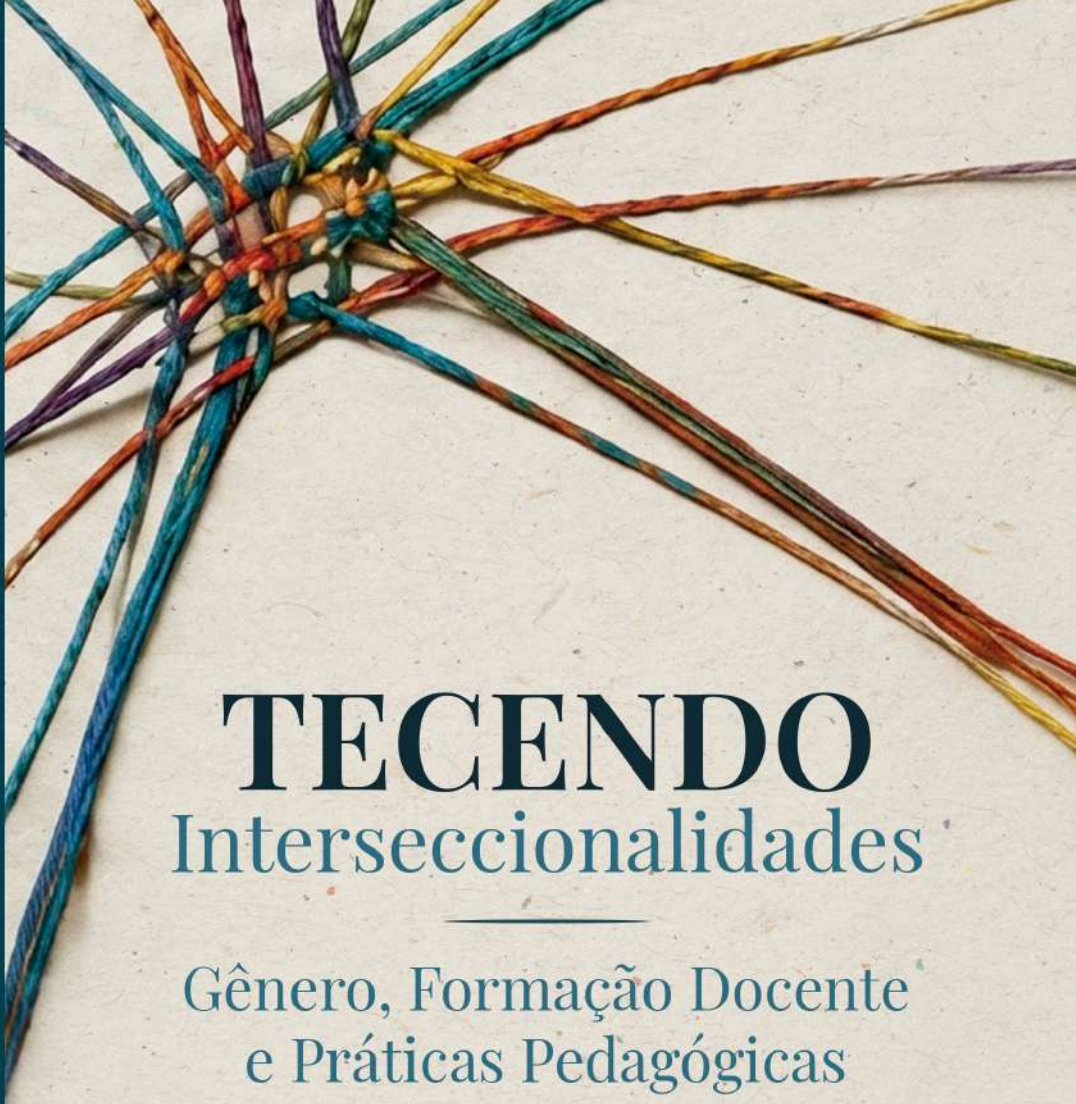


# TECENDO
## Interseccionalidades

### Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Organizadores

Claudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins

Pedro & João editores

# Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas

**Tecendo Interseccionalidades**
**Volume 1**

Pedro & João
editores

**Cláudia Pons Cardoso**
**Marco Antonio Matos Martins**
**(Organizadores)**

# Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas

**Tecendo Interseccionalidades**
**Volume 1**

Pedro & João
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Cláudia Pons Cardoso; Marco Antonio Matos Martins [Orgs.]**

**Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Tecendo Interseccionalidades. Volume 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 320p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-3137-2 [Digital]**

1. Formação Docente. 2. Interseccionalidade. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Gênero e Educação. 5. Justiça Social. I. Título.

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio
**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
**Diagramação:** Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho
**Editor:** Valdemir Miotello
**Diretores executivos:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

**Pedro & João Editores**
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

**Sumário**

**Agradecimentos** **9**
Cláudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins

**Apresentação** **11**
Marco Antonio Matos Martins

**O feminismo na formação de educadora/es: investigando desafios na educação e na desconstrução de estereótipos** **15**
Marlaine Rocha Bispo
Cláudia Pons Cardoso

**Sob a ótica das interseccionalidades: os marcadores das diferenças e a formação de educadoras/es** **37**
Rafael Santiago Souza
Kelly Santiago Oliveira
Selma Conceição Freitas Silva
Luciene Assunção da Silva

**Desconstrução de estereótipos de gênero na educação: desafios e possibilidades** **63**
Bruno Moreira Silva
Manoel Luiz Santos da Silva

**A ausência das questões de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia 2016/2026** **87**
Sandra Souza de Santana
Sílvio Roberto dos Santos Oliveira

**Gênero e Formação Continuada: experiências da especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) do polo de Barreiras/BA (UNEAD/UNEB)** 107
Victória Soares dos Santos
Miléia Santos Almeida

**Uma proposta de ensino em sexualidade e saúde para o ensino médio: perspectivas interdisciplinares e interseccionais** 131
Paulo Marcos de Assis Barros
Marco Antonio Matos Martins

**Igualdade de gênero: ludicidade e inclusão no ambiente escolar** 149
Aise Gualberto Julião Fróes
Bruno Ribeiro dos Santos
Marilene Nunes dos Santos
Martha Matos Lucas Teixeira
Diego Ramon Souza Pereira

**As relações de gênero na matemática** 171
Aline Maria Silva Pereira
Éric Novais Silva
Jerisnaldo Matos Lopes

**Mulheres educadoras de rua: possibilidades de atuação e desafios cotidianos** 195
Lucas Vezedek
Elaine Lubarino de Jesus
Lívia da Silva Mendes
Luciene Assunção da Silva

**Raça e Gênero no corpo docente da UNEB** **223**
Diana Ribeiro da Silva dos Santos
Maria Louise Oliveira da Silva Ribeiro
Luciene Assunção da Silva

**As trajetórias de professoras negras do Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza de Camamu – Bahia** **243**
Deyvid Vinicios Duarte da Hora
Diana Menezes Duarte
Lorena Michelle Silva dos Santos

**Desafios e perspectivas para o ensino superior: trajetórias das estudantes do Quilombo da Canarina** **265**
Taisa Borges dos Santos
Lorena Michelle Silva dos Santos

**Carta aberta à educação inclusiva: reflexões sobre kit gay, de Vitorelo** **289**
Roberto Rodrigues Campos
Analene Alves Oliveira Chaves
Osvaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez

## Agradecimentos

A realização da coletânea **Tecendo Interseccionalidades** é, antes de tudo, uma celebração de vozes, trajetórias e sonhos de educadoras/es que acreditam na promoção da educação como prática de liberdade. É o resultado do esforço coletivo de muitas mãos, mentes e corações comprometidos em construir uma pedagogia crítica, feminista e decolonial, capaz de enfrentar as desigualdades de gênero, raça, sexualidades, classe e abrir caminhos para novas possibilidades de existência e à promoção da educação inclusiva e transformadora.

Os artigos aqui apresentados foram organizados em cinco volumes, compostos pelos eixos temáticos **Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas; Educação, Currículo e Decolonialidade; Literatura, Representações e Identidades em Movimento; Corpos, Sexualidades e Diversidades; e Feminismos, Resistências e Direitos Sociais.** Cada trabalho é uma centelha de transformação, um gesto de enfrentamento ao racismo patriarcal cisheteronormativo e às opressões coloniais, e um compromisso com a justiça social. Mais do que uma contribuição acadêmica: é um registro de experiências, reflexões e lutas que reverberam no espaço escolar e na sociedade; é um projeto político de resistência, memória e criação. Ao abordar experiências e reflexões que emergem da escola, das comunidades e das lutas sociais, cada artigo afirma a potência de uma pedagogia feminista que não se limita à sala de aula, mas se espraia para a vida.

Esta coletânea reúne parte dos 297 trabalhos de conclusão da segunda turma do curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es, promovido pelo Diadorim – Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com a Unidade de Educação a Distância (UNEAD/UNEB).

Foram 407 estudantes formadas/os, em sua maioria atuantes na Educação Básica da Bahia.

O sucesso deste curso e desta publicação só foi possível graças à generosidade e ao apoio de muitas instituições e pessoas: a Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e a Universidade do Estado da Bahia, bem como todas/os as/os docentes e monitoras/es que se dedicaram à formação, os membros das bancas de avaliação e a equipe de pesquisadoras/es e técnicos do Diadorim e da UNEAD, que acompanharam cada passo com afeto, cuidado, atenção e entusiasmo.

Por fim, nossa gratidão mais profunda vai para todas/os as/os estudantes da especialização, que se entregaram com interesse, coragem e compromisso, transformando teoria em prática e conhecimento em ação. Esta coletânea é, sobretudo, de vocês: suas trajetórias, descobertas, lutas e insurgências estão vivas em cada artigo, em cada análise, em cada proposta apresentada.

A vocês, nosso sincero e afetuoso muito obrigada. Que estas páginas inspirem novas vozes, novas insurgências e fortaleçam a luta por uma educação emancipadora.

Cláudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins

## Apresentação

Pensar a educação é, também, reconhecer os múltiplos atravessamentos que constituem os processos formativos. Neste volume, **Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas**, reunimos estudos que evidenciam o papel do gênero na organização das práticas educativas, tensionando silêncios e desigualdades historicamente naturalizadas. Os textos aqui apresentados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas mais críticas, sensíveis às diferenças e comprometidas com a equidade.

No texto **O feminismo na formação de educadora/es: investigando desafios na educação e na desconstrução de estereótipos**, a experiência autobiográfica e as referências críticas apontam para a necessidade de revisitar currículos e integrar as teorias feministas na formação docente. A esse chamado se soma **Sob a ótica das interseccionalidades: os marcadores das diferenças e a formação de educadoras/es**, que amplia a reflexão ao trazer o olhar sobre raça, classe e sexualidade, demonstrando que nenhuma prática pedagógica se sustenta sem enfrentar as opressões que se entrelaçam no cotidiano escolar.

Essas discussões ecoam em **Desconstrução de estereótipos de gênero na educação: desafios e possibilidades**, que, a partir de uma revisão de pesquisas, revela práticas inclusivas já em curso, mas também as resistências culturais que se interpõem. Evidenciando os limites institucionais, **A ausência das questões de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia 2016/2026** expõe como o silêncio oficial pode comprometer avanços e reforça a urgência de uma educação plural e socialmente comprometida.

As experiências de formação continuada ganham vida em **Gênero e formação continuada: experiências da Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de**

**Educadoras(es) do polo de Barreiras/BA (UNEAD/UNEB)**, que apresenta as motivações de professoras e professores em buscar caminhos para suprir lacunas da formação inicial. No mesmo espírito de reinvenção curricular, **Uma proposta de ensino em sexualidade e saúde para o Ensino Médio: perspectivas interdisciplinares e interseccionais** aposta em práticas pedagógicas que reconhecem adolescentes como sujeitos de direitos e convidam à construção de um espaço escolar mais democrático.

O tema da inclusão também aparece em **Igualdade de gênero: ludicidade e inclusão no ambiente escolar**, que ressalta o potencial do lúdico para mediar aprendizagens e socializações mais igualitárias. Já **As relações de gênero na matemática** nos convocam a desnaturalizar estereótipos em um campo marcado pela sub-representação das mulheres, iluminando estratégias de mudança que passam pela formação de professores e pela revisão curricular.

Na fronteira entre educação e vida social, **Mulheres educadoras de rua: possibilidades de atuação e desafios cotidianos** traz o testemunho das que educam em territórios precarizados, mostrando que vínculos afetivos, escuta e cuidado também são pedagogia. No espaço universitário, **Raça e gênero no corpo docente da UNEB** analisa, em termos numéricos e conceituais, como essas categorias atravessam a docência e refletem – ou não – a diversidade baiana.

As narrativas de vida se aprofundam em **As trajetórias de professoras negras do Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza de Camamu – Bahia**, que desvela os múltiplos enfrentamentos e resistências dessas mulheres, em **Desafios e perspectivas para o Ensino Superior: trajetórias das estudantes do Quilombo da Canarina**, que evidencia as barreiras estruturais que ainda limitam o acesso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior, e em **Carta aberta à educação inclusiva: reflexões sobre Kit Gay, de Vitorelo**, que problematiza os desafios da inserção das temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar, destacando o papel da formação docente na construção de práticas

pedagógicas comprometidas com o respeito à diversidade e com a promoção de uma educação inclusiva.

Os estudos reunidos neste volume evidenciam que a educação se configura como campo de disputas, no qual gênero emerge não apenas como tema, mas como dimensão estruturante das práticas pedagógicas e dos processos formativos. Ao tensionar silêncios e evidenciar possibilidades, este conjunto de textos reafirma a centralidade de abordagens críticas e comprometidas com a equidade na construção de uma educação mais justa e sensível às diferenças.

A todas/os uma boa leitura e que as reflexões aqui reunidas fortaleçam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a transformação social.

Marco Antonio Matos Martins
Julho, 2026

# O feminismo na formação de educadora/es: investigando desafios na educação e na desconstrução de estereótipos

Marlaine Rocha Bispo[1]
Cláudia Pons Cardoso[2]

## Introdução

Sou uma mulher sertaneja, apaixonada pela vida, resiliente e comprometida com a educação e a transformação social. Filha de uma dedicada professora e de um trabalhador da lavoura, sempre fui profundamente apaixonada pelo mundo da educação. Desde cedo, fui incentivada a mergulhar nesse universo, guiada pelo exemplo de minha mãe e pelos sonhos de minha avó. Meu pai, sendo o filho mais velho de oito irmãos, não teve a oportunidade de concluir seus estudos, pois precisou ajudar na criação dos irmãos. Minha avó, uma das minhas maiores incentivadoras, era analfabeta e sempre sonhou em aprender a ler. Contudo, devido às condições da época, teve que trabalhar na roça com o pai desde muito jovem.

Crescendo rodeada de livros, encontrava minha alegria nas brincadeiras de escolinha. Aos cinco anos de idade, aprendi a ler em casa, sob a orientação de minha mãe. O exemplo materno foi crucial e sempre me inspirou a seguir em frente. As memórias de minha infância são repletas de momentos que hoje ressoam com grande significado. Lembro-me claramente de estar sentada à mesa da sala com minha mãe, enquanto esta planejava aulas e corrigia atividades. Eu, com meu caderninho de história da Cinderela,

[1] Graduação em Letras (UNEB). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores/as (UNEB),
[2] Professora Titular (UNEB DEDC Campus I), Mestrado em História do Brasil (PUC-RS), Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA).

minha personagem favorita da infância, treinava e estudava para aprender a ler.

Outra lembrança carinhosa é de meu pai, que após um longo dia de trabalho, sentava-se comigo no chão da sala para ouvir-me ler o livro infantil do Dumbo[3], orgulhoso de minha conquista. A atenção e o carinho presentes nessas cenas são vividamente preservados em minha memória. E minha avó, a maior saudade que tenho, nunca deixava de incentivar-me a estudar, a ser alguém na vida. Quando concluí minha graduação, dediquei essa conquista à minha avó, certa de que, onde quer que estivesse, teria testemunhado meu sucesso.

Apesar de minha profunda admiração pela educação, inicialmente não aspirava ser professora. Meu sonho era ser bióloga ou médica veterinária, dada minha paixão pela natureza e pelos animais. No entanto, a vida, com seus caminhos misteriosos, encarregou-se de colocar tudo no lugar. Como filha única de pais apegados, aos 17 anos, não tive permissão para deixar a zona rural e morar sozinha em uma 'cidade grande'. Mesmo hoje, aos 25 anos, essa preocupação ainda persiste. Com isso, optei por cursar Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em um Campus[4] próximo de minha casa.

---

[3]Livro infantil escrito por Helen Aberson e ilustrado por Harold Pearl, publicado em 1939 conta a história de um jovem elefante chamado Dumbo, que nasce com orelhas extraordinariamente grandes. Inicialmente, Dumbo é ridicularizado por suas orelhas, mas com a ajuda de seu amigo, o ratinho Timóteo, ele descobre que pode usá-las para voar. Essa habilidade única transforma Dumbo de uma chacota a uma estrela do circo, mostrando que suas diferenças são, na verdade, sua maior força. A história de Dumbo é uma lição sobre aceitação, amizade e o poder de acreditar em si mesmo.

[4] A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) adota um modelo de multicampia, com diversos campi espalhados por todo o estado da Bahia. Esse modelo permite à UNEB oferecer educação superior em diferentes localidades, proporcionando acesso a um ensino de qualidade a um público mais amplo. O Campus XXIII, localizado em Seabra, é um exemplo dessa estrutura, desempenhando um papel importante na formação acadêmica e profissional dos estudantes da região. Eu participei de um curso no Campus XXIII da UNEB em Seabra, que contribuiu para o meu desenvolvimento acadêmico. O campus oferece uma infraestrutura

Durante a graduação, dediquei-me intensamente aos estudos sobre literatura e cultura afro-brasileira. Esse foco, embora enriquecedor, fez com que eu não me aprofundasse tanto nos estudos de gênero, talvez porque não fui instigada a isso. Observando minha turma da graduação, percebi que a maioria se especializou em literatura, e apenas um colega direcionou seu trabalho para questões de gênero.

Com o tempo e a necessidade de formação continuada, como explica Lúcia G. Silvan (2017), é um treinamento contínuo que profissionais, especialmente aqueles na área da educação, participam ao longo de suas carreiras para melhorar suas habilidades, atualizar seus conhecimentos e se adaptar às mudanças em suas respectivas áreas de atuação, foi que percebi o quanto a falta de aprimoramento em gênero deixou lacunas em minha formação, tanto como docente quanto como pessoa. Segundo Paulo Freire (1996, p. 44), "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me". Por isso, é crucial garantir que as/os docentes estejam sempre atualizadas/os com as novas práticas, teorias e tecnologias, além de fomentar um ambiente de aprendizado contínuo e melhoria profissional.

Dessa reflexão emergiu a motivação para a escrita deste artigo, que tem como objetivo investigar como o feminismo pode integrar a formação de educadoras/es, contribuindo para abordar a desconstrução de estereótipos de gênero na educação. De acordo com Luciana Maria Rodrigues da Silva (s.d. p.2), a "escola tem o papel de ensinar juntamente com a comunidade e formar para a cidadania e instruir o indivíduo sobre seus direitos e deveres como parte integrante da sociedade favorecendo a participação dos alunos em relações sociais".

---

adequada e diversos recursos para apoiar a educação e pesquisa, refletindo o compromisso da UNEB com a excelência educacional e a inclusão em diferentes áreas do estado.

Assim, a importância deste estudo reside na necessidade de formação de professoras e professores mais conscientes e preparados para lidar com questões de gênero, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva, na qual, todos/as as/os estudantes, independentemente de seu gênero, tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Do ponto de vista de Guacira Louro (1997, p. 74), os "educadores têm a responsabilidade de promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, onde todas as identidades de gênero e sexualidade sejam valorizadas e respeitadas".

Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, a introdução, apresento o tema. Na segunda, um relato autobiográfico, recorro à Maria da Conceição Passeggi (2021) com sua obra "Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)formador", em que aborda a importância da reflexividade na narrativa de vida e na construção da identidade pessoal, ela discute como as narrativas pessoais não apenas refletem experiências, mas também têm o poder de transformar o sujeito que as constrói. O conceito de "auto(trans)formador" se refere ao potencial das narrativas de vida para provocar mudanças internas, ajudando os indivíduos a reinterpretar suas histórias, repensar suas identidades e, consequentemente, promover um processo de autotransformação.

Sua obra também explora a relação entre narrativa e educação, destacando a importância de métodos narrativos na formação de professores e em práticas pedagógicas reflexivas. A autora argumenta que, ao narrar e refletir sobre suas próprias experiências, os indivíduos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor, levando a uma transformação pessoal e profissional.

Segundo Maria da Conceição Passeggi (2021, p. 95), "a reflexividade narrativa possibilita um processo de autotransformação, onde o sujeito não apenas narra suas experiências, mas também se transforma por meio delas." A partir disso, apresento minha trajetória acadêmica e como a falta de estudos de gênero impactou minha formação. Esta narrativa não só

contextualiza minha jornada, mas também ressalta a importância de uma formação docente abrangente, que inclua a compreensão das questões de gênero como essencial para a construção de uma educação transformadora.

Encontrei na educação não apenas uma profissão, mas uma missão de vida. Minha história é um testemunho poderoso de como a educação pode moldar vidas e abrir portas para novas oportunidades. Dedico-me a mostrar a minhas/meus estudantes que é possível ir além, romper barreiras e expandir seus horizontes. Essa descoberta fez com que me entregasse à profissão com verdadeira devoção e amor, determinada a inspirar e guiar as/os estudantes a alcançar seus sonhos, assim como fui incentivada por minha família a buscar os meus próprios.

Na terceira parte, reflexiono sobre a importância de gênero na formação docente, apoiada em revisão bibliográfica. E na última, analiso a importância de desconstruir os estereótipos de gênero no contexto educacional e as estratégias para promover uma educação inclusiva e equitativa. Através de uma revisão bibliográfica detalhada, discuto como a revisão curricular, a formação contínua de educadoras/es e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para desafiar e superar preconceitos de gênero. A metodologia é, portanto, uma reflexão autobiográfica à luz da revisão bibliográfica.

**Uma jornada acadêmica e as lacunas da formação em gênero**

No dia 11 de julho de 2016, atravessei os portões da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pela primeira vez, dando início a uma jornada que transformaria minha vida. Desde o começo, os estudos sobre raça capturaram meu coração, direcionando meus interesses acadêmicos ao longo dos quatro anos seguintes de minha formação. A paixão por essa área foi intensificada quando me tornei bolsista voluntária de iniciação científica em um projeto sobre Literatura e Afrobaianidade.

Ao ingressar no projeto, que já se encontrava em suas etapas finais, eu tinha como objetivo fazer um apanhado geral de tudo o que havia sido estudado e produzido pelas bolsistas que me antecederam. Esse trabalho meticuloso de síntese e revisão me permitiu não apenas consolidar meu conhecimento sobre a literatura e a cultura afro-baiana, mas também reconhecer a importância da continuidade e da colaboração acadêmica.

Paralelamente, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participando do subprojeto de literatura afro-brasileira e baiana. Esse subprojeto envolvia o desenvolvimento de oficinas em escolas estaduais de nível médio, abordando a literatura afro-brasileira e baiana. Autores como Eduardo de Assis Duarte, Jorge Amado, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Wesley Correia e Mestre Didi foram trabalhados, destacando a importância de ensinar e ocupar espaços anteriormente negados ao conhecimento e à trajetória da cultura negra.

Essas experiências no PIBID foram fundamentais para a minha formação. A oportunidade de levar a literatura afro-brasileira para o ambiente escolar, promovendo oficinas e discussões, não apenas ampliou meu conhecimento acadêmico, mas também ajudou a desenvolver uma postura crítica e atuante na sociedade sobre questões étnico raciais. A participação em diversos eventos como "pibidiana" também enriqueceu minha formação, proporcionando um espaço para troca de ideias e ampliação de horizontes.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação focou na literatura e cultura afro-brasileira, com um estudo aprofundado sobre as narrativas de Mestre Didi. Navegar pelas mitologias e tradições afro-brasileiras foi uma experiência enriquecedora, permitindo-me explorar a riqueza cultural e histórica negra que compõe essa vertente literária. No entanto, ao refletir sobre minha formação, percebi uma lacuna significativa: a falta de aprofundamento nos estudos de gênero.

Embora tenha tido contato com questões de gênero em algumas disciplinas e através de outras/os professoras/es, não fui

instigada a me aprofundar nesses estudos de forma significativa. Observando a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras/UNEB, notei a ausência de uma disciplina específica sobre gênero, ao contrário do que ocorria com a literatura afro-brasileira. Essa falta de enfoque sistemático nos estudos de gênero talvez tenha contribuído para que eu não aprofundasse meus conhecimentos nessa área durante a graduação, limitando meu entendimento a um nível superficial.

A formação inicial de professoras/es é um tema amplamente discutido na literatura brasileira, evidenciando a necessidade de melhorias significativas para garantir uma educação de qualidade. Marisa Vorraber Costa (2002, p. 48) aponta que "a formação inicial é fundamental para o desenvolvimento das competências básicas do professor, porém, é insuficiente para lidar com as complexidades e mudanças constantes da prática educativa". Minha própria experiência ilustra essa realidade; apesar de uma formação rica em alguns aspectos, como a literatura afro-brasileira, outras áreas, como os estudos de gênero, ficaram negligenciadas.

Conforme Maria do Carmo Pimenta e Eliane Maria Lima (2004, p. 102), "a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, necessitando de uma maior integração com as realidades das escolas e comunidades". Essa lacuna, segundo as autoras, pode levar à formação de profissionais despreparados para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Em minha trajetória, essa desconexão se manifestou na falta de aprofundamento no trato de gênero e educação, revelando uma necessidade urgente de uma formação mais holística e integrada.

Além disso, a formação continuada se apresenta como uma necessidade imperativa para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. Como afirma Manuel Nóvoa (1995), "não há formação inicial que possa prever e preparar para todas as situações que um professor enfrentará ao longo de sua carreira" (p. 23). Ele enfatiza a importância de um processo contínuo de aprendizagem, que permita ao/à professor/a se atualizar e se

adaptar às novas demandas educativas. Minha reflexão sobre a formação inicial sublinha essa necessidade, pois só através de uma educação continuada podemos preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

Bernardete Angelina Gatti (2008) reforça essa perspectiva, argumentando que "a formação continuada é essencial para a atualização dos saberes docentes, possibilitando a reflexão sobre a prática e a incorporação de novas metodologias e tecnologias" (p. 67). Segundo a autora, esse processo de formação continuada deve ser institucionalizado e valorizado pelas políticas educacionais para garantir uma educação de qualidade. Isso ressoa com minha própria experiência e a observação de que a ausência de uma formação aprofundada em estudos de gênero durante minha graduação poderia ter sido mitigada com oportunidades contínuas de aprendizado e desenvolvimento profissional.

O currículo é uma construção complexa e dinâmica, que reflete as interações entre a escola, a sociedade e as políticas educacionais. Segundo Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994), "o currículo é uma construção social e histórica, sendo influenciado por diversos fatores, como políticas educacionais, demandas sociais e culturais, além das práticas pedagógicas" (p. 15). Essa perspectiva destaca que o currículo não é neutro; ele reflete as relações de poder e os valores presentes na sociedade.

Para Demerval Saviani (2008), "o currículo é um instrumento de formação humana, devendo ser pensado de forma crítica e reflexiva, para que possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos" (p. 52). Demerval Saviani enfatiza a necessidade de um currículo que promova não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

José Carlos Libâneo (2012) argumenta que "o currículo deve ser entendido como um projeto político-pedagógico que articula os conteúdos escolares com as necessidades e expectativas da sociedade, buscando formar cidadãos conscientes e críticos" (p. 74). Esta visão ressalta a dimensão política do currículo, que deve ser

construído de maneira participativa e democrática, envolvendo todas/os as atrizes e os atores da comunidade escolar. De acordo com José Pacheco (2001), "o currículo é um espaço de disputas e negociações, onde se expressam as diferentes concepções de educação e sociedade" (p. 34). Essa perspectiva sugere que o currículo é um campo de tensões e conflitos, refletindo as diversas visões e interesses presentes na escola e na sociedade.

Para compreender melhor essas dinâmicas, é importante considerar o trabalho de Maurice Tardif (2002), que afirma que "o currículo não se restringe aos conteúdos ensinados, mas engloba também as práticas docentes, a organização do tempo e do espaço escolar, e as relações entre professores e alunos" (p. 89). O autor destaca a importância de uma visão ampla e integrada do currículo, que considere todos os aspectos do processo educativo.

Célestin Freinet (1993), outro importante teórico, sugere que "a educação deve ser baseada na cooperação e na autonomia do aluno, permitindo que ele seja um agente ativo no seu processo de aprendizagem" (p. 56). Esta abordagem reforça a necessidade de práticas que incentivem a participação e a colaboração, preparando os/as estudantes para a vida em sociedade. Esta filosofia educacional reflete diretamente na importância de uma formação inicial e continuada que seja abrangente e inclusiva, cobrindo todas as áreas do conhecimento e preparando os/as professores/as para enfrentar as complexidades do ensino contemporâneo. Minha experiência ao explorar a literatura afro-brasileira, e as lacunas que identifiquei, reforçam a necessidade de uma abordagem educativa que seja adaptativa e em constante evolução.

Segundo José Carlos Libâneo (2012), "os professores precisam estar preparados para adotar metodologias ativas que exigem um conhecimento aprofundado tanto dos conteúdos quanto das estratégias de ensino" (p. 45). Ele argumenta que a formação inicial muitas vezes não oferece todas as ferramentas necessárias para essa transformação, ressaltando a necessidade de um processo contínuo de atualização e desenvolvimento profissional. Visto que a falta de estudos aprofundados em gênero durante minha formação inicial

poderia ser superada através de programas contínuos de desenvolvimento profissional.

Em consonância com essa perspectiva, José Manuel Moran (2015) afirma que "a formação continuada é essencial para que os professores possam incorporar as novas tecnologias e metodologias ativas em suas práticas, garantindo uma educação mais significativa e alinhada às necessidades dos alunos contemporâneos" (p. 34). Ele destaca que essa formação deve ser incentivada e apoiada por políticas educacionais que valorizem a inovação e a qualidade do ensino. Essa visão complementa a minha reflexão sobre a importância de uma educação continuada que permita a constante evolução e adaptação das/os educadoras/es às novas realidades e desafios do ensino.

**A importância de gênero na formação docente**

A formação de educadoras/es é um processo complexo que deve abranger diversas áreas do conhecimento, incluindo as questões de gênero, para preparar profissionais capazes de atuar de maneira crítica e inclusiva. A ausência de uma abordagem sistemática sobre gênero na grade curricular de cursos de formação de professoras/es pode resultar em uma compreensão superficial dessa temática, limitando a capacidade das/os educadoras/es de promover uma educação equitativa e sensível às desigualdades de gênero.

A pesquisadora Guacira Lopes Louro, em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista* (1997), explora como as questões de gênero e sexualidade podem ser incorporadas na educação. A autora argumenta que o gênero é uma construção social que influencia profundamente as práticas educativas e as relações de poder na escola. Ela destaca a necessidade de desconstruir estereótipos de gênero para promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. Louro (1997) afirma que "a escola, longe de ser um espaço neutro, é um campo de reprodução das desigualdades de gênero, onde é crucial promover

uma pedagogia que desafie e subverta essas normas" (p. 45). Esta perspectiva sublinha a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre gênero na formação docente, que permita às/aos professoras/es enfrentar e desconstruir as práticas discriminatórias.

Outra referência importante é a de Lia Zanotta Machado, que em *Feminismo e Educação: Teoria e Prática* (2004), discute a importância de integrar as teorias feministas na formação de professoras/es. Machado ressalta que a compreensão das desigualdades de gênero e a adoção de uma perspectiva feminista na educação são fundamentais para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela enfatiza que as/os professoras/es precisam ser capacitadas/os para identificar e combater as práticas discriminatórias em sala de aula. Segundo Machado (2004), "a integração das teorias feministas na formação de professores é essencial para que estes possam reconhecer e enfrentar as desigualdades de gênero que permeiam o ambiente escolar" (p. 78). Esta abordagem permite às/aos educadoras/es desenvolver uma visão crítica e ativa sobre as relações de poder e as práticas pedagógicas.

Além disso, a obra de bell hooks[5], *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade* (2013), defende uma educação libertadora que desafie as normas tradicionais de gênero e promova a igualdade. Ela argumenta que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde estudantes possam questionar e desconstruir as desigualdades de gênero. hooks (2013) afirma que "a educação deve ser um espaço onde se promovam práticas que desafiem as normas hegemônicas de gênero, possibilitando aos alunos uma vivência de liberdade e igualdade" (p. 35). Sua proposta enfatiza a necessidade de uma abordagem

[5] bell hooks é o pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins como uma homenagem à sua avó. O uso de letras minúsculas no nome reflete uma postura política de rejeição à autoimportância intelectual. hooks desejava que a atenção fosse voltada para suas obras e pensamentos, em vez de para sua identidade pessoal.

pedagógica que vá além do ensino tradicional e promova a transformação social.

Ao integrar o feminismo na formação de educadoras/es, é possível fomentar uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também promove a justiça social e a igualdade. As/os professoras/es se tornam agentes de mudança, capacitadas/os para desafiar os estereótipos de gênero e promover uma cultura de respeito e inclusão. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para viver em uma sociedade mais justa e equitativa.

