, em tempo integral e de educação profissional) e mesmo os diferentes cursos que funcionam em uma escola profissional dispõem de condições desiguais para o desenvolvimento dos projetos, a subjetividade da prática pedagógica no interior da aula, o perfil profissional do professor e a presença da pesquisa como parte integrante de algumas disciplinas impõe diferenças marcantes que impactam diretamente na existência da pesquisa na escola.

Ao tratar do nascimento dos projetos escolares é impossível não nos remetermos a um dos pontos centrais defendidos pela pedagogia de projetos ou aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2014; BOZZATO, 2014; HERNANDÉZ, 2017; MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008), discutido no segundo capítulo, que é a mobilização das zonas de interesse dos estudantes como fonte de sua motivação nos estudos. Segundo os autores que debatemos, a escolha pelos alunos dos temas que serão tratados na aula pode favorecer seu envolvimento nas aulas.

Pelo que analisamos dos relatos dos professores, a temática gênero tem um conteúdo fortemente vivencial e atravessa muitas questões do cotidiano escolar, gerando debates e um clima de acirramento entre perspectivas que gera interesse nos estudantes. No entanto, o gosto pelo tema parece, na visão dos professores, ter uma importância muito equivalente com a empatia e as compatibilidades construídas entre o professor orientador e os estudantes. Ao escolherem os projetos sobre gênero, os estudantes estão escolhendo também a aproximação com um professor com quem costumam conversar e partilhar suas questões pessoais,

demonstrando confiança e expectativa de acolhimento. Assim, para os estudantes, escolher o que estudar parece indissociável da escolha de com quem estudar.

Avançando para as demais etapas nos deparamos com um amplo conjunto de atividades que nomearemos de desenvolvimento de projeto, nesta fase se realizam as reuniões de orientação entre os professores e estudantes, a leitura dos textos, a preparação das atividades de intervenção e os ensaios para a apresentação nas feiras científicas.

Mais uma vez o ambiente das escolas de educação profissional oferece mais condições para o desenvolvimento dos projetos, vários professores relataram que desde o início do ano a escola cria momentos para o desenvolvimento de projetos, disponibilizando 1h aula por mês ou a cada quinze dias para que os professores se reúnam com seus estudantes. Ainda assim, foi comum escutarmos dos professores que o tempo na escola é insuficiente para o desenvolvimento de projetos, especialmente para os professores cuja carga horária da disciplina é apenas de 1h semanal, o que faz com que planejem mais aulas, visitem mais turmas e assumam disciplinas da parte diversificada do currículo. Pensamos relevante a partilha de um dos relatos sobre essa questão:

O que é difícil é o desgaste, é muito cansativo, muito cansativo, por quê? Porque você é pesquisador mas você ainda é professor, você ainda tem que entregar as notas, você ainda tem que preparar as suas aulas, você ainda tem que ... é... dar de conta de toda uma burocracia, de todo um planejamento das suas horas da semana e você ainda tem que encontrar momento para tá orientando, para tá corrigindo, para tá produzindo. Então assim, é como se fosse um trabalho a mais, sabe? (Trabalhava fora da tua carga horária?) Com certeza, com certeza. Você já foi professor de escola profissionalizante? (Fui). Vamos ver se você concorda comigo, você passa o dia todinho na escola e é como se você fosse, é, e é como se as coisas não dessem tempo de acontecer na escola. Então assim, você tá lá o dia todinho, mas ainda não dá tempo de você fazer o seu trabalho só na escola, não sei se era porque talvez eu não conseguia me organizar, aí tem outra realidade né, vai muito da disciplina que você tá.

Uma questão nodal da pedagogia de projetos é levantada pela fala da professora: este modelo pode ser implementado de forma complementar ao modo tradicional de aulas por disciplina? O que notamos é que o desenvolvimento de projetos traz uma maior carga de trabalho para as atividades que acontecem fora da sala de aula, leituras, preparações, reuniões, atividades de intervenção, tudo isso funcionando numa rotina de periodicidade semanal ou quinzenal. Sem reorganização dos horários de planejamento dos professores o desenvolvimento de projetos escolares acaba gerando sobrecarga. É muito comum que professores utilizem seu turno de folga para as reuniões, em especial o turno noturno. As comunicações com estudantes mediadas por tecnologias também parecem não ter um período certo para acontecer, mas

quando surge alguma ideia, os estudantes possuem alguma dúvida ou encontram um recurso interessante que precisa ser compartilhado.

A dificuldade com o tempo pode inclusive gerar alguns problemas com os professores das demais disciplinas, uma vez que orientadores algumas vezes retiram os alunos de suas aulas para promover orientação no seu horário de planejamento.

Os professores orientadores demonstraram em distintos momentos do seu relato que manejam formas de negociação, especialmente para que suas atividades de intervenção, que possuem um caráter mais coletivo, aconteçam, dado que exigem a reorganização de atividades da escola. Outra habilidade fundamental é a mediação com o núcleo gestor, normalmente apontado como colaborativo, para a aquisição de recursos que serão utilizados nas pesquisas.

O momento de desenvolvimento da pesquisa é aquele em que o projeto desenvolvido acaba se tornando conhecido para o grupo de professores, desse modo, fizemos questão de perguntar aos professores sobre a relação dos demais professores com o projeto e sobre possíveis oposições ao tratamento do tema gênero:

(...) e ao mesmo tempo por parte, acho que de uns dois, três professores eu percebia uma certa indiferença, né? Assim, uma indiferença mesmo de ignorar, de não entender como é que alguns alunos tão bons iam para esse projeto, por exemplo, né?

Não, os outros professores super tranquilos, mais ou menos, né? Porque alguns, então, eu tenho professores que se eu fosse dizer que dentro da própria escola eu tive professores que não gostaram eu estaria mentindo. Quando a gente tava discutindo na sala de professores algum dos temas, a gente via os olhares, a gente sentia alguns professores saindo da sala, né, e assim existe ainda barreiras a transpor, não vou mentir, é difícil.

Observamos durante a realização das entrevistas este tema como um dos mais sensíveis, a relação com os colegas e a necessidade de instruí-los diante de situações desagradáveis. Mas não obtivemos nenhum relato de uma objeção direta dos demais professores ou do núcleo gestor da escola, apenas gestos mais sutis de afastamento ou de desqualificação.

Dentre as atividades que trazem maior retorno de satisfação para os professores estão aqueles que se referem a habilidades pouco comuns no cotidiano escolar tradicional ou à utilização de conhecimentos de uma etapa mais avançada, como os estudos universitários. Um dos professores cita com orgulho que ao entrar na universidade uma de suas alunas egressas do ensino médio surpreendeu um de seus professores por ter lido *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. No geral, a prática de projetos acaba sendo mais apontada como uma preparação para

etapas mais avançadas de formação acadêmica do que como recurso para uma melhor adaptação ao mundo do trabalho:

Dentro do próprio projeto e isso para mim, assim, foi muito vantajoso, eu comecei a perceber, por exemplo, ver os alunos exercitando paráfrase, ver os alunos exercitando uma escrita mais científica, uma abordagem mais científica, ver eles treinando como é que iam apresentar, se obedeciam ao tempo, essas questões bem metódicas que para nós, a gente, eu e você, aprendemos apanhando e eles tendo a oportunidade de aprender isso no ensino médio para mim, assim, tinha um encanto muito diferente (...)

Ao longo da composição do projeto as ações parecem ser unidas pela defesa do princípio da autonomia, é importante para os professores que os alunos se reconheçam como os autores do projeto e desenvolvam uma postura de liderança.

A diversidade das intervenções demonstra o uso criativo de estratégias pedagógicas: visitas a comunidades indígenas e quilombolas, entrevistas com mulheres trabalhadoras da indústria de cerâmica, construção de uma peça teatral com narrativas de mulheres travestis e transexuais, produção de redações, realização de oficinas dentro e fora da escola para disseminar conhecimentos sobre gênero, debates e rodas de conversas, produção de artigos científicos, análise de documentários, textos literários, músicas e muito mais.

Foi uma preocupação nas entrevistas inquirir sobre os caminhos da circulação da temática gênero na escola e as formas como os professores adaptavam textos com um viés mais acadêmico para o contexto escolar. Quase todos os professores mencionaram que precisavam levar os conteúdos de uma forma mais “mastigada”. A ação de “mastigar” o conhecimento para o aluno é explicitada de muitas formas: fazer um recorte específico de um texto muito longo, pedir para o aluno selecionar apenas os trechos que acha mais importante e discutir sobre eles, pedir aos alunos que utilizem o dicionário, promover reuniões em que os textos eram discutidos e esclarecidos.

A leitura dos textos se constitui nas narrativas como um importante fundamento teórico e metodológico, pois a partir dela é que as demais fases iam se construindo como: a construção de perguntas que iam ser realizadas nas entrevistas, a escrita do resumo expandido que seria apresentado na feira, a realização das oficinas em que outros estudantes seriam instruídos sobre o tema.

