

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Marileide da Silva Luz¹

Violeta Maria de Siqueira de Holanda²

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo o fortalecimento da educação em direitos humanos a partir da análise da legislação no contexto escolar, em especial, aplicada em uma escola pública localizada no bairro Granja Lisboa, periferia de Fortaleza (Ceará). Tem como foco as questões de gênero e diversidade sexual na escola a partir da percepção de como as lacunas do não cumprimento legal aliado a reprodução de um modelo conservador de educação, podem contribuir para a reprodução de violências machistas, sexistas, discriminação e homofobia no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa documental, com análise comparativa de três documentos oficiais que norteiam a educação em âmbito nacional, estadual e local, respectivamente, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Os objetivos específicos são: identificar competências e habilidades em direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual escritos na BNCC, no DCRC e no PPP, como possibilidades de produção de conhecimento e práticas emancipatórias; relacionar os conteúdos da BNCC e DCRC com o PPP da escola, buscando identificar as diretrizes apontadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual; e perceber o impacto das iniciativas (ou ausência delas) de educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual. Inspirada na minha experiência como professora e ativista de direitos humanos pretendo produzir um exercício crítico-reflexivo sobre a negligência de direitos no contexto escolar e a (re)produção das subalternidades, quando assumimos posicionamentos e intervenções educacionais conservadoras, que perpetuam violências e modos de pensar/viver machistas, sexistas, homofóbicos, feminicida, pautados por discursos de ódio e relações desiguais de poder.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Gênero; Diversidade Sexual; Legislação; Escola.

11 de fevereiro de 2022.

¹ Discente do Curso de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab.

² Orientadora: Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN.

INTRODUÇÃO

Na teoria, a educação em direitos humanos nas escolas indicaria o cumprimento da função social da educação no mundo. Seria a qualidade social da escola defendida aqui como a escola que acolhe e inclui as diferenças, compreende as raízes das desigualdades sociais e inclui no seu projeto político-pedagógico conhecimentos e indicadores sobre a efetivação de políticas afirmativas como perspectiva de reparação de injustiças históricas, por vezes, naturalizadas e até defendida nas escolas tradicionais de herança ocidental. E, com posicionamentos a favor da vida, poderia convocar seus membros a participarem na construção de seus documentos e legislações, garantindo a legitimidade de suas ações a favor da aprendizagem para a vida e a dignidade humana.

Todas as pessoas, desde a infância, devem ter o direito de acessar conhecimentos sobre o mundo, compreensões de direitos, de ser humano, de mulher ou homem, em sua dignidade e liberdade, na forma de viver e definir suas identidades e escolhas. Um dos princípios da educação em direitos humanos destaca que, ao descortinar realidades, e, sendo sujeitos históricos, cada pessoa assume um posicionamento. Assim, a escola deve adotar uma postura de compreensão de mundo, de direitos humanos e sua efetivação, bem como da reparação das violações e responsabilização de agressores(as), seja indivíduo ou instituição.

Dito isso, a proposta aqui é refletir a escola à luz de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e Projeto Político Pedagógico (PPP), o que assegura ou não a educação em direitos humanos, com participação de todos(as) os sujeitos envolvidos nas tomadas de decisões da escola, tal locus da pesquisa é uma escola pública localizada no bairro Granja Lisboa, periferia de Fortaleza (Ceará).

Inaugurada no ano de 2004, a Escola onde trabalho atualmente, atende a 600 estudantes predominantemente crianças e poucos(as) adolescentes quase todas do conjunto habitacional Leonel Brizola, construído (no entorno da Instituição) para reassentar famílias advindas das margens do Rio Maranguapinho (área de risco). Por ser o único equipamento social dessa “nova” comunidade, vejo a Escola como parte imprescindível de um sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, seu público prioritário. Mesmo não sendo a sua função direta, por vezes, é a “porta de entrada” da comunidade, com informações para acesso a outros equipamentos desse sistema, sobretudo ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), considerando as complexas violações de direitos. Dentre os quais o da garantia de

uma digna convivência familiar e comunitária a salvo de quaisquer perigos ou crueldades, como prega o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Como exemplo de tais crueldades mencionadas, uma chacina com cinco mortes em 2017, atingiu famílias de crianças da escola, deixando órfãos (crianças que não foram atingidas/escaparam no/do tiroteio), causando abandonos. Clima tenso em que crianças, adolescentes e suas famílias estão inseridas. Além desse trágico acontecimento, outro fato marcou o ambiente escolar: quatro anos antes, foi assassinado o Vigia da escola, pessoa de confiança e um dos responsáveis pela proteção do patrimônio da instituição. Essas são situações em que muitas violências e o silêncio a respeito, atordoam. As tentativas de articulação de instâncias para refletir a comunidade e a escola no meio desses acontecimentos, do caos, foram frustradas, uma vez que a gestão da escola precisou avisar ao Distrito de Educação, pedindo autorização, e nunca obteve retorno. Na época, havia efetivado uma articulação pelo Conselho Estadual de Direitos Humanos e já haviam manifestado apoio a Coordenadoria de Direitos Humanos do Ceará, o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-Ce), dentre outras.