Para compreender a importância de incluir o estudo de gênero na formação docente, é essencial primeiro definir o que entendemos por gênero e feminismo. Gênero refere-se às construções sociais e culturais que definem e determinam os papéis, comportamentos e atributos considerados apropriados para homens e mulheres em uma sociedade. Joan W. Scott (1988), por exemplo, argumenta que o gênero deve ser entendido como uma construção histórica e cultural que influencia as práticas sociais e institucionais. Scott afirma que "o gênero é uma construção histórica que molda e é moldada pelas práticas sociais e institucionais" (Scott, 1988, p. 92).

Para Judith Butler (2003) "gênero é uma performance social, uma série de atos e comportamentos que se repetem e que, ao serem repetidos, constroem o que entendemos por identidade de gênero" (p. 54). Essa perspectiva ressalta a ideia de que gênero não é uma característica fixa, mas uma construção dinâmica e sujeita a mudanças.

Feminismo, por outro lado, é um movimento e uma teoria que busca a igualdade de gênero e a justiça para todas as pessoas, desafiando as desigualdades e injustiças que existem entre os sexos. O feminismo é uma perspectiva crítica que visa desmantelar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e promover uma sociedade onde todas as pessoas tenham acesso igualitário a direitos e oportunidades. Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo* (1949), afirma que "não se nasce mulher: torna-se mulher" (p. 267), destacando que a

construção da identidade feminina é um processo socialmente mediado, que pode e deve ser questionado e reformulado.

Integrar o conceito de gênero e a teoria feminista na formação docente é fundamental para a construção de um ambiente educacional que respeite e promova a desconstrução de hierarquias de gênero. A ausência dessa abordagem pode levar à perpetuação de estereótipos e desigualdades de gênero dentro das instituições educacionais.

A teórica feminista Nancy Fraser, em *Justiça Social na Era Global* (2008), complementa essa visão ao afirmar que "a justiça de gênero não pode ser alcançada sem a reestruturação das instituições que perpetuam a desigualdade" (p. 112). Isso implica que a formação de professoras/es deve incluir a análise e crítica dessas instituições para promover mudanças efetivas.

Lia Zanotta Machado (2004) também contribui para essa discussão ao enfatizar a importância de integrar as teorias feministas na formação de professoras/es. Ela ressalta que a compreensão das desigualdades de gênero e a adoção de uma perspectiva feminista na educação são fundamentais para a promoção da justiça social. Machado (2004) afirma que "os professores precisam ser capacitados para identificar e combater as práticas discriminatórias em sala de aula, o que só é possível com uma formação que inclua uma sólida base em estudos de gênero e feminismo" (p. 78). Dessa forma, a formação docente deve ir além da simples transmissão de conhecimento e preparar as/os educadoras/es para serem agentes de mudança social.

O movimento conservador Escola Sem Partido tem sido um tema de intenso debate no cenário educacional e político brasileiro. Propondo uma neutralidade ideológica nas escolas, o movimento busca assegurar que o ambiente educacional seja livre de influências políticas e ideológicas, visando garantir um ensino técnico e imparcial. No entanto, essa proposta suscita importantes questionamentos sobre a natureza da educação e o papel das/os educadoras/es, pois traz em seu bojo o controle de alguns debates entre elas gênero na educação.

O movimento defende que a função das/os professoras/es deve ser restrita à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, sem influenciar as/os alunas/os com suas opiniões pessoais ou orientações ideológicas. De acordo com os proponentes, esta abordagem visa evitar a doutrinação e assegurar que estudantes recebam uma educação neutra e objetiva. Entretanto, a ideia de uma educação completamente neutra é amplamente contestada por parte significativa de educadoras/es e da sociedade civil, na medida em que toda interação é permeada por valores e visões de mundo dos sujeitos envolvidos.

A concepção de uma educação neutra é desafiada também por diversas/os teóricas/os da educação. Paulo Freire, por exemplo, em sua obra Educação e Ideologia (1996), argumenta que "a educação é um ato político" e que a tentativa de manter a neutralidade ideológica é uma forma de perpetuar o *status quo*. Freire afirma que "a educação deve ser um espaço de diálogo e reflexão crítica, onde diferentes perspectivas e experiências são discutidas e analisadas" (Freire, 1996, p. 45). Segundo ele, ignorar a dimensão política da educação pode contribuir para a manutenção de desigualdades sociais e políticas.

Michael Apple, em Educação e Poder (1982), reforça essa perspectiva ao afirmar que "o currículo não é neutro; ele reflete e reproduz as relações de poder existentes na sociedade" (Apple, 1982, p. 97). Apple sugere que as escolas e currículos são moldados por contextos políticos e sociais, e a tentativa de eliminar essas influências pode resultar na ocultação de realidades importantes e na perpetuação de injustiças.

A proposta do Escola Sem Partido também é criticada por sua potencialidade de silenciar debates e restringir a diversidade de opiniões. Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido (2001), defende que "a educação deve promover a conscientização e a capacidade de questionar a realidade, e não simplesmente aceitar o *status quo*" (Freire, 2001, p. 67). Freire enfatiza que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde as/os alunas/os são

encorajadas/os a analisar criticamente as desigualdades e injustiças que enfrentam.

Richard Paul (1995) complementa essa visão ao afirmar que "a verdadeira educação requer a exposição a uma gama diversificada de pontos de vista e a capacidade de pensar criticamente sobre essas perspectivas" (Paul, 1995, p. 82). A eliminação de qualquer forma de influência ideológica pode, paradoxalmente, limitar a capacidade de estudantes de desenvolver um pensamento crítico e independente.

Integrar a perspectiva de gênero e outras diversidades no currículo é essencial para uma formação educacional completa e inclusiva. A proposta do Escola Sem Partido, ao buscar eliminar todas as influências ideológicas, pode inadvertidamente contribuir para a homogeneização do ensino e a exclusão de questões cruciais que afetam a vida de estudantes.

A inclusão de diferentes perspectivas e debates nas escolas é fundamental para a formação de cidadãs/ãos críticas/os e conscientes. A educação deve ser um espaço onde as/os alunas/os podem explorar e discutir uma variedade de perspectivas, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e análise. A proposta de neutralidade total não apenas restringe esses debates, mas também reforça a falta de diálogo e a perpetuação de desigualdades e a manutenção de estereótipos. A inclusão de estudos de gênero na formação docente, desse modo, não é apenas uma adição desejável, mas uma necessidade imperativa para a construção de uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade e promova a equidade.

**Como desconstruir os estereótipos de gênero na educação**

A desconstrução dos estereótipos de gênero na educação é um processo essencial para garantir uma prática pedagógica que promova a equidade e o respeito à diversidade. Estes estereótipos, que moldam as expectativas e oportunidades de indivíduos com base em seu gênero, são frequentemente reforçados por meio de

práticas culturais e educacionais. Abordar essa questão demanda uma reflexão crítica e a implementação de estratégias educacionais eficazes.

Os estereótipos de gênero referem-se às crenças e expectativas preconceituosas atribuídas a indivíduos com base em seu gênero. Estes estereótipos podem limitar as oportunidades e o potencial das/os alunas/os e influenciar suas escolhas e comportamentos. A desconstrução desses estereótipos é crucial para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Raewyn Connell (2005) oferece uma análise profunda sobre como as construções de masculinidade e feminilidade afetam a educação. Connell argumenta que "a masculinidade e a feminilidade são construções sociais que moldam tanto as experiências individuais quanto os sistemas institucionais" (Connell, 2005, p. 45). Ele destaca que as expectativas de gênero não são universais, mas variam conforme o contexto social e cultural, o que implica na necessidade de revisar e adaptar as práticas educacionais para desafiar essas construções sociais. Essa perspectiva ajuda a reconhecer que os estereótipos de gênero não são naturais, mas são perpetuados por práticas e instituições que podem ser desafiadas e transformadas.

A desconstrução dos estereótipos de gênero na educação pode ser alcançada por meio de várias estratégias, incluindo a revisão do currículo, a formação contínua de educadoras/es, e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas atentas às relações de gênero. Uma das principais estratégias para combatê-los é revisar e diversificar o currículo escolar. A inclusão de conteúdos que desafiem os papéis tradicionais de gênero e que apresentem modelos diversos é essencial para promover a equidade.

Maria L. Dantas, em *Educação, Gênero e Sexualidade* (2010), enfatiza que "um currículo que incorpora diversas perspectivas de gênero é fundamental para desmantelar estereótipos e promover uma educação que celebre a diversidade" (Dantas, 2010, p. 77). Dantas argumenta que a diversificação do currículo deve incluir a representação equitativa de diferentes gêneros e a promoção de

uma análise crítica das normas de gênero existentes. A formação contínua das/os educadoras/es é crucial para capacitá-las/os a identificar e desafiar estereótipos de gênero em suas práticas pedagógicas. Educadoras/es bem treinadas/os podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e respeitosos.

Marcia Barros, em *Gênero e Formação Docente* (2015), afirma que "a formação de professores deve integrar uma abordagem crítica sobre gênero para capacitar os educadores a enfrentar e desconstruir estereótipos em sala de aula" (Barros, 2015, p. 115). Barros destaca que a formação de professoras/es deve incluir discussões sobre a influência dos estereótipos de gênero e estratégias para promover a igualdade em sala de aula.

Fomentar o diálogo e a reflexão sobre gênero entre estudantes e educadoras/es é uma estratégia eficaz para enfrentar estereótipos. Criar um espaço de discussão onde as normas de gênero possam ser questionadas ajuda a promover uma maior compreensão e empatia. Marta Lamas, em *Pedagogia do Feminismo* (2001), defende que "a educação deve proporcionar um ambiente onde os alunos possam explorar e questionar as normas de gênero, promovendo uma maior compreensão e respeito" (Lamas, 2001, p. 93). Lamas sugere que a reflexão crítica sobre gênero é fundamental para criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e desafie as normas tradicionais.

A implementação de políticas e práticas inclusivas é essencial para garantir que estudantes, independentemente do gênero, tenham acesso a oportunidades iguais. Políticas antidiscriminação e a promoção de ambientes seguros e acolhedores são fundamentais para a equidade de gênero.

Sonia R. S. Silva (2017), destaca que "a adoção de políticas inclusivas é fundamental para enfrentar as desigualdades de gênero e garantir uma educação que promova a equidade" (Silva, 2017, p. 104). Silva argumenta que políticas educacionais eficazes devem ser implementadas para criar um ambiente onde todos as/os alunos possam prosperar sem serem limitados por estereótipos de gênero.

Vários exemplos práticos demonstram como as estratégias para desconstruir estereótipos de gênero podem ser eficazes. Iniciativas educacionais que incorporam a educação de gênero e promovem a diversidade têm mostrado resultados positivos em diferentes contextos. Desconstruir estereótipos de gênero na educação requer uma abordagem abrangente que inclui a revisão do currículo, a formação contínua de educadores, a promoção do diálogo e a implementação de políticas inclusivas. Ao adotar essas estratégias, é possível criar ambientes educacionais que desafiem os estereótipos de gênero e promovam a equidade e o respeito pela diversidade. A educação tem o potencial de transformar a sociedade, promovendo uma cultura mais justa e igualitária para todos.

Durante minha experiência em sala de aula que se deu pelo PIBID, a necessidade de trabalhar com estereótipos de gênero se tornou claramente visível. Apesar de ter sido uma experiência breve, foi suficiente para perceber a influência profunda que os estereótipos têm sobre as/os adolescentes. Em interações e discussões com elas/eles, observei como os estereótipos moldam suas percepções e comportamentos. Esse período no PIBID, embora curto, foi revelador e destacou a necessidade de formar educadoras/es com uma visão crítica sobre gênero, capazes de promover um ambiente de aprendizagem que desafie estereótipos.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que a formação sobre gênero de modo a instrumentalizar para a desconstrução dos estereótipos de gênero deve ser uma prioridade, incorporada de forma abrangente no currículo e nas práticas pedagógicas. A formação contínua de educadores/as é essencial para identificar e desafiar preconceitos e discriminações, promovendo um ambiente de aprendizagem respeitoso.

Desconstruir estereótipos de gênero na educação requer uma abordagem abrangente que inclui a revisão do currículo, a formação contínua de educadores, a promoção do diálogo e a implementação de políticas inclusivas. Ao adotar essas estratégias, é possível criar ambientes educacionais que desafiem os

estereótipos de gênero e promovam a equidade e o respeito pela diversidade. A educação tem o potencial de transformar a sociedade, promovendo uma cultura mais justa e igualitária para todos.

**Conclusão**

O feminismo na formação de educadoras/es e a desconstrução dos estereótipos de gênero na educação é um desafio crucial e contínuo. Este artigo destacou como os estereótipos, muitas vezes sutis, moldam as expectativas e limitam o desenvolvimento pleno das/os estudantes. As contribuições teóricas de autores como Raewyn Connell e Joan W. Scott elucidam a natureza histórica e socialmente construída do gênero, demonstrando a necessidade urgente de revisar práticas educacionais que perpetuam desigualdades de gênero.

A transformação da educação atenta a gênero exige uma revisão profunda do currículo, uma formação contínua e crítica das/os professoras/es, e a criação de ambientes escolares não discriminatórios. Esses passos são essenciais para garantir que todos as/os estudantes, independentemente de gênero, possam explorar e alcançar seu potencial máximo em um ambiente de equidade e respeito.

Minha trajetória, desde o ensino médio até a experiência na universidade, revelou a lacuna significativa na discussão sobre estereótipos de gênero na educação. A falta de uma abordagem crítica sobre gênero durante minha formação e a percepção durante o PIBID reforçam a importância de formar educadores conscientes e preparados para promover uma pedagogia inclusiva e crítica. Essa experiência destacou a necessidade de integrar uma perspectiva feminista mais robusta na formação docente, a fim de desafiar e transformar práticas educacionais que perpetuam estereótipos de gênero.

Contudo, este artigo traz uma reflexão que representa apenas um ponto de partida. O campo do feminismo na formação de

educadoras/es e na desconstrução de estereótipos de gênero é vasto e dinâmico, e há muitas formas de expandir e aprofundar o estudo sobre o tema. Desde análises mais detalhadas em contextos específicos até a implementação de práticas inovadoras e inclusivas, cada nova investigação e reflexão é um passo em direção a uma educação mais justa e igualitária.

Encerramos com a certeza de que a educação possui um poder transformador significativo. Este estudo serve como um convite para futuras pesquisas e reflexões contínuas sobre como o feminismo pode orientar e melhorar a formação de educadoras/es, promovendo uma cultura de equidade e respeito. A luta contra os estereótipos de gênero é complexa e contínua, mas ao unirmos esforços, podemos contribuir para a construção de um futuro onde a diversidade seja celebrada e a equidade seja a base de nossas práticas educativas.

**Referências**


APPLE, M. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 1982.

BARROS, M. **Gênero e Formação Docente**. São Paulo: Editora Educação, 2015.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press, 2005.

COSTA, M. V. **Formação de professores: Tendências e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DANTAS, M. L. **Educação, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.**Educação e Ideologia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRASER, N. **Justiça Social na Era Global**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 29, n. 105, p. 15-31, 2008.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2013.

LAMAS, M. **Pedagogia do Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. Campinas: Papirus, 1997.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças**. In: LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

MACHADO, L. Z. **Feminismo e Educação: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAUL, R. **Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World**. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Ref**lexividade narrativa e poder auto(trans)formador**. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528. Acesso em: 27 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCOTT, J. W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, L. M. R. **Participação da família e comunidade no contexto escolar**. Tocantins, TO, s.d. Disponível em: < https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, S. R. S. **Políticas Educacionais e Gênero**. Brasília: Editora UnB, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# Sob a ótica das interseccionalidades: os marcadores das diferenças e a formação de educadoras/es

Rafael Santiago Souza[1]
Kelly Santiago Oliveira[2]
Selma Conceição Freitas Silva[3]
Luciene Assunção da Silva [4]

## Introdução

O trabalho reflete aspectos que envolvem as diversidades de corpos e identidades, partindo das definições das categorias que marcam as diferenças e revelam características das opressões. Para o delineamento do estudo, tomamos gêneros, sexualidades, raças/etnias e classes sociais como categorias de análise, e a interseccionalidade enquanto uma categoria "guarda-chuva", que entrelaça todas as outras, emaranhando esses marcadores das diferenças para realizar reflexões mais aprofundadas sobre as violências socioculturais naturalizadas nos discursos do poder hegemônico.

Neste sentido, a problemática é: Como a interseccionalidade dos marcadores das diferenças contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre as diversidades de corpos e identidades? E,

[1] Licenciado em Educação Física (UNEB), Mestre em Crítica Cultural (UNEB) e Doutorando em Educação (UFBA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB).,). doutrafasantiago@gmail.com.
[2] Licenciada em Pedagogia (UNEB), Mestra em Educação do Campo (UFRB). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., kelly.unicafes@gmail.com.
[3] Licenciada em Pedagogia e História (UNEB), Mestra em Educação do Campo (UFRB). Especialista em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades na formação de Educadores/as (UNEB). sconceicaofreitas@hotmail.com.
[4] Professora (UNEB – Campus XIII), doutoranda em Difusão do Conhecimento (UFBA). luasilva@uneb.br.

levando em consideração que os atravessamentos dessas categorias revelam a intensificação das violências/opressões sofridas pelos sujeitos subalternos e marginalizados, como a formação de educadoras/es pode/deve contribuir para a superação dessas mazelas?

Justificamos a escolha desse objeto a partir do próprio nome da especialização: Gênero, sexualidade, raça/etnia na formação de educadoras/es, compreendendo que apontar caminhos teóricos-metodológicos das definições destes conceitos nos ajuda a refletir sobre as disputas históricas que permeiam a inserção dos debates sobre as diversidades de corpos e identidades na formação de educadoras/es e, consequentemente, sobre suas repercussões no âmbito da educação básica.

Metodologicamente, o estudo apresenta-se como uma abordagem qualitativa pelo viés paradigmático da teoria crítica, por meio de uma revisão conceitual que constitui um estado do conhecimento sob a lente da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, para refletir sobre os problemas socioculturais e seus desdobramentos na formação de educadoras/es.

Após esta breve apresentação, o artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: 1) Procedimentos metodológicos; 2) Revisitando o(s) legado(s) da primeira turma da especialização em 2017; 2.1) Conceituando os marcadores das diferenças através da interseccionalidade; 3) Os desafios da formação de educadoras/es para garantir a valorização das diversidades de corpos e identidades; 4) (In)considerações; e, por fim, referências.

**Procedimentos metodológicos**

Partimos das perspectivas paradigmáticas da teoria crítica, a qual considera que todo "[...] conhecimento da realidade é decorrente do processo histórico, sempre em transformação e sensível ao contexto e aos valores do pesquisador" (Goes; Brandalise; Bonatto; Silva, 2017, p. 75). Nesta direção, as abordagens serão realizadas pelo viés qualitativo das ciências

sociais, que, segundo Gil (2019, p. 75), perpassa pela observação das relações entre sujeitos, considerando que estes adquirem uma grande quantidade de conhecimentos nas relações culturais, que "[...] valendo-se dos sentidos, recebem e interpretam as informações do mundo exterior".

Corroborando Goes, Brandalise, Bonatto e Silva (2017, p. 73), "[...] uma das mais importantes contribuições da Teoria Crítica consiste no diagnóstico do tempo presente, capaz de demonstrar os obstáculos e as possibilidades para a emancipação humana". Neste sentido, as possibilidades de aberturas epistemológicas da(s) teoria(s) crítica(s) permitem compreender as relações entre o objeto de estudo e as estratégias metodológicas a serem aplicadas de maneiras mais flexíveis, não como uma abordagem confusa, mas como uma articulação metodológica amadurecida diante dos contextos do tempo presente. Ou seja, a complexidade das mudanças políticas, econômicas e socioculturais incide na reflexão sobre a realidade da educação, e é importante usufruir das diversas possibilidades de reinterpretação do sistema (Vergueiro, 2015), pois abre uma série de oportunidades para compreender saberes populares, dominação e subordinação, poder, cultura, ideologias e os caminhos das resistências e (re)existências a serem percorridos para concretizar uma emancipação humana que tenha como princípio a justiça social e a reparação histórica.

Sendo assim, o estudo caracteriza-se por uma revisão de literatura, que, segundo Gil (2019, p. 75), "[...] possibilita identificar lacunas no conhecimento existente e, consequentemente, orienta a pesquisa com o propósito de preenchê-las". Isto significa que essa revisão conceitual ajudará a constituir um estado do conhecimento sobre a compreensão dos caminhos e trilhas percorridos por autores/as, que, sob a ótica da interseccionalidade, na condição de ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2020), apontam as resistências que os movimentos sociais (raciais, feministas, queer e classistas) vêm desenvolvendo, no sentido de superar as barbáries do sistema capitalista.

**Revisitando o(s) legado(s) da primeira turma**

Na intenção de realizar uma revisão conceitual sobre a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2020), buscamos a coletânea *Insurgências Pedagógicas na Educação Básica*, organizada por Cardoso e Martins (2021). Este livro é resultado da seleção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos pela primeira turma da especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es, ofertada pelo Diadorim – Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade, e pelo Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para docentes da rede pública e educadoras/es de movimentos sociais.

Utilizando os descritores "intersecção" e "interseccionalidade", encontramos quatro (4) artigos na coletânea que utilizam esse conceito enquanto ferramenta analítica:

No artigo intitulado *Por uma Pedagogia Feminista Decolonial Amefricanizada: Práticas Docentes nas Encruzilhadas*, Cardoso e Silva (2021) propõem "outras pedagogias" que surgem através das perspectivas feministas, e

> [...] ensinam a desaprender o racismo, o sexismo, a cis heterossexualidade compulsória, o individualismo capitalista predatório, levando ao questionamento crítico das violências produzidas pela intersecção dessas estruturas opressoras e excludentes, projetando novas relações sociais e educacionais (p. 18).

Cardoso e Silva (2021), imbricadas nos desafios de refletir sobre "outras pedagogias", que objetivam ensinar a criar novos modos de pensar o humano e as relações socioculturais, utilizam a interseccionalidade para defender que as classificações e hierarquizações advindas dos marcadores das diferenças não possuem valores e nem fazem sentido, mas são características naturalizadas nos corpos pelos discursos de poder, que recaem sobre as violências/opressões.

Já no trabalho *Linguagens Socioeducativas e Práticas Pedagógicas Desobedientes: Narrativa Insurgente de uma Yalorixà Negra na Educação* (Silva; Cardoso, 2021), a interseccionalidade reverbera um aprofundamento dos eixos de subordinação caracterizados pelas categorias de gênero, sexualidade, raça e etnia. As autoras apontam as potencialidades para se pensar os aspectos raciais da discriminação de gênero, sem perder de vista os aspectos de gênero da discriminação racial, e reforçam a importância da atuação interseccional para romper com os essencialismos e ampliar os debates sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo. "[...] Logo, pensar nessa proposta desobediente é estabelecer uma conexão interseccional no que diz respeito à garantia de direitos" (Silva; Cardoso, 2021, p. 43). As autoras chamam a atenção para a necessidade de uma conexão transversal entre as Políticas Públicas e a garantia dos direitos sociais, e para a efetivação das macropolíticas nas micropolíticas, com vistas a combater as violências.

Em relação ao artigo *Percepções da Comunidade Escolar da Relação entre Poder Disciplinar, Raça e Gênero no Cotidiano de um Colégio Cívico-Militar* (Mota; Martins, 2021), a interseccionalidade aparece para dialogar sobre como

> [...] a educação participa na construção das múltiplas identidades pessoais, correlacionando diversos marcadores sociais, dentre eles a identidade de raça e de gênero. Destarte, apropriou-se aqui da ideia de interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (2012), posto permitir uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, possibilitando problematizar como raça e gênero atuam simultânea e sincronicamente (Mota; Martins, 2021, p. 163).

De acordo com as reflexões de Mota e Martins (2021), os corpos são objetos políticos, atravessados pelas categorias de raça, gênero, sexualidade e classe. Estes marcadores das diferenças justificam as desigualdades que delimitam lugares e hierarquizam as relações a partir dos discursos hegemônicos. Daí surge a necessidade de controlar e subjugar os corpos; ou seja, as relações de poder que

permeiam as políticas de identidades encontram-se, dialeticamente, entre domínios por coação, consenso e resistências. Nesta direção, a interseccionalidade possibilita a análise dos signos que marcam os corpos, refletindo as relações de poder e demonstrando que tais diferenças estão calcadas nas construções socioculturais e históricas que justificam o domínio e as discriminações, mas também as formas de resistência.

Ao analisarmos o trabalho *"Insensivelmente": A Perversidade do Racismo Sutil* (Filho; Queiroz, 2021), observamos que o conceito de interseccionalidade é apresentado como um aparato teórico-metodológico para denunciar o suposto sujeito universal, uma crítica à ciência ocidental, brancocêntrica, machista/patriarcal, também conhecido como androcentrismo. Essas questões giram em torno da subordinação e hierarquização em detrimento do gênero, da raça e da classe social, pois, de acordo com Filho e Queiroz (2021),

> [...] o homem do iluminismo não só reproduz a hierarquia do homem como ser superior, mas, como já foi demonstrado, é um homem branco ocidental que oprime as demais minorias, aqui chamadas de "outros segmentos", gerando, "outras hierarquias" que interseccionam-se em opressões de gênero, raça e classe. Indo mais além neste raciocínio, podemos afirmar que a Ciência Moderna e Iluminista não só nunca foi neutra, atuando muitas vezes sobre as classes opressivas e excludentemente (Filho, Queiroz; 2021, p. 242).

Segundo Filho e Queiroz (2021), a distribuição determinada pelo espaço geográfico possui um conjunto de características auxiliares, que funcionam de maneira tácita para legitimar princípios reais de seleção e/ou exclusão, mesmo sem serem formalmente enunciados. Os autores tomam como exemplo a filiação étnica e/ou de gênero para analisar os efeitos dos fenômenos socioculturais e seus inúmeros critérios oficiais, que servem de máscara a critérios de segregação dissimulada. "[...] Essa seletividade possui indícios que denotam sua condição opressiva" (p. 242).

Revisitando esses quatro (4) artigos que compõem a coletânea mencionada anteriormente, podemos inferir que a interseccionalidade, enquanto categoria "guarda-chuva" e ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2020), tem sido utilizada na perspectiva decolonial e, consequentemente, tem possibilitado outras/novas reflexões sobre a educação e seus diversos desafios e potencialidades no tempo presente. Nos trabalhos analisados, percebemos a intencionalidade de aprofundar as reflexões sobre gênero, sexualidade, raça, etnia e classes sociais, com o objetivo de apontar caminhos, trilhas e brechas das resistências e (re)existências, que vislumbram perspectivas educacionais antirracistas e antissexistas, pelas vias dos direitos humanos, da justiça social e da reparação histórica.

Essa obra resultou da produção de conhecimento da primeira turma da especialização. A intenção de analisar esses artigos surge da curiosidade de compreender como a interseccionalidade vem sendo utilizada nos diversos contextos de pesquisa e como os/as educadores/as têm explorado esse conceito de acordo com os objetos de estudo escolhidos.

## Conceituando os marcadores das diferenças por meio da interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade, utilizado com o objetivo de aprofundar as análises sobre a diversidade de corpos e identidades, tem se tornado uma temática central nos meios acadêmicos e nas militâncias. Resta-nos compreender as características que permeiam o seu significado, a história do conceito e por que ele se tornou um princípio analítico para explorar as categorias que marcam as desigualdades de raça/etnia, classe social, gênero, sexualidade, entre outras. Sendo assim, já adiantamos que os marcadores socioculturais das diferenças se moldam mutuamente, se intercruzam, se atravessam e se interseccionam. Portanto, explorar os campos de conhecimento e das práxis interseccionais é

fundamental para quem trabalha com Educação na contemporaneidade.

A definição de interseccionalidade surgiu recentemente, no início do século XXI, e pode ser encontrada em diversos estudos que abordam a perspectiva interdisciplinar dos estudos feministas, raciais, culturais, estudos das civilizações, da mídia, bem como da sociologia, ciência política, história e outras disciplinas tradicionais, além de estar presente em políticas públicas, cursos, livros, artigos e debates sobre justiça reprodutiva, combate à violência, direitos da classe trabalhadora e outras questões sociais (Collins; Bilge, 2020).

Mas, afinal, o que é e como utilizar o conceito de interseccionalidade?

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade constitui uma forma de compreender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

O que está posto nesse debate sobre as intersecções das categorias de análise são as relações de poder (Foucault, 1979), que, por meio de lentes cruzadas, permitem realizar um panorama mais fidedigno da realidade de uma determinada sociedade em dado período histórico. As relações de poder que envolvem os marcadores das diferenças "[...] não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social" (Collins; Bilge, 2020, p. 17).

Na condição de ferramenta analítica, a interseccionalidade funciona para pensar e desenvolver estratégias de inclusão, equidade e reparação histórica. Trata-se de um conceito que permeia diversos campos de estudo, sendo considerado um termo guarda-chuva heterogêneo, capaz de intensificar as reflexões e lidar com uma ampla gama de questões derivadas dos problemas sociais.

> Pessoas comuns fazem uso da interseccionalidade como ferramenta analítica quando percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais. Nas décadas de 1960 e 1970, as ativistas negras estadunidenses enfrentaram o quebra-cabeça que fazia suas necessidades relativas a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos sociais antirracistas, no feminismo e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora. Cada um desses movimentos sociais privilegiou uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical. Considerando que as afro-americanas eram também negras, mulheres e trabalhadoras, o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam. As questões específicas que afligem as mulheres negras permaneciam relegadas dentro dos movimentos, porque nenhum movimento social iria ou poderia abordar sozinho todos os tipos de discriminação que elas sofriam. As mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios (Collins; Bilge, 2020, p. 18-19)

A organização de poder, ou melhor, o domínio estrutural, cultural e disciplinar que tem como balizador a categoria de classe, gerando desvantagens econômicas, reverbera na potencialização das injustiças sociais. Nesta seara, as lentes interseccionais encontram convergência no poder discursivo de engendrar as subjetividades para um padrão normativo de existência, que segrega, compara e direciona a vida de determinados sujeitos na sociedade. É aqui que se encontram as controvérsias entre diversidade de corpos e identidades, que são moldadas para

organizar a sociedade em sujeitos superiores e inferiores, em pessoas mais ou menos propícias a sofrerem com as opressões.

Ainda segundo as autoras em pauta, o domínio interpessoal do poder refere-se à forma como indivíduos experimentam a interseção dos poderes estrutural, cultural e disciplinar, que moldam identidades interseccionais como raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade. Essas identidades influenciam as interações sociais e a experiência do preconceito, que varia conforme a combinação dessas categorias. Por exemplo, homens e mulheres vivenciam o racismo de formas diferentes, assim como mulheres de distintas raças enfrentam o sexismo de maneiras específicas. A interseccionalidade ajuda a revelar essas nuances da experiência individual (Collins; Bilge, 2020) .

Percebe-se que as violências relacionadas às identidades não ocorrem de forma isolada; elas se conectam e se perpetuam ao longo dos desafios e oportunidades enfrentados por determinados sujeitos ao longo da vida. A abordagem interseccional não se limita às teorias acadêmicas: sua aplicação prática compreende as interações complexas entre estruturas sociais, possibilitando uma análise mais completa e inclusiva dessas questões. Por meio dela, impõe-se uma observância crítica às práticas e políticas hodiernas, sendo necessário identificar as urgências enfrentadas por diferentes grupos sociais para, então, formular propostas efetivas.

As políticas de igualdade de gênero que não consideram as diferentes vivências — como as de mulheres negras ou trans — podem, inadvertidamente, perpetuar desigualdades. A utilização de outros marcadores de desigualdade, como as categorias de raça/etnia e classe social, interseccionados com gênero e sexualidade, configura-se como uma opção teórico-metodológica pertinente para a análise das opressões, dos marcadores das diferenças, da produção de silenciamentos e, consequentemente, das desigualdades socioculturais.

Parte-se da crítica aos binarismos naturalizados para propor uma reconceituação de elementos estruturantes da vida coletiva. Os marcadores de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, região,

geração, religião, entre outros, quando interseccionados, evidenciam-se como estruturantes da sociedade capitalista e, por isso, continuam marginalizando e subalternizando corpos a fim de garantir a lógica da exploração.

Segundo Calheiro e Oliveira (2019), a interseccionalidade abrange os marcadores da diferença, os quais também podem ser entendidos como resquícios das sequelas históricas da escravidão. Trata-se de uma conceituação que busca captar os problemas e as consequências estruturais das dinâmicas de interação entre eixos de subordinação, ao tratar da maneira como as categorias de opressão produzem desigualdades básicas e estruturam as posições relativas de determinados corpos na sociedade.

## Desafios da formação de educadoras/es para garantir a valorização das diversidades de corpos e identidades[5]

As raízes das desigualdades construídas historicamente pela sociedade brasileira — racista, sexista, machista, misógina e patriarcal — revelam, de maneira particular, como a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado e operadora de políticas públicas, tem produzido, ao longo dos séculos, narrativas tanto de (re)produção quanto de superação dessas desigualdades.

É importante destacar que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica das relações de poder, permite compreender que as opressões não atuam de forma isolada, mas sim entrelaçadas e interconectadas, gerando experiências únicas e complexas para diferentes grupos sociais — especialmente aqueles situados nas margens de múltiplas categorias de desigualdade, tais como raça, etnia, gênero, classe e sexualidade.