O cotidiano de apropriação de leituras parece fazer parte não somente das atividades que o professor realiza no interior do projeto, mas um hábito que carregou ao longo de sua formação e que continua pertencendo ao seu cotidiano, o que chega a causar estranhamento no discurso de colegas que manifestam posições marcadamente diferentes:

(...) porque existe uma acomodação muito grande dos nossos professores. Não tô aqui querendo causar discórdia entre a classe, mas existem professores que detestam ler e eu fico abismado quando eu vejo que tem professor que diz que não gosta de ler um livro. Eu não entendo, tá errado isso. Nossa formação toda foi errada então, professor que entra numa sala de aula e diz que não gosta de ler, né, é mecânico, é mecanicista, é tecnicista.

Mais do que uma avaliação sobre a prática dos pares, optamos por enxergar esse trecho como um sinal sobre o reconhecimento de valor que os professores atribuem ao seu fazer. Segundo o trecho, a prática de leituras o colocaria em uma situação diferente da acomodação e sua forma de ensino como distanciada de uma forma mais mecânica. É possível pela análise das ações que os professores orientadores desempenham e pelos conhecimentos que mobilizam que eles estão inseridos em um circuito de trocas e apropriações de saber bastante intenso e a leitura aparece como um dos principais ambientes em que isso acontece. É possível entender também que as operações sobre o conhecimento não são mecânicas ou possuem um caráter automático, mas o conhecimento é tratado de maneira aberta, a curiosidade permite novas descobertas e os contatos com novas ideias, pessoas e espaços permitem uma reconstrução de perspectivas nos professores e estudantes. A presença desses elementos também caracteriza uma postura mais alinhada às relações com o conhecimento defendidas no modelo de aprendizagem baseada em projetos.

Chegando à etapa das apresentações nas feiras e avaliações dos projetos, verificamos ser um momento que os professores têm prazer de lembrar, sendo capaz de gerar sentimentos e sensações como “reconhecimento”, “superação” e “sensação de dever cumprido”. A participação em mostras competitivas divide os entrevistados entre aqueles que valorizam o aprendizado e secundarizam o processo competitivo e aqueles que gostam da competição. A avaliação dos jurados nas feiras pode causar algum receio nos estudantes e produzir um certo desânimo pelas perguntas e contestações, neste cenário os professores orientadores se encarregam de recuperar o ânimo e a confiança dos discentes. A maioria dos professores entrevistados possuem experiência de não classificação em feiras escolares e regionais, demonstrando persistência em continuar o desenvolvimento dos projetos, ainda que uma primeira avaliação não o premie.

Em uma reflexão geral sobre sua atuação com projetos os professores parecem enxergar mais vantagens que desvantagens: estudar temas relevantes, participar de eventos, despertar nos estudantes o gosto pela pesquisa, praticar ciência e muitos outros sentidos são constatados por revelações distribuídas ao longo das entrevistas.

O que não notamos nos professores foi a percepção da relação da pedagogia de projetos com compromissos reformistas de caráter internacional que privilegiam na escola a formação de habilidades para o mercado de trabalho, que abalam as barreiras entre as disciplinas e comprometem a manutenção de temáticas elementares no currículo e lançam o trabalhador docente num esforço de adaptação e numa maior carga de trabalho sem sinalizar um melhoramento nas suas condições de trabalho (APPLE, 2002; YOUNG, 2011).

A interdisciplinaridade não aparece como um foco de objeção entre os professores orientadores, talvez porque muitos deles já estão inseridos no exercício de disciplinas que não correspondem às suas formações iniciais. Alguns esclarecem que já trabalharam com projetos em áreas de conhecimento diferentes da sua e que “sair da zona de conforto” e descobrir novos temas e questões ajudou em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A prática de projetos escolares parece envolver muito a sensibilidade de professores e estudantes, que intensificam suas interações e desempenham modalidades de contato diferentes daquelas que são mais comuns no cotidiano de sala de aula. Entendemos que a relação coletiva dos professores com os estudantes em sala de aula acaba por se desdobrar em relações de caráter mais individual, mas no interior dos projetos a vivência com pequenos grupos e a intimidade construída entre professores e estudantes parece ser bem maior. Todos os professores souberam dar informações sobre seus estudantes no presente, especialmente sobre sua vida acadêmica. Alguns chegaram a disponibilizar o contato para que também conversássemos com eles. E outros professores manifestavam saudade a partir da incerteza se encontrariam novos estudantes tão comprometidos.

Nesse sentido, concordamos com a compreensão de Claude Lessard e Maurice Tardif (2014) sobre o fazer docente:

(...) os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola. (2014, p. 38)

Mesmo quando a realização dos projetos é uma prática organizada pelas escolas, os professores entrevistados não a recebem como mais uma tarefa e por vezes investem mais recursos, tempo e disposição adicionais que para o exercício de suas disciplinas.

A inserção em atividades de pesquisa também modifica o professor que se serve de habilidades de interação e exercita um campo expansivo de ações sobre o conhecimento.

Nas entrevistas os professores demonstram, ainda, que discutir a temática gênero, assim como outras questões sociais, agregam valor por se referirem diretamente à sua humanidade e às preocupações que possuem em relação ao bem-estar dos estudantes.

4.3 REFLEXÕES SOBRE O USO DE CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE RELACIONADAS AO GÊNERO

O objetivo desse tópico não se configura na repetição discussão sobre o uso da categoria gênero já realizada no capítulo anterior, quando analisamos a ocorrência desse conceito nos resumos expandidos da etapa estadual do Ceará Científico. Propomos o acréscimo das questões: Como se deu o contato dos professores com gênero e conceitos que dele se aproximam? A que realidades os conceitos se referem ou propõem alternativas, enfrentamentos e abordagens? Como os professores narram a recepção dos alunos em relação aos conceitos apresentados?

Como discutimos anteriormente, os projetos escolares do nosso recorte mobilizam dois grandes conjuntos teóricos. O primeiro se refere a um feminismo seminal atrelado à luta por direitos, ao caráter cultural das disposições de masculino e feminino e a necessidade de visibilidade e expressão de grupos minoritários. O segundo eixo se refere a um conjunto de estudos desconstrutivistas (PISCITELLI, 1998) que propõe uma revisão sobre estudos feministas e de gênero que operam construção de identidades que se tornam restritivas, tornando necessária a presença de alternativas metodológicas que ajudem a enfrentar princípios de universalização e fixidez. Neste eixo ganham espaço os saberes localizados e a comunicação entre categorias de análises, com ênfase nos estudos sobre experiências de travestis e transexuais e no feminismo negro.

Diante desse quadro nos interessou perceber, inicialmente, como os conceitos chegaram aos professores, de modo a descobrir se a escolha pelo gênero veio de uma experiência teórica anterior ou se foi construída ao longo do projeto. Encontramos três formas predominantes de contato com essa temática que exploraremos a partir de trechos das entrevistas dos orientadores:

Na formação inicial em pedagogia eu tive um contato mínimo com gênero, o único contato que eu tive mesmo foi dentro de uma disciplina de pesquisa que a professora que ministrava levou uma orientanda dela para socializar os resultados de uma pesquisa que ela fez sobre gênero e aí foi o único contato que eu tive, né?

E eu tenho uma amiga da graduação que era, eu tô dizendo que era porque ela já defendeu o doutorado dela, orientanda da Berenice. Ela foi fazer o doutorado lá em Natal

Aí ela disse assim, Talita esse texto é maravilhoso, e me deu, né?

Particpei de um evento da CREDE 2, lá em Itapipoca e teve essas discussões sobre, a gente até fez um curso e tal, era um encontro que reunia assim muitas pessoas, enquanto lideranças indígenas, quanto lideranças quilombolas, que envolvia religião de matriz africana, então foi assim, foi nesse dia que eu realmente pude ver a palavra gênero, que ela realmente me tomou, embora eu já tivesse esse viés, né?

A gente foi vendo muitas reportagens e muitas ações simples que foram fazendo a diferença. Uma menininha, por exemplo, de um posto que a gente viu na época da Disney, que era do lado do material de um banner do cinema e a princesa do cinema era negra e ela, negra do lado. Então, como é que essa menina vai se achar feia. Eu sei que ainda existe muito a ser melhorado. Mas ela não vai se achar feia, porque ela tá vendo que naquele espaço ali tão glamouroso da Disney ela já pode se encontrar lá. E aí depois disso foram aparecendo menininhas, por exemplo, que vêm a Maju no Jornal Nacional e Jornal Hoje, e também são meninas do mesmo perfil, negras, e foi construindo pra mim esse pensamento do quanto a representatividade importa, verdadeiramente importa.

A primeira das modalidades de contato com o conhecimento sobre gênero se dá no contexto de interações acadêmicas. Nas duas primeiras citações vemos a contribuição direta de pesquisadoras do tema, uma partilhando sua experiência com estudantes na universidade e outra sugerindo textos para uma amiga.