Por não me conformar com a indiferença, por parte do próprio poder público, ou por não ter nenhuma discussão com o corpo docente e ver como a escola e cada professor(a) se implica nas questões da comunidade, me motivei a questionar se a escola cumpre, de fato, o seu papel. E porque me inquieto e milito isoladamente, sempre resultando em ações somente na sala de aula, que, não sendo ações refletidas no conjunto da escola não se prospecta numa nova cultura, e, as vezes, pode até servir de especulações contrárias. se o nosso papel como docentes é cuidar daquelas pessoas, e não somente, preparar um conteúdo e fazer com que aquelas crianças e adolescentes absorvam. Como enfrentar os desafios que estão postos com ações isoladas em uma sala de aula? Paulo Freire em suas obras, chama a atenção para a necessidade da AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, em consenso com o autor, Marileide Luz reflete que

se isso não acontece, poderá ocorrer na escola equívocos coletivos ou generalizados, ou algumas iniciativas na tentativa de encontrar caminhos, poderão não dar certo e, ao invés de animar a escola à mudanças, poderá desestimular, pois iniciativas isoladas, sem a visão do todo e um bom planejamento de resolução de problemas a curto, médio e longo prazos, podem não ser exitosas, levando ao descrédito imobilizador (p. 19).

Experientiamos, do clima tenso da violência urbana aos conflitos em sala de aula e na hora do intervalo, aos comportamentos que denunciam um claro predomínio do masculino

sobre o feminino, expressados em situações de *bullying* por identidade de gênero, racismo, (gay/mulherzinha, sapatona/mulher-macho). Partes de conflitos complexos, causa da “indisciplina” que tanto reclamam os(as) colegas professores(as) e gestão escolar, contudo, sem aprofundamento das questões conflitantes.

Buscando uma abordagem mais pedagógica e implicada com os direitos humanos, uma vez que as articulações políticas entre escola e comunidade parecem emperradas, estrategicamente, pensei em refletir as causas dos conflitos que atravessam o ambiente escolar, problematizando os comportamentos percebidos e lamentados como atitudes ruins em relação à estudantes, focando nas questões de gênero, diversidade sexual, educação em direitos humanos, com propósito de empoderar para defender direitos. A começar pelo que temos nos documentos norteadores da educação e assim identificar competências e habilidades em direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual escritos na BNCC, no DCRC e no PPP, como produção de conhecimento e práticas emancipatórias, buscando identificar indicadores de conhecimentos apontados para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, percebendo o impacto das iniciativas (ou ausência delas) de educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual.

Das leituras das violações de direitos humanos às políticas de reparação de direitos violados, contamos hoje com amparo legal que assegura políticas de ações afirmativas buscando equidade étnica, de gênero, de pessoas com deficiência, população LGBTQIAP+¹ e povos indígenas. A escola como locus de produção de conhecimentos, poderia assegurar os parâmetros legais que legitimem suas ações democráticas e de inclusão de todas as pessoas em suas diferenças, buscando diminuir e erradicar as desigualdades e sofrimentos dentro do ambiente escolar, envolvendo a comunidade em uma cultura de respeito, direitos e compromissos compartilhados.

Algumas leis garantem reparações para mais de um desses segmentos, considerando múltiplas vulnerabilidades, violações e intersecções (opressões étnico-raciais, de gênero e de classe), exigindo respostas articuladas em várias políticas. É imprescindível que a escola seja locus de empoderamento e atue com informações acerca desse amparo legal que asseguram

¹LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan, Poli, Não-binárias e mais) “representando “um conjunto de identidades políticas que, há pelo menos 40 anos aqui no Brasil, tem reivindicado visibilidade e respeito.”

direitos e articulam políticas de promoção de direitos e reparação das violações que acometem estudantes (e suas famílias) de diferentes origens, etnias e classes.

Trazendo exemplos do que falamos, podemos utilizar: a Lei Federal nº 10.639 que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio; a Lei nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 13.104/2015, conhecida como a Lei do Feminicídio; a Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais em diferentes espaços sociais; a Lei 19.649/2019, que assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no Estado do Ceará e que garante a identificação do nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da administração pública direta e indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo, dentre outras (CEARÁ, 2019).

A aposta na educação como prática de liberdade, parafraseando nosso mestre Paulo Freire, pode ser traduzida na educação em direitos humanos como sua práxis cotidiana, buscando romper com a cultura do machismo que aprisiona as mulheres e a população LGBTQIAP+, uma vez que, com esforços permanentes e contínuos de empoderamento podemos criar e fortalecer uma cultura de direitos e dignidade dentro e fora da escola. É preciso “esperançar” (FREIRE, 1992-2016) desarticulando as estruturas inertes em suas burocracias e tradições que desqualificam a escola e em seu papel imprescindível, de gerar conhecimento para a vida e a felicidade sonhada por todos(as) que dela participam de modo comprometido.

A Educação em Direitos Humanos, além de trazer a proposta de repensar o significado da escola, apresenta outro modelo educacional, de valorização do político nos processos de ensino e aprendizagem, buscando inserir no espaço escolar aqueles seguimentos que, direta ou indiretamente, foram e são excluídos(as) das possibilidades de usufruírem de uma política educacional capaz de produzir indivíduos que possam interferir, conscientemente, no destino de suas vidas, de sua escola e de seu país. “Educação como um ato político. Um ato criador.” Como defende Paulo Freire sobre a importância do ato de ler fazendo a leitura da palavra-mundos (p. 13).

Seguindo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2010): “O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes”. Para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-lo na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da

igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Dessa forma, a educação cumpriria sua função enquanto um direito, mas também, implicaria no empoderamento acerca de outros direitos, na sensibilização e mobilização para a participação de todos(as) na construção da escola necessária, acolhedora e fortalecedora do respeito às diferenças. Sempre no sonho possível da construção de uma cultura de direitos com a participação de todos e todas, ou seja

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (FREIRE, p. 15).