[5] Essa seção vai tratar da formação inicial e continuada das/os profissionais de educação que constituem as equipes escolares, com foco maior no papel das/os coordenadores pedagógicos, enquanto agentes formadores-mediadores de conflitos, interesses e práticas antirracistas, antissexistas etc.

Para compreender como esse processo ocorre, basta observar que os artifícios empregados pelas políticas educacionais no Brasil foram historicamente alicerçados numa perspectiva ideológica de branqueamento do currículo e de suas formas de manifestação. Essa estrutura beneficiou social, política e economicamente os homens brancos nas diversas esferas sociais. Isso permite refletir sobre como os discursos e estratégias hegemônicas brancas, legitimadas por respaldo legal e diferenciações culturais, éticas, econômicas e sociais, contribuíram para a exclusão sistemática e perversa de homens e mulheres negros(as) das pautas curriculares.

Como salienta Silva (2005), o currículo se estabelece por meio de relações de poder e de concepções teóricas que definem o que deve ou não ser ensinado, assim como quem deve ou não permanecer na escola.

Analisando historicamente os marcadores socioculturais das diferenças, percebemos que não é de hoje a luta por igualdade de raça, etnia, gênero e sexualidade. Após séculos de negação do outro pelo não reconhecimento de sua condição humana, em decorrência de suas características físicas, heranças culturais e orientação sexual, a partir da terceira década do século XX, a proposta de uma política pública de educação no Brasil dá indícios de avanços, apesar das inúmeras contradições que a cercavam.

A construção do projeto educacional, assumido pela ditadura militar como parte de seu projeto de desenvolvimento, por inúmeros fatores e sobretudo pela profunda recessão política e econômica que assolou o país, não obteve êxito. Mesmo nesses contextos, muitas experiências educativas estavam em curso no país, sendo desenvolvidas nas comunidades e escolas, evidenciando a existência das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo e de outras formas de discriminação, através dos movimentos sociais negros e de intelectuais, como forma de propor novas perspectivas para a educação. O processo de democratização trouxe novas esperanças e avanços importantes na legislação, marcadamente pela luta histórica dos movimentos sociais em muitas políticas locais e estaduais de educação.

Embora a Constituição Federal de 1988 aponte caminhos significativos ao orientar e contribuir para a elaboração de políticas públicas que reconhecem direitos e combatem a discriminação, podemos dizer que, na prática, a negação do outro como ser humano detentor de direitos faz com que essas políticas públicas não se efetivem a contento, haja vista que a oferta da educação é de baixa qualidade, para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual e com inserção precária no campo da aprendizagem.

Apesar disso, é possível observar, especialmente a partir de 2003, avanços significativos no campo das políticas educacionais, impulsionados pela pressão e mobilização dos movimentos negros. Destaca-se, nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa legislação reconhece a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e representa um marco no reconhecimento das contribuições históricas e culturais da população negra no país.

Posteriormente, essa lei foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, consolidando a proposta de uma educação mais plural e inclusiva. A implementação dessas leis exigiu que diferentes órgãos governamentais desenvolvessem ações intersetoriais para sua efetivação, com o objetivo de promover uma educação antirracista em todos os níveis e espaços educacionais - desde a infância até a idade adulta = respeitando a diversidade cultural, étnica e religiosa, com ênfase nas matrizes africanas e indígenas.

Essas políticas representam um importante passo na construção de uma educação comprometida com a superação das desigualdades raciais e sociais. Afinal, não é possível garantir uma educação de qualidade sem enfrentar, de forma direta, as desigualdades estruturais e as discriminações de raça, etnia, orientação sexual, gênero, entre outras, presentes em todas as

esferas da sociedade, da administração pública aos espaços comunitários.

No que diz respeito à escola, a implementação dessas leis inaugurou uma nova etapa, tornando o ambiente escolar mais plural e sensível às diversidades. Os currículos e os projetos político-pedagógicos desempenham papel central na consolidação de uma educação democrática e antirracista. Enquanto o currículo define os conteúdos, temas e abordagens a serem trabalhados, o projeto político-pedagógico estabelece as diretrizes para a implementação desse currículo, orientando práticas educativas que favoreçam aprendizagens significativas, contextualizadas e comprometidas com os direitos humanos, a equidade e a justiça social.

Nessa perspectiva, é possível destacar os esforços de instituições educacionais no tratamento das relações étnico-raciais e de gênero como instrumentos fundamentais para o autoconhecimento e para o reconhecimento do outro. Tais iniciativas promovem o respeito à diversidade social e cultural existente no Brasil e contribuem para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas na luta contra o racismo e o sexismo.

O desafio da escola é construir um currículo e um projeto político-pedagógico que dialoguem com as realidades locais e com os sujeitos que compõem a comunidade escolar. É fundamental compreender que o processo de ensino-aprendizagem se dá cotidianamente, por meio da relação com o território, da prática social diária e da vivência comunitária. Dessa forma, concretiza-se o direito de todos os grupos sociais ao acesso ao conhecimento, à memória, à história e às culturas que compõem a sociedade brasileira.

Apesar dos avanços proporcionados pela implantação da legislação vigente e pela incorporação das temáticas étnico-raciais e de gênero nos currículos escolares e nos projetos político-pedagógicos, as discriminações relacionadas à raça e ao gênero ainda são produzidas e reproduzidas em diversos espaços da vida

social brasileira - inclusive nas escolas. Como afirma Gonzalez (2020), "a dominação branca impediu a construção de uma consciência antagônica ao racismo no país" (s.p.). Isso pode ser observado em práticas escolares como a divisão de atividades baseada em estereótipos de gênero, a valoração diferenciada de comportamentos entre meninas e meninos, a presença de conteúdos racistas e sexistas em livros didáticos, o uso de vocabulário discriminatório, além da insuficiente formação de educadores para lidar com questões de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais.

Essas práticas reforçam desigualdades históricas e se mantêm enraizadas e naturalizadas por meio de convenções sociais, atitudes discriminatórias e estruturas de poder. Dessa forma, mesmo em ambientes educativos que se propõem democráticos, essas realidades persistem, revelando-se como barreiras concretas à construção de uma sociedade verdadeiramente justa e plural.

Tudo isso advém da ausência de compreensão e de reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais e de gênero no cotidiano escolar, o que impede a promoção de relações respeitosas e igualitárias entre os sujeitos que compõem a comunidade educativa.

O silenciamento das pautas raciais e de gênero nas instituições escolares é, em muitos contextos, naturalizado. De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 164), "as questões de identidade, gênero e relações étnico-raciais não têm sido objeto de uma atenção sistemática no cotidiano escolar e, quando aparecem, geralmente são tratadas de maneira superficial, quando não estereotipada".

> Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. (Idem, s.d)

Isso nos ajuda a refletir sobre como o preconceito e a discriminação no ambiente escolar acarretam, especialmente entre

sujeitos negros, timidez, rejeição às religiões de matrizes africanas, doutrinação, baixa ou nenhuma participação em sala de aula, autorrejeição, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldades de aprendizagem e recusa em frequentar a escola. Esses fatores levam, muitas vezes, ao abandono escolar, reforçando a cristalização do sentimento de superioridade dos indivíduos brancos e ratificando as diversas formas de preconceito e discriminação nos espaços escolares.

É possível observar como a escola trata as diferenciações físicas e de gênero entre negros e brancos, reproduzindo a construção dos negros como inferiores e naturalizando o gênero como uma condição exclusivamente biológica. Sobre isso, Candau (2008, p. 28) ressalta:

> A exclusão esteve sempre presente na nossa formação histórica, através da eliminação física do 'outro' e da negação da alteridade dos sujeitos. Estes mesmos sujeitos históricos que foram massacrados, souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania, confrontando relações de poder assimétricas, subordinação e a própria exclusão à qual foram submetidos.

No que concerne aos profissionais da educação — professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, pessoal de serviços gerais, merendeiras, entre outros —, um fator que estimula a difusão do preconceito, da discriminação e das desigualdades é a ausência de compreensão da prática pedagógica como prática social, a qual perpassa a formação humana e vai além da didática, dos percursos metodológicos e das normas traçadas por qualquer instituição escolar. Essas diferenças são componentes inerentes à prática pedagógica, e não elementos externos, que os professores validam ou silenciam dependendo de seus próprios interesses (Candau, 2012, s.p.).

Outra questão relevante nas escolas é a presença de inúmeros materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados por órgãos governamentais — como os livros didáticos e acervos bibliotecários distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como outros materiais utilizados em sala de aula e demais espaços escolares — que ainda apresentam conteúdos ilustrados majoritariamente com indivíduos brancos como referência positiva, reforçando o processo discriminatório e o silenciamento das questões raciais e de gênero no interior das instituições de ensino.

Tudo isso nos ajuda a compreender que somente a obrigatoriedade da implantação da lei que garante a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos e projetos educativos não é suficiente para reparar ou enfrentar o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e tantas outras formas de discriminação que perpassam a sociedade e encontram na escola um campo fértil para seu desenvolvimento. A compreensão da prática pedagógica como prática social que atravessa a formação humana é condição imprescindível para a construção de uma educação antirracista na sociedade. A implantação da lei e os marcadores normativos que regulam as pautas raciais e de gênero no Brasil são importantes, embora não constituam os únicos instrumentos para a construção de uma educação antirracista.

A inclusão na agenda pública de políticas de formação continuada e em serviço para todos os profissionais da educação, articuladas às relações étnico-raciais e à diversidade de orientação sexual, com vistas à transformação de mentalidades e práticas no interior das escolas, é uma necessidade urgente. Um aspecto fundamental para que isso aconteça no ambiente escolar é fazer com que a formação se conecte aos debates e às ações nos diferentes campos da vida humana. Assim, discussões e projetos de ação em áreas como direitos humanos, mundo do trabalho, diversidade racial e de gênero, interculturalidade, tecnologias da informação, entre outras, demandam uma formação "outra" para os professores. Diz Arroyo (2014): "Se os educandos são outros, a docência e/ou os docentes poderão ser os mesmos?"

Portanto, é necessário romper com práticas hegemônicas de formação docente que priorizam determinado rol de conhecimentos

seccionados e fragmentados, em detrimento de uma complexa rede, na qual a escola (educação) é apenas um dos nós.

Vimos até aqui que as questões étnico-raciais e de gênero devem e necessitam ser abordadas pela sociedade e pela escola com muita responsabilidade. Não se trata apenas do cumprimento de leis; vai além, requer procedimentos que envolvam a desconstrução de saberes, valores e práticas [...] que reproduziram e legitimaram a desigualdade racial (Pereira, 2007, p. 82). Um passo importante para que as pautas raciais e de gênero nas escolas progridam parte da reconstrução do profissional e de seu processo formativo frente à educação antirracista. Um aspecto a ser considerado para a construção e transformação desse processo é a formação continuada, dada sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional, mediada por "práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógica-didática junto com a Coordenação Pedagógica, nas reuniões pedagógicas" (Libâneo, 2013, p. 71).

O coordenador pedagógico é um elo entre a escola, a família e a comunidade, além de exercer uma função desencadeadora fundamental para práticas pedagógicas instigadoras, com vistas à modificação pessoal e das realidades hierarquizadoras, discriminatórias e preconceituosas observadas no cotidiano escolar. De acordo com Rosa (2004),

> O coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores, estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. (p. 142-144).

Diante disso, essas ações são importantes para que a escola possa realizar um trabalho de qualidade, tendo em vista a heterogeneidade que compõe esse espaço, tanto no que diz respeito aos alunos quanto aos diferentes pontos de vista e concepções

pedagógicas divergentes, os quais são frutos da formação e da história de vida de cada um.

Além de existirem leis que direcionam o caminho a ser seguido, faz-se necessário criar condições para que esse trabalho seja realizado de forma eficaz, de modo que o processo formativo busque conhecer e valorizar a história de homens e mulheres negros, dos povos africanos e indígenas, bem como suas referências culturais na construção histórica e cultural do Brasil. Criar referências positivas para a construção da autoestima pessoal, tanto dos alunos negros quanto dos não negros, enquanto herdeiros de povos que produziram conhecimentos e saberes ancestrais em todos os campos da vida humana, é uma das formas de alcançar com êxito os pressupostos da lei. Nesse sentido, a oferta e garantia da formação continuada dos professores constitui, sem dúvida, uma condição indispensável.

O sucesso da implementação da lei depende necessariamente de mudanças, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor, considerando que ele é o executor final do processo de ensino-aprendizagem e que, em suas mãos, encontra-se a ferramenta necessária para novos rumos no que tange às questões étnico-raciais no Brasil (Coelho apud Ferreira, 2008, p. 100).

Assim, é responsabilidade do coordenador pedagógico conhecer e refletir coletivamente com as/os educadoras/es sobre as leis e documentos oficiais, sobre os históricos dessas leis e suas implicações para a escola, assim como construir estratégias de intervenção para sua implementação no ambiente escolar. Este profissional é um agente perene na mobilização de opiniões e conhecimentos de todos os outros profissionais da escola, educandos e familiares, além de garantir espaços para a prática do planejamento coletivo, promover trocas de ideias, acompanhar as ações, estimular a capacidade de pesquisa das/os educadoras/es, incentivar as discussões coletivas e elaborar projetos nos quais a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como as relações

de gênero, sejam abordadas de modo inovador, crítico e positivo em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Para que as/os educadoras/es sintam-se protagonistas de seu processo formativo, é fundamental a elaboração e o desenvolvimento de atividades relevantes à prática pedagógica, que evidenciem a importância da formação continuada, permitindo compreender que o trabalho voltado para pautas raciais e de gênero não se esgota no interior das salas de aula, mas se estende aos debates durante as reuniões, à reflexão sobre os problemas que ocorrem na escola, ao planejamento e à avaliação constante do seu trabalho, em todos os espaços da vida escolar e social.

Nesse processo, é importante que as/os educadoras/es compreendam que, ao final de todo o percurso formativo, ficarão sob suas responsabilidades a construção ou reconstrução dos caminhos que seus/suas estudantes venham a trilhar, não apenas em relação à aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, no respeito e reconhecimento do outro em suas diferenças.

Se, por um lado, o trabalho do coordenador pedagógico deve contemplar estudantes, familiares, educadoras/es e direção escolar, buscando, no trabalho coletivo, meios de integrar todos esses agentes com o objetivo de conferir maior sentido e qualidade à prática educativa (Pinto, 2011), por outro lado, cabe questionar que o exercício da função enfrenta dificuldades, devido à falta de formação específica para esse profissional, "[...] há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também" (Freire, 2001, p. 260).

Assim, ao trazer a formação através das interseccionalidades dos marcadores das diferenças para a centralidade da escola, faz-se necessário incorporar em suas proposições político-pedagógicas ações formativas que discutam e problematizem os temas abordados que a coordenação assumirá, conforme aponta Freire (2001), ora no papel de "ensinante", ora no de "aprendiz", pois estará lidando com abordagens epistemológicas para as quais pode

não ter tido orientação inicial e continuada sobre como proceder. Esse processo exige escolhas, reflexão sobre a prática, estudo, atualização, repensar a ação pedagógica, desejo de aprender e realizar mudanças e, sobretudo, estudo.

Quem se prepara para a tarefa de ensinar precisa, primeiramente, experienciar o conhecimento. A ação formativa não pode ser improvisada, nem pautada no senso comum ou no vazio teórico; ao contrário, deve estar imbuída de conhecimento, embasamento teórico-metodológico, pesquisa, inovação didática, conexão com as tecnologias, entre outros aspectos. A organização da formação favorece debates e reflexões que ajudam a problematizar temáticas atuais e necessárias à formação, apresentando novas concepções, compreensões e reflexões que podem contribuir para a construção de um planejamento e de uma prática que dialoguem com a realidade, de acordo com as necessidades encontradas no cotidiano.

Assim, o que dará ao coordenador sustentação e condições para realizar com qualidade suas atribuições será não apenas o acúmulo de suas experiências como formador, mas também seus estudos, leituras e reflexões. Segundo Ghedin (2002), a experiência prática é importante quando possibilita um salto para além da prática, buscando fundamentações teóricas que a subsidiem.

Não se pode negar que, no Brasil, existem normativos legais no campo da formação continuada e em serviço que oferecem condições para que os profissionais realizem um trabalho mais profundo e intencional. O que falta, verdadeiramente, são ações institucionais propositivas que proporcionem a esses profissionais melhores condições para uma atuação qualificada. Tal situação se apresenta como entrave a práticas mais libertadoras, pois, em muitas ocasiões, a formação desses agentes está vinculada a conhecimentos com visão eurocêntrica, não reconstruídos por diversas razões — plano de carreira, falta de incentivo, desânimo, entre outros. Essa lacuna reverbera negativamente no cotidiano do trabalho, criando uma inércia pedagógica que leva, inclusive,

muitos profissionais a resistirem ao processo formativo. Isso é, sem dúvida, muito perigoso diante de tudo que foi discutido até aqui.

Por isso, é intrínseca a tensão entre o que se tem e o que precisa ser feito. O desafio é romper com essa lógica!

**(In)considerações**

A interseccionalidade é um conceito fundamental para refletir sobre a construção de um espaço escolar mais justo, democrático e equitativo, pois oferece uma lente ampla e inclusiva para abordar as desigualdades e opressões que afetam a vida dos atores sociais inseridos nesse contexto. Ao considerar os marcadores das diferenças identitárias que cada estudante carrega — classe, gênero, sexualidade, raça, etnia —, permite-se que as escolas reconheçam e enfrentem essas complexas interações de forma mais justa e responsável.

Sabendo que a interseccionalidade envolve a compreensão de como diferentes formas de desigualdade se entrelaçam e direcionam os caminhos e (des)caminhos dos sujeitos, incorporar essa perspectiva na formação docente possibilita que os(as) educadores(as) abordem as múltiplas camadas de opressão que afetam os(as) estudantes e, consequentemente, adotem práticas pedagógicas capazes de desafiar tais desigualdades.

Essa perspectiva interseccional ajuda a desvendar os processos pelos quais as categorias sociais interagem em contextos históricos e culturais específicos, produzindo dinâmicas de poder que permeiam todas as relações. Aplicar essa compreensão no contexto da formação de educadores(as) capacita-os a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e atentos às necessidades dos estudantes cujas identidades se situam na interseção de várias formas de desigualdade.

Para tanto, essa construção formativa dos(as) educadores(as) envolve a formação inicial, continuada e, sobretudo, a autoformação, buscando romper os paradigmas que sustentam uma cultura hegemônica marcada por padrões e hierarquias,

relações de poder e práticas excludentes, mantidas por discursos de dominação e opressão.

Nesse sentido, é de suma importância repensar a profissão docente a partir de uma lógica interseccional, distinta daquela fundamentada em concepções oriundas das bases colonizadoras, que apresentam resquícios de patriarcado, machismo, racismo, sexismo e outras formas de opressão. Propomo-nos a refletir sobre o lugar da profissão docente na educação como possibilidade de construir lutas plurais, articuladas aos movimentos dos sujeitos no combate às mazelas sociais.

**Referências**


ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL.**Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

CANDAU, Vera M.. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/. Acesso em: 20 Jul. 2024.

CANDAU, Vera M. **Escola, Didática e Interculturalidade**: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, Cláudia P.; MARTINS, Marco A. M.. **Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador: Devires, 2021.

CARDOSO, Cláudia P.; SILVA, Zuleide P.. Por uma Pedagogia Feminista Decolonial Amefricanizada: Práticas Docentes nas Encruzilhadas. *In:* CARDOSO, Cláudia P.; MARTINS, Marco A. M..

**Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador: Devires, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de 301**

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *I***nterseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020.

FERREIRA, Angela C, da R.. A Lei 10.639/03: um estudo de caso no CEFET-PA. In: NUNES, Antonia E. da S, S.; OLIVEIRA, Elias V. de. **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.

FILHO, Emanoel S. S, S,; QUEIROZ, Delcele M.. "Insensivelmente": A Perversidade do Racismo Sutil. In*:* CARDOSO, Cláudia P.; MARTINS, Marco A. M.. **Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador: Devires, 2021.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores:** Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.

GHEDIN, E. L. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. L. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GIL, Antônio C.. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GOES, Graciel Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; BONATTO, Bruna Mayara; SILVA, Giane Correia. Teoria Crítica: Fundamentos E Possibilidades Para Pesquisas Em Avaliação Educacional. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 72-90. jan.-abr.2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp., . 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus editora. 2013.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU Vera M.. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Brasileira de Educação,** p. 156-168. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

MOTA, Célio de S.; MARTINS, Marco A. M.. Percepções da Comunidade Escolar da Relação entre Poder Disciplinar, Raça e Gênero no Cotidiano de um Colégio Cívico-Militar. In: CARDOSO, Cláudia P.; MARTINS, Marco A. M.. **Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador: Devires, 2021.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola:** questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Thiffany Odara L.; CARDOSO, Cláudia P.. Linguagens Socioeducativas e Práticas Pedagógicas Desobedientes: Narrativa Insurgente de uma Yalorixà Negra na Educação. In: CARDOSO, Cláudia P.; MARTINS, Marco A. M.. **Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador: Devires, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VERGUEIRO, Viviane. ***Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes*:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Artes e Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

# Desconstrução de estereótipos de gênero na educação: desafios e possibilidades

Bruno Moreira Silva[1]
Manoel Luiz Santos da Silva[2]

## Desconstruindo estereótipos para promover a equidade

A desconstrução de estereótipos de gênero na educação é um tema de grande relevância na atualidade. Estudos apontam que os estereótipos de gênero têm um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico e social dos/as estudantes dissidentes/estereotipados/as devido à perpetuação de concepções e normas que pode restringir as oportunidades e comprometer o potencial de alunos a alunas no processo de desenvolvimento das aprendizagens e construção dos saberes (Instituto Unibanco, 2022).

Primeiramente, importa destacar que a concepção de estereótipos de gênero, neste estudo, discorre acerca do conjunto de ideias preconcebidas que atribuem características, papéis e atividades limitadas a meninos/homens e meninas/mulheres com base no seu gênero. Ideias, notadamente, reproduzidas no cotidiano nas escolas.

Considerando que "a discussão sobre gênero nas escolas é essencial para desnaturalizar as opressões que perpetuam a desigualdade de gênero", conforme afirmam Bonfanti e Gomes[3]

[1] Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia (UFOP); Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Graduado em Filosofia (PUC-Minas). brunomoreiracle@gmail.com
[2] Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). manoelluiz084@gmail.com
[3] Adotando a política de visibilidade de gênero na produção acadêmica, nesse escrito, as citações de autoria e/ou coautoria feminina serão referenciadas com prenome da autora e/ou da coatora, compreendendo que a visibilidade promove

(2018), esta pesquisa se insere no mesmo contexto e perspectiva, buscando problematizar essa complexa discussão, com o intuito de contribuir reflexões voltadas para a construção de práticas pedagógicas inclusivas[4] e promoção de uma educação com equidade de gênero.

Delimitando o tema proposto em meio às discussões postas sobre a temática dos estereótipos de gênero e sua reprodução no cotidiano escolar, que, por consequência, acentua sua manutenção na sociedade, pensando como podem ser desconstruídos no ambiente educacional, este estudo busca arguir sobre um problema norteador, a saber: Como implementar estratégias educativas para a desconstrução de estereótipos de gênero nas escolas? Assim, esta questão guia a investigação, buscando respostas que possam ser instrumentalizadas e aplicadas na prática educativa.

As questões levantadas para responder ao problema de pesquisa incluem a necessidade de formação contínua de educadores/as em questões de gênero, a inclusão de currículos que abordem a diversidade de gênero de maneira interdisciplinar e a implementação de políticas educacionais que promovam a equidade de gênero. A formação de educadores/as e a revisão curricular são importantes para a transformação das práticas pedagógicas, enquanto as políticas educacionais podem fornecer o suporte necessário para mudanças sustentáveis e abrangentes.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como as estratégias pedagógicas e políticas educacionais podem contribuir para a desconstrução dos estereótipos e se aliarem à promoção da equidade de gênero na educação. Para atingir o propósito, temos como objetivos específicos: I) Identificar trabalhos disponíveis no

a equidade de gênero. A citações de autoria masculina serão referenciadas conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

[4] Ao longo do artigo utilizamos o termo *práticas pedagógicas inclusivas* no contexto das discussões de gênero e sexualidade, com ênfase na valorização da mulher na educação. O foco está em estratégias que promovem a equidade de gênero, desconstruindo estereótipos e fortalecendo o reconhecimento das contribuições femininas no ambiente educacional.

catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que investigam a desconstrução dos estereótipos de gênero na escola; II) Compreender como as práticas pedagógicas contribuem para a promoção da igualdade de gênero; III) Refletir sobre como as políticas educacionais, voltadas para a igualdade de gênero, podem contribuir para uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão.

A relevância desse trabalho acadêmico reside na contribuição para a promoção de uma educação justa e equitativa. À vista disso, desconstruir estereótipos de gênero nas escolas não só beneficia os/as estudantes diretamente envolvidos/as, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Ao abordar essas questões, esta pesquisa se alinha aos esforços globais para promover os direitos humanos e a equidade de gênero. Essa abordagem dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, em especial o ODS nº 5, que visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Dessa forma, este estudo não só contribui para a compreensão e desconstrução de estereótipos de gênero, mas também fortalece a agenda internacional para um desenvolvimento sustentável e inclusivo, comprometido com a justiça social e a eliminação das desigualdades de gênero.

A metodologia utilizada para atingir os objetivos foi a realização de uma revisão sistemática, envolvendo um mapeamento de pesquisas acadêmicas sobre a desconstrução de estereótipos de gênero na educação, abrangendo diferentes contextos educacionais que corroboram para a produção de discussões profícuas frente ao debate no contexto escolar. A pesquisa focou na busca de trabalhos sobre a temática no banco de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES, sem recorte temporal. Os critérios de seleção de trabalhos para compor o corpus do estudo foram: dissertações e teses de doutoramento a partir do descritor "desconstrução de estereótipos de gênero na educação", fazendo uso dos critérios de inclusão/exclusão com base na

presença de "desconstrução de estereótipos" no título, resumo e/ou palavras-chave das produções. Assim sendo, foram cartografadas e analisadas duas produções acadêmicas. Dessa forma, revisitando a problemática inicial, avaliamos o cumprimento dos objetivos propostos e sugerimos direções para futuras pesquisas, oferecendo contribuições importantes para a área educacional e para a sociedade.

Isto posto, a estrutura desse trabalho foi organizada de forma a garantir uma análise coerente e detalhada da temática abordada. Assim sendo, na introdução contextualizamos a temática desconstruindo estereótipos para promover a equidade, apresentamos o problema, os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa. Em seguida, na seção Discussão Teórica, dialogamos com teóricos/as e aprofundamos a reflexão sobre as bases conceituais que sustentam a discussão sobre a manutenção de estereótipos de gênero e seus impactos na educação. Logo após, na terceira seção, Resultados e Discussões, são analisados os achados da pesquisa, seus avanços e limitações. Por fim, nas considerações finais, intituladas "Conclusão de uma jornada, início de uma transformação", revisamos a problemática inicial, avaliamos o cumprimento dos objetivos propostos e sugerimos direções para futuras pesquisas, oferecendo uma visão abrangente das contribuições do estudo para a área educacional e para a sociedade.

**Discussão teórica**

Esta seção visa um aprofundamento mais reflexivo sobre a temática da equidade de gênero na educação, apresentando uma análise crítica das experiências cotidianas e das práticas pedagógicas que perpetuam ou combatem estereótipos. Assim, as subseções a seguir abordam diferentes dimensões do problema, desde as interações diárias nas escolas até a necessidade de formação continuada dos/as educadores/as, destacando como o

currículo e as políticas educacionais podem ser reformuladas para promover um ambiente mais equitativo e respeitoso.

O propósito dessa seção é fornecer ao/a leitor/a uma compreensão abrangente das dinâmicas de gênero presentes no contexto escolar, incentivando a reflexão sobre como as práticas atuais podem ser transformadas para fomentar a equidade. Ao dialogar sobre as potencialidades da interseccionalidade, busca-se evidenciar a importância de considerar as múltiplas identidades e experiências dos/ alunos/as, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa.

*Diálogo sobre manutenção de estereótipos de gênero e seus impactos na educação*

A formação de estereótipos de gênero é um processo complexo que envolve a internalização de normas e expectativas sociais desde a infância. Esses estereótipos são construídos a partir de uma combinação de influências culturais, sociais e familiares, que moldam a percepção do que é considerado apropriado para homens e mulheres. Conforme Bonfanti e Gomes (2018), o discurso conservador, muitas vezes enraizado na "proteção" das crianças, contribui de forma significativa para a perpetuação dessas normas de gênero, criando uma resistência à discussão sobre a temática nas escolas. Essa resistência pode reforçar desigualdades e violência de gênero, demonstrando a necessidade de abordar essas questões de forma crítica e inclusiva. A propósito, a esse respeito, Seffener e Yara Picchetti (2016, p. 6), afirmam que "as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E mesmo estes não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade".

A manutenção desses estereótipos no ambiente escolar é amplamente influenciada pelo currículo e pelas práticas pedagógicas. Guacira Louro (2014) discute como a escolarização dos corpos e mentes fabrica diferenças de gênero, através de um

currículo que muitas vezes reforça a heteronormatividade[5] e os papéis tradicionais de gênero.

As práticas educativas, quando não questionadas, podem reproduzir esses estereótipos, perpetuando a ideia normativa de que certas atividades e comportamentos são inerentemente masculinos ou femininos. A análise crítica dessas práticas é essencial para desnaturalizar essas construções e promover uma educação mais equitativa.

O impacto dos estereótipos de gênero no desempenho e comportamento dos estudantes é profundo e multifacetado. Cerqueira e Samira Bueno (2023) destacam como a violência de gênero e a discriminação podem afetar de maneira direta o ambiente escolar, criando barreiras para o desenvolvimento pleno dos/as estudantes. A naturalização dessas desigualdades pode levar à marginalização de indivíduos que não se conformam aos padrões normativos de gênero, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade.

Finalmente, a necessidade de uma abordagem de interseccionalidade na análise e desconstrução dos estereótipos de gênero é evidente. A integração de teorias de gênero com estudos de raça e sexualidade, conforme discutido por Graciele Carvalho e Zuleide Silva (2022), permite uma compreensão mais profunda e abrangente das dinâmicas de poder que sustentam esses estereótipos. Essa abordagem não só enriquece a análise acadêmica, mas também oferece caminhos práticos para a implementação de mudanças significativas no ambiente educacional.

Desde cedo, meninos e meninas são socializados/as de maneira diferente, recebendo mensagens distintas sobre suas capacidades e papéis na sociedade. Essas diferenças se refletem nas

[5] O uso do termo "heteronormatividade" faz referência ao sistema sociopolítico que normaliza e impõe um conjunto de normas, "tanto aquelas práticas localizadas quanto aquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e as relações heterossexuais como fundamentais e "naturais" dentro da sociedade (Cathy Cohen, 1997, p. 440).

expectativas acadêmicas e nas oportunidades oferecidas a cada gênero. Como observado por Ana Letícia Bonfanti e Gomes (2018), a perpetuação desses estereótipos contribui para a desigualdade de gênero, limitando o potencial de muitos/as alunos/as. A não abordagem desses estereótipos no ambiente escolar reforça a segregação e a discriminação de gênero.

A manutenção desses estereótipos no currículo escolar perpetua desigualdades e limitações. Guacira Louro (2014) destaca como a construção escolar das diferenças legitima a segregação de gênero através de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que reforçam papéis tradicionais. Meninas são constantemente incentivadas a participar de atividades associadas à empatia e cuidado, enquanto meninos são direcionados a áreas que exigem raciocínio lógico e liderança. Essa divisão não apenas restringe o desenvolvimento individual, mas também perpetua estruturas de poder desiguais na sociedade.

Os impactos negativos desses estereótipos se manifestam também na autoestima e no desempenho acadêmico de alunos/as. Cerqueira e Bueno (2023) apontam que meninas, muitas vezes, desenvolvem uma autoimagem inferior em disciplinas consideradas "masculinas", como matemática e ciências exatas, devido à falta de incentivo e modelos femininos. Essa autoimagem prejudicada resulta em menor participação e desempenho nessas áreas, perpetuando a crença de que essas disciplinas são inerentemente masculinas. A desigualdade de gênero no desempenho acadêmico é, portanto, tanto um sintoma quanto uma causa da perpetuação dos estereótipos. No entanto, a desconstrução dos estereótipos de gênero na educação requer um esforço contínuo e colaborativo, envolvendo educadores/as, formuladores/as de políticas educacionais e a comunidade em geral.

*Formação continuada, currículo e práticas pedagógicas: estratégias de promoção da equidade de gênero e de combate à discriminação*

As pessoas devem ser valorizadas e respeitadas, independentemente de seu gênero. Bonfanti e Gomes (2018) argumentam que a discussão sobre gênero nas escolas é importante para desnaturalizar as opressões que perpetuam a desigualdade de gênero. Ao integrar essas discussões no currículo escolar, os/as educadores/as podem desafiar normas e expectativas tradicionais, promovendo uma cultura de igualdade e respeito. Para que as práticas pedagógicas sejam realmente inclusivas, é necessário que os/as educadores/as estejam bem-formados/as para abordar questões de gênero. A esse respeito, Junqueira (2012) enfatiza a importância da formação contínua para educadores/as sobre temas relacionados à diversidade de gênero e diversidade sexual nas escolas.