No primeiro capítulo, mencionamos a presença da célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da SEDUC e as formações realizadas com professores no âmbito das CREDES. Notamos que a abordagem de temas relacionados à gênero, sexualidade, diversidade étnico-racial acontece no cotidiano de eventos e cursos oferecidos pelas regionais da Secretaria de Educação do Ceará, assim, o tema gênero também se insere no âmbito da formação continuada dos professores.

E, por fim, a constatação da visibilidade de questões de gênero nos diferentes aparelhos de mídia. Reportagens, programas de TV, postagens em redes sociais, passam a ser tanto ferramentas para os professores aprofundarem a discussão de um tema, como sinal de relevância da questão e como princípio de motivação para a pesquisa.

Além disso, o tratamento midiático fomenta acirramentos acerca dos conceitos de ideologia de gênero ((MISKOLCI e CAMPANA, 2017) e do programa escola sem partido (MIGUEL, 2016), este postulando o silenciamento das questões de gênero a partir da defesa de que a escola é um espaço de ensino e que questões relacionadas diretamente à educação e à formação da pessoa devem ser feitas apenas pela família, e aquele associando a discussão da temática gênero com a exposição de crianças ao conhecimento de cenas sexuais, o incentivo à liberdade sexual e práticas homoafetivas entre os jovens, assim como ao comprometimento de visões tradicionais de família. A presença de discursos conservadores no espaço escolar opera

em sentido inverso da necessidade escolar de promover um diálogo aberto, respeitoso e que promova direitos, amparando a diversidade, o que se traduz em preocupação dos professores:

Com certeza, porque eles querem entender o que é ideologia de gênero, aí você fala ideologia de gênero não existe, mas eu vi fulano de tal não sei aonde falando que as crianças estavam recebendo livros com não sei quem se beijando, entendeu? Geralmente são, é, quando você trabalha seu público, são argumentos muito vazios, sabe? São argumentos muito vazios e assim, a pessoa só sabe dizer isso, porque eu vi em tal lugar, por que isso, mas tem sim ideologia de gênero, você acha que as crianças devem saber que existem relacionamentos homossexuais, então são esses tipos de questionamentos que se tem. Sim, isso é muito forte até mesmo porque a gente vive o momento político onde estamos, talvez, sendo gerido por um governo conservador e isso se reveste muito, apesar da gente estar no Estado do Ceará, né? Onde teve uma visão política muito diferente de outros estados do nosso país, vamos ressaltar isso, mesmo assim, aquelas pessoas que defendem o conservadorismo elas têm uma paixão exacerbada por aquela ideologia, né? E você tenta desconstruir aquilo, e assim, te confesso que às vezes, mesmo sendo professora de sociologia e sendo super de boa, assim, porque o que eu sempre falo para ele, olha, não quero que você pense igual a mim, eu nunca vou querer isso, eu quero que você tenha argumento para defender aquilo que você acredita, se você não tem argumentos para mim não serve, entendeu? Mas é muito, às vezes é muito instigante, é muito, desculpa não é instigante, é muito exaustivo isso porque é uma coisa que às vezes ele não deixa nem você falar aí chega um determinado momento que você pergunta assim, bem a gente pode dialogar, mas você vai me escutar? Porque eu não vou tá falando com alguém que não quer me escutar. É um número mínimo, mas existe sim.

O trecho demonstra uma relação conflitante entre professora e um grupo mínimo de estudantes. Notamos pela narrativa que a docente declara não optar por defender um ponto de vista, mas por fortalecer uma discussão que seja baseada em argumentos e que tenha uma relação com o contraditório que não seja apenas de rejeição previamente estabelecida. Há na fala uma oposição entre uma característica admitida pela profissional, “super de boa”, que sinaliza tranquilidade e comedimento, com a postura discente que “não deixa nem você falar”, gerando exaustão. Se pensarmos o efeito disso no que costuma se definir como ambiência escolar, que se refere ao nível de harmonia, confiança, aceitação e cooperação que pesa sobre os momentos de ensino e aprendizagem, podemos estar diante de um quadro capaz de produzir indisposições e hostilidades, entre docentes e discentes ou entre discentes, o que se torna ainda mais preocupante quando uma postura geral de respeito, diálogo e produção de acordos se encontra interrompida.

A abordagem de questões de gênero e de sexualidade promove não apenas a discussão e a situações de conflitos entre docentes e discentes, a narrativa dos docentes assinala a persistência de silenciamento, que resulta, inclusive, no ocultamento de conteúdos curriculares:

Ai Mateus, eu digo mais, existem diversos professores, não cabe a nós julgarmos por questões óbvias, mas eu já tive que ouvir esse ano ainda quando eu tava na escola os

alunos: Professora, pelo amor de Deus, mas professor tal disse que isso ocorre assim, que eu não posso fazer isso de jeito nenhum. Eu digo: não, pera, calma. Existe também a característica do professor em cima da disciplina, né, existe a questão cultural do professor. Eu, por exemplo, tive alunos que estavam no 3º Ano, mas que nunca estudaram sistema reprodutor masculino e feminino porque o professor não se sentia à vontade em sala de aula, entendeu.

Enquanto alguns professores silenciam sobre conteúdos curriculares, outros utilizam suas aulas para refletir sobre temas relacionais, esclarecendo dúvidas dos estudantes sobre questões afetivas e sexuais e apoiando em questões sensíveis, como o adoecimento.

Outro dado interessante foi a percepção construída pelos professores ao problematizarem sua inserção no polo masculino, entendendo que a conquista de direitos pelas mulheres pode incomodar grupos tradicionalmente privilegiados:

Nós, digo enquanto homem, é difícil você lidar com o empoderamento, por exemplo. Em algum momento você se sente, não tô dizendo e nem afirmando que eu sou assim, mas às vezes a gente se sente menosprezado, por conta de uma formação patriarcal que vai demorar muito tempo pra ser superada, e principalmente no Brasil. E no Ceará, e no interior, vai demorar mais ainda.

As imbricações dos pesquisadores com o conhecimento que produzem são bastante problematizadas pela prática da pesquisa, um caso especial nas entrevistas tem relação com o feminismo negro, em articulação com a noção de lugar de fala proposta pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro(2017). A professora Caroline narra que era pergunta recorrente nos momentos de avaliação a justificativa para que um conjunto de mulheres brancas concentrasse seus esforços para falar de representatividade das mulheres negras na indústria de brinquedos:

(...) e sempre questionaram a gente, sempre, sempre, em todos, na apresentação da escola, na apresentação regional, sempre questionaram por que é que nós mulheres brancas, a gente tava querendo falar sobre isso porque não era nosso lugar de fala. Mas, a gente teve a vontade de fazer e fez. Eu acho que, não sei, eu sei que existe um lugar de fala, né, eu sei que não posso dizer. Eu sei que não sinto o que uma pessoa negra sente, né, e eu entendo até desse momento que realmente eu não consigo dizer o que uma pessoa negra sente quando recebe determinados olhares ou escuta determinadas palavras. Mas também a gente não pode impedir que outras pessoas queiram pesquisar só porque não são negras, né, tirar a gente, como se a gente não tivesse a capacidade, não sei, ou a sensibilidade suficiente, não sei, termina que a gente fica criando mais limitações e eu acho que a gente tem é que lutar contra limitações e não impor mais limitações.

Parece-nos que a discussão em torno do lugar de fala e o questionamento sobre o lugar social das pesquisadoras (professora e estudantes) permitiu à professora uma problematização sobre suas inscrições sociais, expressa em declarações como: “eu não consigo dizer o que uma pessoa negra sente”. No entanto, a professora entende que não apenas pessoas negras podem

falar de suas demandas sociais, ou então se parte de um dispositivo que pretendia alimentar a localização dos discursos para o cerceamento do conhecimento que não é experimentado vivencialmente pelos seus produtores.

Dentre os conceitos mais citados nas entrevistas estão os conceitos de empoderamento e de identidade. No que se refere à identidade há uma flexão importante sobre seu sentido, caracterizando uma abordagem mais flúida que evita o enquadramento dos estudantes em imagens fixas e postula a mudança e a readequação como realidades da experiência social. A partir da articulação do conceito de identidade como uma imagem que não se pode engessar, os professores operam a desconstrução de estereótipos, como a associação de estudantes gays a uma imagem e uma gestualidade mais feminina, por exemplo. Já o conceito de empoderamento é utilizado, especialmente, como justificava para os trabalhos com enfoque em experiências femininas, realçando pontos como o direito à expressão, participação e protagonismo.

Nas explicações sobre os conceitos predominantes em suas pesquisas, os professores nos deixam antever algumas cenas escolares que atestam a necessidade da discussão de gênero, que aparece predominantemente nas apresentações e objetivos dos resumos expandidos. O que nos desperta o interesse para a realidade escolar como um espaço em que ainda funcionam restrições de direitos, preconceitos e violências, situações que aprofundaremos no próximo tópico.