REFERENCIAL TEÓRICO

Lendo Porto (2015) em seu artigo intitulado: *Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola*, penso nas pouquíssimas vezes em que tratamos sobre a forma com que se estruturou o currículo da escola sobredescrita, locus onde trabalho. Comumente, nas semanas pedagógicas, destacam-se alguns textos abordando avaliação e diagnóstico de aprendizagem em duas disciplinas: Português e Matemática, prevalecendo o foco nos(as) estudantes e na responsabilização, quase sempre, do(a) professor(a). Portanto, não há uma avaliação geral (e crítica) sobre a função da educação no contexto da comunidade e sobre nossos posicionamentos acerca da valorização das diferenças e diminuição das desigualdades.

Há uma ocupação de boa parte do tempo de planejamento e formação acerca dos descritores que informam sobre competências que os(as) estudantes devem adquirir prioritariamente em Português e Matemática. A exigência em torno das leituras, cálculos, espaço, forma, são absurdamente cobradas, independentemente da situação socioemocional e da realidade socioeconômica dos/as estudantes. Se distancia de significados para a vida subjetiva individual e no contexto da comunidade, onde identificamos negligências, negações de direitos e de identidades, deixando de se importar com as questões cotidianas de estudantes. Contrariando a defesa de Paulo Freire (1970, p. 6) que diz que: “Numa pedagogia enraizada na vida das pessoas, a partir delas e com elas será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação”. O Mestre argumenta que ao aprender a ler, escrever a palavra-mundo, o(a) estudante aprende a escrever sua vida como autor e como testemunho de sua história. Aprende a biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Ou seja: “lucidifica-se

interiormente em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais (FREIRE, 1970, p. 7).”

Trabalhando exclusivamente por indicadores de aprendizagem em Português e Matemática, a escola promove um estado de paralisia social; incorpora um modelo mental de funcionamento em que a qualidade é sinônimo de preparação para o mercado de trabalho; sem, por vezes, refletir criticamente o papel em que a maioria dos/as estudantes periféricos/as irão ocupar neste modelo social e de trabalho. Esse modelo se aproxima ao que Porto (2019) identifica como escola neoliberal, distanciando-se da educação inclusiva e se aproximando do modelo político-pedagógico que conhecemos como “escola sem partido”, ou seja

Nesse sistema, que segue um padrão já colocado em prática em países como os Estados Unidos, a educação deve se curvar aos apelos econômicos, ou seja, cabe à escola priorizar a formação de capital humano adequado às exigências do mercado de trabalho competitivo e flexível. Assim, os currículos escolares devem centrar no ensino de habilidades e competências que são requisitadas aos trabalhadores para que estejam aptos a disputarem as vagas de emprego (PORTO, 2019, p. 4).

Por outro lado, Ana Maria Eyng (2015) nos convida a refletir sobre o modelo escolar atual, na tentativa de desenharmos e/ou tensionarmos o que queremos enquanto educadores(as) comprometidos(as) com os rumos de uma escola de “qualidade social”, de Educação em Direitos Humanos, mais inclusiva, que considere “currículos interculturais avaliados de forma emancipatória”. Ou seja, a garantia do direito à educação como “possibilidade emancipatória” requer uma política contra hegemônica, considerando a efetivação da qualidade social para todos e todas (EYNG, 2015, p. 134).

Ao confrontar a perspectiva emancipatória da educação diante das forças neoliberais e conservadoras, lutamos pela permanência e efetivação do que se conquistou ao longo de 30 anos de Constituição (1988), apesar das constantes ameaças de retrocessos políticos e da frágil “democracia brasileira”², apoiamos os documentos legais, as concepções e os movimentos contra-hegemônicos que resistem e potencializam iniciativas de fortalecimento do respeito às diferenças.

² A democracia sempre foi um campo de lutas no Brasil, negada e criminalizada no período da ditadura, sendo retomada na Constituinte que resultou na Constituição Federal de 1988. Na escolha de representantes políticos a população não usa o voto como símbolo de poder popular; no Brasil atual temos um regime “democrático” marcado por conservadorismo, mortes, fome. A “transição para a democracia” parece nunca se completar.

No cotidiano das escolas públicas brasileiras e, em especial, na escola em que trabalho, percebo o quanto as desigualdades sociais estão presentes e se expressam nos corpos diversos de trabalhadores/as professores/as, agentes administrativos e de serviços gerais e, sobretudo, no grande coletivo de estudantes negros/as, LGBTQIAP+, pobres e periféricos. Acredito que as transformações sociais das condições de vidas precárias passam pela educação emancipatória e em direitos humanos³, que fortalece a garantia dos direitos historicamente conquistados e, dentre eles, a garantia dos direitos humanos em seus aspectos políticos e sociais.

Neste sentido, a educação em direitos humanos adota uma perspectiva de formação crítica de sujeitos/sujeitas com potencial para agir em defesa e proteção da dignidade humana, relacionando as dimensões cognitivas (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetivas (o sentir consigo e com o outro) e as práticas (atitudes).