A formação contínua de educadores/as em questões de gênero é importante para combater os estereótipos e promover um ambiente escolar inclusivo. Goffman (1988) sugere que educadores/as formados/as e comprometidos/as podem usar sua posição para desafiar normas de gênero e promover a inclusão. Programas de desenvolvimento profissional que abordem questões de gênero podem ajudar os/as educadores/as a reconhecer e confrontar seus próprios preconceitos, além de fornecer estratégias práticas para criar um ambiente de aprendizado equitativo. Uma educação de qualidade para todos/as depende da capacidade dos/as educadores/as de promover a igualdade e a diversidade.

O currículo e as práticas pedagógicas inclusivas desempenham um papel vital na mitigação dos impactos negativos dos estereótipos de gênero. Junqueira (2012) argumenta que a incorporação de conteúdos que desafiem a heteronormatividade e promovam a diversidade de gênero pode transformar o ambiente escolar. Programas de formação de educadores/as que abordam a diversidade de gênero e estratégias de inclusão podem equipá-los/as com as ferramentas necessárias para criar um espaço de

aprendizado mais equitativo. Essas mudanças são essenciais para surjam novos caminhos e possibilidades de (re)existências, para além da manutenção de normas e produção de estereótipos já existentes.

Programas de desenvolvimento profissional, que desenvolvam conhecimentos e estratégias de como lidar com a heteronormatividade e promovam a inclusão, podem ser transformadores, pois educadores/as bem-preparados/as são capazes de identificar, tensionar e desafiar estereótipos de gênero.

Uma abordagem interseccionalidade também é uma possibilidade bem-vista para a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. Megg Rayara Oliveira (2018) destaca a importância de integrar teorias de gênero com estudos de raça e sexualidade para desenvolver uma compreensão mais completa das dinâmicas de poder que sustentam os estereótipos de gênero. Essa abordagem permite que os/as educadores/as abordem a interseccionalidade de maneira eficaz, considerando as múltiplas identidades e experiências dos/as alunos/as. Isso não apenas enriquece a análise acadêmica, mas também oferece estratégias práticas para a implementação de mudanças significativas no ambiente educacional.

O currículo deve refletir a diversidade e promover a inclusão para ser algo que realmente seja transformador. Guacira Louro (2014) sugere que o currículo escolar deve ser revisado para incluir representações diversas e desafiar as normas tradicionais de gênero. Materiais didáticos que incluem figuras históricas femininas e LGBTQIAPN+[6], bem como narrativas que desafiem os estereótipos de gênero, podem desempenhar um papel importante na mudança de percepções e atitudes. Esse tipo de currículo não apenas informa, mas também inspira alunos/as a questionar e

[6] "LGBTQIAPN+ é a sigla para designar um conjunto de identidades de gênero e sexualidade que inclui Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, pessoas Trans, pessoas que se reconhecem como *Queer*, pessoas Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras identidades no campo da diversidade de gênero e sexualidade, indicadas pelo sinal + (mais)" (Silva, 2024, p. 36).

superar as limitações impostas pelos estereótipos de gênero. Além disso, o currículo funciona como um documento de identidade, que produz e constitui diferentes modos de ser, estar e pensar no mundo, influenciando as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Ao incorporar conteúdos que desafiem os papéis do gênero tradicional, se promove a construção de uma identidade mais plural e inclusiva, permitindo que cada aluno/a se reconheça (Brito; Moura; Sousa, 2021, p. 96-98).

As práticas pedagógicas inclusivas também envolvem a criação de espaços seguros e acolhedores para todos/as os/as alunos/as. A violência de gênero e a discriminação têm um impacto significativo no ambiente escolar, afetando o bem-estar e o desempenho dos estudantes. Criar um ambiente seguro onde alunos e alunas possam expressar suas identidades sem medo de discriminação contribui positivamente no desenvolvimento acadêmico e emocional. Isso pode ser alcançado através de políticas que possuam ações vinculadas no combate ao *bullying*[7] e à discriminação, bem como através da promoção ativa da aceitação e do respeito à diversidade (Cerqueira; Bueno, 2023).

Além do currículo e do ambiente escolar, as práticas pedagógicas inclusivas devem incluir a participação ativa dos/as estudantes na construção de uma cultura escolar mais equitativa. Segundo Goffman (1988) a manipulação da identidade social pode ser usada para desafiar normas de gênero estabelecidas. Dessa forma, incentivar alunos e alunas a se envolverem em atividades que promovam a igualdade de direitos e equidade de gênero, como clubes de diversidade e projetos de serviço comunitário, pode ser

[7] *Bullying* refere-se a comportamentos agressivos e repetitivos de um/a estudante ou grupo contra outro, visando a dominação e causando sofrimento à vítima, que não oferece motivos para tal. Trata-se de uma violência deliberada, sem brigas ou desentendimentos, onde as ações são premeditadas para ferir e intimidar, especialmente aqueles considerados "diferentes" em aspectos como aparência, comportamento, orientação sexual, condição social ou raça. Essa prática é marcada por preconceito e intolerância em relação a padrões sociais valorizados (Plan Internacional Brasil, 2019).

uma maneira eficaz de fomentar um senso de responsabilidade coletiva e empoderamento. Para além, a participação ativa dos/as alunos/as ajuda a solidificar os valores de inclusão e respeito na comunidade escolar e em toda sociedade, considerando que alunos e alunas fazem parte de outros coletivos sociais.

**Políticas educacionais como ferramentas de equidade de gênero**

As políticas educacionais também têm um papel significativo na abordagem dos estereótipos de gênero. Seffner (2020) ressalta a importância de políticas que promovam a igualdade de gênero e combatam a discriminação. Políticas bem implementadas podem garantir que questões de gênero sejam abordadas no currículo e nas práticas escolares, promovendo um ambiente mais inclusivo. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta resistência, especialmente de grupos conservadores que veem a discussão de gênero como uma ameaça aos valores tradicionais.

Reconhecendo que o currículo não deve ser encarado como um documento rígido e pré-concebido, mas como uma construção dinâmica e interativa. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. Dessa forma, o currículo não é apenas o conjunto de atividades e conteúdos propostos, mas também os efeitos e impactos que essas práticas produzem nos envolvidos, moldando e sendo moldado continuamente por quem o vivencia. Ao assumir essa perspectiva, é possível promover mudanças que tornem o currículo um agente ativo de transformação social, alinhado aos princípios da equidade e inclusão.

A implementação de políticas educacionais voltadas para a igualdade de gênero é um passo para a promoção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo. Essas políticas visam não apenas combater a discriminação de gênero, mas também criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. De acordo com Seffner (2020), a resistência de setores conservadores que veem

a discussão de gênero como uma ameaça aos valores tradicionais é um dos principais desafios na implementação dessas políticas nas escolas. No entanto, superar essa resistência é essencial para garantir que todos, todas e todes[8] estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

As políticas educacionais devem ser abrangentes e integradas para serem eficazes na promoção da igualdade de gênero. Políticas isoladas muitas vezes falham em abordar as complexas interseções entre gênero, raça, sexualidade e outras identidades. Uma abordagem integrada que considere essas interseccionalidades pode ajudar a desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas (Cerqueira; Bueno, 2023). Por exemplo, políticas que abordem simultaneamente a discriminação de gênero e a violência racial podem criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos/as os/as alunos/as.

A inclusão de conteúdo sobre gênero no currículo escolar é um componente fundante dessas políticas. A educação sobre gênero deve ser parte integrante do currículo, desde a educação infantil até o ensino superior (Louro, 2014). A inclusão de temas como igualdade de gênero, diversidade sexual e direitos humanos pode ajudar a desconstruir estereótipos e promover uma cultura de respeito e inclusão. Além disso, o currículo deve refletir a diversidade das experiências humanas, incluindo a história e as contribuições de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. A Lei nº 14.986/2024 representa um avanço nesse sentido, estabelecendo diretrizes para incluir conteúdos que promovam a equidade e o

[8] As identidades de gênero e sexualidade têm passado por um processo de dissidência do binarismo linguístico hegemônico que demarca o gênero masculino e o feminino em nossa sociedade. "Independentemente do que se legisla a respeito da linguagem neutra/inclusiva, ela já funciona na língua. Mesmo em espaços que visam sua interdição ela é compreendida e enunciada" (Raquel Noronha, 2023, p. 579). O uso da linguagem neutra, nesse trabalho, marcada com o uso do "e", "x" e/ou "@", é, antes de tudo, um posicionamento político de caráter inclusivo de outras identidades de gêneros e sexualidades fora da marcação linguística do binarismo.

respeito às diferenças. Por um lado, essa legislação oferece uma oportunidade para que a educação reflita a pluralidade da sociedade, fornecendo aos estudantes uma visão mais ampla e inclusiva de diferentes perspectivas. Por outro lado, a implementação dessa lei traz desafios práticos, como a necessidade de capacitar educadores e desenvolver materiais pedagógicos que abordem a diversidade com sensibilidade e rigor acadêmico. Assim, embora a lei represente um passo importante, seu sucesso depende de uma aplicação cuidadosa que considere as realidades e necessidades das escolas e comunidades (Brasil, 2024).

Junqueira (2012) argumenta que o currículo deve ser visto como um artefato político que pode ser usado para promover a equidade de gênero. A implementação de práticas que desafiem a heteronormatividade e promovam a inclusão de diversas identidades de gênero pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e seguro para todos os estudantes. Essa transformação exige um contrato comunitário entre educadores/as, instituições, corpo discente e comunidade.

Contudo, para garantir a eficácia das políticas educacionais de gênero, é importante que haja um forte compromisso institucional. A liderança escolar desempenha uma postura importante na implementação dessas políticas. Diretores/as e administradores/as escolares devem estar comprometidos com a promoção da igualdade de gênero e dispostos a enfrentar a resistência e os desafios que possam surgir. Esse compromisso institucional pode ser demonstrado através da alocação de recursos, a formação contínua de educadores/as e a implementação de programas de apoio para alunos/as que enfrentam discriminação de gênero (Bonfanti; Gomes; 2018).

A formação de educadores/as é uma peça chave na implementação bem-sucedida de políticas educacionais de gênero. Junqueira (2012) enfatiza que os/as educadores/as precisam estar bem-preparados/as para lidar com questões de gênero em suas salas de aula. Programas de desenvolvimento profissional que ofereçam treinamento sobre diversidade de gênero e inclusão

podem capacitar os/as educadores/as a identificar e desafiar estereótipos de gênero, promover a igualdade e criar um ambiente de aprendizado seguro para todos/as os/as alunos/as. Exemplos incluem iniciativas como o "Programa Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), que visa fortalecer a formação de professores em temas de gênero, e parcerias com universidades, como o projeto de extensão "Educação e Gênero" desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que promove workshops e grupos de estudo voltados para a desconstrução de estereótipos no ambiente educacional. Ações como oficinas de conscientização sobre a importância da linguagem inclusiva e a implementação de protocolos de convivência escolar também são fundamentais para sensibilizar educadores e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o respeito à diversidade

Além disso, a participação da comunidade é necessária para o sucesso das políticas educacionais de gênero. A importância de envolver pais/mães, alunos/as e membros/as da comunidade no processo de implementação dessas políticas. A colaboração entre escola e comunidade pode ajudar a reforçar as mensagens de igualdade e inclusão, garantindo que os valores promovidos na escola sejam apoiados também em casa e na comunidade (Carvalho; Silva; 2022). Essa abordagem colaborativa tem o potencial de ampliar o alcance das políticas educacionais de gênero, promovendo um ambiente onde não apenas a escola, mas também a família e as relações sociais externas, se engajem no combate à reprodução desses estereótipos. Afinal, enquanto os estereótipos circulam e se reforçam em múltiplos contextos, os aprendizados adquiridos na escola também reverberam além de seus muros, moldando perspectivas e comportamentos que influenciam a vida social como um todo.

A avaliação contínua das políticas educacionais de gênero é algo importante para garantir sua eficácia. Seffner (2020) sugere que as políticas devem ser regularmente revisadas e avaliadas para identificar áreas de melhoria e garantir que estão cumprindo seus objetivos. A coleta de dados sobre a implementação e os resultados

das políticas pode fornecer informações valiosas sobre seu impacto e ajudar a orientar futuras iniciativas. Esse processo de avaliação contínua é crucial para a adaptação e aprimoramento das políticas, garantindo que elas continuem a promover a igualdade de gênero de maneira eficaz.

**Resultados e discussões**

Os resultados desta pesquisa revelam dados importantes sobre a desconstrução de estereótipos de gênero na educação, destacando tanto avanços significativos quanto limitações teóricas e práticas docentes.

A análise das práticas pedagógicas e políticas educacionais, aliada à compreensão das interseccionalidades, oferece um panorama abrangente das dinâmicas que perpetuam e desafiam os estereótipos de gênero nas escolas. Vemos isso na discussão proposta por Marluci Micheli de Sousa (2023) em sua dissertação intitulada "Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental". O objetivo da pesquisa foi investigar como as práticas e conteúdo das aulas de Educação Física podem criar estereótipos de gênero, analisando a ocupação dos espaços por meninos e meninas durante as atividades, e as repercussões das questões de gênero nas brincadeiras e jogos. Essa pesquisa buscou entender como essas práticas influenciam a convivência e o aprendizado dos/as alunos/as do Ensino Fundamental. A discussão ressalta aspectos para a desconstrução de estereótipos de gênero no ambiente escolar, especificamente nas aulas de Educação Física.

A pesquisa destaca ainda como os jogos e brincadeiras reforçam, muitas vezes, a separação por gênero, com atividades sendo de maneira convencional associadas a meninos ou meninas, como o uso de bolas para meninos e bonecas para meninas. A relevância da discussão está na percepção de que, embora as crianças reproduzam discursos que associam força e superioridade ao

masculino e obediência e bons comportamentos ao feminino, elas também demonstram abertura para reavaliar esses estereótipos.

O estudo revela ainda que, ao participar de atividades reflexivas, como rodas de conversa e sequências didáticas, as crianças começam a questionar essas noções preconcebidas. Esse cenário aponta para a importância de criar espaços pedagógicos que incentivem a reflexão crítica sobre as normas de gênero, promovendo a inclusão e a equidade desde a infância. A atuação dos/as educadores, ao estimular debates e práticas inclusivas, são importantes para quebrar esses ciclos de estereotipagem e construir um ambiente escolar mais justo e igualitário, onde meninos e meninas possam se envolver em qualquer atividade sem limitações impostas pelos papéis tradicionais de gênero.

No que concerne à pesquisa de Marluci Micheli de Sousa (2023), ela destaca a necessidade de soluções práticas para evitar a perpetuação da separação de gênero nas aulas. Como estratégia pedagógica, propõe rodas de conversa entre pais, mães e educadores/as, formação contínua dos/as educadores/as para promover reflexões sobre gênero, e a inclusão de representações que indiquem força e sensibilidade, tanto em meninos quanto em meninas. O propósito é de formar estudantes críticos e reflexivos em todos os ambientes que ocupam.

O papel dos/as educadores e educadoras é o motor vital na desconstrução de estereótipos de gênero. Goffman (1988) sugere que a manipulação da identidade social pode ser usada para desafiar as normas de gênero estabelecidas. Ao conceber essa ideia, educadores/as bem-informados e comprometidos podem utilizar suas posições para questionar e redefinir essas normas, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. A formação contínua de educadores/as em questões de gênero é, portanto, fundamental para o sucesso dessas iniciativas. Seffner (2020) e Cerqueira e Samira Bueno (2023) também chamam a atenção da importância de políticas educacionais que promovam a igualdade de gênero e combatam a discriminação. Enfatizam que políticas bem desenhadas e implementadas podem criar um

ambiente escolar mais seguro e inclusivo. Essas políticas incluem a criação de programas de apoio específicos para estudantes que enfrentam discriminação múltipla, a promoção de uma cultura escolar de respeito à diversidade e a implementação de medidas claras contra o *bullying* e a discriminação. No entanto, a eficácia dessas políticas depende de um compromisso contínuo e de uma avaliação regular para garantir que estão cumprindo seus objetivos.

A interseccionalidade emergiu como um elemento importante para a compreensão completa das dinâmicas de gênero na educação. Megg Rayara Oliveira (2018) e Guacira Louro (2014) mostram que a consideração das múltiplas identidades e experiências dos/as alunos/as é crucial para desenvolver estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas. A integração de teorias de gênero com estudos de raça e sexualidade permite uma abordagem mais holística das desigualdades e oferece caminhos para intervenções mais eficazes. No entanto, a aplicação prática da interseccionalidade nas escolas ainda enfrenta desafios, como a necessidade de maior sensibilização e formação dos/as educadores/as.

Os avanços teóricos no campo da educação de gênero têm proporcionado uma base sólida para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Encontramos esses resultados na dissertação intitulada "Questões de gênero e desconstrução de estereótipos: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar" de Mildred Aparecida Sotero (2010), que revela como as concepções de gênero são enraizadas no imaginário infantil, especialmente no contexto das aulas de Educação Física com foco no conteúdo de dança.

A pesquisa, realizada com crianças, em uma escola pública, evidencia a predominância de representações de gêneros hegemônicos nas percepções dos/as alunos/as sobre a dança. Essas representações limitam o envolvimento das crianças em atividades culturais que não se alinham aos estereótipos de gênero tradicionais. Com isso, a pesquisa, ao criar um plano de ensino que visava desconstruir essas estereotipias, mostrou a importância de

promover experiências educativas que desafiem as normas de gênero.

A introdução de personagens com perfis não hegemônicos e o uso de uma abordagem lúdica permitiram às crianças explorarem novas formas de expressão por meio da dança, ampliando suas concepções sobre as relações de gênero. Os resultados indicam que essa metodologia não só possibilitou uma ressignificação das noções de gênero associadas à dança, mas também promoveu um ambiente onde meninos e meninas puderam ser criativos e ativos em seu aprendizado. O uso de enredos e gestos pessoais na composição das coreografias foi uma estratégia eficaz para romper com paradigmas tradicionais e permitir que as crianças explorassem a dança de maneira mais inclusiva e sem limitações impostas por estereótipos de gênero. Isso evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero desde as séries iniciais, utilizando abordagens criativas e culturalmente relevantes.

A literatura revisada indica que a desconstrução de estereótipos de gênero é possível através de uma combinação de currículos inclusivos, políticas educacionais bem desenhadas e formação contínua de educadores/as. Bonfanti e Gomes (2018) e Junqueira (2012) destacam a importância de uma abordagem proativa e integrada para abordar as desigualdades de gênero na educação. No entanto, a resistência cultural e institucional ainda representa um obstáculo significativo.

Os resultados indicam que a colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para a promoção da igualdade de gênero. Goffman (1988) e Seffner (2020) sugerem que iniciativas comunitárias que envolvem todas as partes interessadas podem fortalecer os esforços para criar um ambiente escolar mais inclusivo. A comunicação aberta e a colaboração contínua são essenciais para garantir que os valores de inclusão e respeito sejam reforçados tanto dentro quanto fora da sala de aula.

## Conclusão de uma jornada, início de uma transformação

Esta pesquisa teve como objetivo identificar trabalhos que versam sobre a desconstrução dos estereótipos de gênero na escola, com a intenção de analisar como as estratégias pedagógicas e políticas educacionais podem contribuir com a desconstrução dos estereótipos e se alinhem a promoção da equidade de gênero na educação. A partir da análise de diversos estudos e teorias interdisciplinares, buscou-se identificar estratégias pedagógicas eficazes e práticas inclusivas que promovam a igualdade de gênero nas escolas. Os resultados indicam que, embora haja avanços significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais, ainda existem desafios teóricos e práticos que precisam ser superados para garantir uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva.

A problemática geral desta pesquisa envolveu a implementação de estratégias educativas eficazes para a desconstrução de estereótipos de gênero nas escolas. A formação contínua de educadores/as, a revisão dos currículos escolares para incluir perspectivas de gênero, e a implementação de políticas educacionais que promovam a diversidade e combatam a discriminação foram identificadas como estratégias fundamentais. No entanto, a resistência cultural e institucional, juntamente com a necessidade de recursos adequados, são barreiras significativas que precisam ser abordadas.

A pesquisa cumpriu seus objetivos ao destacar a importância das práticas pedagógicas na promoção da equidade de gênero e nas políticas educacionais que valorizam diversidade e inclusão. A revisão bibliográfica mostrou que integrar teorias de gênero com estudos de raça e sexualidade, considerando interseccionalidades, é importante para uma compreensão mais completa e intervenções eficazes. A análise dos dados e a discussão dos resultados proporcionaram uma visão abrangente e detalhada das dinâmicas de gênero na educação.

No entanto, os resultados também indicam a necessidade de novas pesquisas para continuar avançando nesta área. Estudos futuros podem explorar em maior ênfase estratégias específicas para formação de educadores/as e mais eficazes na promoção da equidade de gênero. No entanto, a resistência de alguns/as educadores/as e a falta de recursos adequados ainda representam barreiras significativas. Além disso, pesquisas que analisem a implementação prática de currículos inclusivos e políticas educacionais em diferentes contextos culturais e regionais podem fornecer percepções valiosas sobre os desafios comuns e as melhores práticas pedagógicas voltadas para a equidade de gênero na escola.

Por fim, é importante que as pesquisas continuem a envolver todas as partes interessadas na educação, incluindo educadores/as, administradores/as escolares, pais, mães, alunos/as e membros/as da comunidade. A colaboração e a comunicação aberta entre essas partes são fundamentais para garantir que as estratégias e políticas educacionais sejam eficazes e sustentáveis. A criação de redes de apoio e a promoção de um diálogo contínuo sobre igualdade de gênero, respeito inclusão e acolhimento das pessoas LGBTQIAPN+ podem fortalecer os esforços para criar um ambiente educacional onde todas as pessoas se sintam valorizadas e respeitadas.

## Referências

BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 105-121, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação

básica do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 set. 2024. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//////_Ato 2023-2026/2024/Lei/L14986.htm>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jónata Ferreira de; SOUSA, Juliana Ferreira de. Currículo pós-estruturalista e possíveis (Des)construções Queer: reflexões teóricas sobre gêneros e sexualidades. *In*: MOURA, Jónatas Ferreira de (Org.). **Educação, gênero e sexualidade:** perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. p.94-107. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books /978-65-89826-42-2.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

CARVALHO, Graciele Mendes de; SILVA, Zuleide Paiva da. Fronteiras de gênero e sexualidade na educação infantil: deslocamentos e produção de redes de vigilância. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. 1-26, 2022.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: https://dx.doi.org/10.38116 /riatlasdaviolencia2023.

COHEN, Cathy J. **Punks, bulldaggers, and welfare queens: the radicalpotential of queer politics?** *In*: GLQ - A Journal of lesbian & gay studies, vol. 3. Canada: Overseas Publishers Association, 1997, p. 437-465.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO UNIBANCO. **O papel da escola nas desigualdades de gênero.** Aprendizagem em foco. Boletim 75, mar. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/o-papel-da-

escola-nas-desigualdades-de-genero/#:~:text=Conforme%20j%C3%A1%20abordado%20nas%20edi%C3%A7 %C3%B5es,das%20meninas%20em%20Matem%C3%A1tica%20e%2C>. Acesso em: 07 de fev. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. Educação Online**, n. 10, p. 189-204, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

NORONHA, Raquel. A regulação da linguagem neutra: uma análise discursiva de leis e projetos do Brasil e da Argentina. **Caracol**, São Paulo, n. 25, p. 575-602, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i25p575-602

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/ article/ view/25762>. Acesso em: 06 set. 2024.

PLAN Internacional Brasil. Manual Prático Bullying não é brincadeira. **Manual prático para professores (as) e estudantes sobre enfrentamento ao bullying escolar e construção de uma cultura de paz**. 2019.Disponível em: https://plan.org.br/wp-content/uploads/2019/03/manual_bullying_sem.compressed.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**, v.14, n. 28, p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde /article/view /1095>. Acesso em: 06 set de 2024.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: Uma Educação sem Gênero e sem

Sexualidade é Desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2023.

SILVA, Manoel Luiz Santos da. **Professoralidades heterodissidentes: uma prática pedagógica de resistência e enfrentamento ao preconceito na escola**. 2024. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Departamento de Educação (DEDC), Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV – Conceição do Coité, BA, 2024

SOTERO, Mildred Aparecida. **Questões de gênero e desconstrução de estereótipos**: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar. 2010. 130F. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI:10.11606/D.39.2010.tde-20012011-111836.

SOUSA, Marluci Micheli de. **Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental**. Orientadora Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2023.

# A ausência das questões de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia 2016/2026

Sandra Souza de Santana[1]
Sílvio Roberto dos Santos Oliveira[2]

## Introdução

O debate e a problematização sobre a ausência de gênero e sexualidade nas diretrizes e metas do Plano Estadual de Educação da Bahia em vigência[i], objeto de estudo que culminou na produção do artigo que ora se apresenta, foi feito a partir da compreensão dos interesses não explícitos na elaboração, mas implícitos em certas determinações e as implicações que podem afetar um fazer pedagógico diverso, plural e inclusivo. É importante destacar que a ausência de aspectos relacionados a gênero e sexualidade coincide com ascensão de movimentos conservadores em diversos setores da sociedade, com destaque para a política representativa e lideranças religiosas. Esses atores levaram para os espaços decisivos suas visões e aspirações de sociedade reverberando pensamentos e ações deletérias na escola, uma vez que a análise dos documentos oficiais supracitados evidência a ausência do debate de gênero e sexualidade para a educação do Estado da Bahia.

Enquanto professora de Geografia, atuando na rede pública de ensino, vejo cotidianamente como o espaço escolar é marcado pelas relações de gênero, como as sexualidades dissidentes vão criando mecanismos para sobreviver às diversas formas de negação das

[1] Graduada em Geografia (UEFS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana e da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Especialista em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de educadores/as (UNEB). san.ss.geo@gmail.com
[2] Professor Titular (UNEB). Doutor em Teoria e História Literária. sroliveira@uneb.br.

suas existências ou até mesmo de exclusão. A escola não é um lugar muito agradável para os que não fazem parte de um padrão normatizado, pois, muitas vezes, é no espaço escolar que as sexualidades dissidentes sofrem os primeiros atos de violência.

A escola revela a realidade de uma sociedade que ainda se sustenta nas bases do patriarcado e das desigualdades diversas. Como professora de Geografia, entendo que o rompimento dessas estruturas se faz a partir da luta e do enfrentamento diário posicionando-se politicamente frente ao atraso conservado a longas décadas.

Portanto, é do lugar de professora que leciona um componente voltado para a análise do espaço, do lugar, do território e de territorialidades, que busco problematizar como a ausência da inserção do debate de gênero e sexualidade no currículo da educação básica pode comprometer a construção de uma educação e, consequentemente, de uma sociedade que tenha o respeito, no sentido mais amplo do termo, como valor inegociável.

Não é pretensão desse artigo fazer um estado da arte sobre a ascensão dos grupos conservadores na política, nas instituições religiosas ou em outros setores da sociedade, mas trazer para o debate a importância da escola enquanto espaço de diálogo, de problematização e de construção de outras formas de ver, viver e experienciar o mundo e sua diversidade. A escola deve ser um lugar seguro para todas as formas de existências e deve oferecer, enquanto instituição, a segurança para que corpos e sexualidades diversas possam ter a liberdade de existir sem julgamento.

A partir do momento em que questões importantes para a construção de uma sociedade plural, que respeite todos os corpos, sujeitos e sexualidades, são suprimidas do documento norteador da educação básica que traça metas e estratégias para a educação por um período de dez anos, cabe questionar os interesses e objetivos implícitos e porque alguns seguimentos da sociedade temem tanto que instituições de educação básica sejam espaços de diálogos de conceitos tão importantes e urgentes.

O ambiente escolar é vivo, dinâmico e diverso, mas, muitas vezes, caótico e totalmente insalubre para corpos e sexualidade dissidentes. A cultura escolar é carregada de preconceitos e concebida a partir de uma norma, e os sujeitos que estão distantes deste "padrão" são forçados a se "adequar" ao ambiente ou mesmo hostilizados e invisibilizados em suas performances, como destacam os estudos de (Louro, 2007, Moreira, 2008, Silva, 2020).

Gênero e sexualidade sempre foram entendidos como uma construção natural e inerente ao ser, portanto pouco discutida, algo que se desenvolve com os sujeitos. Como a heterossexualidade é o padrão dito normal e aceito, no ambiente escolar predomina, tanto em relação aos estudantes quanto aos docentes, este tipo de sexualidade, de modo que as demais são invisibilizadas ou ignoradas. Louro (2007) destaca que "as muitas formas de se fazer mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais, são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente", e assim a sexualidade e o gênero são efetivamente construções sociais.

É a partir da compreensão de gênero e sexualidade enquanto construção social que a sociedade patriarcal (e seus valores) passa a ser questionada: os papéis e as performances "destinadas" a cada sujeito, a função dos sujeitos dentro deste modelo, passam a ser objeto de lutas e disputas políticas dos mais diversos grupos, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando emerge no cenário mundial os movimentos feministas em busca de igualdade de direitos, quando os movimentos sociais passam a reclamar por inclusão, representatividade e políticas públicas. É neste contexto de maior representatividade e luta dos "subalternos" que alas conservadoras se levantam em diferentes instâncias socais, igrejas, políticas, escolas etc., e passam a questionar as reivindicações dos grupos que lutam por uma sociedade diversa e democrática.

Neste contexto de levante do conservadorismo, as propostas de inclusão de gênero e sexualidade na escola foram suprimidas no Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia; e claro que este

não é um fator limitante para que os professores e professoras tratem destas questões em suas práticas cotidianas. O que discutimos aqui é como setores hegemônicos da sociedade lutam pela manutenção de padrões preestabelecidos e dominantes e como há uma união de setores hegemônicas para garantia da manutenção dos seus privilégios.

A pesquisa traz uma abordagem qualitativa e se desenvolveu a partir de análise documental do Plano Estadual de Educação. Objetivou, a partir da análise desse documento, identificar a ausência dos termos gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação em vigência no Estado da Bahia, avaliar o impacto da ausência de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação da Bahia e como essa decisão pode interferir na necessária construção de uma educação inclusiva, diversa, plural e socialmente comprometida com a inclusão e o respeito das sexualidades e dos gêneros dissidentes.

A escolha metodológica pela pesquisa documental se justifica pela objetivação do estudo que se desenvolveu a partir de uma análise do atual plano Estadual de Educação do Estado da Bahia, nossa fonte primária. Também foram utilizadas escritas científicas que tratam desta problemática ou de temas semelhantes, a aprofundar os fundamentos teóricos. Para embasar o conceito de pesquisa documental, recorro a Lakatos e Marconi (2003, p. 174), que caracterizam a pesquisa documental como sendo aquela em que "a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Neste sentido, a pesquisa se encontra condizente com esta metodologia.

## A quem interessa a ausência das questões de gênero e sexualidade do PEE/BA 2016/2026?

Como evidencia Louro (2007), o gênero e a sexualidade são sempre categorias "reguladas, condenadas ou negadas". Assim, há, na retirada das questões de gênero e sexualidade do PEE-BA 2016/2026, uma tentativa de regular a discussão dessa temática na

escola, uma vez que este é um espaço de ampla abrangência, capaz de fazer chegar nos espaços mais remotos discussões e conceitos que na academia talvez estejam, de certa forma, enraizados, mas muito distantes da realidade concreta de muitas famílias. Nesse sentido, a escola possui muitos agentes multiplicadores, capazes de possibilitar e fomentar o debate sobre outras formas ser, evidenciando que "a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política" (Louro, 2007).

É evidente que a retirada de gênero e sexualidade representa um conflito de interesses entre seguimentos antagônicos na sociedade. Temos os anseios dos diversos movimentos sociais que gritam cada vez mais por representatividade e pelo direito de existir, mas existem também os setores conservadores/religiosos, que lutam para manter inalteradas suas bases estruturais e a perpetuação de um padrão dito normal, ancorado na heteronormatividade.

É preciso fazer uma breve contextualização de como se chegou neste estágio de temor da dita "ideologia de gênero" e sua implantação na sociedade através da escola. Existe realmente uma "ideologia de gênero"? A quem ela interessa?

Ao falar sobre a ausência de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação e como isto pode implicar para a construção de uma escola plural e diversas, destaco o papel da educação, principalmente de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais diversa e plural. Esta compreensão pode ser feita a partir da pedagogia da autonomia de Freire (1996); ele fala de como nada é finito, como tudo está em movimento e em constante transformação, e assim é a educação e as pessoas.

Destaque-se que a escola é parte fundamental para a mudanças ideológicas e estruturais da sociedade, e trabalhar gênero e sexualidade na escola pode representar um perigo muito grande para uma sociedade construída a partir das bases do patriarcado.

Sobre a função da escola e de como esta função muda a partir dos grupos e ideologias, trago a contribuição de Saviani (2018), que, ao analisar as políticas educacionais no Brasil, aborda os planos estaduais de educação e as influências das vertentes conservadoras

na formulação destes planos, da ausência de uma política educacional permanente e continua, de projetos que mudam de acordo com o posicionamento de quem está no poder. Portanto, o que se observa são planos pensados por grupos influentes que buscam manter seus objetivos e interesses através da oferta de uma educação incapaz de promover mudanças abrutas e necessárias nas estruturas que estão ancoradas.