4. 4 SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Os efeitos da discussão do gênero na escola são difíceis de precisar ao longo dos projetos, pois se dedicam à problematização de maneiras de pensar que podem ligar mulheres a representações de inferioridade ou de comedimento e moderação, e, ao mesmo tempo, associar a imagem de gays, lésbicas e transexuais à representações desviantes, patológicas ou erotizadas (LOURO, 2014).

O cotidiano escolar pode ser um espaço bastante desafiador para sujeitos que veem proliferar imagens negativas sobre seus corpos, gestos, afetos, modos de ser e perspectivas de vida. As práticas de preconceito na escola têm, todavia, a capacidade de se esconder e disfarçar nos banheiros, quadras, horas de intervalo ou em ofensas sussurradas, ao mesmo tempo em que é capaz de se justificar em um senso de humor sem a intenção de ferir.

Estudos sobre a violência de gênero na escola, apontam a exclusão como uma forma recorrente, mas não a mais cruel praticada na escola (BENTO, 2011). O abandono escolar seria

antes um recurso diante da violência, e uma realidade repetida para estudantes travestis e transexuais:

Olha só, vamos ver, esse meu aluno não vou dizer que ele começou mais cedo, o que que acontece ele passou um tempo sem estudar, só depois que essas questões ficaram bem resolvidas foi que ele voltou para escola, então esse aluno, que eu era DT, era como se fosse um aluno fora da faixa etária, não muito, mas sim, entendeu?

Pelo trecho conseguimos perceber que a trajetória escolar de um estudante transexual é interrompida pelo seu processo de transição, o que nos faz pensar que a escola não é um espaço acolhedor quando as identidades e os corpos não desenham imagens nítidas ou quando as trajetórias pessoais sugerem construção ou inacabamento. Percebemos que a postura de estudantes transexuais que permanecem na escola é normalmente associada à firmeza, resolutividade e defesa de seus direitos.

Na trajetória de estudantes travestis e transexuais duas das principais formas de violência de gênero são o desrespeito ao nome social e as tensões envolvendo o uso dos banheiros, esclarecemos que as cenas seguintes foram narradas em diferentes entrevistas:

Então assim, ele usava o feminino, mas eu via a hora de ele ter vários problemas de infecções urinárias porque ele só ia no banheiro feminino no momento do intervalo, da saída, de ir embora, ou na chegada da escola, que era um momento em que o público ainda estava bem reduzido.

Por exemplo, o nome civil dele tinha ele e outra aluna na sala que tinha o mesmo nome civil, sabe, e quando, por exemplo, eu ia dar algum aviso e dizia o nome - fulano de tal, tinha um dos colegas dele que só para causar constrangimento perguntava qual das duas. Não tinha duas, tinha só uma, entendeu?

As duas cenas se referem a estudantes trans masculinos. O primeiro deles utilizava o banheiro feminino, apenas em momentos de pouca movimentação, o que gerava a preocupação da professora de que essa restrição não gerasse adoecimento. O segundo estudante tinha uma colega de sala com o nome civil igual ao seu, quando o nome da colega era chamado, o estudante se deparava com a pergunta “qual das duas?”, ligando o estudante ao seu nome civil feminino.

Já mencionamos nesta pesquisa que o parecer do Conselho Estadual de Educação Nº 0463/2017 alterou as regras sobre adoção do nome social na escola, representando uma evolução em relação à lei anterior que não permitia a inserção do nome social em nenhum documento oficial no âmbito da Secretaria de Educação do Ceará. Pela resolução de 2017, o nome social torna-se regra em todos os documentos e sistemas escolares, precedendo o nome

civil quando o estudante não tiver oficialmente feito a mudança em seus registros. Ainda assim, a mudança gera insatisfação e constrangimento nos estudantes, que ao acessarem a sua ferramenta digital de acompanhamento de notas e presenças – Aluno Online, são confrontados com o seu nome civil logo após o nome social.

Notamos ao longo das entrevistas que os professores narravam mais situações de preconceito relacionadas ao uso da linguagem ou através de brincadeiras e piadas, quando as situações de violência ganhavam mais concretude notamos que o relato se tornava mais generalizante: *“Aí é uma inquietação porque a gente acompanha aquele sofrimento, né? E a gente passou por situações de violência mesmo.”*

Os professores alternam suas posturas em relação às situações de violência e preconceito entre a tristeza diante de situações cruéis e inesperadas e a satisfação diante de exemplos de mudança de conduta que geram esperança:

Mas o mais engraçado, isso são situações do primeiro ano, no terceiro ano, eles amigos real e oficial, ele dizendo assim, né? Esse colega que era tão cruel dizendo assim, eu já fui muito besta, por que que eu tenho que me importar com a vida dos outros? Sabe... então, uma postura totalmente diferente.

Entretanto, a mudança de comportamento dos estudantes não opera apenas de uma postura de preconceito para o desenvolvimento de uma relação amistosa e de respeito, alunos que integravam os projetos podem se distanciar deles por descobrir os conflitos que as abordagens trabalhadas podem representar para seus pertencimentos religiosos:

(...) uma coisa que me marcou, essa marcou negativamente, que foi assim, tinha uma aluna que estava no projeto e ela começou a comentar algumas coisas com os outros colegas dizendo que não estava se sentindo à vontade e não queria estar mais. Que era contra as ideias do projeto e tudo mais e eu fiquei sem entender porque haviam outros alunos que eram evangélicos dentro do projeto também e eles eram de boa com todas as questões. E aí a gente pegou e foi para... aí eu tive que sentar com ela e conversei com ela aí eu disse assim: se você não tiver à vontade você pode sair, não tem nenhum problema, eu não vou te expulsar porque você não concorda ou alguma coisa nesse sentido, mas se você não tiver a vontade você pode sair ou pode permanecer, você é bem-vinda se você quiser continuar. E ela não quis, eu queria que ela tivesse continuado porque assim, de fato, depois eu percebi que o pensamento dela se reafirmou em outros momentos entendeu?

Em diferentes trechos das entrevistas acompanhamos os professores se referindo aos seus pares, especialmente citados em posturas de incômodo e indiferença com os projetos escolares sobre gênero. Outras vezes suas intervenções e falas são mais diretas, no caso abaixo o trecho salienta o machismo em uma cena em que o masculino é relacionado a atividades que exigem

mais controle e imposição na sala de aula e o feminino a atividades que demandam maior compreensão e cuidado:

Porque a gente sabe que querendo ou não a gente tem turma difíceis, não coloca essa turma para essa professora não que ela não dá de conta, não coloca né? Até sem citar nomes, coloca lá Fulano, coloca lá ele para tu ver se não dá certo com a turma, ou seja, a partir disso, de determinados depoimentos, que a gente vê isso dentro da escola. Aí a gente vê essa questão machista, né? Ah, então uma mulher não é capaz só porque a turma é difícil, ela não é capaz de ser lotada naquela turma? De ficar com aquela turma e quem tem que ir para lá tem um homem? Então a gente vê isso no nosso próprio meio também, nos educadores, não só nos meninos, nos educandos, mas a gente vê também no próprio meio dos educadores, nessa questão de querer fazer essa diferenciação, essa discriminação.

As situações de preconceito na escola representam para os professores a necessidade de se “trabalhar emocionalmente”, uma vez que também possuem suas fragilidades e um grande volume de atividades escolares. A preocupação com os estudantes que vivenciam conflitos em relação à sexualidade e identidade não se restringe ao espaço escolar, adentrando o âmbito doméstico dos docentes, gerando neles o cuidado de que as vivências dos estudantes não interfiram tão sensivelmente em suas dinâmicas emocionais.

O pequeno volume de situações de preconceito narradas em detalhes pelos professores é, em parte, justificada pelo clima aparente de tranquilidade que se instala nas salas de aulas quando o professor está presente: *“Porque, às vezes, da sala de aula estava tudo ótimo, né. Os alunos se respeitavam, ou no mínimo não se falavam, mas a gente escutava assim um mês depois do acontecido, entendeu?”* O que nos levanta preocupações que interferem diretamente na formação dos professores, que precisam construir estratégias, repertórios e conexões que permitam ver um preconceito que se esconde e que é praticado longe de seu espaço prioritário de ação, a sala de aula. A construção de uma relação de aproximação e confiança com os estudantes e a prática de diálogos individuais, a exemplo dos praticados no Projeto Professor Diretor de Turma, são decisivos para o enfrentamento de posturas violentas frequentemente ocultadas.

As narrativas recolhidas através do procedimento das entrevistas nos colocam diante de muitas ações realizadas pelos discentes, especialmente frente a um trabalho que envolve horas adicionais de dedicação, novas leituras, reuniões de orientação com estudantes, acordos com o núcleo gestor, uso criativo de recursos didáticos, viagens, oficinas e ensaios.

Com relação aos valores e sentimentos desses professores, é necessário admitir um forte conteúdo motivacional que se alterna com algumas declarações que expressam cansaço e sobrecarga com as atividades.