Em especial, quando me deparo com situações de reprodução do machismo, do racismo e da homofobia na escola, em que meninas e estudantes LGBTQIAP+ são destratados/as e desrespeitados/as em sua cidadania, por causa da cor da sua pele, do tipo ou textura de cabelo, dos contornos do corpo e dos próprios jeitos de ser e existir, por exemplo, quando escutei professoras afirmarem que “tinham nojo quando viam na televisão dois barbados se beijando” (sic) e se contrapõem a linguagem neutra, dizendo que não entende “para que essa besteira de todas, todos, todes” (sic) me convenço, cada vez mais, sobre a importância do trabalho educativo e cotidiano (dentro e fora da sala de aula) norteado pelos direitos humanos para a igualdade de gênero e respeito às diversidades.

Acerca da abordagem de gênero e sexualidades na escola, podemos nos valer da Lei nº 9394/96 (LDB), em seus Artigos 2º e 3º que tratam dos Princípios e Fins da Educação Nacional, trazem um modelo educacional inspirado “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no pluralismo de ideias no respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB, 2004, p. 7).

³ Direitos humanos entendidos aqui como não universais na sua aplicação. Contra-hegemônicos, uma vez que não se encaixa numa imposição da cultura ocidental. Na concepção multi e inter-cultural no que podemos considerar de garantia da dignidade humana compreendida em cada local, defendida na individualidade de ser humano em articulações coletivas com propósitos comuns seja numa comunidade menor ou no mundo. Garantindo autenticidade, autonomia e participação nas decisões dos rumos da vida individual e coletiva.

Outro instrumento importante é a Resolução nº 12/2015 que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais nos sistemas e instituições de ensino, bem como, a Lei 19.649 de 29 de julho de 2019, que assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no Estado do Ceará, bem como, nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da administração pública direta e indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo (CEARÁ, 2019).

Esses documentos legais visam garantir as condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e de todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, além da defesa das mulheres, contrapondo toda e qualquer forma de violência de gênero.

Também podemos contar com a Lei Maria da Penha (nº 13.240, de 2006) que, nos três primeiros artigos, ratifica a proteção da mulher, quando cita no Art. 1º a eliminação de todas as formas de violência contra a mulher; no Art. 2º, que toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, a preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social; e, no Art. 3º, assegura às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito, etc. Todas aprovadas como resultados de lutas para reparar violações de direitos humanos e podem ser divulgadas, assimiladas desde a escola, assumindo o papel político-pedagógico da educação em direitos humanos.

Portanto, seguindo os preceitos do citado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2010), a educação além de ser um direito em si, pode e deve observar a efetivação de outros direitos. Ademais, a educação ganha maior relevância quando objetiva o desenvolvimento das potencialidades humanas, “valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos”. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2010, p. 25). Desta forma, reflito a seguir sobre a temática de gênero e diversidade na escola, seus contextos legais, sua efetivação e monitoramento, num processo continuado e intencional de educação em direitos humanos.

IDENTIFICANDO OS MARCADORES: DIREITOS HUMANOS, RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NOS DOCUMENTOS DA BNCC, DCRC E PPP DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DE FORTALEZA

Tomaremos três fontes documentais para análise comparativa de como a temática de direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual estão postas, de forma que se possa traduzir numa prática política, pedagógica, didática e engajada da escola na efetivação desses direitos, a BNCC, o DCRC e o PPP de uma Escola localizada no bairro Granja Lisboa, periferia de Fortaleza (Ceará), mais precisamente, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, etapas contempladas no DCRC e no PPP da escola.

Segundo a BNCC (2017) e DCRC (2019), compreende-se como Educação Infantil, os múltiplos processos de aprendizagens, relacionados da creche à pré-escola, com crianças de zero a 5 anos e 11 meses de idade e o Ensino Fundamental realizado nas escolas com estudantes a partir dos seis anos e tem duração de 9 anos (do 1º ao nono). Dito isso, a Educação Infantil se organiza em campos de experiências relacionadas às seguintes temáticas: ‘O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, os direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Já o Ensino Fundamental se organiza em quatro áreas de conhecimento: 1. *Linguagem* com os componentes curriculares da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2. *Matemática*; 3. *Ciências da Natureza* com componente curricular de Ciências; 4. *Ciências Humanas* com Geografia e História; 5. *Ensino Religioso*. Tanto na BNCC como no DCRC o ensino nessas duas etapas se organiza dessa forma, sendo a BNCC de 2017 e o DCRC de 2019, o que segue o PPP da escola estudada neste artigo com dados de 2020.

Após essa breve exposição de informações, observamos, a seguir, as “competências e as habilidades” que dialogam com os direitos humanos, relações de gênero e sexualidade/diversidade sexual, previstas nos três documentos em estudo. Entendendo competência como saber adquirido pelos estudantes e habilidades como o fazer. Competência (conhecimento) e habilidades (prática), atitudes a partir dos conhecimentos adquiridos. Conforme traçados na BNCC, no DCRC e no PPP da escola, seguindo a ordem País-Estado

Escola. Direitos Humanos-Relações de Gênero-Diversidade Sexual (BNCC, 2017; DCRC, 2019 e PPP, 2020).

Homologada em dezembro de 2017, a (BNCC), orienta as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contendo o conjunto aprendizagens essenciais que todos(as) estudantes têm o direito de desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica. Ela, especifica ainda, dez competências gerais que devem ser apreendidas pelos(as) estudantes durante os 12 anos de participação escolar, e também competências e habilidades correspondentes as etapas e áreas de ensino e, em alguns componentes curriculares. Já o (DCRC) foi elaborado em 2018 e publicado em 2019. Seguindo as etapas de ensino infantil e fundamental propostas pela BNCC.