Outra importante contribuição para entender o avanço do conservadorismo no Brasil, em diferentes instituições, refletindo na mudança dos planos Nacional e Estaduais de educação são os estudos de Frigotto (2017), pois este autor destaca que o conservadorismo tem avançado no sentido de garantir uma narrativa que não favoreça as pautas democráticas de valorização da diversidade e minorias. A escola, como espaço de formação de sujeitos, capaz de transformar e modificar valores patriarcais, vira alvo destes grupos.

Há avanço destes grupos conservadores, sob a atuação de instituições cristãs, católicas e evangélicas, que pulverizaram a existência de uma dita ideologia, a qual estaria principalmente sendo trabalhada dentro das escolas como uma doutrinação e ao mesmo tempo uma ameaça para a heterossexualidade, como abordam Miskolci; Campana (2017); Vigano; Laffin, (2019). Neste sentido, estes grupos entendem que existem apenas um padrão dito certo, negando a diversidade e pluralidade de corpos, sujeitos e sexualidades.

Outra importante contribuição se encontra no trabalho de Thiffany (2020), que em *Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação* trata da importância da educação para a formação de uma sociedade que não tenha como norma os padrões dominantes, da necessidade de a escola ser o espaço onde se construa uma cultura de valorização, reconhecimento e respeito as diferenças. Assim, é importante que as políticas, metas e estratégias norteadoras da educação estejam concatenadas com a transformação do espaço escolar, que este debata a diversidade de forma crítica e emancipadora.

A compreensão sobre gênero e sexualidade foi fundamentada a partir dos estudos de Louro (2007), especificamente quando refere-se a pedagogia da sexualidade. No capítulo correspondente, a autora enfatiza que as diversas formas de ser homem e mulher e de se viver e experimentar a sexualidade é uma construção: "As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente" (Louro, 2007 p. 4).

Ainda no campo de gênero e sexualidade, recorro aos estudos de Butler (2019), que faz uma análise sobre o gênero e as identidades de gênero como sendo "performance apoiada em sensações sociais e tabus"; portanto, tem uma linha de pensamento próximo do que defende Louro, conforme visto, entendendo que sexualidade e gênero são expressões socioculturais e performáticas.

É importante destacar que a ação de retirar gênero e sexualidade das metas e estratégias do Plano Estadual de Educação é uma agenda pensada por grupos conservadores com ramificações em diversas instituições, com objetivos de barrar o avanço de políticas educacionais engajadas na construção de uma educação democrática e plural que garantam um debate crítico, amplo e emancipador.

## As práticas pedagógicas de resistência dentro das limitações do PEE-BA 2016-2026

A ausência de proposições claras dentro das metas e estratégias do Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia para o decênio em vigor, sobre as questões de gênero e sexualidade, se insere em um contexto de ascensão de um conservadorismo cruel e nefasto que se ramifica em diversas instâncias da sociedade, seja nas instituições religiosas, nas organizações políticos partidárias ou em instituições jurídicas. É fato que esses setores têm usado de meios midiáticos para propagar a existência de uma dita "ideologia de gênero", que se propagaria na escola e teria o poder de assim como o meteoro varrer da face da terra as famílias ditas "tradicionais".

Diante disso, é preciso entender de onde vem a tão temida "ideologia de gênero". Os estudos sobre gênero são amplos e suas origens coincidem com a explosão de movimentos revolucionários em diversas regiões do mundo na década de 1960. Neste contexto, os movimentos feministas trazem à tona discussões sobre o papel que as mulheres, ao longo da história, vinham desempenhando no combate as injustiças e o lugar relegado a elas na história; é neste contexto que começam os debates sobre o uso de gênero como categoria de análise e estudo.

Há no ativismo conservador, com clara atuação na definição do Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia, objeto de análise desse artigo, uma tentativa impedir os avanços de políticas públicas que reconheçam a diversidade de gênero e sexualidade na sociedade brasileira. JUNQUEIRA (2018), pontua que esses movimentos atuam

> por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da "família tradicional". Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita "primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos", da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. (Junqueira, 2018, p. 421)

O argumento apresentado demonstra como determinados grupos se articulam e buscam garantir seus objetivos através da utilização de diversos instrumentos de alcance e apelo popular, passando a questionar as práticas pedagógicas comprometidas com a educação crítica e reflexiva. Por vezes, houve até tentativa de criminalização de determinadas abordagens na sala de aula em

nome de uma dita neutralidade e da exacerbação do papel da escola.[3]

É importante ressaltar que Junqueira (2018) afirma que esse alvoroço dos setores conservadores coincide com o "reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos" e da compreensão dos estudiosos e educadores que defendiam a inserção das discussões de gênero e sexualidade, orientação sexual, direito à sexualidade na escola básica como uma ferramenta importante de combate ao preconceito e discriminação.

É fundamental, nesse sentido, trazer uma breve abordagem sobre gênero e orientação sexual e porque esses conceitos causaram tanto impactos para os ativistas antigênero. Falar sobre identidade de gênero e orientação sexual é muito complexo, pois pode parecer que identidade de gênero é equivalente ao sexo biológico e orientação sexual. De maneira simplista, é a forma como as pessoas se sentem atraídas sexualmente; porém, sob as teorias científicas de gênero, existe um universo muito amplo e para além do binarismo homem/mulher ou masculino e feminino.

O conceito de identidade de gênero é compreendido a partir dos escritos de Butler (2019), que o entende enquanto uma "performance apoiada em sensações sociais e tabus". Assim, a identidade seria definida então como a subjetividade dos sujeitos que se constroem e externalizam a partir do corpo físico; sendo assim, o corpo materializa a identidade dos gêneros.

Neste sentido, a identidade de gênero é uma construção sociocultural dos sujeitos, segundo Giddens (2012): "nem o género nem o sexo têm uma base biológica, sendo totalmente construídos a nível social". As identidades de gênero vão se moldando a partir do reconhecimento e do sentimento de pertencimento dos sujeitos ao se identificar enquanto mulher, homem ou como gênero neutro,

[3] Conferir informes noticiados em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/professor-alagoas-perseguido-por-abordar-identidade-genero- diversidade-sexual/. Como também: em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/perseguicao-professores-que-discutem-genero-e-sexualidade/.

não apenas no que diz respeito aos papeis sociais desenvolvidos, mas também no que se refere à sua sexualidade e ao seu corpo.

Se é possível afirmar que a identidade de gênero é a construção performática dos sujeitos, a orientação sexual seria a forma como estes sujeitos vivem e experienciam suas sexualidades, a forma como as pessoas sentem atrações emocionais, físicas, afetivas e sexuais por indivíduos diversos.

Assim como a definição de identidade de gênero é complexa, falar de orientação sexual é bastante emblemática, pois não há um padrão de sexualidade, e os sujeitos experienciam suas sexualidades de modo muito singular, as sexualidades são fluidas, não podem ser compreendidas pelo sentido binário e muito menos pelo sentido reprodutivo; assim a dimensão sexual é histórica e mutável, sendo, portanto, "maleável e capaz de assumir formas diferentes" (Vance,1995 p. 21). Desse modo, a orientação sexual é o sentido do desejo sexual que o indivíduo projeta.

Mais uma vez, recorreremos à performance de corpos para tratar da homossexualidade, que, quando colocada no prisma do senso comum, pode ser definida como o comportamento sexual dos sujeitos que se interessam e tem desejos por sujeitos do mesmo sexo. Requer pensá- la para além dos papeis pré-estabelecidos.

Segundo Mott (2012), "A realidade sexual é variável em diversos sentidos. Muda no interior dos próprios indivíduos, dentro dos gêneros, nas sociedades, do mesmo modo como difere de gênero para gênero, de classe para classe e de sociedade para sociedade"; portanto, não há uma fórmula ou um comportamento ou um padrão do sujeito homossexual. Assim como a identidade de gênero, a homossexualidade também é complexa e precisa ser compreendida como uma construção sociocultural e histórica.

Trazer para o chão da sala de aula da escola básica esse tipo de abordagem é uma das formas de se combater a homofobia, o machismo, o sexismo e a misoginia nas escolas. Os argumentos utilizados pelos grupos contrários pretendem convencer que esse não é o papel da escola, pois, "não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e

parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias" (Junqueira, 2018 p. 453). A proposta de uma educação escolar que inclua gênero e sexualidade nas questões curriculares é urgente e necessária, pois propõe reconhecer

> as mulheres como sujeito, legalizar o aborto, combater o feminicídio, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento entre pessoas de mesmo sexo ("gaymônio") e garantir-lhes o direito de adotar, ampliar o acesso a novas tecnologias reprodutivas, assegurar a jovens e adolescentes informações sobre saúde sexual, promover o sexo seguro, despatologizar a transexualidade, reconhecer o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo, implementar políticas educacionais de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Divórcio, contracepção, equidade salarial entre homens e mulheres e coibição de violência física ou psicológica por parte dos pais na educação dos/as filhos/as também costumam figurar entre os alvos da indignação desses cruzados. (Junqueira, 2018, p. 457)

A reformulação do sistema curricular da forma com almeja os movimentos sociais não é uma tarefa fácil, mas é possível e urgente; para tanto, é preciso que seja um trabalho incansável cotidiano e coletivo, que o tema da sexualidade esteja dentro da matriz curricular do ensino básico. Enquanto isso não acontece, os professores que acreditam na educação enquanto poder transformador vão driblando as barreiras e construindo, juntos com seus pares, ações que possam transformar a escola tornando-a mais inclusiva e diversa, que respeite o outro independentemente da sua orientação sexual. É preciso que o ambiente escolar seja seguro para as sexualidades ditas dissidentes, é urgente que a escola forme sujeitos que reconheçam a sociedade como ela é, diversa e plural e respeitem toda forma de ser no mundo.

## Gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação da Bahia 2016/2026: alguns apontamentos

O Plano Estadual de Educação em vigor no Estado da Bahia é uma versão reformulada do Plano de 2006 em função da reformulação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Tanto o PNE quanto o PEE-BA foram objeto de disputas e debates, principalmente entre representantes do conservadorismo religioso e movimentos sociais com visões e ideologias antagônicas. Como objetos de disputa estavam as questões de gênero e sexualidade, que provocaram debates acalorados durante a fase de tramitação dos debates até ser aprovado e sancionado. O texto final foi aprovado sem mencionar em suas metas e estratégias gênero e sexualidade.

O Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia (2016-2026) traz como diretrizes orientadoras para a educação baiana nos últimos dez anos o seguinte:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
> VIII- valorização dos profissionais da educação;
> IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Bahia, 2016 P. 1)

Ao analisar as diretrizes orientadoras para a educação baiana, observa-se que o discurso religioso e conservador foi privilegiado, uma vez que não se encontra de forma objetiva qualquer menção aos termos de gênero e sexualidade. Existe menção à superação das desigualdades, mas desigualdade é um conceito muito abrangente e não delimita a problemática em questão; ou seja, os movimentos sociais clamavam por uma menção mais objetiva e diretiva sobre gênero e sexualidade, uma vez que estes conceitos precisam ser incorporados no currículo escolar como forma de garantir que a escola debata e construa uma educação capaz de superar as barreiras enfrentadas pelos grupos minoritários e não hegemônicos. A escola enquanto instituição tem obrigação de

> Promover situações de justiça social, econômica e cultural, bem como situações de justiça com os marcadores de gênero e sexualidade, é certamente uma tarefa complexa, a exigir aprendizado desde os bancos escolares. Não se trata apenas de estabelecer o diálogo entre os diferentes, mas de modificar estruturas capazes de produzir desigualdade e injustiça nas questões de gênero e sexualidade. A educação é tarefa que tem óbvias implicações políticas, e a disputa sobre o ingresso ou não dos temas de gênero e sexualidade nos currículos reflete exatamente isso. (Seffner; Picchetti, 2016, p. 78).

É notório que o PEE-BA 2016 tentou fazer uma conciliação com as demandas sociais, porém de forma bem generalista, menciona o respeito "à diversidade, combate a todas as formas de discriminação e intolerância", ou seja, usa se de subterfúgios e conceitos generalizantes para mascarar a verdadeira cara do plano em vigor, que não traz objetivamente a forma como o sistema educacional estadual enfrentará questões latentes que precisam urgentemente ser abordadas e articuladas dentro do currículo escolar, principalmente na educação básica, como pode ser observado nas estratégias 2.16 para o ensino fundamental e 3.22 para o ensino médio.

> 2.16 estimular que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento transversal pelos professores, bem como pelas Instituições de Ensino

> Superior nos currículos de graduação, respeitando os Direitos Humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro; (Bahia,2016 p. 7)
> 3.22) assegurar, por meio de normativa do Conselho Estadual de Educação, que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento didático-pedagógico transversal no desenvolvimento dos currículos das escolas de Ensino Médio, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro; (Bahia, 2016, p. 9)

O que fica evidente com a aprovação do Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia é que o estado não tem interesse em atender os anseios das minorias, não está preocupado em promover uma educação verdadeiramente comprometida com o rompimento das desigualdades de gênero e do respeito à diversidade sexual, uma vez que em seu documento norteador das políticas públicas com viés normativo essas questões não foram sequer mencionadas.

É importante ressaltar que o texto final da PEE-BA (2016-2026) não corresponde as discussões e estratégias traçadas nos Fóruns Estaduais de Educação que aconteceram com ampla participação de diversos setores e movimentos sociais. A alteração do texto, que contou com uma construção coletiva e diversa, demonstra que os setores hegemônicos saíram fortalecidos e, de certo modo, exitosos em seus objetivos. A ausência de gênero é sexualidade é uma perda significativa para a implantação de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade diversa e plural, uma vez que a escola é

> um espaço público; a educação é um bem público e, como tal, prepara os indivíduos, em termos de conhecimentos e modos de convivência, para a vida em sociedade. Gênero e sexualidade são atributos importantes nessas negociações, e não será por retirar esses termos dos planos de educação que essas questões vão desaparecer das salas de aula. deixando muitos estudantes à margem dos currículos escolares. (Seffner; Picchetti, 2016, p. 67)

A ausência de gênero e sexualidade no PEE- BA, embora seja algo a ser lamentado, deve ser mais que isso, deve ser combustível de enfrentamento político para que em uma nova versão estes temas estejam presentes de forma mais objetiva e direta. É importante pontuar que a ausência não é um fator limitador para os professores que se apoiam nas entrelinhas generalizantes que o plano possibilita e que transformam suas práticas em instrumentos de rompimento com a lógica dominante; mas, o mesmo tempo, demonstra como o estado não possui um plano se curva aos desejos de setores conservadores.

Obviamente que o objetivo do artigo é jogar feixes de luz sobre uma temática que tem ocupado pouco espaço na educação básica. Gênero é muito discutido a nível da educação superior, mas pouco problematizado quando se refere à educação básica. "A escola precisa rever seus regulamentos e modos de funcionamento para não beneficiar apenas àqueles tradicionalmente representantes da hegemonia. Nas questões de gênero e sexualidade, a norma atende pelo nome de heteronormatividade". (Seffner.; Picchetti, 2016 p. 67).

Discutir gênero e sexualidade no ensino básico é entender a importância da escola enquanto espaço de formação humana. A presença destas questões nos documentos norteadores do currículo escolar perpassa por enxergar a potencialidade da escola para que, de fato, este seja um espaço de desconstrução da "naturalidade que nos apresentam como natural, mas que são construções sociais, que buscam a universalidade, a padronização" (Silvia, 2009 p. 153).

A educação emancipadora perpassa pela compreensão do espaço escolar enquanto um lugar diverso e marcado pelos pluralismos em seus diferentes âmbitos, pois, como assevera Oliveira e Silva (2018), a escola é um espaço marcado pelo encontro dos mais diversos interesses e sujeitos: "... há sempre outras escolas, grupos diferentes que interatuam, projetos pessoais e coletivos que se cruzam, e nesse cruzamento, os desafios se apresentam". Os desafios no tocante as abordagens de gênero e sexualidade devem servir como combustível para os professores que enxergam na escola a mola propulsora para uma sociedade

menos preconceituosa, desigual e que constroem, cotidianamente, a quebra de inúmeros estereótipos.

**Conclusão**

O Plano Estadual de Educação, como um documento responsável por traçar as diretrizes metas e estratégias da educação por um período de dez anos, constitui um documento importante para a realização de uma educação que busque a formação de cidadãos críticos e sujeitos políticos capazes de atuar para a redução das violências de gênero e sexualidade tão presentes em nossa sociedade.

O não estabelecimento de metas e estratégias específicas de enfrentamento do preconceito contra as sexualidades dissidentes, a violência contra a mulher e LGBTQIA+ ajuda a perpetuar as desigualdades, os estigmas e preconceitos que esses grupos sofrem cotidianamente. Trazer para o documento norteador do currículo de forma consistente essas questões é garantir uma educação que reconheça, respeite e valorize a diversidade no sentido amplo da palavra.

A ausência das questões de gênero e sexualidade nas diretrizes norteadoras do Plano Estadual de Educação corrobora para que as mulheres e as sexualidade dissidentes continuem sendo tratadas como subalternas e ainda ocupem a posição de objeto dentro de uma estrutura patriarcal que configura a sociedade brasileira.

Enquanto professora de Geografia, ciência que trabalha com a construção do espaço através das ações da sociedade, almejo a cada dia a mudança social combatendo incansavelmente a cultura que naturaliza a violência de gênero. Debater e problematizar gênero e sexualidade no âmbito escolar é mais que necessário, haja em vista o ranking de violência contra a mulher divulgada pela ONU em 2022, que traz o Brasil na 5ª posição[4].

[4] Cf.: https://www.jornalopcao.com.br/violencia/violencia-contra-a-mulher-brasil-ocupa-5-lugar-no-ranking-mundial- de-feminicidios-557509/#google_vignette

Para além da discussão sobre os índices de violência e como a sociedade patriarcal contribui para isso, é possível trazer para o contexto do ensino de geografia como as mulheres são invisibilizadas em espaços de poder, como as sexualidades dissidentes vão construindo e moldando suas existências e resistências, como as sociedades são generificadas e essas relações estão presentes em nossos cotidianos de muitas formas, inclusive no espaço escolar.

Como a Geografia é uma ciência que trabalha a partir da percepção do espaço geográfico e como este espaço se estrutura a partir do viés econômico e das relações sociais, é possível trazer, e tenho feito isso, para dentro das discussões desse componente curricular escolar, as abordagens referentes ao gênero e a sexualidade fazendo recortes sociais e históricos sobre como o patriarcado se estrutura para manter seus privilégios e garantias, como as famílias são estruturadas para promover o bem-estar de determinados gêneros e como os papeis sociais vão sendo construídos e como vão se perpetuando por gerações.

A partir da geografia, busco falar sobre as diversas territorialidades dentro da escola, e como as sexualidades dissidentes vão tentando se camuflar dentro destes territórios, muitas vezes, cruéis para quem está fora da heteronormatividade, como os corpos que fogem à logica dominante são muitas vezes indesejados ou invisibilizados. Como a escola pode ser um lugar controverso, pois ao mesmo tempo que se diz para todos é, na realidade, ambiente para diversas formas de exclusões, mais que isso, é insalubre e contribui para inúmeras violências institucionalizadas.

É preciso que a escola seja o espaço transgressor da lógica dominante, que a escola crie mecanismo de resistência as políticas públicas que negam essas temáticas, pois embora as os documentos normativos estejam negando esse discurso os corpos e as sexualidades dissidentes são reais, eles existem e estão na escola não apenas como estudantes, mas como docentes, funcionários,

pais. Enfim, a escola é um recorte da sociedade e nela está contida todas as formas de existência.

Portanto, como professora que acredita no papel transformador da educação, percebendo a escola como espaço de problematização de diversas questões sociopolíticas, busco com o desenvolvimento da temática, agregar e aperfeiçoar os conhecimentos que trabalho e desenvolvo com os alunos e alunas na sala de aula. Almejo que a escola seja de fato um lugar que veja e sinta a necessidade de trabalhar, verdadeiramente a diversidade.

**Referências**


BAHIA (Estado**). Lei nº 13.559**, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado da Bahia, Salvador, 12 maio 2016.

BUTLER, Judith. Atos performativos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e a teoria feminista. In **Pensamento Feminista** – Conceitos Fundamentais. Org. Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, pp. 213-234.

CARNEIRO, Suely. Gênero e raça na sociedade brasileira **In Escritos de uma vida**. São Paulo, Pólen, 2019.

DE OLIVEIRA, Patrícia et al. A retirada dos termos "igualdade de gênero e orientação sexual" do Plano Nacional de Educação–PNE 2014-2024. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 128-151, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, Gaudêncio (organizador). Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GIDDENS, Anthony. O curso da Vida; Saúde, Doença e Deficiência; Sexualidade e Gênero. In: **Sociologia**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONZALEZ, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.** vol.18 no.43 São Paulo set./dez. 2018

KLEIN, Remí. Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. Coisas do Gênero: **Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião**, v. 1, n. 2, p. 145-156, 2015.

LOURO, Guacira Lopes Louro. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (orgs.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos pagu** [online]. 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado,** [S.L.], v. 32, n. 3, 77p. 725-748, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

MOREIRA, Rita de Cássia Costa. **Sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o discurso na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MOTT, L. Antropologia, teoria da sexualidade e direitos humanos dos homossexuais. **Bagoas -** Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 1, n. 01, 2012

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Gênero e Educação: devires cartográficos. In: **Anais XXIV EPEN**. João Pessoa: Anped, 2018.

SAVIANI, Dermeval. S**istema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável. **Reflexão e ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; LIMA, Fábia Alves de. Base Nacional Comum Curricular: apagamento e tensões no campo da Educação e Diversidade. In: **Anais XXV EPEN**. Salvador: Anped, 2020.

VANCE, C. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico**. Physis** - Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 1995.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. GÊNERO E SEXUALIDADE: concepções e discussões acerca da educação**. Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 209- 222, jan./abr. 2019.

# Gênero e Formação Continuada: experiências da especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) do polo de Barreiras/BA (UNEAD/UNEB)

Victória Soares dos Santos[1]
Miléia Santos Almeida[2]

## Introdução: a dinâmica da vida pessoal e a vida acadêmica

O texto aqui apresentado nasce do percurso trilhado durante o Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) (CEGRESFE) realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Porém, as inquietações que nos conduziram até ele surgiram muito antes e seguem presentes nas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de suas autoras.

A primeira autora deste texto é uma mulher amazônida e sua trajetória acadêmica se iniciou em 2017, ano de ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, fato que consolida o início de uma busca mais aprofundada de conhecimento teórico sobre as questões de gênero. Aqui escreverei em primeira pessoa para delimitar esse lugar, pois as inquietações do cotidiano fizeram com que a prática precedesse a teoria.

Minhas avós são mulheres guerreiras que sempre lutaram por boas condições de vida para seus filhos e suas filhas. Minha mãe saiu do interior do estado do Amazonas para a capital em busca de

[1] Licenciada em Pedagogia (FACED/UFAM), Mestra em Educação (PPGE/UFAM). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., soaresssvictoria@gmail.com

[2] Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em História (PPGHIS-UnB) e Mestra em História (PGH-UEFS). Professora-formadora e conteudista (CEGRESFE UNEB). mileia.sa@gmail.com

trabalho. Muitas das minhas tias fizeram o mesmo, pois a luta sempre esteve presente na vida delas. Minha irmã mais nova, ao nascer, despertou em mim uma necessidade de buscar (e lutar) por uma sociedade mais igualitária em que ela pudesse crescer e viver. Essas questões e as lembranças dos relatos de minha irmã sobre quando ainda estava na Educação Infantil (4-5 anos de idade), acerca das brincadeiras em que os meninos ficavam de um lado e as meninas de outro, fizeram com que surgisse a inquietação para entender como era produzida a dinâmica do sexismo. No exercício da pesquisa, dediquei os estudos da iniciação científica na Graduação e a Dissertação de Mestrado às reflexões sobre a presença dessa temática na formação docente.

Como coautora do presente texto, a professora orientadora também compôs o quadro docente do CEGRESFE, ao ministrar duas disciplinas, além de contribuir com a produção de material didático para o componente de Pedagogias Feministas e Epistemologias Descolonizadoras. Em primeira pessoa, afirmo que apesar de escrever e palestrar sobre gênero há alguns anos, assim como desenvolver pesquisas na condição de historiadora e militante feminista, este foi um desafio novo e maior. Afinal, as matrículas do curso contemplaram centenas de estudantes com trajetórias e etapas distintas no aprendizado das questões de gênero e sexualidades. Assim, a possibilidade de orientar um trabalho que exercitasse uma reflexão autofágica sobre essa experiência enquanto estratégia de formação continuada se constituiu não apenas desafiadora, mas necessária para a consolidação dessa jornada.

Assim foi construído o questionamento sobre o que tem motivado educadores/as a realizar cursos de formação continuada em que gênero e sexualidade são um dos ou o tema principal, bem como identificar os (possíveis) desafios enfrentados para a sua realização. Esse é o problema de pesquisa aqui proposto. Nos questionamos: os cursos de formação inicial de professores/as têm realizado discussões sobre a temática de gênero? A busca por um

curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade advém de um interesse próprio ou da necessidade do cotidiano escolar?

No Brasil, a formação de professores/as pode ser desenvolvida em duas dimensões principais: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial possibilita que professores/as atuem na docência da Educação Básica e, portanto, devem realizar cursos de formação em nível superior, especificamente os Cursos de Licenciatura Plena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 42) define que essa formação deve ter: "[...] presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho".

A formação continuada é definida por Luis Alvarado-Prada, Thaís Freitas e Cinara Freitas[3] (2010, p. 374) como uma ferramenta que auxilia professores/as e contribui no processo de ensino-aprendizagem, "[...] na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas". Além disso, é regulamentada pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica, ou simplesmente BNC-Formação Continuada, (Brasil, 2020). A resolução define então a formação continuada como

> [...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

[3] Ao longo desta pesquisa, identificamos os autores/as com seu primeiro nome e último sobrenome, isso para que autoras e pesquisadoras mulheres tenham espaço de visibilidade, já que ao serem citadas apenas com seus sobrenomes são confundidas com autores homens.

Além disso, estabelece algumas competências específicas e habilidades do que determina como dimensão da prática profissional e pedagógica, dentre as quais está a seguinte: "Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica" (Brasil, 2020, p. 12, grifo nosso).

Diante da existência deste arcabouço legislativo que ampara a problemática maior desta pesquisa, foram definidos como objetivos específicos: 1. Compreender e relacionar os conceitos de gênero, sexualidade e formação continuada; 2. Analisar as disciplinas do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es), para identificar quais e como, especificamente, abordam sobre gênero e sexualidade; 3. Descrever as motivações e as (possíveis) dificuldades dos/as cursistas do Polo de Barreiras/BA para a realização do CEGRESFE;

O Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) foi implementado em 2017 pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é constituído por 12 disciplinas, as quais foram ministradas a partir do semestre letivo 2023.1 por meio do Canal no *YouTube* da UNEAD/UNEB. Os componentes curriculares são: 1. Orientações Gerais EAD; 2. Pedagogias Feministas e Epistemologias Descolonizadoras; 3. Performances, Corpos e Sexualidades Dissidentes; 4. Relações Étnico-Raciais e de Gênero e intersecções possíveis na Educação; 5. Currículo como território de identidades: Raça, Gênero e Sexualidades; 6. Políticas Públicas de Educação para a diferença; 7. Linguagens, gênero, raça/etnia e sexualidades; 8. Etnografia do Espaço Escolar; 9. Produção de material de ensino: mídias e tecnologias, fonte de informação; 10. Oficina multidisciplinar: Movimentos Sociais e Educação; 11. Projeto de Pesquisa (TCC I); 12. Monografia (TCC II).

Percebe-se que as ementas das disciplinas se relacionam diretamente com as abordagens desenvolvidas na Epistemologia Feminista Decolonial, tendo como base uma perspectiva

interseccional, já que a interseccionalidade[4] é uma ferramenta analítica e política fundamental para esta Epistemologia. Sendo assim, a justificativa acadêmica desse trabalho refere-se à possibilidade de contribuição para a área dos estudos e pesquisas que se preocupam com a inclusão da temática de gênero nos cursos de formação continuada.

**Discussão teórico-metodológica**

Esta pesquisa baseia-se na perspectiva da Epistemologia Feminista Decolonial e do campo dos Estudos de Gênero. A Epistemologia Feminista Decolonial propõe mais do que a simples conquista da igualdade entre homens e mulheres, pois sua luta fundamenta-se na desconstrução das estruturas sociais constituídas pelo sexismo, machismo, racismo, homofobia, transfobia e xenofobia (bell hooks, 2019), atravessados pelas heranças coloniais.

Françoise Vergès (2020, p. 51) enfatiza que esta epistemologia "[...] não têm por objetivo melhorar o sistema vigente, mas combater todas as formas de opressão". María Lugones (2019, p. 371) destaca que a tarefa da feminista decolonial é ver a diferença colonial e "[...] e então deve abandonar seu encantamento com a "mulher", com o universal, e começar a aprender sobre outros e outras que também resistem à diferença colonial".

Por meio da Epistemologia Feminista Decolonial é possível compreender gênero e sexualidade de forma ampla. Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016) definem gênero como um dispositivo cultural que é construído historicamente e que influencia no modo como são estabelecidas as relações sociais, assim como o modo que se entende o feminino e o masculino. Guacira Louro (2014, p. 28, grifos da autora) enfatiza que é necessário "[...] entender gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos", além de que "[...] nascemos e vivemos em tempos,

[4] Este conceito será desenvolvido e problematizado em outra sessão do texto.

lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade" (Dagmar Meyer, 2013, p. 19).

Assim como gênero, a sexualidade também é dimensão da vida e é um dos aspectos da identidade. Ambos os marcadores dialogam entre si, são dimensões que se inter-relacionam. No entanto, a sexualidade não é definida pela identidade de gênero e vice-versa, é "[...] indissociável da condição humana e por isso está presente também nos espaços escolares e embora não se reduza a estes, já não é concebível negá-la, silenciá-la ou postergá-la" (Aline Malagi, 2020, p. 80).

No acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram identificadas, de 2017 a 2024, 6 pesquisas que abordam a relação entre formação continuada e as temáticas de gênero. Buscamos aqui apresentar algumas de suas contribuições teórico-metodológicas para legitimar a relevância científica da discussão.

A formação continuada é definida por Simone Costa (2019) como o momento de avaliar práticas, de trocar ideias e elaborar novos projetos ou atividades, isso com o objetivo de contribuir nos processos de ensino-aprendizagem. A autora enfatiza que a formação continuada acontece, principalmente, no coletivo, ou seja, professores/as aprendem entre si sobre seus cotidianos. Para Aline Martins (2018) a formação continuada deve visar o aperfeiçoamento e a aquisição de conhecimentos que subsidiarão as práticas pedagógicas e contribuirão na Educação de qualidade. A autora destaca que também é por meio dessa modalidade de formação que é possível incorporar conceitos que não estiveram presentes na formação inicial de professores/as.

Por sua vez, Thaís Oliveira (2021) considera que a formação continuada não deve ser vista somente como um auxílio teórico para preencher as lacunas advindas pela formação inicial, pois é necessário que os Cursos de Licenciatura sejam atualizados de maneira crítica e não sejam 'aligeirados'. A formação docente,

incluindo aqui a formação continuada, é definida por Gabriella Machado (2018) como algo complexo. Essa complexidade relaciona-se com o contexto escolar em que os/as professores/as atuam, já que, cotidianamente, a sociedade muda de diversas formas e em vários setores.

Ao ponderar sobre a formação de professores/as, incluindo a formação continuada, Juliano Brito (2022) destaca a necessidade de problematizar as práticas educativas e buscar a valorização da diversidade dos sujeitos e de suas diferenças, as quais permeiam o cotidiano escolar. Marcos Souza (2022) enfatiza alguns aspectos da formação de educadores/as que atuam na Educação Infantil ao apontar que tanto a formação inicial quanto a continuada deve articular a teoria e a prática, contribuindo nas relações entre bebês, crianças e educadores/as.

Consideramos que os apontamentos dos/as autores/as citados/as nesta seção contribuíram significativamente para a compreensão relacional dos conceitos de gênero, sexualidade e formação continuada. A partir da revisão bibliográfica realizada, optou-se pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) para analisar os dados construídos no formulário *online* respondidos por estudantes do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es).

O formulário elaborado por meio do *Google* Formulários relaciona-se com as características de questionário apontadas por Antônio Carlos Gil (1999, p. 128), sendo uma técnica de construção de dados em que se apresenta uma quantidade relativamente alta de perguntas aos/às participantes e que tem como objetivo "[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

A escolha do formulário *online* como técnica de coleta de dados se deu pela necessidade de uma ferramenta mais prática e de fácil acesso para que os/as estudantes pudessem responder em um curto período (um a dois meses), visto que a realização deste trabalho se encontrava em seu prazo final, como é comum na dinâmica de tempo das especializações *lato sensu.* No formulário adotado foram

incluídas 23 perguntas. As primeiras referem-se aos dados acadêmicos, as seguintes abordam a experiência no CEGRESFE e a última assegura autorização da análise das respostas.

O formulário foi enviado por *e-mail* para os/as 26 estudantes do Polo de Barreiras/BA do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es). O Polo mencionado foi escolhido por ser o que a autora principal do texto está vinculada enquanto estudante do curso, e assim foi possível refletir também sobre a sua vivência nessa formação. Além disso, foi escolhido pela facilidade de comunicação entre os/as colegas e mediação pela professora orientadora. Ressaltamos que, do total de estudantes, apenas 10 chegaram a responder, e para estes/estas foi enviado um novo *e-mail*, solicitando, mais uma vez, a autorização para a análise das respostas[5].

A partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), buscou-se entender as motivações dos/as cursistas do Polo de Barreiras/BA para a realização da formação, assim como também foi feita a análise das disciplinas do curso por meio dessa técnica de análise. A Análise de Conteúdo é definida por Laurence Bardin (2016, p. 15) como "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". Para a análise dos dados construídos nesta pesquisa, utilizou-se as etapas de: 1. Organização da análise; 2. Codificação; 3. Categorização.

Na etapa de organização da análise, foi feita a leitura flutuante das respostas ao formulário *online* e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es), especificamente no tópico que descreve as ementas das disciplinas.

---

[5] Foi encaminhado neste *e-mail* um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já com a assinatura da autora desta pesquisa, em que o/a participante só precisaria incluir a sua e encaminhar de volta, para que assim tanto o/a participante quanto a autora ficassem com uma via das duas assinaturas.

A etapa de codificação corresponde à transformação dos dados brutos do texto. Para isso foi utilizada a codificação dedutiva, em que os códigos foram elaborados a partir da revisão bibliográfica, ou seja, antes da análise do material, a codificação é caracterizada pelo recorte e a enumeração. No recorte foi utilizada a unidade de registro temática para "[...] descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (Laurence Bardin, 2016, p. 135). Na enumeração, foi utilizada a regra de presença ou ausência e a regra de frequência, sendo assim, os códigos elaborados foram gênero e sexualidade.

Com base na revisão bibliográfica realizada, o código de gênero é definido como um dispositivo cultural, uma dimensão da vida constituída por meio de aspectos históricos, sociais, políticos e culturais e não se limita a aspectos biológicos e/ou religiosos (Guacira Louro, 2001). O código de sexualidade pode ser compreendido como dimensão da vida, sendo "[...] indissociável da condição humana e por isso está presente também nos espaços escolares e embora não se reduza a estes, já não é concebível negá-la, silenciá-la ou postergá-la" (Aline Malagi, 2020, p. 80).

Na etapa de categorização, realizou-se uma operação de classificação segundo critérios definidos. As categorias reunem "um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos" (Laurence Bardin, 2016, p. 147). A categorização foi realizada a partir da codificação dedutiva, possibilitando a confirmação dos aspectos existentes na revisão bibliográfica ou a contribuição de novas discussões. Além disso, o critério utilizado na elaboração das categorias é o semântico, em que as categorias são constituídas a partir de significados relacionados a um tema. A partir dos códigos elaborados foi definida a categoria de concepções de gênero e sexualidade.

A categoria mencionada acima compreende gênero e sexualidade como dimensões da vida, constituídas a partir de aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, etc, que fazem parte da identidade das pessoas e não se limitam a aspectos biológicos e/ou religiosos. Quando estas dimensões são entendidas a partir de óticas biológicas e religiosas, são realizadas imposições coloniais, e o jeito 'certo' de como ser menino e menina é imposto mesmo antes de o nascimento, quem não cumprir tais imposições é visto como 'desviado/a' da norma.

## Resultados e discussão: as disciplinas

Dentre as 12 disciplinas do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es), 6 incluem uma abordagem das discussões de gênero e sexualidade em suas ementas. São as seguintes:

**Quadro 1** – Disciplinas do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es)

| **Disciplinas do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es)** | |
|---|---|
| **Relações Étnico-Raciais e de Gênero e intersecções possíveis na Educação** | Discussão sobre ações afirmativas e valorização de epistemologias e saberes negros e indígenas, em especial de mulheres negras e indígenas, visando uma educação antirracista e antissexista (Uneb, 2022, p. 29). |
| **Currículo como território de identidades: raça, gênero e sexualidades** | Explora o currículo escolar como implicado na produção de identidades e diferenças de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade (Uneb, 2022, p. 31). |
| **Pedagogias Feministas e Epistemologias Descolonizadoras** | [...] procura-se enfatizar a dimensão de desigualdade dos marcadores de gênero, raça/etnia e sexualidade, através de epistemologias feministas, que problematizem os eixos interseccionais entre sexismo, racismo, imperialismo, lgbtfobia e práticas pedagógicas colonizadoras (Uneb, 2022, p. 33). |
| **Performances, corpos e sexualidades dissidentes** | Orienta a compreensão do processo sócio-histórico de construções dos corpos feminino e masculino [...] (Uneb, 2022, p. 35). |

| | |
|---|---|
| **Políticas Públicas de Educação para a diferença** | Discute e problematiza o processo de construção de políticas públicas de educação para a diferença, com foco em gênero, raça/etnia e sexualidades (Uneb, 2022, p. 37). |
| **Linguagens, gênero, raça/etnia e sexualidades** | Estuda os discursos em diferentes práticas sociais na perspectiva de gênero, raça/etnia e sexualidades (Uneb, 2022, p. 39). |

**Fonte:** Uneb (2022). **Elaboração**: A autora (2024).

As discussões de gênero e sexualidade abordadas nas ementas das disciplinas acima relacionam-se diretamente com as abordagens desenvolvidas na Epistemologia Feminista Decolonial, tendo como base uma perspectiva interseccional. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 33) definem a interseccionalidade como "[...] estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo". A interseccionalidade, ainda que seja uma categoria oriunda das lutas e produções epistêmicas do feminismo negro, se tornou um instrumento de análise importante para a proposta do feminismo decolonial. Afinal, "o feminismo aqui em questão faz uma análise *multidimensional* da opressão e se recusa a enquadrar raça, sexualidade e classe em categorias que se excluem mutuamente" (Françoise Vergès, 2020, p. 47, grifo da autora).

As disciplinas descritas no Quadro 1 podem ter contribuído significativamente na formação dos/as estudantes do CEGRESFE, especificamente no que se refere a um entendimento mais amplo e aprofundado das discussões de gênero e sexualidade. Considera-se que tiveram um impacto ainda maior para aqueles e aquelas que optaram pela realização do curso diante da necessidade de aquisição de conhecimentos para sua atuação profissional, o que constitui uma das balizas da formação continuada.

**Resultados e discussão: o formulário *online***

Em relação às primeiras perguntas do formulário *online* respondido por estudantes do Polo de Barreiras/BA[6] do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es), destaca-se que das 10 pessoas que responderam ao formulário, 6 residem em Barreiras/BA enquanto as outras 4 residem em outras cidades do estado da Bahia.

Vale ressaltar que o perfil aqui traçado não representa necessariamente uma amostragem fidedigna da composição dos/as estudantes do Polo de Barreiras/BA, visto que a participação no formulário ocorreu de forma voluntária e espontânea, sem obrigatoriedade. Entretanto, alguns dados apresentam alguma verossimilhança para análise qualitativa. Houve, por exemplo, uma predominância de contribuições de estudantes identificadas como mulheres no formulário, o que condiz com a composição do perfil da turma. Por sua vez, a temática do questionário pode ter atraído o interesse de cursistas que possuem maior afinidade com as discussões propostas em relação à gênero e sexualidades.

Sobre a formação acadêmica, foi perguntado quantos Cursos de Graduação já realizaram, 8 pessoas realizaram 1 Curso de Graduação, 1 pessoa realizou 2 Cursos de Graduação e 1 pessoa realizou mais de 2 Cursos de Graduação. Das 10 pessoas que responderam ao formulário *online*, 8 realizaram Cursos de Graduação da Área de Humanas e 1 da Área de Exatas, uma das respostas ficou incompreensível. Sobre a Pós-Graduação, 5 pessoas responderam que o Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) é o primeiro Curso de Pós-Graduação realizado, 3 pessoas responderam que já realizaram outro Curso de Especialização e 2 pessoas responderam

[6] O Polo UAB Barreiras atende a Região Oeste da Bahia com ensino de qualidade na modalidade EAD. O polo de apoio presencial tem universidades estaduais conveniadas tais como: UNEB – Universidade do Estado da Bahia e UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz que ofertam cursos de graduação à distância (https://educadores.educacao.ba.gov.br/uab/polo-uab-barreiras).

que já realizaram outro Curso de Pós-Graduação, especificamente o de nível de Mestrado.

Ainda sobre a formação acadêmica, questionou-se se no Curso de Graduação em que são formados/as foram realizadas discussões sobre gênero e sexualidades. Assim, 40% das pessoas responderam que essa discussão aconteceu raramente, 30% responderam que nunca houve tal discussão, 20% responderam que a discussão aconteceu às vezes e 10% responderam que aconteceu e com frequência.

Também se inquiriu em que momento essas discussões aconteceram: 2 pessoas responderam que as discussões aconteceram em disciplinas (obrigatórias) específicas sobre a temática; 3 responderam que as discussões foram realizadas em disciplinas (obrigatórias) de outros temas, mas que incluíram a temática de gênero e sexualidades; 3 pessoas responderam que participaram de discussões sobre gênero e sexualidades em eventos científicos, como seminários, congressos, palestras e rodas de conversa; 2 pessoas responderam que estiveram envolvidas nessas discussões em Projetos de Iniciação Científica ou Projetos de Extensão; 1 pessoa respondeu que presenciou tais discussões em outros momentos diferentes dos que foram listados como opções de respostas.

Ao levar em consideração que a forma como entendem o conceito de gênero e de sexualidade também é influenciada pela sua formação inicial, especificamente nos Cursos de Graduação, foi perguntado como definem o conceito de gênero. No entanto, é necessário ressaltar que o entendimento de cada participante não é influenciado somente pela formação inicial, mas também por sua vivência em outras instituições sociais. As respostas seguem no quadro a seguir:

**Quadro 2** – Definição do conceito de gênero

| Definição do conceito de gênero | |
|---|---|
| **Participante 1** | O gênero é uma construção do sexo biológico, a identidade de gênero é a maneira como nos identificarmos, é nossa percepção sobre nosso próprio sexo e corpo, por isso as variedades de vivências de gêneros e sexualidades são amplas e diversas. |
| **Participante 2** | Aprendi que gênero é como a pessoa se identifica e que é uma construção social. Não tem relação com o biológico. |
| **Participante 3** | São as relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. |
| **Participante 4** | Pode ser definido com a sexualidade perceptível à sociedade. |
| **Participante 5** | Como o ser humano chega no mundo masculino ou feminino. Depende do ser que existe em você. Os indivíduos podem se definir da forma que se sentir bem. |
| **Participante 6** | Como a identidade sexual do sujeito. |
| **Participante 7** | Ele pode ser definido a partir de uma construção social e cultural [...]. |
| **Participante 8** | Como a forma em que a pessoa (ser humano) se identifica ou se reconhece, independente do corpo em que nasceu. |
| **Participante 9** | O conceito de gênero refere-se aos papéis, comportamentos, atividades e atributos que uma sociedade considera apropriada para homens e mulheres. Isso vai além da biologia e inclui construções sociais e culturais sobre o que significa ser homem, mulher ou qualquer identidade de gênero. |
| **Participante 10** | Como identidade, é construída por meio de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos. Não se limita a aspectos biológicos e/ou religiosos. |

**Fonte:** Respostas do formulário. **Elaboração**: A autora (2025).

A maioria dos/as participantes considera que gênero é um aspecto da identidade das pessoas, a qual é construída socialmente, por meio de relações sociais e não se limita a aspectos biológicos. Algumas das respostas enfatizam que gênero é a forma como as pessoas se identificam e como se sentem em relação ao seu próprio corpo, outras respostas manifestam uma associação entre masculino e feminino. Outra resposta destaca que gênero está associado a uma identidade sexual, enquanto outra pessoa entende que gênero se refere aos papéis instituídos pela sociedade aos homens e mulheres.

As respostas podem ser associadas com as considerações de Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016), que compreendem gênero como um dispositivo cultural construído historicamente e que influencia como as relações sociais são estabelecidas. Também é possível estabelecer associações com Guacira Louro (2001), pois a autora enfatiza que gênero não se limita a aspectos biológicos e/ou religiosos, assim como Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2018) destacam que gênero diz respeito aos atravessamentos que surgem a partir da construção das relações sociais.

Sobre sua atuação profissional, foi perguntado se os/as participantes atuam como professor/as, visto que profissionais de outras áreas poderiam estar realizando a EGRESFE. Assim, 60% das pessoas responderam que atuam como docentes na rede pública de ensino, 30% responderam que atuam em outras áreas e 10% não estão atuando, no momento, como professores/as. Vale ressaltar que a presença majoritária de docentes que atuam na rede pública de ensino, como vemos na figura 2, pode indicar também um maior incentivo a busca por qualificação profissional, sobretudo para professores/as efetivos/as, que podem receber gratificações pelo aperfeiçoamento e/ou promoções na carreira em função da mudança de nível de graduada/o para especialista.

Em relação ao que levou os/as participantes a cursarem uma Especialização com temas sobre gênero e sexualidades, 7 pessoas responderam que a motivação veio da necessidade de conhecimento sobre o tema para contribuição em sua atuação profissional. Também foi perguntado se pretendem realizar outros cursos de formação continuada que envolvam estes temas: 8 pessoas responderam que sim e 2 pessoas responderam que talvez. Sobre o TCC que estariam realizando na finalização da EGRESFE, 3 pessoas informaram que as discussões de gênero e sexualidades aparecem como tema central, 3 pessoas responderam que as discussões aparecem parcialmente, 3 pessoas responderam que não aparecem e 1 pessoa informou não estar realizando TCC.

Em relação à motivação para a realização de um Curso de Especialização no formato EaD (Educação à Distância), 60% das respostas apontaram para a possibilidade de conciliação entre trabalho e estudo. Entre as dificuldades para a realização do curso, 60% das respostas apontaram para a falta de tempo para realizar as leituras e as atividades das disciplinas.

Leda Maria Rodrigues e Vera Lúcia Capellini (2012) consideram que a EaD é uma possibilidade para a formação continuada de professores/as. No entanto, as autoras comentam que é necessário questionar a qualidade dos cursos de formação continuada ofertados na modalidade EaD. Afinal, há ainda questões a serem refletidas, como a evasão, que advém de dificuldades do manuseio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, assim como uma possível falta de compromisso dos/as estudantes na realização das leituras e atividades, já que não há uma cobrança (presencial) por parte dos/as professores/as.

A partir das respostas do formulário *online*, identificou-se que a opção dos/as estudantes por um curso de Especialização na modalidade EaD não ocorreu necessariamente por uma preferência, mas pela falta de alternativas para a realização no formato presencial. Portanto, a modalidade Educação à Distância compõe uma estratégia de garantia da formação continuada para boa parte da classe trabalhadora. Contudo, não deve representar uma substituição do ensino presencial, sobretudo, no que se refere aos cursos de formação inicial, o que pode influenciar e culminar em uma formação pouco sólida em relação aos fundamentos teóricos da Educação e à própria prática metodológica.

Ao serem questionados/as sobre as discussões do campo dos Estudos de Gênero oferecidas pelas disciplinas do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es), 50% dos/as participantes apontaram já conhecer algumas, mas de forma superficial ou pouco aprofundada. As outras porcentagens podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

**Figura 1** - Conhecimento das discussões de gênero e sexualidade




**Fonte:** Elaborado pela autora (2024) a partir de formulário *online*.

A última pergunta do formulário *online* feita aos/às participantes se preocupou em saber se eles/as consideram que os temas de gênero e sexualidades abordados no Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) foram significativos para sua formação enquanto educador/a. Algumas respostas foram:

> Sim, foi principalmente sobre a questão do pensamento decolonial e do pensamento afrodiaspórico, pois os dois fortalecem debates e abre espaço para inspiração e contribuições sobre os efeitos da colonialidade, descolonizando nossos olhares, os currículos e os conhecimentos que temos arraigados pela visão do universalismo abstrato, pois para esta descolonização se tornar possível é necessário olharmos os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem (Participante 1).
> Sim, muitos aprendizados, discussões sobre sexismo e atenção para a questão do feminismo/racismo que passavam despercebidas (Participante 4).

As respostas apontam para a contribuição da Epistemologia Feminista Decolonial no entendimento dos conceitos de gênero e de sexualidade de uma forma mais ampla e aprofundada, já que esta proposta epistemológica compreende as categorias de vida (raça, gênero, sexualidade etc.) de uma forma interseccional. Além disso, a proposta de descolonização das perspectivas advindas de um "feminismo civilizatório", definido por Françoise Vergès

(2020), enquanto um projeto imperialista de imposição de um modelo cultural eurocêntrico hegemônico sobre as mulheres de países colonizados, possibilita visibilizar outras experiências de "ser mulher" no mundo. Afinal, o próprio conceito de gênero tem uma origem no que se denomina "norte global"[7] e não deve ser considerado uma categoria a-histórica e imutável, pois pode assumir características diferentes em distintas sociedades.

Todavia, ainda existe uma percepção primária dos Estudos de Gênero e Sexualidades como sinônimo de estudos sobre as mulheres ou, até mesmo a ideia de uma "mulher", no singular. Embora, o primeiro comporte o segundo, o campo dos Estudos de Gênero é bem mais amplo e agrega outros debates, como os temas que foram abordados no escopo dos componentes curriculares oferecidos na especialização. Além disso, busca romper com um "essencialismo" que limita a existência de corpos e identidades múltiplas ao binarismo "homem-mulher", no interior de uma perspectiva cis-hetero-normativa. Para a autora transfeminista, Letícia Nascimento (2021, p. 68), "o conceito de cisgeneridade coloca em disputa a percepção de que os corpos — de que nenhum corpo, para ser mais específica —, é naturalmente sexuado, ou generificado".

Vale ressaltar que os debates de gênero na Educação têm enfrentado ferrenhas oposições de grupos conservadores fundamentalistas religiosos. Esse processo se inicia a partir da década de 2010 com o avanço da implementação de direitos para as populações LGBTQIAPN+ e suas respectivas políticas públicas, tendo como marco a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2012, cuja primeira versão previa a promoção da igualdade de gênero e orientação sexual. A partir desse contexto, o

[7] A expressão "Norte Global" refere-se aos países mais desenvolvidos e economicamente avançados, geralmente localizados no hemisfério norte, com algumas exceções. Essa distinção é uma forma de categorizar as nações com base em seu nível de desenvolvimento econômico e influência global. No contexto de teorias decoloniais, a definição de "Norte Global" é frequentemente abordada com uma crítica à forma como a divisão global tem sido construída historicamente, com um foco nas desigualdades e nas dinâmicas de poder entre países e regiões.

termo "ideologia de gênero" começou a ser frequentemente utilizado enquanto um suposto projeto de doutrinação para transformação de padrões tradicionais que seriam estruturantes da sociedade e das famílias. Segundo Rogério Junqueira (2018, p. 453):

> Não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar.

O processo de vigilância, descredibilização e perseguição contra educadoras/es e instituições escolares que tentaram implementar projetos que abrangiam debates de igualdade de gênero e diversidade sexual, ainda que não imobilize completamente as iniciativas na área, apresenta fortes impactos para sua realização nas escolas, sendo apontado como um desafio em alguns depoimentos.

> Essa inclusão é imprescindível. A **resistência da sociedade, na escola representada pelas famílias dos estudantes,** é um dos desafios pelo caminho. Mas também a falta de formação dos professores, professoras e até corpo gestor, para que essas questões, que são tão importantes e necessárias, sejam abordadas de modo correto (Participante 6, grifos nossos).
> [...] Os desafios dessa inclusão são os **preconceitos advindos dos setores conservadores da sociedade** (Participante 10, grifos nossos).

É perceptível que o receio de muitos/as cursistas, atuantes ou não no contexto escolar, reside na recepção dos debates pelas famílias dos/as estudantes, que atuam como receptoras e difusoras dos discursos conservadores hegemônicos. Nesse sentido, a formação continuada se apresenta também como um instrumento para ampliação do diálogo com a sociedade e preparação docente para uma necessária disputa argumentativa em prol da inclusão dos conteúdos de gênero e sexualidade para uma Educação que nos ensine a transgredir.

## Conclusão

O problema de pesquisa proposto caracterizou-se por questionar o que tem motivado docentes a realizar cursos de formação continuada em que gênero e sexualidade constituem parte principal da proposta curricular, assim como identificar as (possíveis) dificuldades para realização e conclusão de cursos nesse nível de formação. A partir desse propósito inicial, os desdobramentos da pesquisa contemplaram o perfil do público de uma especialização na modalidade de educação à distância, as contribuições obtidas através do curso e os desafios enfrentados, com enfoque nos debates de gênero e sexualidade.

As pesquisas sobre gênero e formação continuada podem ajudar a refletir sobre as necessidades de professores/as que já atuam nos diversos espaços de educação em relação às questões de gênero e sexualidade. Conhecer os desafios e as perspectivas desse público ampliam os horizontes de alcance das teorias e práticas pedagógicas que amparam experiências de formação como a EGRESFE, com vistas a contribuir na construção (ou transformação) de uma sociedade mais justa e liberta das opressões de gênero, classe e raça.

Ao nos colocarmos nesta pesquisa como autoras-sujeitos, apontamos para o fato evidente que a realização e conclusão do Curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) contribuiu, significativamente, para a ampliação da compreensão dos debates de gênero construída ao longo de nossas trajetórias acadêmicas. Acreditamos que é imprescindível o exercício da reflexão crítica acerca da nossa prática didático-pedagógica. Esperamos que, a partir de trabalhos como este e de seus desdobramentos, seja possível conceber novos olhares e abordagens sobre a presença dos debates de gênero e sexualidades na formação continuada.

**Referências**

ALVARADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Cinara A.. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 0, p. 367-387, mai./ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: CNE, 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº 13.005/2014. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRITO, Juliano M. de. **Narrativas (auto)biográficas do processo de institucionalização do Núcleo de Diversidade Sexual Na escola em Maceió, Alagoas**. 2022. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Simone G. da. **Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos da formação docente**. 2019. 109p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GIL, Antônio C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério D.. A invenção da" ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MACHADO, Gabriella E.. **Imaginário social e a formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual**. 2018. 134p. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MALAGI, Aline. **A formação do/a Pedagogo/a para a educação sexual escolar.** 2020. 363p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

MARTINS, Aline M.. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica**. 2018. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

MEYER, Dagmar E.. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V.. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Letícia C.. **Transfeminismo**. São Paulo. Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane R.. A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 27 – 39, 2018.

OLIVEIRA, Thaís V.. **Todas somos educadoras sexuais: a formação continuada na educação infantil pensa sobre isso?** 2021. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RODRIGUES, Leda M. B. da C.; CAPELLINI, Vera L. M. F.. Educação a distância e formação continuada do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out.-Dez., 2012.

SILVA, Kelly da. **Currículo e Gênero**: a sexualidade na formação docente. Curitiba:Appris, 2015.

SOUZA, Marcos R. dos S.. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS**. 2022. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022.

UNEB. **Curso de Pós-Graduação em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es**. Salvador/BA: Universidade do Estado da Bahia, 2022.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução Jamile Pinheiro Dias e RaquelCamargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020

# Uma proposta de ensino em sexualidade e saúde para o ensino médio: perspectivas interdisciplinares e interseccionais

Paulo Marcos de Assis Barros[1]
Marco Antonio Matos Martins[2]

## Introdução

O ensino de sexualidade e saúde no contexto escolar brasileiro tem sido historicamente marcado por uma perspectiva predominantemente preventiva e higienista, centrada na anatomia, na fisiologia e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Embora essa abordagem tenha desempenhado papel relevante em campanhas de saúde pública — especialmente diante da epidemia de HIV/AIDS nos anos 1980 e 1990 — ela se mostra insuficiente para dialogar com a complexidade das experiências juvenis contemporâneas, sobretudo em contextos permeados por diversidade cultural, social e sexual (Cabral; Heilborn, 2010; Louro, 2010). A escola, como espaço privilegiado de socialização, não pode limitar-se à transmissão de informações técnicas, devendo também assumir o papel de mediadora na formação crítica, afetiva e cidadã dos estudantes.

Historicamente, a educação sexual no Brasil emergiu como política pública de maior visibilidade justamente nas décadas de 1980 e 1990, em meio a dois grandes movimentos: de um lado, as

[1] Professor da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB).
[2] Mestre em Antropologia Histórica (Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales – Paris); Professor Assistente (UNEB DEDC- Campus I; Integrante do Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (CEGRES Diadorim/UNEB). mmartins@uneb.br

ações governamentais voltadas à redução da transmissão do HIV e de outras ISTs; de outro, a pressão de movimentos sociais e feministas pela inclusão de discussões sobre direitos sexuais e reprodutivos, equidade de gênero e enfrentamento à violência sexual. No entanto, a implementação dessas propostas manteve-se, em grande parte, atrelada a um modelo biologizante, que reduziu a sexualidade a um conjunto de órgãos, funções e riscos, deixando em segundo plano dimensões essenciais, como afetividade, diversidade sexual, relações de poder, valores culturais e subjetividade (Britzman, 2000; Louro, 2010). Essa lacuna gera impactos significativos, pois uma educação sexual restrita à prevenção não responde às múltiplas questões vividas pelos adolescentes em suas trajetórias escolares, familiares e comunitárias.

A experiência pedagógica que deu origem a este artigo ocorreu em uma escola pública situada no distrito de Itamarati, pertencente ao município de Ibirapitanga, no Território de Identidade Baixo Sul da Bahia. Esse distrito semiurbano conta com aproximadamente 8 mil habitantes, representando cerca de um terço da população municipal, e apresenta características socioeconômicas de alta vulnerabilidade: segundo dados do Censo do IBGE (2010), quase metade da população vive com até meio salário mínimo per capita. A região também enfrenta desafios estruturais significativos, como desemprego elevado, baixa oferta de serviços especializados de saúde, mobilidade restrita e desigualdade de acesso à informação. Esses fatores impactam diretamente a juventude local, que convive com elevados índices de gravidez precoce, evasão escolar e situações de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a disciplina Sexualidade e Saúde foi ofertada como componente eletivo do Novo Ensino Médio, em consonância com a ampliação de itinerários formativos prevista pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, o desenho curricular inicial, de forte orientação biológica e descontextualizada, mostrou-se pouco eficaz diante das necessidades concretas dos estudantes. Ao privilegiar conteúdos sobre reprodução humana e prevenção de ISTs sem

abordar as dimensões sociais, culturais e emocionais da sexualidade, a proposta inicial não dialogava com os arranjos afetivos vivenciados pelos jovens, tampouco com os dilemas de gênero, violência e preconceito presentes no território.

A relevância de repensar essa abordagem é reforçada por dados recentes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE/IBGE, 2022), que apontam para um início cada vez mais precoce da vida sexual entre adolescentes brasileiros, acompanhado de lacunas expressivas em termos de acesso à informação de qualidade, uso consistente de métodos contraceptivos e compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos. Tais lacunas são agravadas em contextos de vulnerabilidade, resultando em maior risco de gravidez precoce, exposição a ISTs, abandono escolar e dificuldades na construção de projetos de vida autônomos e saudáveis.

Diante desse cenário, torna-se urgente desenvolver práticas pedagógicas que vão além da simples prevenção de riscos, reconhecendo os adolescentes como sujeitos de direitos, capazes de refletir criticamente sobre suas experiências e de construir trajetórias marcadas pela autonomia, pela cidadania e pelo respeito à diversidade. Este artigo apresenta, portanto, uma proposta curricular que busca integrar saberes das Ciências Humanas, Biológicas e Sociais, estruturando um ensino de sexualidade e saúde pautado na interdisciplinaridade, na interseccionalidade e no protagonismo juvenil. Mais do que transmitir informações, a proposta visa construir uma educação sexual crítica, plural e emancipatória, em sintonia com os princípios de uma escola democrática e inclusiva.

## Fundamentação Teórica: Currículo, Sexualidade e Disputas Culturais

A discussão sobre sexualidade e saúde no contexto escolar exige compreender o currículo como um espaço que vai além da mera seleção e organização de conteúdos. Ele é uma arena de

conflitos e negociações, onde se refletem relações de poder, projetos políticos e disputas culturais. No caso da educação sexual, essas tensões se tornam particularmente visíveis, dada a sensibilidade do tema e sua interseção com valores morais, religiosos e sociais.

**Currículo escolar como espaço de disputa**

A construção do currículo escolar não é um processo neutro ou meramente técnico. Como aponta Silva (2015), o currículo é um território permeado por relações de poder, que expressa escolhas políticas sobre o que deve ser ensinado e o que será silenciado. Essas escolhas, muitas vezes implícitas, definem quais conhecimentos são considerados legítimos, quais identidades são reconhecidas ou invisibilizadas, e quais projetos de sociedade são promovidos no ambiente escolar.

No contexto da educação sexual, essas disputas se tornam mais intensas. As escolas são pressionadas por diferentes agentes — famílias, órgãos governamentais, mídia, movimentos sociais e grupos religiosos — que projetam nelas expectativas e receios. Tradicionalmente, prevaleceu uma visão funcional e preventiva, em que a sexualidade era tratada como tema de saúde pública, restrita ao corpo biológico, à reprodução e à prevenção de riscos. Essa abordagem ignora as múltiplas dimensões da sexualidade e silencia debates sobre afetividade, prazer, diversidade de gênero e direitos sexuais.

Um exemplo claro dessa disputa pode ser observado em políticas curriculares nacionais. Enquanto a BNCC (BRASIL, 2018) defende o respeito à diversidade e aos direitos humanos, ela opta por não mencionar explicitamente termos como "gênero" e "sexualidade" em seus objetivos de aprendizagem, refletindo pressões políticas conservadoras. Essa escolha demonstra que o currículo não é apenas um documento técnico, mas também um espelho das correlações de forças sociais.

## Abordagens tradicionais versus perspectivas críticas

As abordagens tradicionais de educação sexual concentram-se em transmitir informações biológicas e prevenir riscos, especialmente gravidez precoce e ISTs. Embora tenham relevância no âmbito da saúde pública, tais abordagens são insuficientes para enfrentar os desafios contemporâneos da juventude. Cabral e Heilborn (2010) destacam que essa educação baseada apenas no corpo e na fisiologia deixa de lado questões centrais para os adolescentes, como identidade de gênero, orientação sexual, afetividade e relações de poder.

As perspectivas críticas, por outro lado, buscam compreender a sexualidade como fenômeno social, histórico e cultural. Guacira Lopes Louro (2010) propõe que a escola não se limite a informar, mas que problematize normas, discursos e valores que moldam os comportamentos sexuais. Britzman (2000) vai além, apontando que o trabalho educativo com sexualidade precisa desafiar preconceitos, reconhecer experiências marginalizadas e abrir espaço para que os estudantes construam saberes a partir de suas próprias vivências.

Na prática, essas abordagens críticas implicam metodologias participativas, interdisciplinaridade e diálogo constante com os contextos locais. Elas defendem que a sexualidade não é apenas uma questão de saúde, mas de cidadania, direitos e dignidade humana.

## A dimensão política da "ideologia de gênero"

Nos últimos anos, o debate público sobre educação sexual no Brasil foi atravessado pelo polêmico conceito de "ideologia de gênero", termo mobilizado por grupos conservadores e religiosos para criticar políticas e programas que abordam gênero e diversidade sexual nas escolas. Segundo Reis e Eggert (2017), a expressão opera como uma estratégia discursiva de deslegitimação, sugerindo que a educação sobre gênero seria uma ameaça à família e à moral tradicional.

A repercussão política dessa narrativa foi significativa, influenciando desde campanhas eleitorais até a formulação de políticas educacionais. Muitas redes de ensino sofreram pressões para retirar conteúdos sobre gênero e sexualidade de seus currículos, o que reforça a ideia de que o currículo é um espaço de disputa simbólica e ideológica.

Junqueira (2018) argumenta que a supressão desses debates nas escolas não apenas invisibiliza experiências de estudantes LGBTQIA+, mas também dificulta a construção de uma cultura escolar baseada em respeito, empatia e equidade. Assim, enfrentar essa tensão requer reafirmar a escola como espaço de diálogo crítico, no qual diferentes visões de mundo podem ser debatidas à luz dos direitos humanos e da ciência.

**Interseccionalidade e poder**

Para além da disputa política, pensar educação sexual na escola exige compreender as múltiplas camadas de desigualdade que atravessam a juventude. O conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2002), é fundamental para analisar como gênero, raça, classe social, orientação sexual e território interagem na produção de diferentes formas de opressão e privilégio.

No contexto brasileiro, jovens negras e periféricas, por exemplo, estão mais expostas à gravidez precoce e à violência sexual, não apenas por fatores biológicos, mas pelas desigualdades estruturais que limitam seu acesso a informação, saúde e proteção social. Da mesma forma, jovens LGBTQIA+ enfrentam discriminação e invisibilidade, que impactam seu bem-estar emocional e suas trajetórias escolares.

Foucault (1988) contribui para essa análise ao demonstrar que a sexualidade está diretamente vinculada a relações de poder, funcionando como mecanismo de regulação social. A escola, enquanto instituição disciplinadora, tanto reproduz normas

quanto pode se tornar espaço de resistência, dependendo de como estrutura seu currículo e suas práticas pedagógicas.

## Cultura escolar e práticas pedagógicas

A cultura escolar é outro elemento decisivo na educação sexual. Ela se manifesta não apenas nos conteúdos formais, mas nas relações cotidianas, nos silêncios, nas piadas, nas regras de conduta e nos exemplos dados por professores e gestores. Britzman (2000) ressalta que, ao discutir sexualidade, a escola não trabalha apenas com conhecimento, mas com emoções, valores e identidades.