Os professores orientadores demonstram um conhecimento vivencial da escola bastante significativo, resultado de uma realidade de aproximação dos estudantes, algumas vezes mediada por outras inserções escolares como a atuação no Projeto Professor Diretor de Turma.

Os saberes docentes concernentes ao gênero costumam ter uma trajetória que remonta à formação inicial, passando pela formação continuada, relacionando-se com a observação da realidade próxima e das representações midiáticas sobre o tema.

Os estudantes participantes dos projetos aparecem na fala de seus orientadores acompanhados de uma expressão de satisfação e, muitas vezes, com relatos de alegria pelo desenvolvimento de habilidades sobre o conhecimento e de posturas em relação à vida e à carreira estudantil.

A presença de estudantes que se opõem ao tratamento do gênero como temática escolar não foi ocultada, assim como um conjunto de situações de preconceito e violência que operam ao mesmo tempo o engajamento dos professores no tratamento pedagógico do tema e uma dose de sofrimento e de consternação.

Encontramos também um conjunto bastante elaborado de conexões entre o desenvolvimento de projetos escolares e a discussão de gênero nas aulas de sociologia, ao mesmo tempo em que se constata um assentimento de parte dos professores a reformas que implementem mudanças curriculares que favoreçam a pedagogia de projetos.

Percebemos de maneira vívida ao longo de todo o capítulo como o gênero é capaz de gerar engajamento docente e discente, e como os professores ressaltam a necessidade de sua presença no currículo, implementada em diferentes experiências escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que apresentamos não pode ser desvinculada do contexto atípico de produção de conhecimento vinculado à pandemia de COVID-19, que demandou adaptações na condução do processo investigativo, os desafios relacionados com o momento de elaboração das análises se configuraram mais como obstáculos que impedimentos.

Nosso texto se organizou de maneira a perceber a iniciação científica escolar em duas perspectivas, por um lado nos interessava como o tratamento pedagógico do gênero e a prática da pesquisa na escola funcionavam como uma realidade na rede estadual, resultando em mecanismos para a sua divulgação e a sua realização nas escolas, ao mesmo tempo em que tentávamos perceber como esses dois elementos se entrecruzavam nas reflexões teóricas, nos debates públicos e no contexto das reformas educacionais.

Analisar a nível de rede de ensino o lugar do gênero e da pesquisa orientou a escrita dos dois primeiros capítulos desse texto. O primeiro capítulo nos revelou que a presença de projetos escolares sobre gênero no Ceará Científico é uma dentre muitas expressões da ação de professores e estudantes para inserir discussões de gênero na escola. Em diversas iniciativas da SEDUC para a formação de professores e para a divulgação da produção de conhecimento e arte pelos estudantes o gênero está presente. Colocamos ênfase sobre os diferentes artefatos que descobrimos ao buscarmos as produções artísticas que integravam o Festival Alunos que Inspiram, uma competição em diferentes categorias de arte realizada anualmente com os alunos da rede estadual. Deparamo-nos com peças de teatros, danças e desenhos que ajudam a notar o olhar dos estudantes sobre as questões de gênero e suas tensões, apontando para sentidos como visibilidade, denúncia e expectativas de futuro.

O gênero também aparece como componente das disciplinas eletivas que compõem o desenho curricular das Escolas em Tempo Integral (EEMTI) da rede estadual, encontramos reportagens e artigos em que a disciplina Educação Sexual era praticada, e em seu interior explorações sobre conceitos de gênero eram realizadas.

Notamos igualmente a inscrição formal da temática gênero no currículo da parte diversificada das Escolas de Educação Profissional (EEEP) e Escolas em Tempo Integral (EEMTI). Ao longo das três séries do ensino médio os alunos das disciplinas de Projeto de Vida (EEEP) e de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (EEMTI), encontrarão de 10 a 15 vezes discussões que acercam o tema gênero. Além da recorrência da menção, a diversidade do

tratamento temático surpreende: família, sexualidade e prazer, maternidades e paternidades, masculinidade tóxica, ideologia de gênero, identidade de gênero e muitos outros.

As aulas dessas duas disciplinas possuem uma organização bastante simples e um uso diversificado de recursos como jogos, orientações de debates, vídeos, músicas e muitas outras dinâmicas de integração e partilha. As duas disciplinas possuem apostilas que estão acessíveis no site do Instituto Aliança, disponíveis para download, funcionando como um recurso a mais para professores que desejem utilizar em suas aulas ou simplesmente aprender com o modo de organização temática e didática das apostilas.

Conseguimos igualmente perceber como funciona um dos processos de formação continuada dos professores na temática gênero, ao debatermos os materiais utilizados por uma das oficinas de formação da célula de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade na Escola da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão da SEDUC-CE. Percebemos que a formação gira em torno da explicação de um vocabulário específico na discussão do tema, de um uso vasto uso de reportagens e imagens midiáticas que alertam para o caráter público da discussão, da divulgação da legislação que ampara o tratamento do tema e da sugestão e experimentação de materiais que podem ser utilizados pelos professores nas aulas. Verificamos nas entrevistas com os professores orientadores que as formações desta célula têm chegado nas Coordenadorias Regionais (CREDE) despertando o interesse dos professores ou o reconhecimento de que esse campo conceitual já estava presente em sua prática.

Ressaltamos que ao longo da pesquisa nos pareceu necessária uma maior discussão a nível de rede de questões relacionadas à saúde e bem-estar dos estudantes, desde apoio psicológico, parceria com a rede pública de serviços, protocolos claros e humanizados para serem praticados em casos de constatação de violências. Nesse sentido, um avanço limitado foi oferecido com a presença de um número reduzido de psicólogos educacionais nas Coordenadorias Regionais (CREDE).

No segundo capítulo, nosso foco foi o aprofundamento na discussão teórica de uma bibliografia nacional e internacional que discute a “pedagogia de projetos” ou “aprendizagem baseada em projetos”. Resumiremos brevemente as principais características agrupadas nessa tendência: tematização escolar de zonas de interesse dos estudantes, possibilidade de seleção mais livre de conteúdos, trabalho coletivo, autonomia dos estudantes, professor na função de mediador ou facilitador, experimentação, reflexão epistemológica dos saberes disciplinares nas escolas, desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho (BENDER, 2014; BOZZATO, 2014; HERNANDÉZ, 2017; MARKHAM, LARMER, RAVITZ, 2008).

As principais críticas em torno desse modelo se dão em relação ao acréscimo de trabalho no cotidiano de professores, à substituição de investimentos públicos por “soluções criativas” desenvolvidas pelas escolas para lidar com seus problemas e necessidades e um significativo conjunto de temas curriculares que os estudantes podem deixar de conhecer (APPLE, 2002; YOUNG, 2011).

As discussões no campo da pedagogia de projetos ou aprendizagem baseada em projetos permitiram lançar um olhar mais qualificado sobre os editais do Ceará Científico e os compromissos que são delineados neles não podem ser ignorados na condução de iniciativas de pesquisa nas escolas.

Notamos em nossas análises que a implementação de iniciação científica na escola recebe pouca atenção, ainda que a presença de mostras competitivas de trabalhos e o gosto pela pesquisa de professores movimente as organizações nesse sentido. No que concerne a investimento e parceria com universidades, verificamos a incipiência de parcerias que qualifiquem a escola como espaço com recursos e apoios para a pesquisa.

Uma segunda perspectiva orientou os dois últimos capítulos desse texto, agora orientada para uma aproximação maior das realidades escolares a partir de duas fontes de contato: os resumos expandidos de trabalhos sobre gênero que concorreram na etapa estadual do Ceará Científico e as entrevistas com os professores que orientaram essas iniciativas.

Selecionamos dez projetos que participaram da fase estadual do Ceará Científico que usavam explicitamente a categoria gênero ou se aproximavam de temáticas que acolhiam suas discussões. Descobrimos um conjunto significativos de tópicos discutidos: mulheres trabalhadores e líderes de comunidades, gênero em relação ao cotidiano estudantil, identidade de gênero, coletivos de estudantes, empoderamento de mulheres negras a partir de elementos que representam ou visibilizam sua beleza e ancestralidade, e violência contra a mulher.

Os tópicos possuem uma relação simultânea com a discussão acadêmica e a divulgação midiática do gênero, em um processo de comunicação constante no desenho do trabalho de pesquisa.

Tomando coletivamente os projetos que selecionamos é possível identificar que um eixo de trabalhos põe ênfase sobre discussões mais gerais, transformações de injustiças sociais que acontecem fora da escola e que podem receber sua influência positiva. Um outro eixo focaliza o olhar sobre as experiências e intervenções escolares, sobre dramas vividos por estudantes, suas necessidades de aprender com o tema, o registro e o acompanhamento de sua construção pessoal e descobertas.