Assim como a BNCC, o documento estadual não trata de direitos humanos na Educação Infantil, e , para o Ensino Fundamental ratifica as 10 competências gerais postas na BNCC, sendo uma em direitos humanos, assume também as mesmas competências e habilidades nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Das 10 competências gerais do Ensino Fundamental redigidos na BNCC e do DCRC, duas fazem referências aos direitos humanos, são elas

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” E “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (p. 9-10).

Como supradestacado, no que tange as competências e habilidades para o Ensino Fundamental, notou-se uma competência geral na área de Linguagem, uma habilidade no componente Curricular de Língua Portuguesa e não fazem nenhuma referência de direitos humanos nos outros componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

A competência específica da área de Linguagem nos dois documentos, aponta que a comunidade discente até o 9º ano deve “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente as questões do mundo contemporâneo” (BNCC, 2017, p. 65). E, especificamente no componente Língua Portuguesa traz como competência: “analisar informações, argumentos e opiniões

manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BNCC, 2017, p. 87), e, como habilidade, aquilo que deve ser prática cotidiana na rotina de estudantes, sugere, ainda, que estes(as) devem

Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens - tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar - por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (BNCC, 2017, p. 183).

Na área das Ciências Humanas (Geografia e História), a BNCC (2017) apresenta poucas informações em relação aos direitos humanos, das sete competências gerais contidas no documento, apenas duas relacionadas aos direitos Humanos, são elas

compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos [...] construir argumentos para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 357).

Embora não especificando o componente curricular das competências citadas, os documentos apontam duas habilidades importantes na disciplina de História. A primeira “trata-se de associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (p. 415). A segunda competência refere sobre “relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação” (p. 429). Por fim, a terceira e última competência indicada sobre essa disciplina discorre a respeito da “importância de identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (p. 431).

Na área do Ensino Religioso a BNCC e o DCRC trazem as mesmas seis competências, sendo apenas uma relacionada aos direitos humanos, a saber: “Debater, problematizar e

posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (p. 437), no quesito habilidade: “Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos” (p. 455).

A BNCC não trata, portanto, em nenhum momento, mesmo de forma transversal sobre a diversidade sexual. Na base nacional, a palavra sexualidade inexistente. Não traz também qualquer menção a temática relacionada às populações LGBTQIAP+. A palavra gênero aparece fazendo referências aos diferentes gêneros textuais e linguísticos e a palavra diversidade é bastante valorizada, quando não se refere a diversidade sexual. Citada por quase duzentas vezes nesse documento. Contudo, fazendo referência à necessidade de conviver com a diversidade cultural, raça, religião, tradições e etnias. Ademais traz diversidade de tudo, menos a diversidade sexual.

Entende-se que, a baixa frequência com que a diversidade sexual é abordada na BNCC, denuncia e evidencia binarismos, onde “macho” e “fêmea” se define desde o nascimento ou até antes de nascer. O que se contrapõe a concepção de que gênero e sexualidade como construções sociais e culturais. Além disso, os documentos nacionais oficiais não tratam das desigualdades de gênero, historicamente construídas e naturalmente assimiladas, tornam-se indiferentes as relações do poder dos homens sobre as mulheres, o que não fortalece a prática positiva de estudantes em relação a essa problemática, ao contrário, naturalizando essa relação. Segundo Louro (2007, p. 207) lidar com conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e do masculino.

Por outro lado, diferente da BNCC que não cita a temática sexualidade, em nenhum momento, o DCRC cita quatro vezes a diversidade sexual e em uma destas, faz referência a lacuna no documento nacional em um componente curricular, e destina à escola a atenção a esse aspecto quando da elaboração de sua proposta curricular

O componente curricular da Educação Física traz consigo a relevância social de onde a escola se encontra, explorando manifestações locais, regionais, nacionais e internacionais. Ele também destaca grupos étnicos nativos, como os negros e os índios. Contudo não destaca a questão da diversidade sexual em sua proposta e da educação inclusiva, merecendo atenção a estes aspectos durante a construção das propostas curriculares escolares. No tocante a esta questão, alguns objetos específicos foram acrescidos em vistas a buscar destacar a influência da diversidade sexual nas práticas corporais. O objetivo era reforçar o combate aos preconceitos atrelados e às formas de superação desses comportamentos. Da mesma forma, pretende refletir sobre a adaptação de diferentes modalidades físicas para grupos com diversificadas limitações, propondo sempre uma atividade para todos, independentemente da necessidade apresentada (p. 310).

O documento não apresenta, portanto, nenhuma competência ou habilidade esperadas dos(as) estudantes nessa temática. Cita uma vez, no campo dos objetos do conhecimento, pertinentes conteúdos relacionados a questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, etc. Ao passo que justifica a dificuldade e a necessidade de abordagem dessas temáticas na escola, bem como, enaltece a importância dessas

Lançar abordagens que não são comuns dentro de uma determinada comunidade científica não é tarefa fácil, porque isso implica em desconstruir tradições conceituais já consolidadas na tradição epistemológica. Além disso, uma comunidade científica partilha também de consensos em termos de formas de compreensão da realidade. Isso cria hegemonias conceituais difíceis de serem enfrentadas. A abordagem de sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola precisa contribuir para esse processo de humanização, sendo fundamental “romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente considerando esse ser humano no período da adolescência” (MAIA, et al., 2012). Assim, as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais foram paulatinamente reconhecidas como abordagens possíveis de fazerem parte da Geografia brasileira por meio de tensionamentos, demandas e pesquisas realizadas por profissionais desse campo de saber (DCRC, 2019, p. 506).