Uma prática pedagógica emancipatória precisa reconhecer essas dinâmicas culturais e propor atividades que permitam aos estudantes questionar normas, expressar suas experiências e desenvolver atitudes de respeito à diversidade. Isso exige formação continuada de professores, planejamento coletivo e apoio institucional, para que o trabalho não fique restrito a iniciativas isoladas ou pontuais.

Em suma, compreender o currículo como espaço de disputa, articulado a dimensões políticas, culturais e interseccionais, é essencial para sustentar propostas pedagógicas que transcendam a lógica preventiva e higienista, avançando para uma educação sexual crítica e transformadora.

## Orientações Curriculares e Referenciais Utilizados

### *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*

A BNCC (BRASIL, 2018), marco regulatório da educação brasileira, embora silencie sobre as palavras “gênero” e “sexualidade”, enfatiza valores como respeito aos direitos humanos, diversidade e convivência democrática. Esse silêncio, longe de ser neutro, revela as tensões políticas do país e o desafio de garantir que temas fundamentais para a formação integral dos jovens sejam abordados.

Ainda assim, a BNCC abre espaços para que estados e municípios construam currículos que contemplem questões de diversidade, inclusão e direitos, por meio da parte flexível do currículo.

*Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)*

O DCRB (BAHIA, 2022) se destaca ao incluir explicitamente "Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade" como eixo integrador do currículo baiano, enfatizando a necessidade de uma abordagem contextualizada e comprometida com os direitos humanos, a diversidade cultural e social da Bahia, e a promoção da equidade.

Este documento oferece uma base sólida para a construção da proposta curricular que se apresenta neste artigo, reforçando o protagonismo juvenil e a reflexão crítica.

*Orientações Técnicas Internacionais da UNESCO*

O manual da UNESCO (2019) é referência internacional para a educação sexual progressiva e baseada em evidências científicas. Destaca a importância de abordar sexualidade e saúde de forma adequada à faixa etária, com ênfase em direitos humanos, igualdade de gênero, saúde emocional e prevenção de violência.

Essas diretrizes orientam práticas que ultrapassam o enfoque exclusivamente biomédico, buscando promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

**Proposta Curricular: Sexualidade e Saúde no Ensino Médio**

*Estrutura e princípios*

O componente curricular *Sexualidade e Saúde* foi cuidadosamente organizado para ser ofertado ao longo de três unidades letivas, correspondentes a três trimestres, perfazendo um

total de 40 horas anuais. Essa organização busca garantir uma progressão didática e reflexiva, que permita aos estudantes aprofundar-se gradativamente nos temas, relacionando conhecimentos científicos, experiências pessoais e questões sociais relevantes.

A concepção desse currículo está fundamentada em três princípios orientadores que guiam a escolha dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, assegurando a coerência e a relevância do processo educativo:

*Transdisciplinaridade*

A transdisciplinaridade implica a integração de saberes provenientes de diferentes áreas do conhecimento, em especial as Ciências Humanas, Biológicas e da Saúde. Essa articulação permite uma abordagem holística e complexa da sexualidade, reconhecendo que ela não pode ser reduzida a aspectos puramente biológicos ou médicos, tampouco confinada a uma única dimensão social ou cultural.

• **Ciências Biológicas e da Saúde:** fornecem o conhecimento sobre anatomia, fisiologia, processos reprodutivos, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, contracepção, além de aspectos relacionados à saúde mental e emocional.

• **Ciências Humanas:** oferecem instrumentos para analisar os processos históricos, culturais, sociais e políticos que moldam as experiências de sexualidade, gênero e afetividade, incluindo as questões de identidade, diversidade e direitos humanos.

Ao ultrapassar as barreiras tradicionais entre as disciplinas, a transdisciplinaridade estimula uma visão integrada da sexualidade como fenômeno multifacetado, possibilitando que os estudantes compreendam suas experiências no contexto mais amplo das relações sociais, culturais e políticas. Essa perspectiva amplia a capacidade crítica dos alunos e prepara-os para lidar com a complexidade da vida cotidiana.

**Sexualidade e Saúde como Direitos Humanos**

Este princípio reconhece que a educação em sexualidade e saúde deve estar alicerçada na promoção e no respeito aos direitos humanos, entendendo a autonomia, a liberdade e a autodeterminação dos indivíduos como fundamentos essenciais.

• **Autonomia e liberdade:** Os estudantes são incentivados a entenderem que têm o direito de tomar decisões informadas e conscientes sobre seus corpos, seus afetos e suas escolhas sexuais, sem coerção, violência ou discriminação.

• **Direitos sexuais e reprodutivos:** Incluem o acesso à informação adequada, ao atendimento de saúde integral, ao respeito à diversidade sexual e de gênero, e à proteção contra todas as formas de violência e exclusão.

A incorporação dessa perspectiva implica romper com modelos educacionais que veem o jovem apenas como um objeto de controle ou prevenção. Em vez disso, coloca-os como sujeitos de direitos, com dignidade e capacidade para exercer sua cidadania plena. Além disso, essa abordagem reforça o compromisso da escola com a construção de um ambiente inclusivo, que valoriza e respeita as diversidades de todas as naturezas.

**Protagonismo Juvenil**

O protagonismo juvenil é um princípio central, que valoriza os adolescentes como agentes ativos no processo educativo e na construção de seus próprios projetos de vida. Em vez de um modelo passivo, onde os estudantes recebem informações prontas, esta proposta reconhece a importância de ouvir, dialogar e estimular a participação crítica e criativa dos jovens.

• **Construção de projetos de vida:** A educação sexual deve apoiar os estudantes na definição de seus objetivos pessoais, profissionais e sociais, relacionando suas escolhas de saúde e sexualidade a um projeto de existência mais amplo e significativo.

• **Reivindicação de direitos:** Os jovens são encorajados a compreender e defender seus direitos sexuais e reprodutivos, promovendo o empoderamento e a cidadania ativa.

Esse princípio também enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoestima, empatia, comunicação e tomada de decisões responsáveis. Ao fomentar o protagonismo, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, capazes de enfrentar os desafios de suas vidas com consciência e autonomia.

**Considerações sobre a Estrutura Trimestral**

A divisão em três unidades letivas permite uma abordagem gradual e aprofundada dos temas, possibilitando o desenvolvimento das competências de forma sequencial e interligada:

• **Primeiro trimestre:** Introdução à sexualidade como construção social e cultural, discussão sobre diversidade, identidade e direitos.

• **Segundo trimestre:** Aspectos biológicos e de saúde, prevenção, autocuidado e reflexão crítica sobre problemas locais, como gravidez precoce.

• **Terceiro trimestre:** Reflexão sobre afetividade, consentimento, sexualidade digital e construção de projetos de vida, promovendo a aplicação prática do conhecimento e o fortalecimento da cidadania.

Essa estrutura favorece a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, além de garantir tempo para que os estudantes internalizem os conteúdos e desenvolvam suas próprias visões, opiniões e práticas.

**Organização curricular detalhada**

| Unidade | Temas/Conteúdos | Objetivos de Aprendizagem | Metodologias |
|---|---|---|---|
| 1º Trimestre | Sexualidade, Corpo e Cultura | Compreender sexualidade como construção social e histórica; Reconhecer identidades de gênero e orientações sexuais; Desenvolver atitudes de respeito à diversidade. | Rodas de conversa; análise de filmes; produção de murais educativos. |
| 2º Trimestre | Saúde Sexual e Reprodutiva | Identificar formas de prevenção; refletir sobre impactos sociais da gravidez na adolescência; conhecer métodos contraceptivos e ISTs. | Oficinas educativas; análise de dados epidemiológicos; produção de folders informativos. |
| 3º Trimestre | Projeto de Vida e Cidadania | Desenvolver consciência sobre cidadania e direitos; relacionar saúde sexual a projetos de vida; discutir sexualidade digital e políticas públicas. | Elaboração de projeto de vida; debates; socialização dos trabalhos. |

## Metodologias e avaliação

A proposta curricular privilegia metodologias ativas e participativas, alinhadas a uma pedagogia crítica e emancipatória que valoriza a experiência, a voz e o protagonismo dos estudantes. Essas metodologias buscam não apenas transmitir conteúdos, mas também estimular a reflexão crítica, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. A seguir, detalhamos as principais estratégias metodológicas utilizadas:

**Rodas de Conversa**

As rodas de conversa configuram-se como espaços pedagógicos essenciais para a escuta ativa e o diálogo aberto entre estudantes e educadores. Nesse ambiente seguro, os alunos são convidados a compartilhar suas experiências, dúvidas, medos e percepções sobre sexualidade e saúde, sem medo de julgamento ou repressão. Essa metodologia promove a empatia, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, fortalecendo vínculos afetivos e criando um clima de confiança que favorece a aprendizagem.

Além disso, as rodas possibilitam a problematização conjunta de temas sensíveis, como orientação sexual, identidade de gênero, relações afetivas, consentimento e violência, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Os educadores atuam como mediadores, facilitando a escuta e estimulando o pensamento crítico, respeitando o ritmo e as vivências de cada grupo.

**Análise Crítica de Mídias e Filmes**

O uso de mídias audiovisuais é uma estratégia poderosa para problematizar as representações sociais e culturais da sexualidade presentes no cotidiano dos jovens. Filmes, séries, videoclipes e campanhas publicitárias são selecionados para análise crítica, com o objetivo de revelar os discursos hegemônicos, estereótipos de gênero, normas sociais e mensagens subliminares que influenciam a percepção dos estudantes sobre sexualidade, corpo e relações humanas.

Essa metodologia incentiva os estudantes a desenvolverem uma postura reflexiva diante das mídias, identificando manipulações, padrões opressivos e discursos inclusivos. Ao discutir coletivamente essas produções, os alunos ampliam sua capacidade analítica e aprendem a construir significados próprios, fortalecendo sua autonomia cognitiva e cultural.

**Produção de Materiais Educativos**

Estimular os estudantes a produzirem materiais educativos — como murais, folders, vídeos, podcasts e cartazes — é uma estratégia que promove a autoria, o engajamento e a apropriação dos conteúdos trabalhados. Esses produtos têm dupla função: consolidar o aprendizado individual e coletivo e servir como instrumentos de disseminação de informações e reflexões para a comunidade escolar mais ampla.

A elaboração desses materiais envolve etapas de planejamento, pesquisa, redação, revisão e apresentação, desenvolvendo habilidades comunicativas, criativas e colaborativas. Além disso, a produção artística e multimídia valoriza diferentes linguagens e formas de expressão, atendendo à diversidade de perfis e interesses dos estudantes.

**Projetos de Vida**

A construção de projetos de vida é uma metodologia que articula o conhecimento sobre saúde sexual, afetividade e planejamento futuro, promovendo o protagonismo juvenil na elaboração de caminhos pessoais e sociais. Por meio de atividades reflexivas e orientadas, os estudantes são convidados a pensar sobre seus desejos, valores, desafios e possibilidades, considerando as dimensões física, emocional, social e cultural de suas vidas.

Esses projetos estimulam a construção de metas realistas e conscientes, fortalecendo a autoestima, a resiliência e a capacidade de tomar decisões informadas e responsáveis. A abordagem integrada permite que os jovens percebam a relação entre suas escolhas sexuais e reprodutivas e os impactos em sua trajetória educacional, profissional e cidadã.

## Avaliação Processual e Formativa

A avaliação nesta proposta é concebida como um processo contínuo, dialógico e formativo, que valoriza a participação ativa, a reflexão crítica, a produção coletiva e o envolvimento dos estudantes ao longo do percurso educativo. Diferentemente de modelos tradicionais baseados exclusivamente em provas escritas e memorização, a avaliação aqui busca reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão e aprendizagem dos alunos.

Instrumentos avaliativos incluem observação participante, autoavaliação, portfólios, registros reflexivos, apresentações orais e trabalhos em grupo. Essa avaliação processual incentiva o protagonismo dos estudantes, reforça a construção do conhecimento como um processo dinâmico e estimula a responsabilização pelos próprios aprendizados.

Além disso, a avaliação formativa possibilita ajustes constantes nas estratégias pedagógicas, atendendo às necessidades e ritmos do grupo e individualidades, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e efetivo.

## Considerações Finais

A proposta de ensino em *Sexualidade e Saúde* apresentada neste artigo representa um avanço significativo em relação aos modelos tradicionais de educação sexual escolar, que historicamente se limitaram a uma abordagem centrada na prevenção de riscos sanitários e no conhecimento biomédico estrito. Essa perspectiva tradicional, embora relevante para a saúde pública, revela-se insuficiente para abarcar a complexidade da vivência juvenil contemporânea, que é atravessada por múltiplas dimensões sociais, culturais, emocionais e políticas. Ao adotar uma perspectiva interseccional e interdisciplinar, a proposta aqui delineada busca superar tais limitações, integrando saberes das Ciências Humanas e Biológicas e reconhecendo a sexualidade e a saúde como direitos humanos fundamentais.

Essa abordagem inovadora alinha-se com as demandas de uma escola que deve ser inclusiva e democrática, comprometida não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação integral do sujeito, em toda a sua diversidade. A escola, nesse sentido, deve constituir um espaço de escuta, diálogo e reconhecimento das diferenças, onde adolescentes possam se sentir valorizados em suas identidades plurais, sejam elas relacionadas a gênero, orientação sexual, raça, classe social ou outras dimensões que moldam suas experiências.

No contexto específico da escola onde a proposta foi aplicada — caracterizada por elevada vulnerabilidade socioeconômica, altas taxas de desemprego e precárias condições sociais — a implementação dessa abordagem assume especial relevância. A vulnerabilidade social frequentemente limita o acesso dos jovens a informações qualificadas e a ambientes de debate seguros sobre sexualidade e saúde. Ao ampliar o currículo para além do modelo biologizante, a proposta fortalece o protagonismo juvenil, permitindo que os estudantes se reconheçam como agentes ativos na construção de seus projetos de vida e no exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Mais do que isso, a proposta contribui para a redução de riscos concretos associados à saúde sexual e reprodutiva, como a gravidez precoce, as infecções sexualmente transmissíveis e a violência baseada em gênero. O caráter interdisciplinar e interseccional permite abordar essas questões de maneira contextualizada, considerando as especificidades culturais e sociais do território e da população escolar. Isso favorece o desenvolvimento de práticas educativas que dialogam diretamente com as necessidades e os desafios vividos pelos adolescentes, promovendo maior engajamento e eficácia pedagógica.

Além dos aspectos preventivos e informativos, destaca-se o impacto da proposta na promoção da autonomia crítica dos estudantes. O estímulo à reflexão sobre os direitos humanos, a diversidade, o consentimento, as relações afetivas e as políticas públicas cria um ambiente propício para o desenvolvimento de

cidadãos críticos, conscientes e socialmente responsáveis. A educação sexual, portanto, é vista não apenas como instrumento de saúde, mas como componente essencial da formação cidadã, capaz de contribuir para a transformação social e a construção de uma cultura de respeito e igualdade.

Para garantir a continuidade e o aprimoramento dessa iniciativa, sugere-se que futuras pesquisas realizem avaliações qualitativas e quantitativas rigorosas sobre os impactos da proposta na formação dos estudantes e na cultura escolar. Tais estudos poderão medir, por exemplo, mudanças nas atitudes e comportamentos dos jovens, o fortalecimento da autoestima, a ampliação do conhecimento crítico e o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Também será importante investigar as percepções dos educadores e familiares, identificando desafios e potencialidades no processo de implementação.

Por fim, a consolidação de práticas pedagógicas que efetivamente promovam cidadania, direitos humanos e diversidade depende de um compromisso coletivo entre gestores, educadores, estudantes e comunidade. A experiência relatada neste artigo evidencia que é possível construir uma educação sexual emancipatória, sensível às particularidades locais e aberta ao diálogo com as múltiplas vozes dos sujeitos escolares. Essa construção é um processo dinâmico e contínuo, que deve ser sustentado por políticas públicas inclusivas, formação docente adequada e recursos pedagógicos contextualizados, garantindo que a escola cumpra seu papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, R.; CRUZ, M. **Currículo, política e cultura**. 2011.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Salvador: SEC/BA, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITZMAN, D. **O que é essa coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. **Sexualidade e gênero na adolescência**: a perspectiva de jovens e educadores. Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2010.

CRUMPS, K.; FOULKES, A. **Interseccionalidade**: teoria, política e prática. São Paulo: Editora X, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PADILHA, P. **Currículo e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, M. A.; EGGERT, E. **Ideologia de gênero e disputas pelo currículo escolar**. Educação & Sociedade, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2019.

## Igualdade de gênero: ludicidade e inclusão no ambiente escolar

Aise Gualberto Julião Fróes[1]
Bruno Ribeiro dos Santos[2]
Marilene Nunes dos Santos[3]
Martha Matos Lucas Teixeira[4]
Diego Ramon Souza Pereira[5]

### Introdução

Este estudo buscou analisar na literatura metodologias desenvolvidas para o estudo de gêneros com intervenções lúdicas nas escolas, para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir desta investigação, abordar-se-á metodologias que possam promover aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos para que as interações entre as crianças possam ser abordadas de forma lúdica e participativa, oportunizando-as a criar, recriar e descobrir novos aprendizados.

Sendo a escola um lugar de grande importância na formação do educando, ou seja, onde ocorrem interações sociais e múltiplos sentimentos, deve proporcionar metodologias dinâmicas que proporcione quebra de paradigmas sobre discursos de gêneros

[1] Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). Bacharel em Psicologia (FADBA). aisefroes@hotmail.com.
[2] Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). Licenciado em Pedagogia (FAMAM). brunitoribeiro111@gmail.com.
[3] Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). Licenciada em Educação Física (FAMAM). leneedfisica@hotmail.com.
[4] Graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura (ISED). Mestrado em Ensino das Relações Etnico-Raciais (UFSB).
[5] Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UFS). Especialização em Antropologia com ênfase em culturas afro-brasileiras (UESB). Mestrado em Ciências Sociais (UFBA). Doutor em Sociologia (UFSC).

materializados nas relações cotidianas por meios de regras adotadas que separam brincadeiras de meninos e meninas.

Autores como Silva (2010), Friedman (2004), Spivak (2010) entre outros, relatam fatos sobre desigualdade de gênero, bem como enfatizam a importância de sua abordagem na escola, mostram a evolução através das conquistas femininas, diante disso, observamos que o DCRB (Diretrizes Curriculares da Bahia), especificamente que norteiam o Referencial Curricular Municipal da Cidade de Cruz das Almas-BA, menciona conceitos que visam incluir e incentivar a participação de ambos os sexos nas mesmas atividades valorizando o indivíduo como agente participativo e construtor da aprendizagem.

Nessa perspectiva, discussão de gênero no ambiente escolar vinculado a ludicidade, permite aos educandos compreender que homens e mulheres são sujeitos livres de escolhas, bem como de identidade, pois ao trabalhar as questões de gênero e ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, provoca nos educandos a consciência do respeito, formação do caráter, bem como aprender a conviver em sociedade.

Diante disso, faz-se necessário-debates voltados à diversidade sexual em espaços formais para a pluralidade, reconhecendo que a reflexão, segundo Lunard (2015) aponta que "gênero se refere á construção social do sexo anatômico, distinguindo-se, a dimensão da social. Se ser macho ou fêmea é determinado pela anatomia, a maneira de ser homem e de ser mulher é resultado da cultura" (Lunardi, 2015, p. 02).

Portanto, gênero consistiria em uma comunicação social que agrega particularidades definidas por um grupo, acordadas ao longo do tempo, associadas a outros ideais como classe, etnia, etc. É pertinente ressaltar a preocupação em relacionar no contexto escolar o gênero ao lúdico, tornando um espaço acolhedor contribuindo para a inclusão, no intuito de contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e defensores de seus direitos e deveres sociais.

Desta forma, destaca-se a importância de um diálogo aberto sobre gênero no contexto escolar, discussões interativas devem ser fortalecidas principalmente com o intuito de formar pessoas com modelos diferentes de pensar e agir, traçando caminhos para a valorização da diversidade, e o respeito às diferenças.

A escola, por ser um espaço diferente do meio familiar, sendo um lugar que proporciona grandes descobertas para a evolução de conhecimentos educativos, deve ter um olhar cuidadoso o qual proporciona vivências entre meninos e meninas, através do brincar como processo de construção do educando como protagonista do seu papel na sociedade.

Nessa condição, cabe compreender que se faz necessário desconstruir a reprodução destes de modo que esta cumpra a sua função social e cidadã proporcionando a visão crítica ao indivíduo diante da sua realidade e da que o cerca.

Nesse aspecto, os jogos e as brincadeiras, como ferramentas pedagógicas, atraem a atenção das crianças, construindo convivências e experimentos novos, reconhecendo seu próprio corpo por meio de movimentos, expressando a linguagem corporal, bem como compartilhando momentos de interação com o outro. Carrara (2009) afirma a importância destas práticas como contexto institucional elaboradas pelos docentes. Em seu escrito Carrara retrata

> a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política (Carrara, 2009, p.15).

Assim, entende-se que a escola é um espaço de formação de pessoas, isto é, um espaço pedagógico que prepara os cidadãos para serem inseridos na sociedade e transformá-la, pois mesmo

tendo concepções diferentes de ideias, há a necessidade de compreender a importância de suas ações de forma crítica.

Existe uma gama de elementos lúdicos utilizados no processo ensino aprendizagem vinculado ao projeto político pedagógico da escola, os quais podem ser aplicados a todos os grupos de acordo com sua função pedagógica. O jogo é o mais utilizado deles, porque sua adaptabilidade às necessidades e o desenvolvimento do pensamento do aluno são critérios que cabem a qualquer grupo. Todos são usados como recurso pedagógico para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas.

Nessa perspectiva, compreende-se que ao se trabalhar com a brincadeira e o jogo, os educandos assimilam e aprendem de uma forma mais significativa, pois trabalhar o lúdico e a brincadeira torna-se uma abordagem pedagógica que aumenta o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando uma aprendizagem de forma mais natural e prazerosa, facilitando a assimilação de conteúdos e habilidades. Para compreendermos melhor a definição da palavra lúdico no contexto escolar, Elza Santos traz a seguinte definição a respeito da palavra Lúdico:

> tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e divertimento como um entretenimento ou distração (Santos, 2011, p. 24).

O lúdico deve ser inserido na escola como uma proposta pedagógica interdisciplinar e específica, não apenas como mero componente de festas comemorativas, pois os movimentos acoplados favorecem ao desenvolvimento cognitivo, motor entre outros. Aponta também que a cultura lúdica contribui no processo educacional por proporcionar momentos de entretenimento e descontração ao educando, o que reflete na diminuição da evasão escolar.

Quando a criança brinca, ela se expressa e através destas expressões e percepções ela conhece e constrói seus limites e

aperfeiçoa suas habilidades, se adaptando ao meio social, portanto é um processo de diferenciação do eu e do outro e da construção de sua personalidade. Em seu escrito Nicolau (1988 *apud* Nallin, 2005) afirma que:

> Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo [...] o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina e constrói conhecimentos (Nallin, 2005, p. 78).

A brincadeira é a forma mais satisfatória da criança se expressar e expor seus sentimentos internos que se traduzem em alegria e satisfação, além disso, auxilia na formação de um ser humano determinado, autoconfiante e solidário. Por isso, é condição necessária um olhar diferenciado do professor com o propósito de aplicar as atividades motoras para os educandos, pois é ele quem conhece as atividades adequadas a cada faixa etária garantindo assim um desenvolvimento individualizado.

No entanto, os autores Cordovil *et. al.* (2016) salienta:

> que o lúdico no ambiente escolar é um recurso didático que torna mais interessante o espaço (local) e o aprendizado dos estudantes, levando-os a seu desenvolvimento referente ao ensino aprendizagem com aulas mais envolventes e significativas para os estudantes (Cordovil, *et.al* 2016 p. 03).

A ludicidade inclui toda forma de brincar seja através de um jogo, de uma brincadeira, etc. No entanto, no âmbito educacional, jogos e brincadeiras devem ser programadas de acordo ao conteúdo que se deseja trabalhar, pois os participantes se envolveram na dinâmica com uma finalidade explícita, com ou sem uma regra específica.

Dessa forma, práticas envolvendo atividades lúdicas promovem a autonomia dos educandos valorizando a cooperação, a inclusão social, a participação de todos, a criatividade e a diversidade cultural. O Universo da cultura lúdica promove aprendizagem e lazer, prazer e qualidade de vida, além de incluir

diversidade de gênero. E a partir dessas propostas destacar a importância do direcionamento didático/pedagógico dirigido a todos os alunos sem discriminação, ressaltar a importância da articulação entre aprender a fazer, a saber por que está fazendo, com isso a criança desenvolve sua criatividade e relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos.

Diante disso, Machado (1966, *apud* Almeida, 2009) afirma que a dinâmica escolar através do lúdico atribui-lhe subsídios para seu desenvolvimento psicológico e psicossocial. Proporcionando assim incentivos para desenvolver sua capacidade de criar, construir e reciclar conhecimentos. O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2024) destaca que a educação deve ser um processo contínuo que envolve a criança de maneira integral, facilitando a aprendizagem através de diversas influências que conectam o educando ao conhecimento.

Assim, entende-se que a partir disso o currículo precisa ser elaborado de maneira que favoreça conexões, explorações, mudanças e o crescimento em um mundo globalizado, entendendo o conhecimento como parte de um processo social e cultural que abrange não somente a acumulação de aprendizados, mas também a experiência e a interação com o meio ambiente e a comunidade.

É brincando que a criança realiza tarefas escolares coopera e compete isso ajuda na formação da sua personalidade para inserção na sociedade desenvolvendo sua inteligência e sensibilidade como um método preparatório para o convívio social, porém com atitudes lúdicas. Portanto, é necessário que o professor seja o intermediador para adequá-las às potencialidades dos alunos, propondo o desenvolvimento integral e satisfatório das crianças, garantindo a satisfação em participar e não a angústia em sentir-se obrigatoriedade em sua participação.

Assim, o direcionamento das atividades educativas deve ser aplicado de forma favorável para beneficiar o desempenho da inteligência, da motricidade, das progressões psíquicas e morais, para construir imagens e interpretações, promovendo conhecimentos psicomotores e de linguagens, além de firmar

relações sociais e afetivas. O conhecimento e criatividade do orientador é essencial para auxiliar na aplicabilidade e incentivar o desenvolvimento do mesmo.

A reflexão sobre esta prática deve ser realizada, articulado ao propósito do currículo de acordo com cada ciclo do desenvolvimento educacional em que o aluno está inserido, no sentido de que os jogos devem promover significados culturais, políticos e, sobretudo humanos. Huizinga conceitua o jogo como:

> Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana (Huizinga, 2007, p. 33).

No jogo as regras são específicas, porém na escola o professor deverá ter um olhar de inclusão com as regras adotadas para cada jogo, sendo o mais importante a participação de todos os educandos sem separação de gênero, de forma espontânea e prazerosa, sendo diferenciados daqueles que os alunos costumam praticar em casa, na rua ou em outro ambiente, pois na escolar além de estar praticando um jogo, este está atrelado ao aprendizado do mesmo.

Esta aprendizagem dinâmica que poderá ser atrelada a uma brincadeira, um jogo, uma música ou até mesmo a construção de objetos como brinquedo, poderá ter aspectos social ou cultural. Ao falarmos de cultura estamos relacionando aos aprendizados que adquirimos com outras gerações com características peculiares de uma comunidade, as quais enriquecem nossos conhecimentos podendo se adequar as práticas atuais. Neste sentido Silva ressalta:

> A cultura é a vertente transcendental resultante de suas relações, como uma dimensão humanista, como aquisição sistemática de tudo que o homem experimenta. Parte do que é incorporado, sendo crítica e criadora, pois não resulta de uma sobreposição de algo que foi doado ou prescrito (Silva, 2019, p.05).

Sendo assim a cultura também é entendida como subsídios dinâmicos que faz parte do contexto educacional, sendo criada, recriada e compartilhada por cada indivíduo enriquecendo o aprendizado com muitas habilidades que percorrem o desenvolvimento humano. Todas estas construções culturais são fruto das vivências e partilha de experiências sociais, seja no meio familiar, escolar e/ou outros.

Este trabalho, portanto, buscou compreender como inserir e cultivar discussões sobre gênero por meio do lúdico no contexto escolar para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da zona urbana da cidade de Cruz das Almas-BA? Visto que as discussões de gênero no ambiente escolar estão atreladas às identidades dos sujeitos, bem como a etnia, classe e a nacionalidade, constituindo assim uma parte integrante de cada sujeito que apresenta culturalmente suas singularidades e potencialidades.

**Escola: lugar de reflexão sobre igualdade de gênero**

A desigualdade de gênero vem perpassando a história da humanidade, gerando grandes impactos ao gênero feminino. Impactos fortalecidos pelo machismo, sexismo e misoginia. A sociedade, quando eurocêntrica, sempre colocou o homem na posição de superioridade e fortaleza, apto para realização de qualquer tarefa. A mulher frágil, sensível e preparada apenas para demandas domésticas. Assim:

> As mulheres, sempre foi reservado um lugar de menor destaque, seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada, e, durante o século das luzes, quem julgasse se apossar da igualdade estabelecida (Silva, 2010, p. 557).

Dessa forma, entende-se que, as mulheres ocuparam espaços pequenos durante a construção da sociedade, entretanto conquistaram avanços significativos aos longos dos anos, como por

exemplo, na política, economia e controle do seu corpo, logo promover a igualdade de gênero é uma responsabilidade coletiva, visto que apesar de diversas conquistas, as mulheres infelizmente enfrentam diversos desafios.

As colônias impuseram domínio sobre o corpo feminino e os reflexos dessa dominação permeiam nos dias atuais enraizados com suas práticas sexistas e misóginas. Nesse âmbito, a subalternidade nas relações, principalmente no sentido de gênero, pode ser considerada como consequência da desigualdade de gênero. Na proposta de Spivak (2010), a subalternidade traz consigo a condição do silêncio. Por isso, tal silenciamento reforça o poder da dominação masculina sobre as mulheres tendo como referência a herança colonial.

O movimento feminista evidencia a subalternidade nas relações de gênero com objetivo de buscar mudanças importantes, fomentar saberes e questionamentos para que não ocorram retrocessos das conquistas alcançadas no decorrer da história. Mesmo Spivak (2010) considerando diversas camadas como subalternidade, a mesma pode ser considerada, dentre vários fatores, também como consequência da desigualdade de gênero.

O movimento feminista foi um marco muito importante para evolução das mulheres na sociedade e busca pela garantia de direitos. É perceptível cada vez mais os postos de trabalho serem ocupados por mulheres em posições de hierarquias ou que seria exclusivamente de ocupação masculina.

Durante a construção do processo educacional brasileiro, a educação dentro do espaço escolar para mulheres era bastante restringida, diferenciada e separada da educação para os homens, consequentemente eram vistas apenas como sujeitos simples que executava ideia, ações, comportamentos e atividades rasas, como por exemplo, bordar e cozinhar, limpar a casa e cuidar da família.

Diante disso, no contexto educacional limitava-se somente em ler e escrever, isto é, ações que excluíam toda e qualquer atuação da mulher dentro da sociedade como sujeito crítico. Assim, de acordo com Vasconcelos (2018) ao longo da história, muitas

mulheres estudaram os conhecimentos básicos, por meio da educação doméstica, em contato apenas com os próprios familiares ou com outras mulheres contratadas para ensiná-las.

Nessa perspectiva, atualmente as escolas têm um objetivo crescente em criar e promover um ambiente educacional inclusivo e livre de preconceitos de gênero, logo isso inclui formação de professores atrelando as questões de gênero, propondo a revisão de materiais didáticos e pedagógicos para remover estereótipos, e apresentar promoção de modelos femininos em diversas áreas de conhecimento.

## Contribuições do lúdico como instrumento para a integração social entre gêneros

O lúdico no contexto escolar, especialmente no ensino fundamental anos iniciais, transforma o ambiente em um espaço agradável ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento do educando e a aprendizagem, isto facilita a adequação do aluno ao âmbito escolar, além de contribuir para uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, associada a inclusão de gênero.

Contudo, as metodologias utilizadas na apresentação dos conteúdos sobretudo relacionados a gênero devem ser dinâmicas e atrativas, incluindo todas as crianças nas diversas brincadeiras realizadas sem distinção de menino ou menina. Assim, compreende-se que no espaço escolar a troca de experiência através do lúdico, permite a construção de laços de afeto e amizade, como também possibilita diversas formas de compreender e perceber o mundo a sua volta, ou seja, seu meio social no qual vive. Segundo Lívia e Finco,

> dentre as organizações que mais cumprem essa função, a escola tem grande influência sobre os sujeitos. Representa uma das instituições sociais mais relevantes na construção das identidades dos sujeitos. Indica os modelos a serem seguidos, ensina o que se pode ou não fazer, cria e define os espaços que cada um deve ocupar, como se deve comportar e agir diante das mais diversas situações (Lívia; Finco, 2017, p. 252).

Diante disso, nota-se que a função da escola é formar sujeitos capazes de transformar a sociedade, bem como ocupar espaços dentro da mesma independentemente da sua orientação sexual, pois a escola é um espaço propício ao exercício de convivência, estas relações podem ser vivenciadas através da ludicidade favorecendo o desenvolvimento integral do educando.

Para tanto, a escola deve propiciar situações nas quais as crianças possam se expressar de diferentes e significativas formas construindo e desenvolvendo conhecimentos físicos, psicológicos e sociais vivenciados em grupos. Como aponta Luckesi (2002, p.06):

> Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo Luckesi.