Nesses dois eixos também acompanhamos duas tendências do pensamento feminista e dos estudos de gênero. No primeiro eixo de estudos vemos representada uma estrutura tentacular de distribuição de privilégios e negação de direitos operada pela normatização de visões de masculino e feminino, fenômenos como o machismo, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, o acondicionamento das mulheres ao âmbito doméstico, a essencialização de características masculinas e femininas que insistem em colocar as mulheres em situações desvantajosas e o esforço de demonstração que as mulheres possuem uma imagem não coincidente com a fragilidade (Os projetos citam autoras feministas clássicas no Brasil e no mundo, como Simone de Beauvoir e Nísia Floresta). No segundo eixo, a discussão aborda mais proximamente as relações cotidianas, os circuitos dos símbolos e das palavras e, principalmente, a necessidade de saberes localizados e conexão entre as diversas inscrições sociais, especialmente gênero e raça (BENTO, 2011; LOURO, 2014). Neste eixo os estudos sobre a transexualidade oferecem, além de um acréscimo temático, um marco epistemológico de flexibilização diante das injustiças que um manejo conceitual pode produzir (HARAWAY, 1995).

Os textos dos resumos expandidos nos permitiram acompanhar também algumas visões, compromissos e anseios dos participantes dos projetos para suas escolas. Em relação ao conhecimento os projetos informam, incitam o debate, geram visibilidade e buscam transformações.

No interior dos resumos expandidos encontramos uma preocupação com o tratamento do gênero em sala de aula, sua presença no currículo e no projeto político pedagógico das escolas, o que vai ser confirmado pelos relatos dos professores nas entrevistas.

Algumas assertivas nos resumos expandidos são bastante reveladoras sobre a insuficiência de estudos nesse campo, assinalando a pouca presença de pesquisas sobre gênero no “chão da escola” e asseverando que “as escolas ainda não sabem trabalhar essa questão”.

Os textos dos projetos se detêm não apenas a operações sobre o conhecimento, mas visa interferir no cotidiano atitudinal, com mote no desenvolvimento do respeito e do diálogo. Nesse sentido, a discussão da temática gênero cria laços com o desenvolvimento de um modelo de cidadania pautado em valores que serão utilizados imediatamente na escola, numa perspectiva ética que seja fundada na convivência equilibrada e na consideração das diversidades.

No último capítulo, tentamos focalizar ainda mais nosso olhar para a escola a partir da narrativa dos professores sobre seus projetos, demonstrando com maior detalhamento a orientação de pesquisas como parte do exercício profissional docente, capaz de ao mesmo

tempo estimular os professores e adicionar atividades que não deixam de gerar algum incômodo pelo seu volume.

Nesse ponto do texto pudemos aprofundar as contribuições desta pesquisa para o ensino de sociologia, já explicitada no conjunto de discussões e materiais sugeridos dos capítulos anteriores. Tivemos a oportunidade de ouvir professores de sociologia, com e sem formação específica na área, falarem de seu cotidiano, suas escolhas, a organização de suas aulas, sua relação com os estudantes, com os demais professores e com o núcleo gestor.

Os professores orientadores apresentaram em seus relatos um conjunto de atitudes integrantes do seu trabalho: prática de leitura, contatos com a academia por estudos próprios ou pelo vínculo com pesquisadores, uso de ferramentas variadas de mediação pedagógica, capacidade de observação da realidade escolar e de suas fragilidades, relação de confiança com os estudantes tendo como efeito o diálogo facilitado, atenção a questões relacionais e atitudinais dos estudantes, postura de moderação e orientação diante de situações de preconceito ou interposição ao diálogo e hábito de dedicar turnos livres ao trabalho.

Duas características da pedagogia de projetos ou aprendizagem baseada em projetos são repetidas pela maioria dos professores, a capacidade de escolher temas como elemento facilitador do trabalho de pesquisa e a garantia da autonomia dos estudantes, com a frequente justificativa de que eles são os autores do trabalho.

Apesar do contato de curta duração com os professores orientadores foi possível também perceber suas reticências e silêncios e o tom de celebração que cercava suas memórias, todavia sem nenhuma esquivia quando o assunto era a necessidade da presença da discussão de gênero na escola.

Descobrimos ao longo da pesquisa que seria difícil construir um conceito geral sobre gênero enquanto categoria de análise a partir dos resumos expandidos dos projetos escolares, o resultado das entrevistas reforçou o que havíamos constatado. O que encontramos foi um conceito alargado que demonstra o caráter social da construção de corpos, gestos, afetos e trajetórias pessoais, sinalizando uma série de ações sobre os sentidos de masculino e feminino que permitem pluraliza-los, problematiza-los, desconstruí-los e até negá-los.

O gênero inspira alguns modos de relações com o conhecimento, apontando para a premência de considerar o peso das transformações sociais na atualização de teorias, a localização de saberes, o diálogo entre diferentes campos de saber e gestos de respeito à vida a partir da valorização das diversidades.

Também é possível através desse conceito a transformação do olhar do sujeito sobre si e sobre os outros, questionando representações tradicionais, imagens simplificadas e o terror causado por aquilo que não se enquadra em explicações prévias.

Notamos ao longo das entrevistas que muitas situações relacionadas ao gênero partiam da busca dos alunos, do seu desejo de abordar a temática ou de desafios que enfrentavam na escola ou com suas famílias. Isso dota a articulação desse conceito de um caráter prático e interventivo, discute-se gênero não apenas como mais um conteúdo curricular ou com ênfase na ampliação de informações sobre uma matéria. O gênero é direcionado à qualificação ou transformação das relações escolares.

Alguns professores não tinham formação inicial em ciências sociais e, algumas vezes, nem em ciências humanas, nesses casos o processo de aprofundamento teórico e leituras acompanhou o desenvolvimento das pesquisas propiciando alguns relatos que sinalizavam a necessidade de estudar “questões sociais” e os efeitos de transformação que o estudo do tema trouxe para os pesquisadores.

Algumas cenas descritas pelos professores precisam ter um relevo especial neste ponto do trabalho, a garantia da equidade educacional passa pela necessidade de um olhar mais acolhedor para travestis e transexuais na escola. O abandono escolar, o desrespeito ao nome social e a tensão quanto ao uso dos banheiros depõem sobre um contexto de exclusão. Promover condições específicas de acompanhamento para esses estudantes é parte irrecorrível do processo de construção do pertencimento deles com a escola, que é um espaço de promoção de direitos e não um lugar de medo, ameaças, ofensas e negação da vida.

É possível que o leitor perceba a ausência de discussão sobre homofobia nos projetos, haja visto que a presença do bullying homofóbico nas escolas seja ainda uma realidade e uma grande fonte de sofrimento para crianças e jovens, este era o tema do projeto para o qual não obtivemos a autorização para a integração em nossos estudos.

Reconhecemos as limitações das ferramentas que utilizamos para a aproximação do processo de desenvolvimento de um projeto escolar e entendemos a necessidade de também ouvir os estudantes sobre suas experiências com a pesquisa, o que se mostrou inexecutável nesse texto, indicando um dos caminhos para a ampliação desse estudo.

Nossas descobertas abriram espaço para interrogações a respeito das diferentes funções assumidas pelos professores nas escolas, além do Projeto Professor Diretor de Turma, as disciplinas da parte diversificada do currículo integram o professor em metodologias de aula de caráter mais dialógico ou instauram um ambiente de cuidado e intimidade entre docente e discente. Esse elemento é destacável por notarmos que nem sempre a sala de aula é o lugar em

que mais circulam preconceitos ou registros de violência. A quadra, os corredores, os banheiros aparecem como lugares em que surgem situações desagradáveis ou opressoras, algumas delas chegam ao conhecimento dos professores e nos dão pistas de que mesmo aquilo que o professor não consegue ver ou acompanhar no momento próprio do acontecimento pode resultar numa conversa, num desabafo ou num pedido de ajuda posteriormente. A presença do professor nessas diferentes tarefas nos faz pensar que ele precisa de mais cuidados e apoios em razão do aumento do envolvimento com os jovens e suas necessidades, precisando também de mais tempo fora de sala de aula para acompanhar um número maior de ações e planejar aulas em um número maior de disciplinas, o que demanda mais estudo ou apropriação.

Ao passo que as leituras e formações sobre o gênero integram a rotina dos professores, as noções sobre pesquisa e leituras sobre a pedagogia de projetos os conduzem, na maioria das vezes, a lembranças de seu período de formação em nível superior. Um dos professores entrevistados ofertava como componente da disciplina de projetos interdisciplinares das escolas profissionais orientação sobre metodologia de pesquisa. Não parece haver na rede estadual um processo de formação delineado para a preparação de professores para a pesquisa, mas há um espaço de divulgação em eventos e publicações.

A concentração de pesquisas desenvolvidas por escolas de educação profissional na etapa estadual do Ceará Científico aponta para as desigualdades na rede de ensino, o relato dos professores confirma que no currículo das escolas de tempo ampliado as ocasiões para o desenvolvimento da pesquisa são maiores.

A Secretaria Estadual de Educação do Ceará não publica os resumos expandidos das suas fases regionais e estaduais do Ceará Científico, o que consideramos uma perda por neles estarem contidos estratégias e recursos para a abordagem de temas diversos.