Sobre relações de gênero, o DCRC traz a questões na relação dos temas integradores serem abordados de forma sutil e transversal como educação das relações étnico-raciais, relações de gênero. Que essa discussão deve considerar a diversidade de situações pelas quais passam as mulheres negras, pobres, não heterossexuais. O texto refere que a História e a Geografia, ao abordar questões sociais, podem tratar das relações de gênero podendo promover o fim dos preconceitos. Contudo, não apresenta nenhuma habilidade e competência a respeito. E por fim, a palavra LGBT aparece seis vezes no DCRC, o que se diferencia do documento nacional. O próprio documento justifica e contextualiza tal ausência a seguir

O Brasil, em sua formação social, enfrenta diversas marcas de um processo histórico e social assentado na violência, na sedimentação de ideias, relações e práticas que naturalizaram desigualdades que passaram a ser estruturantes em sua organização e nas práticas sociais e institucionais mais rotineiras. Dentre essas marcas, encontram-se o racismo, inter cruzando-se com o machismo, a lgbtfobia, a intolerância religiosa; as violências físicas e simbólicas entre gerações; a desigualdade de classe e outros matizes (p. 84).

O documento traz ainda como conteúdo no campo das Ciências Humanas temas como: “Associação de cidadania com princípios de respeito, pluralidade, diversidade e aos direitos humanos; Conhecer direitos e deveres das mulheres, idosos, populações de afrodescendentes,

indígenas, LGBTs e das pessoas com deficiência; Propõe também o conhecimento o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Movimento dos Trabalhadores Sem Teto; Movimentos Indígenas; Movimentos Feministas e Movimento LGBT; As lutas por direitos e equidade da comunidade LGBT no Brasil e no Ceará, Lei Maria da Penha de 2006, reivindicações de pessoas com deficiência” (p. 551). Não detalha para tanto, competências e habilidades a respeito e não apresenta no contexto, a gravidade das violações no Ceará que chegam aos crimes de feminicídios, lgbtfobia numa cultura de ódio que precisa ser desconstruída desde o cotidiano escolar.

Pelo exposto, em não apresentando nenhuma competência ou habilidade em relações de gênero e diversidade sexual, abre a possibilidade para a escola pensar em como fazer esses conhecimentos serem adquiridos de forma a se tornar uma prática na vida escolar e fora da escola. A seguir, veremos o que diz o PPP da escola onde atuo. Tal documento, do qual trata este artigo, com atuação nas etapas da Educação Infantil - pré-escola e nos anos iniciais até o 5º ano, atendendo entre 580 a 620 estudantes anualmente, teve última revisão em 2020, e cita como documento norteador, o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará).

Como dito no início deste artigo, a Escola sobredita é o único equipamento social localizado numa comunidade marcada pela pobreza extrema, violência, onde estudantes e famílias estão expostos, sofrem e até praticam violência urbana. O contexto é complexo, conforme cita o documento

localizada no bairro Granja Lisboa, parte do Grande Bom Jardim. Esta área é a maior da cidade e concentra os piores indicadores sociais e econômicos de Fortaleza. Segundo dados demográficos (IBGE 2010), o bairro [...] possui uma população de 52 mil pessoas, o que corresponde a aproximadamente 2,1% da população de Fortaleza. Figura entre os 10 bairros mais pobres da cidade com renda familiar média que varia entre R\$ 239,25 e 500,00 e IDH de 0,1699. Os índices de criminalidade são altos (PPP, p. 6).

Sobre conhecimento e prática, cujo compromisso da escola busca assegurar aos(as) estudantes, o PPP não se organiza em competências e habilidades, conforme sistematizadas nos dois documentos anteriores. Cita, portanto, objetivos por etapas: pré-escola e ensino fundamental I. De todo modo, analisaremos o que traz o documento norteador da prática escolar, acerca dos direitos humanos, diversidade sexual e sexualidade traçados em seus objetivos.

O PPP da escola sugere 11 objetivos para a etapa da pré-escola e quatro para o ensino fundamental - do primeiro ao 5º ano. Nenhum faz referência à direitos humanos, relações de gênero, diversidade sexual ou sexualidade. A palavra afetividade aparece em um tópico

denominado “Nossas concepções pedagógicas à luz do DCRC”, no subtópico “Cuidar e Educar” da seguinte forma: “Cuidar exige um olhar atento para as crianças, seja em ações cotidianas e até mesmo relacionados a afetividade.” Ou seja, até afetividade se pode incluir nesse olhar atento. Não parece natural como parte do cuidado educacional. Até mesmo, inclusive a afetividade.

A BNCC não atualizou o que defendia, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 2001, sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.” O DCRC apresenta pouquíssimas diferenças. Aponta alguns temas como importantes, mas não descreve nenhuma competência ou habilidade sobre esses temas. A escola, segundo seu documento norteador, passa indiferente às discussões sobre direitos humanos, relações de gênero, diversidade sexual, sexualidade, o que sugere que essas discussões não chegaram na gestão e corpo docente da escola com a devida necessidade e importância, embora seja frequente a presença de pessoas LGBT (estudantes, familiares e funcionários(as) na escola). Como sugerem Dias e Bombkowitsch (2015, p. 298), “na escola encontram-se múltiplas possibilidades de corpos trans, híbridos, plurais e identidades de gênero não compartimentadas para o que é tradicionalmente construído (constituído e naturalizado) como corpo masculino e feminino”. O mais preocupante é que tanto a BNCC como o DCRC dedicam à escola o papel e responsabilidade na autonomia de incluir em seus planejamentos questões relevantes cujos documentos nacional e estadual não tenham tratado, ou seja, cabendo

aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BNCC, 2017, p. 19; DCRC, 2019, p. 499).

Conforme observado ao longo do artigo, nem a BNCC, nem o DCRC tratam diretamente das temáticas de relações de gênero e diversidade sexual em suas habilidades e competências. No que tange a finalidade da escola que é gerar conhecimento transformar olhares e práticas de estudantes essa tarefa torna-se, ainda mais, difícil. A situação torna-se mais delicada quando no documento da escola não trata de tais temáticas, incluindo a de direitos humanos e outras possibilidades propostas na BNCC e no DCRC. A indiferença posta por parte da escola, se entende como uma distância da educação em direitos humanos concebida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que afirma que a Educação em Direitos Humanos deve assegurar o conhecimento, informações sobre direitos e a efetivação desses na sociedade, a elucidação e a reparação das violações e reparação com a responsabilização dos agressores. Seria nessa perspectiva uma cultura de direitos humanos na escola e, conseqüentemente fora desta, o oposto do vivenciado atualmente, considerando a apatia de alguns/mas profissionais educadores(as) em relação as questões de gênero, diversidade e direitos humanos. É uma indiferença histórica, uma vez que professores(as) não tiveram oportunidade de estudar a temática, de conhecerem essa abordagem.

No livro *“Educação em sexualidade: conteúdos - metodologias - entraves”* no capítulo que sistematiza a Pesquisa Nacional com Professores do Ensino Fundamental I, pesquisando um universo estatístico de 326 docentes, de 139 municípios das cinco regiões brasileiras, comprova a ausência dessa temática no cotidiano escolar e nas didáticas diárias de aula (RIBEIRO, 2020).

Perguntados se tiveram aula de educação sexual na escola, dos 326 docentes entrevistados, 240,74 disseram que não e 86,26 responderam que sim. Ou seja, 74% não tiveram aula de educação sexual. Apenas ¼ do universo pesquisado teve educação sexual. O que explicaria de uma certa forma a indiferença em relação a temática. E, sobre o que “o que é a sexualidade, 225 das 326 participantes responderam que é um assunto individual e privado. Talvez esteja aqui a explicação para o PPP da escola utilizar “até mesmo afetividade”. Muito embora 285 dos 326 pesquisados tenham dito que a educação sexual é papel da escola e da família (RIBEIRO, 2020).

Essa mesma pesquisa aponta que a maioria de professores(as) responderam que não abordam a temática em sala de aula porque teriam problema com os pais, segundo porque não é assunto para crianças a terceira maior resposta deu-se por não ter conhecimento para abordar esse conteúdo (RIBEIRO, 2020).

O que, de uma certa maneira, faz da educação e da escola lócus de naturalização das violações, indiferença a necessidade de abordagens sobre a temática e, em alguns casos específicos, de reprodução de linguagens preconceituosas, tais como adoção de fake News, a do kit gay por exemplo, reproduzido nos discursos de profissionais da educação por acreditarem que a abordagem da temática na escola estimula a experiências sexuais precoces e a motivação para o “desvio” do naturalmente aceito (masculino ou da feminina).

Fica clara a distância, cada vez maior, entre a escola e as políticas afirmativas de inclusão e de respeito as diferenças. Perdemos o que tínhamos nos PCNs com a abordagem sobre gênero, diversidade sexual de forma nítida e didática, com objetivos traçados para a educação infantil e ensino fundamental considerando a afetividade e a sexualidade inerentes a vida humana desde a infância. Se postas no documento norteador anterior, não se efetivou no PPP da escola, o que dizer no momento, em que a BNCC não problematiza as relações de gênero, se abstenha da responsabilidade de tratar da diversidade sexual, se isentando da abordagem na Educação Infantil, inclusive no que se refere à direitos humanos.

Os PCNs defendem que ao tratar do tema Orientação Sexual na Educação Infantil, considera-se a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Em síntese,

a sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos (PCN, 2001, p. 117).

Sobre o trabalho direcionado às primeiras quatro séries do ensino fundamental, (hoje seria até o 5º ano), os PCNs citam que o tratamento da sexualidade, nessa etapa visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao momento de desenvolvimento da criança e adolescente e às questões/inquietações que são geradas, sejam na família, sejam na escola. E cada ambiente interfere na sexualidade infantojuvenil, seja por ação ou inação

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam (PCN, 2001, p. 121).

Segundo os PCNs, é papel da escola tratar os diferentes pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar aos(as) estudantes nas reflexões. Afirmar que a escola não precisa substituir a família ou o que o ambiente familiar produz em gestos e silêncios acerca da sexualidade. Defende que a educação para a sexualidade “constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (PCN, 2001, p. 121). Nessa perspectiva, observamos que os documentos analisados não sugerem planejamento ou intenção didática de intervenção sobre a diversidade sexual. O que seria necessário, pois conduziria o(a) estudante a “uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual” (PCN, 2001, p. 124).

Outra abordagem importante contida nos PCNs (2001), defendida também por Louro (2007, p. 204) é que as questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. O documento cita

O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira (p. 127).