Ao longo da pesquisa encontramos diferentes fontes que delineiam a nível curricular um sequenciamento de conteúdos que se aproximam das discussões de gênero. Sugerimos, a partir da ênfase notada nos projetos, a articulação em torno das noções de identidade e empoderamento, este ligado ao desenvolvimento da autoconfiança, da participação e da expressão de si e aquele ligado ao processo fluído de construção pessoal que permite localizações não definitivas. Entendemos que a abordagem dessas duas noções dota os jovens de maiores condições para um debate assertivo que fortaleça a convivência respeitosa e que zele pela consideração da diversidade como regra geral e não como exceção ao que se idealiza como normal.

Corroboramos com a postura encontrada nas apostilas de Projeto de Vida e nas entrevistas dos professores de que o termo “ideologia de gênero” deve ser problematizado e não

apenas ocultado da discussão em sala de aula. Acordos sobre princípios do tratamento escolar de uma questão devem forjar um ambiente em que a abordagem desses conteúdos seja possível e enriquecedora da prática escolar.

A exemplo da prática de projetos, é importante que as escolas ensaiem diferentes espaços pedagógicos para a reflexão sobre os conflitos que se desenvolvem dentro e fora dos seus espaços, em vários momentos de nossa pesquisa é possível perceber nos jovens o gosto pelo debate e o grande número de informações divergentes que os atravessam despertando o desejo e a necessidade de uma maior elaboração conceitual.

Encontramos em nossa pesquisa situações de autonomia na escola e nos professores ao delinear seus campos de estudo, sem esquecer das oposições que temas como o gênero podem suscitar, todavia, sem abandonar uma postura educativa que dialoga com o divergente e se posiciona ao lado da vida e daquilo que é capaz de fortalecê-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. Ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

Algumas vantagens do Homeschooling. Homeschooling Brasil. Disponível em: <https://homeschoolingbrasil.info/>. Acesso em 15 de ago de 2020 às 11:30h.

Alunos ocupam escola de Fortaleza em apoio à greve dos professores. **G1 Ceará**. Fortaleza, 30 de abr. de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/04/alunos-ocupam-escola-de-fortaleza-em-apoio-greve-de-professores.html>. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 14:30h.

ALMEIDA, G. #ExposedFortal: professores de escolas particulares de Fortaleza são acusados de assédio. **O Povo Online**. Fortaleza, 24 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/06/24/exposedfortal--professores-de-escolas-particulares-de-fortaleza-sao-acusados-de-assedio.html>. Acesso em 16 de agosto de 2020, às 16h.

ALVES, W. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ANGOTTI, J; AUTH, M. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.15-27, 2001.

APPLE, M. A política do conhecimento do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A. SILVA, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 59-91

Assessoria de Comunicação da SEDUC. Cidadania: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, Fortaleza, 22 de mar. de 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 14:30h.

BANDEIRA, A; BATISTA, A. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, 119, 1º semestre, p. 119 -141, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARONAS, R; KOMESU, F. Prefácio. In: _____. **Homenagem a Michel Pêcheux: 25 anos de presença na análise do discurso**. Tradução de Roberto Leiser Baronas, Dilson da Cruz e Fabiana Komesu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

BARRENECHEA, M. Nietzsche e a genealogia da memória social. In: GONDAR, J; DODEBEI, V. (orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

BATISTA, R; SOUSA, V; OLIVEIRA, N. **O silêncio mata**: um estudo sobre a violência contra a mulher como problemática social. III Ceará Científico – Etapa Estadual, 2018. 10ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

BENTO, B. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. Bagoas. N. 04, 2009, p. 95 – 112.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011, p. 549-559.

BENTO, B. **O que pode uma teoria?** Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. Florestan, n. 2, 2014, p. 46 -66.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BIANDECHETTI, L; OLIVEIRA, A; SILVA, E; TURNES, L. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2012.

BOCK, G. História, História das mulheres, História do Gênero. **Penélope**: Fazer e Desfazer História, n. 4, nov. 1989. P. 158-187.

BONNAFOUS, S. Avaliação crítica de uma pesquisa em análise do conteúdo. In: BARONAS, R; KOMESU, F (orgs.). **Homenagem a Michel Pêcheux**: 25 anos de presença na análise do discurso. Tradução de Roberto Leiser Baronas, Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BOZZATO, Carla Vargas. **A qualificação do ensino de ciências através da pedagogia de projetos**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2014.

BRAGA, R; ARAUJO, L; NOGUEIRA, M. **Lideranças nas comunidades**: contribuições de mulheres indígenas e quilombolas. I Ceará Científico – Etapa Estadual, 2016. 2ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

Brinquedos – Meu nome é Liv. Youtube, 16 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qVxZe0BRP1Q>. Acesso em 27 de mar. de 2020 às 15h.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CACHAPUZ, A; JORGE, M; PRAIA, J. Da educação em ciências às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar sociológico”. Porto/Portugal: Porto Editora LDA, 2005.

CAMPANA, M; Miskolci, R. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. pp. 725-747

CANDIDO, C; SANTOS, V; FIUZA, C. **Quero minha boneca!** Representatividade negra no setor de brinquedo. III Ceará Científico – Etapa Estadual, 2018. 19ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

CARDOSO, F; FELDENS, D; LUCINI, M. Juventude LGBTQI+ e a educação: do governo das crianças em Herbart às políticas inclusivas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18932, jan/mar. 2020.

CASTELLS, M. **Ruptura** – A crise da democracia liberal .1ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; MAGALHAES, S.; SILVA, K. **Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola** (Perfil da população escolar jovem (15-29 anos) e expectativas em relação à escola -Bahia e Brasil e Estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto a sexualidade,-Salvador e Jequié, Bahia)”, 2013

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N. 0463/2017**, que dispõe sobre a inclusão do nome social, precedendo o nome civil de pessoas travestis e transexuais, no ato da expedição de declarações, certidões, históricos escolares, certificados, diplomas e quaisquer outros documentos oficiais, quando for o caso, por instituições de ensino da educação básica, educação profissional e do ensino superior do Sistema Estadual de Ensino do Ceará e dá outras providências.

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N. 471/2018**, que dispõe sobre garantias constitucionais de liberdade de expressão e de pensamento do professor no exercício da docência nas escolas de educação básicas e universidades integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências.

CECÍLIO, C. Professora empodera estudantes no CE com literatura de mulheres engajadas. Nova Escola, 25 de out. de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18584/professora-empodera-estudantes-no-ce-com-literatura-de-mulheres-engajadas>. Acesso em 29 de mar. de 2020 às 14:30h.

CÉSAR, M. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**; Curitiba, n. 35, p. 37-5, 2009. Editora UFPR.

CHANTER, T. **Gênero**: conceitos-chave em filosofia. Tradução de Vinícius Figueira. Revisão técnica de Edgar da Rosa Marques. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHIAPPIN, J; LEISTER, C. A concepção pragmática/utilitarista e sua importância na relação entre epistemologia e ciência na emergência da ciência contemporânea. **COGNITO – ESTUDOS**: Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, Volume 5, Número 2, julho – dezembro, 2008, p. 114 -118.

CIGALES, M; OLIVEIRA, A. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 279-289, setembro/dezembro 2015.

Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-diversidade-e-inclusao-educacional-codin/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 14h.

CORDEIRO, E. **Violência contra a mulher é crime!**: a Lei Maria da Penha e um trabalho de grupo com agressores. Curitiba: Juruá, 2014.

CRUZ, A. Pró-reitores divulgam carta aberta sobre programa de bolsas de Iniciação Científica do CNPQ. **Jornal da USP**, 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/pro-reitores-divulgam-carta-aberta-sobre-mudancas-no-programa-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-do-cnpq/>. Acesso em 09 de junho de 2020, às 00:21h.

CUSTÓDIO, G. Especial Educação Sexual – Educar para Prevenir. **Jornal O POVO**, Fortaleza, 26 de abr. de 2019. Disponível em: <https://especiais.opovo.com.br/educacao-sexual/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 15h.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. **Orientações Pedagógicas**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Apresentado na oficina realizada no III Encontro com os Coordenadores Regionais do Projeto Professor Diretor de Turma e Psicólogos Educacionais. Fortaleza, 2019.

DRUMONT, M. Elementos Para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

Educação, Gênero e Sexualidade. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-genero-e-sexualidade/>. Acesso em 24 de mar. de 2020, às 14h.

FERREIRA, C. Concepções da iniciação científica no Ensino Médio: uma proposta de pesquisa. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 115-130, 2003.

FERREIRA, L. As práticas discursivas e os (im)previsíveis caminhos da memória. In: GONDAR, J; DODEBEI, V. (orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, M. Iniciação científica no Ensino Médio: reflexões a partir do campo do currículo. In: FERREIRA, C. (org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJ, URV, 2010.

FLEURI, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FURLANI, J. Sexo, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo de Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. P. 269-285.