A partir do documento PPP da escola, há uma lacuna grande no trato das questões relacionadas aos direitos humanos, as relações de gênero e diversidade sexual na escola. O que demonstra que não faz sentido deixar a cargo dessa instituição a organização de seu currículo de forma a garantir tais temáticas como conhecimentos que gerem uma prática de engajamento e uma cultura de direitos, acolhimento e fortalecimento das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora considerando as conquistas no campo dos direitos humanos desde a Constituição Federal de 1988, com leis, decretos, normativas em nível nacional e estadual, o processo educacional que poderia disseminar essas informações, não tem essas políticas como principais pautas. Nem as disciplinas obrigatórias como a História da África, por exemplo,

quicá as que possuem relevância social e não sugerem composição nos currículos escolares. Ademais, as que sugerem abordagem como a Lei 16.946 de 29 de julho de 2019 assegurando às pessoas transexuais e travestis (no Estado do Ceará) o direito à identificação pelo nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo, não chegam nos debates ou problematização por parte da escola.

Seria de grande ganho para estudantes, por exemplo, se a escola traçasse como competência compreender o nome social como aquele, pelo qual, as pessoas transexuais e travestis se identificam e são reconhecidas socialmente, respeitando-se a identidade de gênero. Seria uma forma da escola sair da indiferença e pautar uma lei justificada pela necessidade de combater preconceitos, intolerância e homofobia.

Temos ainda a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, que estão postas para o enfrentamento da violência e crime contra as mulheres. Uma vez que essas leis também resultam da necessidade de enfrentamento a uma cultura violenta, machista e que a educação se constitui um dos eixos de sua efetivação. Diante disso e numa perspectiva de educação em direitos humanos, além de abordar na escola as Leis acima, precisa-se problematizar porque mais da metade dos assassinatos de pessoas LGBTQIAP+ no mundo ocorrem no Brasil, sendo o Ceará o 4º estado que mais mata por crime de homofobia. Não se pode passar indiferente a esse contexto. Na escola, está afixada a placa obrigatória exigida pela Lei 17.480 de 17 de maio de 2021, que “proíbe a discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero e determina a fixação de aviso em estabelecimentos públicos ou privados contra o preconceito. Mas em nenhum momento se fez uma reflexão a respeito.” Mesmo a escola se avizinando do local do assassinato da morte brutal da travesti Dandara dos Santos. O seu silêncio é também o seu maior sinal de alerta. Traduzidos pela apatia observada no seu documento norteador.

Enquanto os PCNs (2001, p. 127) pregam que “a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem,” a BNCC negligencia a abordagem. O DCRC traz a reflexão, mas, assim como a BNCC, deixa a cargo da escola, cuja temática não aparece em seu PPP.

Percebe-se, por fim, que a educação em direitos humanos se torna, cada vez mais, necessária e se constitui nos tempos de hoje como um dos maiores desafios dentro e fora da escola, passando pelos campos dos documentos nacional e estadual ao PPP da escola e,

sobretudo neste, cuja elaboração mais se aproxima da prática que interfere diretamente na vida de estudantes. O PPP foi elaborado e é revisado anualmente por todos(as) professores(as) e gestores(as) da escola, mas, não há afinidade ou conhecimento dos(as) gestores(as) e demais funcionários(as) com as questões de direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual, dentre outras questões necessárias de serem pautadas para assegurar qualidade social tornando-se uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, & Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.

BRASIL. (2015). Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do CNCD/LGBT da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Vozes, 2004.

DE MELLO, A. R. (2015). Feminicídio: breves comentários à Lei 13.104/15. de Souza, H. H., & Fialho, L. M. F. (2020). A Importância das Políticas Públicas Educacionais para as Questões de Gênero e Sexualidade na Escola. *Inovação & Tecnologia Social*, 2(3), 19-32.

DE MOURA, Maria Lenúcia; DOS SANTOS MACHADO, Charliton José; BEZERRA, José Eudes Baima. A frágil democracia brasileira: reflexões a partir da biografia de Valter Pinheiro. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021018-e021018, 2021.

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ – DCRC. Disponível em:<<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

DIAS, R. D., & Dombkowitsch, L. A. (2015). Direito humano à educação: a inclusão das temáticas de gênero e de sexualidades nos planos de educação. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 1(1), 294-311.

DIAS, M. B., & da Penha, L. M. (2015). a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. *São Paulo: Revista dos Tribunais*.

DOS SANTOS, P. J. (2019). Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5.

EYNG, A. M. (2015). Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 133-155.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Gomes, N. L. (2010). Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *Modos de fazer*, 19.

LEI N.º 16.946, DE 29.07.19 (D.O. 30.07.19) ASSEGURA O DIREITO AO NOME SOCIAL NOS SERVIÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO ESTADO DO CEARÁ, NA FORMA QUE DEFINE. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LGBTQIAP+: qual o significado de cada letra? Disponível em: <https://glamour.globo.com/lifestyle/noticia/2021/06/lgbtqiap-qual-o-significado-de-cada-letra-da-sigla.gh.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan, Poli, Não-binárias e mais. Disponível em: <<https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LOURO, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 201-218.

LUZ, Marileide. Papel da Gestão Escolar na Qualidade Social do Ensino (não publicado).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEDH, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 14 jan. 2022.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

RIBEIRO, Marcos. Educação em sexualidade: conteúdos - metodologias - entraves. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SILVA, M. R. D., & SANTOS, S. D. (2012). Estatuto da igualdade racial: nova estatuta para o Brasil.

SOUSA, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.