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

GARNIER, S; SITRI, F. Problemas epistemológicos em análise do discurso: o caso do enunciado concessivo. In: BARONAS, R; KOMESU, F (orgs.). **Homenagem a Michel Pêcheux**: 25 anos de presença na análise do discurso. Tradução de Roberto Leiser Baronas, Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

GASKELL, G.. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GASPARIN, M. A psicopedagogia e as questões da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. **Revista Psicopedagogia** 2006; 23(72): 260-8, p. 260-268.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: DODEBEI, V; GONDAR, J (orgs.). **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GUILHAMOU, J. Considerações sobre a análise do discurso: um trajeto crítico em torno de Michel Pêcheux ao final dos anos 1970. In: BARONAS, R; KOMESU, F (orgs.). **Homenagem a Michel Pêcheux**: 25 anos de presença na análise do discurso. Tradução de Roberto Leiser Baronas, Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5) 1995: pp. 07-41.

HENRIQUE, H. Formação continuada em gênero e sexualidade para a rede estadual de ensino do Ceará. In: **II Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. 2015, Campina Grande – PB. Disponível em: <http://docplayer.com.br/52834524-Formacao-continuada-em-genero-e-sexualidade-para-a-rede-estadual-de-ensino-do-ceara.html>. Acesso em 15 de mar. de 2020 às 16h.

HERNANDÉZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópico. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

INSTITUTO ALIANÇA. QUEM SOMOS – Nossa história. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15h.

INSTITUTO ALIANÇA. ESCOLAS PROFISSIONAIS – CADERNO DO PROFESSOR – PROJETO DE VIDA – PLANOS DE AULA EEEP – 1ª Série. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/new/PROJETO_DE_VIDA_PLANOS_DE_AULA_1_SERIE.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15h.

INSTITUTO ALIANÇA. ESCOLAS PROFISSIONAIS – CADERNO DO PROFESSOR – PROJETO DE VIDA – PLANOS DE AULA EEEP – 2ª Série. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/new/PROJETO_DE_VIDA_PLANOS_DE_AULA_2_SERIE.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15h.

INSTITUTO ALIANÇA. ESCOLAS PROFISSIONAIS – CADERNO DO PROFESSOR – PROJETO DE VIDA – PLANOS DE AULA EEEP – 3ª Série. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/new/PROJETO_DE_VIDA_PLANOS_DE_AULA_3_SERIE.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15h.

INSTITUTO ALIANÇA. PLANOS DE AULA – DEPS/P – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – 1º Ano. Edição: 2015/3. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_1_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15:30h.

INSTITUTO ALIANÇA. PLANOS DE AULA – DEPS/P – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – 2º Ano. Edição: 2015/3. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_2_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15:30h.

INSTITUTO ALIANÇA. PLANOS DE AULA – DEPS/P – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – 3º Ano. Edição: 2015/3. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_3_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2020 às 15:30h.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais** – Manual de aplicação do instrumento com base em rubricas. Versão completa. São Paulo, 2019.

JESUS, J. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transexuais, para formadores de opinião. Brasília, p. 2-41, 20 dez. 2012.

JUNQUEIRA, r. (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LINHARES, N. **Escolas estaduais de educação profissional do Ceará**: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia educacional socioempresarial (Tese). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão da Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

LIMA, J. Movimento pró-vida se organiza e cresce no Brasil. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 27 de mai. de 2015. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/defesa-da-vida/movimento-pro-vida-se-organiza-e-cresce-no-brasil/>. Acesso em 15 de ago. de 2020 às 11h.

LIMOEIRO, B. Gênero e sexualidade como temas da sociologia escolar: uma comparação entre livros didáticos (PNLD 2012 e 2015). **Revista Perspectiva Sociológica**. 1º sem. 2017. p. 53-65

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, G. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAINGUENEAU, D. Michel Pêcheux: três figuras. In: BARONAS, R; KOMESU, F (orgs.). **Homenagem a Michel Pêcheux**: 25 anos de presença na análise do discurso. Tradução de Roberto Leiser Baronas, Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MARKHAM, T; LARMER, J; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores do ensino fundamental e médio – Buck Institute for Education. Tradução Daniel Bueno. 2. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2008. Juiz de Fora, MG – 2015.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando de Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARQUES, M; LIMA, K; BEZERRA, L. **Identidade de gênero, sexo biológico, orientação sexual**: existe realmente necessidade de discussão do tema? III Ceará Científico, 2018. 22ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

MATOS, Marilse. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

MIGUEL, L. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v.7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIRANDA, F; SILVA, R; SIMPLICIO, C. **Soberanas**: lugar de mulher é onde ela quiser. II Ceará Científico – Etapa Estadual, 2017. 9ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, 11.2 (2000): p. 9-41.

NOGUEIRA, B; CUNHA, S; LOPES, V. **Coletivo Nísia Floresta**: mulheres subversivas, ativas e fortes. III Ceará Científico – Etapa Estadual, 2018. 14ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

OLIVEIRA, A. **Discurso da exclusão na escola**. Joaçaba: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, A; CIGALES, M. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 279-289, setembro/dezembro 2015.

OLIVEIRA, R; DINIZ, B. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014.

PASSAMANI, G. As temáticas gênero, sexualidade e diversidade sexual no ensino médio: interface sobre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária. **Contemporânea**, v. 6, n. 1, p. 119-132, jan- jun. 2016.

PISCITELLI, A. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu** (11), 1998: pp. 141 – 155.

PIRES, A. Preconceito Racial – Cabeleireiro de Taís Araújo é acusado de racismo. Atriz se pronuncia. **UOL –Blog Social** 1. 29 de agosto de 2020. Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2020/08/29/cabeleireiro-de-tais-araujo-e-acusado-de-racismo-atriz-se-pronuncia/>. Acesso em 6 de setembro de 2020, às 12:32h.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

REIS, N; GOULARTH, I. Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**. V. 8, n. 1, p. 88-106, jan./abr. 2017.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, Paula. **Questões de gênero na infância**: marcas de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

RÖWER, J; ANDRADE, B; FREIRE, N. Currículos em disputa: as componentes de Sociologia e NTPPS na escola de Ensino Médio. **Latitude** | v.15, edição especial| pp. 257-285 | jan., 2021. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC-CE). **EDITAL – IX FEIRA ESTADUAL DE CIÊNCIA E CULTURA**. Fortaleza/CE, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC-CE). **EDITAL - CEARÁ CIENTÍFICO – ETAPA ESTADUAL 2016**. Fortaleza/CE, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC-CE). **EDITAL PRELIMINAR-CEARÁ CIENTÍFICO –ETAPA ESTADUAL 2017**. Fortaleza/CE, 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC-CE). **EDITAL - CEARÁ CIENTÍFICO – ETAPA ESTADUAL 2018**. Fortaleza/CE, 2018.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo a questão de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011, p. 561-572.

Ser Mulher. Youtube, 31 de mai. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BiwieNSAUP8>. Acesso em 30 de mar. de 2020 às 17h.

SCOTT, Joan. W. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. **Educação & Realidade**, 20(2), jul-dez de 1995: p. 71-99.

SILVA, A., CÉSAR, M. A emergência da ideologia de gênero no discurso católico. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 193-213, jul./dez. 2017.

SILVA, F; LIMA, J; CUNHA, F. **As mulheres que trabalham nas indústrias de cerâmica de Russas**. IX Feira Estadual de Ciência e Cultura – Etapa Estadual, 2015. 10ª CREDE – Categoria de Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

SILVA, L; LEITE, P; COSTA, G. **Uno & Diverso**: a teia do gênero e diversidade na escola. I Ceará Científico – Etapa Estadual, 2016. 15ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

SILVA, A; VIANA, G; REGO, F. **A textura do cabelo como peça extensa no preconceito racial contra mulheres**. II Ceará Científico – Etapa Estadual, 2017. 14ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

SMIGAY, K. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 32-46, jun. 2002.

SOBRAL, R; SILVA, F; PEREIRA, M. **O ambiente estudantil como espaço de construção da identidade de gênero**: da escola para o mundo. I Ceará Científico – Etapa Estadual, 2016. 16ª CREDE – Categoria Ciências Humanas. Arquivo Pessoal.

STEARNS, Peter. **História das relações de gênero**. Tração de Mirna Pinsky. 2ª. Edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M; PINSKY, C (orgs.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu** (24) janeiro-julho de 2005, p. 127-152.

VASCONCELOS, C. **Educação sexual na escola**: o contexto de uma disciplina eletiva na EEMTI Dom José Tupinambá da Frota. Trabalho apresentado no I Seminário Docentes. Fortaleza, 13 de dez. de 2019.

Vitarella – Dia da Família. Youtube, 21 de mai. de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=unrL46dgsGo&feature=youtu.be>. Acesso em 27 de mar. de 2020 às 14:30

YOUNG, M. **O futuro a educação em uma sociedade do conhecimento**: o argumento radical da defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set-dez de 2011.