Os professores devem ser os mediadores desse processo de inclusão e adaptação fazendo escolhas assertivas nas dinâmicas dos conteúdos, utilizando de ferramentas diversificadas para além de desenvolver conhecimentos específicos ampliar seu repertório motor, melhorar seu raciocínio lógico, as delimitações espaciais, temporais e laterais, ampliar as atividades cerebrais, isto certamente auxiliará a desenvolver atividades futuras, ampliar seu convívio social e sentir-se seguro em suas escolhas.

Na perspectiva de auxiliar na construção de sujeitos capacitados para enfrentar os desafios da sociedade, bem como saber seu papel social e viver em harmonia, assim é fundamental a aplicabilidade de metodologias e atividades lúdica, pois as atividades lúdicas muitas vezes abrangem trabalho em grupo, o que provoca a cooperação, o diálogo e a resolução de conflitos. Nesse sentido, as habilidades sociais são de extrema importância, ora no ambiente escolar ora na vida cotidiana.

No Brasil educação básica tem por finalidade o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade conforme o

artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Assim, o brincar pedagógico surge como uma oportunidade para o resgate dos nossos valores mais essenciais; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e de aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos (Friedmann, 2004).

A autora descrita acima, enfatiza o brincar como desafio deste século em relação ao uso do tempo livre, como possibilidade de conviver com os outros, de ter empatia, de ganhar hoje e perder amanhã, de liderar e ser conduzido, de falar e ouvir. O brincar surge, ainda como desafio ao ser solidário, como caminhos do conhecimento e descobertas de potenciais ocultos, como percursos para a autonomia, a livre escolha, a transformação e a tomada de decisões.

O educador deve trabalhar visando o desenvolvimento integral como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentado na lei de 1988 e na Constituição Federal de n 8.069, de 13 de julho de 1990, as quais compreendem os aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se (Brasil, 1990). A brincadeira provoca nas crianças o senso crítico na forma de ler o mundo, tornando o processo de ensino aprendizagem significante, pois as crianças aprendem brincando, nesse processo elas fazem perguntas, articulam ideias além de desenvolver a cooperação, tais experiências promovem resultados significativos que repercutem de forma positiva na vida adulta.

É pertinente que a comunidade escolar, juntamente com as famílias promova discussões e reflexões sobre as práticas libertadoras, possibilitando ao educando uma participação efetiva independente do gênero. Neste caso será necessário aplicar atividades que valorizem o processo de construção do educando, viabilizando o bem estar físico, psíquico e emocional nas suas mais diversas formas, estas atividades devem ser de forma lúdica/educativa promovendo momento em que a criança se sinta

acolhida e possa interagir de forma plena, práticas estas que promove a desconstrução de preconceitos adotados na sociedade.

Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) o desenvolvimento da criança e a integração escolar devem ser oportunizados através de relacionamento com outras crianças e atividades diferenciadas, sendo que o professor deve ser o grande mediador entre as ofertas de atividades e objetos no intuito de estimular a participação e oportunizar a criança condições de dirigir suas próprias ações, almejando cidadãos solidários, cooperativos e defensores dos seus direitos.

Vygotsky (2007), traz em sua teoria sociointeracionista a importância da interação do indivíduo e o meio para que o seu desenvolvimento aconteça de forma integral. Sendo este construído através da aprendizagem e a influência cultural e social são referências fundamentais para desenvolver as habilidades cognitivas e formação psicológica. É quando criança que se inicia essa fase de interação com o ambiente nela ocorre o desenvolvimento infantil sendo de fora para dentro, ou seja, a escola principalmente permite vivenciar essa interação que ocorre através das atividades específicas de aprendizado juntamente com interações submetidas. Os educadores são importantes nesse processo de aprendizagem sendo facilitadores e potencializadores do aprendizado.

Para Vygotsky (1996), na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o sujeito desenvolve a capacidade de realizar atividades sozinho ou com auxílio de alguém mais capacitado. Ficando claro que o apenas a capacidade biológica não traz suporte suficiente para realização de atividades de aprendizagem se o sujeito não estiver inserido em atividades específicas que permita seu conhecimento e prática. O desenvolvimento não irá acontecer no decorrer do tempo, se a criança não tem envolvimento em práticas que facilitem sua construção, estimulando a aprendizagem por meio de experiências vivenciadas.

O direito de brincar, além de ser assegurado pela Constituição Federal de 1988, está previsto no Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), em seu artigo 16, inciso IV, que menciona: "o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, praticar esportes e divertir-se" (Brasil, 1990). Logo, compreende-se que esse direito visa assegurar que todas as crianças tenham acesso a atividades lúdicas e recreativas em ambientes seguros e inclusivos.

**Metodologia**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, onde os conceitos apresentados revisaram bibliograficamente estudos já apresentados, realizando análise de materiais de forma direta e indireta, elaborados e aprovados cientificamente (Marconi; Lakatos, 2001). Esta pesquisa busca a integração do educando através da socialização de gênero, com aplicabilidades exploratórias de forma lúdica. Contudo se baseia em conhecer e analisar contribuições culturais e científicas.

Além disso, consiste em uma análise discursiva da aplicabilidade de metodologias lúdicas relacionadas às vivências de gênero no contexto escolar, logo esse tipo de pesquisa tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com os trabalhos publicados, para obter um embasamento sobre abordagem realizadas por diversos autores, como também, permite um aprofundamento teórico acerca da temática discutida.

O conhecimento é um fator de fundamental importância para a vida humana, rede de relacionamento, vivências, conceitos, informações, aprendizagens, ideias, entre outras definições são direcionamentos perceptíveis através do conhecimento. Para expandir e atualizar conceito e definições são utilizadas fontes bibliográficas, com o propósito de expandir e diferenciar as múltiplas discussões já existentes contextualizando com algumas práticas atuais.

Foi considerado como metodologia para este trabalho a revisão bibliográfica, cujo objetivo é verificar na literatura práticas e argumentações que possam ser aplicadas viabilizando o

enriquecimento das práticas pedagógicas neste contexto. Dessa forma, este tipo de pesquisa permite ao pesquisador adquirir uma gama de conhecimento, fazendo referências a diversas décadas, contextualizando os diferentes pontos abordados pelos múltiplos autores referidos na descrição, obtendo assim opiniões diversificadas e enriquecedoras para o estudo abordado.

Enquanto isso, Fonseca (2002) salienta que existem diversas pesquisas científicas que se baseiam em pesquisa bibliográfica, promovendo referências teóricas publicadas com o intuito de compartilhar conhecimentos prévios sobre a temática.

**Resultados e Discussões**

Após a realização da pesquisa para melhor compreender os argumentos supracitados, discutiremos os resultados deste estudo sobre um olhar voltado à discussão e aplicabilidade de temas sobre a inclusão de gênero no ambiente escolar através do lúdico, para os anos iniciais do ensino fundamental. Observou-se que diversos autores apontam a importância de metodologias lúdicas no contexto escolar, como possibilidades para inclusão de gênero em todo e qualquer grade curricular aplicada ao educando.

Todavia, esta pesquisa nos mostrou que a aplicabilidade do lúdico na integração de gêneros tem um importante papel no processo de aprendizagem, são duas vertentes que devem ser integradas para motivar a participação do educando e diminuir a evasão escolar, contribuindo de forma enriquecedora no processo de ensino aprendizagem. A ludicidade sem dúvida deve estar presente no ambiente escolar, pois ela socializa e fornece ideias para um aprendizado, mas eficiente e espontâneo, criando um espaço de relacionamento social e dinâmico, onde a cultura também deve ser socializada, construindo novos valores sociais.

Na construção do desenvolvimento humano, muitas mudanças ocorrem, relações sociais e comportamentais, mudanças psicológicas e/ou outras, as quais transformam suas premissas naturais e funções, elaborando e inovando comportamentos

culturais vivenciados naturalmente no meio social, especificamente no ambiente escolar, estas relações culturais transformadoras devem ser compartilhadas ludicamente na escolar sendo implementada através do olhar cultural de cada professor.

Acredita-se que assim como outros profissionais, os professores também devem gozar de cursos e oficinas preparatórias periodicamente para reciclar seus conhecimentos e intensificar de forma mais proativa o uso de metodologias criativas e lúdicas incluindo discussões sobre gênero, bem como promover a inclusão de metodologias ativas lúdicas no desenvolvimento das atividades, tornando-as aulas mais motivadoras e atrativas.

Assim, ao analisar os diversos estudos que norteiam temas relacionados à inclusão dos gêneros nas escolas, notamos uma tendência a melhores resultados quando existem aceitação e aplicabilidade discussões sobre a temática e a prática da ludicidade. Nesse sentido Vygotsky (1991) salienta que o jogo é um meio crucial para a criança desenvolver habilidades cognitivas e sociais, pois permite a exploração de diferentes papéis e a internalização de normas culturais.

Isso sugere que a aceitação e discussão aberta sobre questões de gênero, quando promovidas em um ambiente educacional, podem facilitar o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos ao criar um espaço onde diferentes perspectivas são exploradas e compreendidas.

O DCRB da Cidade de Cruz das Almas é documento que orienta e organiza o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nele está presente conceitos e fundamentos importantes como, Gênero, Raça, Etnia, Eixos temáticos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Ações Didático/Pedagógicas. Nesse sentido, entende-se que esse documento serve como um guia para as escolas do município, estabelecendo diretrizes e orientações para o planejamento e a execução do currículo escolar.

Para o DCRB, existem concepções e fundamentos de referências cruciais que devem ser agregadas à discussão da inclusão dos gêneros no espaço escolar, pois demonstra um enfoque que valoriza a diversidade e a ludicidade. Logo, compreende-se que o texto destaca a importância de práticas pedagógicas que incluam a diversidade cultural, étnica e o respeito à identidade de gênero dos estudantes, o que dialoga com a ideia de aceitação e aplicabilidade de discussões sobre inclusão na escola.

Ademais, o documento apresenta que a utilização de jogos e brincadeiras, inclusive aqueles de matriz indígena, cigana, e africana, é uma forma eficaz de promover a inclusão, como também potencializa a ludicidade de prática educativa. Essa abordagem lúdica facilita a aceitação e o engajamento dos alunos, promovendo melhores resultados educacionais. Assim, a inclusão de gêneros e a prática lúdica dentro do contexto educativo são aspectos que causam a concepção e o respeito à diversidade, estimulando um ambiente escolar mais acolhedor.

**Considerações finais**

Em síntese este estudo mostra que a grade curricular de todos os cursos da educação básica deveria incluir a ludicidade nas suas propostas de ensino especialmente para o ensino fundamental. Reconhecemos que discutir igualdade de gênero no contexto educacional a partir da literatura, requer a responsabilidade de valorização do discurso, uma vez que a aprendizagem não poderá ser construída de forma isolada, ela é fruto de conhecimento vivenciados culturalmente e historicamente, compartilhados entre as gerações.

Diante disso, a aprendizagem é uma ação coletiva e social, resultante de estudos e experimentos compartilhados, assim não se constrói conhecimento de forma fechada, ao contrário disso, ele é desenvolvido por meio da interação com outras pessoas, e a partir do conhecimento construído ao longo dos anos.

O diálogo de ideias, debates e cooperações enriquece o processo de aprendizagem, consentindo que novas inteligências sejam construídas sobre novas descobertas vivenciadas. Contudo, este artigo busca, investigar na literatura, através de pesquisa em diferentes níveis de conhecimentos e contextualizações, as contribuições da escola que apontam na construção de um currículo e práticas que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças, bem como o combate a inferiorização de gêneros através de metodologias lúdicas.

Refletindo sobre a abordagem da igualdade de gênero na prática pedagógica, assim como a inclusão e o respeito à realidade de cada crianças. Dessa forma buscamos discutir sobre a importância de desenvolver uma educação que contemple a realidade da maioria das crianças que frequentam as escolas públicas da zona urbana da cidade de Cruz das Almas. Autores como Souza e Martins (2022) argumentam que a maneira como o indivíduo é tratado nas interações estabelecidas influência na construção de uma autoimagem positiva ou negativa, base para a formação da identidade.

Portanto, todos os professores inseridos na educação básica estão envolvidos na construção da formação social da criança. No entanto, deve contribuir de forma assertiva para que tenhamos adultos positivamente capacitados, respeitosos e defensores de direitos e deveres lhes estabelecidos. Assim, finalizamos nosso trabalho com relatos sobre as práticas de respeito à diversidade sexual, ao feminismo e as escolhas, voltadas ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, através das intervenções lúdicas nos espaços escolares.

## Referências

ALMEIDA, A. Recreação Ludicidade como Instrumento Pedagógico. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** vol. 17,

2009. Disponível em <HTTP:/ www.cdof.com.br>. Acesso em 22.02.2011.

BRASIL, **Referencial Curricular da Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Vol 3, Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: BRASIL. 1996.

BRASIL.Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: BRASIL. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html>. Acesso em 02/09/2024.

CARDOSO, L. de R.; NASCIMENTO, D. L. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. In: **REVISTA EDUCAÇÃO** (PUCRS. ONLINE), v. 40, p. 250-262, 2017.

CORDOVIL, R. V. *et al*.. Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa. In: **Anais VIII FIPED**... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo /visualizar/25409>. Acesso em: 22/07/2024

DIMENSTEIN M, S. G de N e, Dantas C, Macedo JP, Leite JF, Alves Filho A. Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano. In: **Estudo Feministas.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584- 2020v28n361905>. Acessso em 02/09/2024.

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

FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. In: **Pátio Revista de Educação Infantil,** Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 14-16, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura**.** 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade** – Ensaios 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002

LUNARDI CAMPOS, L. M. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciência & Educação** (Bauru), vol. 21, núm. 4, 2015,

MARCONI M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MARCONI M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimento básico, pesquisa e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

NALLIN, C. G. F. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, Campinas, SP, 2005.

SANTOS, Elza C. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, M. A. da C. Influência da cultura na educação. In: *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 10, Vol. 11. Outubro de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cultura- na-educacao>. Acesso em 03/09/2024.

SOUZA FILHO, E. F.; MARTINS, E. Contribuições da teoria histórico- cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. In: **Educ. Pesquisa**., São Paulo, v. 48, e239195, 2022.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TONELI, M. J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ VILELA, AM., and. SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2012.

VASCONCELOS, M. C. C. **Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX**. Cadernos de Histórias da Educação, V. 17, 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

## As relações de gênero na matemática

Aline Maria Silva Pereira[1]
Éric Novais Silva[2]
Jerisnaldo Matos Lopes[3]

### Introdução

A desigualdade de acesso das mulheres brasileiras a diferentes campos profissionais e de produção de conhecimento tem sido um tema de pesquisa na sociologia do trabalho por vários anos (Lombardi, 2017; Abreu; Hirata; Lombardi, 2016; Ricoldi; Artes, 2016; Itaboraí; Ricoldi, 2016). A presença de estereótipos de gênero na sociedade tem um impacto profundo em várias áreas, inclusive na educação. A matemática, como disciplina obrigatória em todos os currículos da educação básica, não é uma exceção. As disparidades de gênero na matemática são objeto de preocupação e estudo há décadas. Enquanto avanços significativos foram feitos em termos de igualdade de gênero em várias esferas da sociedade, incluindo a educação, persistem diferenças notáveis no desempenho e na participação em disciplinas matemáticas entre meninos e meninas.

A investigação dessas disparidades não se limita apenas à compreensão das diferenças nos resultados acadêmicos, mas também abrange uma análise mais profunda das causas subjacentes e das estratégias para promover a equidade de gênero na educação matemática. Estudos mostram que fatores como expectativas sociais, estereótipos de gênero internalizados e a falta

[1] Docente da Rede de Ensino do Estado da Bahia (SEC BA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es (UNEB)
[2] Docente da Rede de Ensino do Estado da Bahia (SEC BA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es (UNEB)
[3] Docente no Ensino Superior (UNEB / SENAI CIMATEC).

de modelos femininos na matemática contribuem para a disparidade de gênero nessa área. Além disso, a ausência de suporte e encorajamento para que as meninas desenvolvam suas habilidades matemáticas desde cedo também desempenha um papel crucial.

A cultura escolar e as práticas de ensino podem influenciar significativamente a participação e o desempenho das meninas na matemática. Pesquisas indicam que ambientes de sala de aula que promovem a colaboração, o diálogo aberto e a valorização das contribuições de todos os alunos, independentemente do gênero, tendem a reduzir as disparidades de gênero no aprendizado da matemática (Leslie et al., 2015; Rimm-Kaufman et al., 2015). Estratégias pedagógicas que incluem materiais e exemplos diversos, que reflitam a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos, podem contribuir para criar um ambiente mais inclusivo e estimulante para o aprendizado da matemática.

A escola, também, é um espaço complexo. Ao mesmo tempo em que se configura num ambiente no qual se exige subordinação, nesse mesmo lugar se pratica acolhimento, empatia e resistência. A presença feminina na matemática, além de menor do que a masculina em termos quantitativos, não se materializa sem que haja empecilhos e impasses. Pesquisas apontam para as dificuldades que elas enfrentam, assim como para as situações de discriminações e preconceitos pelas quais são assujeitadas nessa área. Historicamente, os homens se apropriaram do campo da matemática e, assim, passaram a desempenhar a prática científica com ampla exclusividade, sob a égide do patriarcado (Silva, 2022, p. vii).

Além disso, iniciativas extracurriculares destinadas a envolver e motivar meninas em atividades relacionadas à matemática têm o potencial de reduzir as disparidades de gênero. Um exemplo notável é o Torneio Meninas na Matemática (TM2), organizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). A partir do ano letivo de 2024, o TM2 convidará meninas que se destacam na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e

Particulares (OBMEP) para participar de um torneio de matemática. Esses programas oferecem oportunidades de aprendizado prático, mentorias e modelos femininos bem-sucedidos na matemática, contribuindo para aumentar a confiança e o interesse das meninas na disciplina.

No entanto, é importante reconhecer que abordar a desigualdade de gênero na matemática requer uma abordagem multifacetada e sustentada. Além de intervenções específicas em sala de aula e no currículo, é necessário um compromisso mais amplo com a desconstrução de estereótipos de gênero em toda a sociedade e a promoção de uma cultura que valorize igualmente as contribuições e capacidades de indivíduos de todos os gêneros na matemática e em outras áreas STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática).

Esta pesquisa classifica-se, quanto ao método de abordagem, como uma investigação indutiva. Em relação aos métodos de procedimento, adota-se a pesquisa monográfica. Do ponto de vista da natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada; em relação aos aspectos dos procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica. Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. O objetivo deste artigo de revisão é investigar as relações de gênero no ensino e aprendizagem da matemática, analisando como fatores socioculturais e estruturas educacionais influenciam a participação, o desempenho e a identidade de gênero dos alunos.

A estrutura do artigo organiza-se em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, detalhando os procedimentos adotados e o enfoque teórico-metodológico. No segundo capítulo, é explorada a origem das disparidades de gênero na matemática, abordando os principais fatores históricos e socioculturais envolvidos. O terceiro capítulo foca nas estratégias para promover a equidade de gênero na educação matemática, discutindo práticas e políticas educacionais que buscam minimizar essas desigualdades. O quarto capítulo analisa o papel dos educadores na promoção da equidade

de gênero, com destaque para suas práticas em sala de aula e posturas pedagógicas. Por fim, o quinto capítulo apresenta os resultados e discussões, sintetizando as principais conclusões e propondo recomendações para futuras pesquisas e intervenções.

## Metodologia

Esta pesquisa classifica-se, de acordo com o método de abordagem, como uma investigação indutiva, uma vez que parte da observação de fenômenos específicos relacionados às disparidades de gênero na matemática para construir generalizações e teorias sobre o tema. Para Lakatos e Marconi (2007, p. 86),

> Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

No que se refere aos métodos de procedimento, adota-se a pesquisa monográfica, concentrando-se em um estudo aprofundado e detalhado sobre um único tema central: a presença e os impactos das desigualdades de gênero no ensino de matemática.

Do ponto de vista da natureza, esta pesquisa é aplicada, pois visa gerar conhecimentos que possam ser utilizados na resolução de problemas práticos no campo educacional, especificamente na promoção da equidade de gênero nas aulas de matemática. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, buscando compreender melhor o fenômeno das disparidades de gênero na matemática, identificar possíveis causas e propor caminhos para mitigar essas desigualdades. A natureza exploratória se reflete na flexibilidade e adaptabilidade dos métodos empregados para investigar um tema relativamente complexo e multifacetado.

Sob o aspecto dos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, fundamentando-se na análise e interpretação de

literatura existente, como livros, artigos acadêmicos e documentos institucionais, que abordam temas relacionados a gênero e educação matemática. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Esta escolha metodológica permite uma análise profunda e detalhada das percepções, experiências e contextos dos envolvidos, oferecendo uma compreensão abrangente das nuances e dinâmicas das disparidades de gênero na matemática.

> A pesquisa quantitativa está baseada em uma filosofia positivista que supõe a existência de fatos sociais com uma realidade objetiva independente das crenças dos indivíduos, enquanto que a qualitativa tem raízes em um paradigma segundo o qual a realidade é socialmente construída [...] A pesquisa quantitativa procura explicar as causas de mudanças em fatos sociais, primordialmente através de medição objetiva e análise quantitativa, enquanto a qualitativa se preocupa mais com a compreensão do fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, através de participação na vida desses atores [...] A pesquisa quantitativa tipicamente emprega delineamentos experimentais ou correlacionais para reduzir erros, vieses e outros ruídos que impedem a clara percepção dos fatos sociais, enquanto o protótipo do estudo qualitativo é a etnografia [...] O pesquisador quantitativo ideal é desprendido para evitar viés, enquanto o pesquisador qualitativo fica 'imerso' no fenômeno de interesse (Firestone, 1987, p.16-17, apud Moreira, 2011, p. 42).

A pesquisa qualitativa em educação matemática é uma abordagem metodológica que se concentra na compreensão aprofundada dos fenômenos educativos relacionados ao ensino e à aprendizagem da matemática, considerando os contextos e as experiências dos indivíduos envolvidos. Esta forma de investigação é especialmente útil quando se busca explorar questões complexas e multifacetadas que não podem ser facilmente quantificadas. Em vez de focar em números e estatísticas, a pesquisa qualitativa valoriza as narrativas, as perspectivas e os significados atribuídos pelos participantes.

Para Moreira (2011), a pesquisa em educação científica é entendida como a criação de conhecimento derivada da investigação de questões sobre o ensino, a aprendizagem, o

currículo e o contexto educacional nas ciências. Adicionalmente, ela explora a categoria profissional dos professores, situando-se dentro de um marco epistemológico, teórico e metodológico específico.

Um dos principais objetivos da pesquisa qualitativa em educação matemática é compreender o "como" e o "porquê" dos processos de ensino e aprendizagem da matemática. Isso pode incluir a investigação de práticas pedagógicas, dinâmicas de sala de aula, interações entre professores e alunos, e as influências de fatores socioeconômicos e culturais no aprendizado matemático. Métodos comuns utilizados em pesquisas qualitativas incluem entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observações participantes e análises de documentos, que permitem ao pesquisador captar uma rica variedade de dados descritivos.

Em um contexto de educação matemática, a pesquisa qualitativa pode revelar insights profundos sobre a eficácia de diferentes métodos de ensino, as barreiras enfrentadas por determinados grupos de estudantes, e as formas como as políticas educacionais são implementadas e percebidas nas escolas. Por exemplo, ao estudar as disparidades de gênero na educação matemática, uma pesquisa qualitativa pode explorar as percepções e experiências de meninas e meninos em relação à disciplina, identificar estereótipos de gênero que influenciam suas atitudes e desempenho, e compreender como professores e pais contribuem para a formação dessas percepções.

A pesquisa qualitativa em educação matemática frequentemente adota uma abordagem participativa, envolvendo os sujeitos da pesquisa de maneira colaborativa e reflexiva. Isso não só enriquece a coleta de dados, mas também promove um maior engajamento e empoderamento dos participantes, que veem suas vozes e experiências refletidas nos resultados da pesquisa. Em suma, a pesquisa qualitativa é uma ferramenta poderosa para desvendar as camadas complexas e muitas vezes sutis dos processos educativos em matemática, oferecendo uma compreensão mais holística e humana das realidades educacionais.

## Origens das disparidades de gênero na Matemática

As disparidades de gênero nas ciências exatas e humanas são fenômenos complexos que refletem diferenças percebidas na participação, desempenho e representação entre homens e mulheres em campos específicos dessas disciplinas. Nas ciências exatas, como matemática, física e engenharia, as mulheres historicamente enfrentam barreiras para ingressar e progredir em suas carreiras, devido a estereótipos de gênero, falta de modelos femininos e discriminação no local de trabalho. Enquanto isso, nas ciências humanas, como psicologia e sociologia, embora as mulheres possam estar mais presentes, ainda existem desafios relacionados ao reconhecimento do trabalho feminino e ao acesso a posições de liderança. Superar essas disparidades requer esforços contínuos para promover a equidade de gênero em todos os níveis da sociedade e desafiar ativamente os estereótipos de gênero arraigados, criando ambientes inclusivos e oportunidades iguais para todos.

> A problemática de gênero é tão determinante na produção do conhecimento científico que estabelece lugares valorados hierarquicamente para as Ciências Naturais e Exatas e para as Ciências Humanas e Sociais. As primeiras, denominadas de "duras", são as consideradas objetivas e, portanto, mais próximas da "verdade" e da confiabilidade no uso do seu método universal, por isso são reconhecidas como superiores e são estas as ciências que os homens "naturalmente" ocupam. As segundas, denominadas de "moles", tratam dos feitos humanos desde a complexidade inerente ao indivíduo àquela da dinâmica social e são mais "adequadas" às mulheres, ficando na segunda categoria (Silva, 2008, p. 135).

Além disso, é importante reconhecer o papel histórico das mulheres nas ciências, como o caso de Hipacia de Alexandria, considerada a primeira matemática de quem se tem registro. Apesar de suas contribuições significativas para a matemática e a filosofia, Hipatia enfrentou discriminação e violência de gênero em um contexto culturalmente patriarcal.

> Téon teve uma famosa filha, bela, talentosa e de grande cultura em vários campos, chamada Hipácia, cujo nome entrou de maneira trágica nos anais da história da matemática. Ela foi a primeira mulher de que se tem notícia a realizar trabalhos importantes na área das ciências exatas e, adicionalmente, possuía grandes conhecimentos em medicina e filosofia. [...] Ensinando Filosofia na Universidade e membro da Escola Neoplatônica de Alexandria, Hipácia se opunha às visões fanáticas dos líderes cristãos que, após a conquista do poder, passarem a exercer contra as outras crenças o mesmo tipo de perseguições de que o cristianismo havia sido vítima. Isto a indispôs com o bispo de Alexandria, Cirilo, mais tarde elevado à condição de santo da Igreja Católica, cujo rancor por ela também se alimentava do interesse de Hipácia em estudar diversas religiões. A tensão entre ambos aumentou até chegar a um desfecho trágico: no ano de 415, estimulada por Cirilo, uma turba liderada por monges aguardou-a na saída da Universidade, retirou-a à força de sua carruagem, arrancou-lhe os cabelos e trucidou-a, tendo sido suas carnes raspadas dos ossos com conchas de ostras, antes de serem seus restos dados à destruição pelo fogo (Garbi, 2010, p. 131 - 2).

Sua trágica história destaca as barreiras enfrentadas pelas mulheres ao longo da história na busca pelo reconhecimento e pela igualdade de oportunidades nas ciências e em outras áreas do conhecimento. Esses eventos históricos contribuíram para a perpetuação das disparidades de gênero nas ciências exatas e humanas, evidenciando a importância de desafiar ativamente os estereótipos de gênero e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente do gênero.

As disparidades de gênero na matemática têm sido atribuídas a uma variedade de fatores, incluindo diferenças sociais, culturais, e até mesmo biológicas. Enquanto alguns estudos sugerem que não há diferenças inatas de habilidade entre meninos e meninas quando se trata de aptidão matemática, outros destacam as influências sociais e culturais que moldam as percepções e expectativas em relação ao desempenho em matemática (Siqueira, 2015; Schimila, 2020; Luna, 2022; Neto; Borges; Oliveira, 2022; Barros, 2023). Por exemplo, estereótipos de gênero que associam a matemática com características masculinas, como raciocínio lógico e abstrato, podem influenciar a autoimagem das meninas e sua

autoconfiança na disciplina, "a narrativa de superioridade masculina em relação ao conhecimento matemático atravessa a dinâmica escolar e tem reverberações em toda a vida cotidiana" (Neto; Borges; Oliveira, 2022, p. 127).

Além disso, o ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação das atitudes e desempenho dos alunos em matemática. Pesquisas têm mostrado que meninas podem enfrentar discriminação de gênero sutil em sala de aula, como menos chamadas para participar, menos *feedback* positivo e menos oportunidades de liderança em atividades matemáticas. Esses padrões de interação podem afetar negativamente a motivação e o desempenho das meninas na disciplina.

> [...] o ambiente escolar se faz presente como um alguém onipotente, um ditador que aponta tudo que precisa ser extirpado por não se enquadrar, padronizando as roupas e os comportamentos, principalmente das meninas, que precisam ser "bem" comportadas, instituindo, assim, formas de existir no mundo, fabricando as mulheres que a sociedade deseja (Louro, 2014, *apud*, Souza; Gonçalves; Peralta, 2022, p. 87).

Um estudo conduzido sob o financiamento do Conselho Internacional de Ciência, sob a liderança da União Matemática Internacional, revelou que a disparidade de gênero é um fenômeno global nas áreas de matemática, computação e ciências naturais. Durante um período de três anos, foram entrevistados 32 mil cientistas, tanto homens quanto mulheres, provenientes de 159 países, com o intuito de investigar o desequilíbrio de gênero nessas áreas. Os resultados finais do relatório intitulado "Uma Abordagem Global para a Lacuna de Gênero em Ciências Matemáticas, Computação e Naturais: Como medir e como reduzir?" destacam que as cientistas do sexo feminino têm 14 vezes mais probabilidade de sofrer assédio em comparação aos seus colegas masculinos. Além disso, elas apresentam 1,6 vezes mais chance de terem suas trajetórias acadêmicas interrompidas (Manzoni, 2020).

Quando se discute a suposta inferioridade das mulheres em relação aos homens na área da matemática, é fundamental

considerar que essa generalização não se aplica a todos os homens. Na verdade, a percepção de inferioridade ou superioridade está intrinsecamente ligada a fatores sociais, culturais e raciais. Por exemplo, enquanto os homens brancos podem ser frequentemente considerados superiores, os homens negros muitas vezes enfrentam desafios e estigmas que os colocam em uma posição de inferioridade em relação às mulheres, criando um cenário de extrema disparidade. Esse fenômeno coloca os extremos da hierarquia de gênero e raça a cargo dos meninos, enquanto as meninas frequentemente ocupam o espaço intermediário. Essa complexidade ressalta a importância de reconhecer e desafiar não apenas os estereótipos de gênero, mas também as interseções entre gênero e raça que moldam as experiências e oportunidades dos indivíduos na sociedade (Siqueira, 2015).

**Estratégias para Promover a Equidade de Gênero na Educação Matemática**

A escola, como instituição central na formação da sociedade, muitas vezes reflete e perpetua estruturas normativas que são exclusivas e discriminatórias. Essa exclusividade se manifesta em uma série de formas, desde o currículo até as interações diárias em sala de aula. A estrutura normatizadora da escola frequentemente favorece padrões e valores masculinos, relegando as experiências e perspectivas femininas a um papel secundário. Além disso, a escola tende a ser profundamente enraizada em valores eurocêntricos, que privilegiam a história, cultura e conhecimento provenientes da Europa, marginalizando assim outras culturas e formas de conhecimento. Essa abordagem eurocêntrica não apenas obscurece a diversidade cultural, mas também reforça dinâmicas de poder que beneficiam determinados grupos em detrimento de outros. Portanto, a escola, ao adotar e promover uma estrutura normativa, machista e eurocêntrica, contribui para a exclusão e marginalização de certos grupos sociais, perpetuando desigualdades e limitando

as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os alunos.

> É fato que a escola está estruturada sob um modelo normatizador, sempre foi e ainda é um espaço fechado, com os olhos focados numa cultura colonial, etnocêntrica, hierarquizada pautada na dominação e na exclusão. Pelo fato de por muito tempo ter sido considerada como espaço de ordem e disciplina a escola nunca recebeu muito bem pretos, pobres, favelados, pessoas com necessidades educacionais especiais [(pessoas com deficiência)], gays, lésbicas, entre outros tantos sujeitos que a sociedade e a escola sempre insistiram em deixar à margem dos espaços sociais e dos currículos escolares por não estarem enquadrados nos padrões deterministas da nossa sociedade conservadora (Souza; Rodrigues; Figueiredo, 2017, p. 29).

Uma variedade de estratégias para lidar com os preconceitos presentes no ambiente escolar de forma geral, especialmente no que diz respeito às disparidades de gênero na matemática, tem sido proposta. Uma abordagem importante é o desenvolvimento de currículos sensíveis ao gênero, que apresentem exemplos e contextos que sejam relevantes e atrativos para meninos e meninas. Isso pode incluir a incorporação de temas relacionados ao cotidiano, problemas do mundo real e a diversificação de modelos matemáticos para representar uma ampla gama de experiências e interesses.

> [...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (Silva 2002, p. 15).
>
> A inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias. (Brasil, 2005, p. 10)
>
> A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras. Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) um outro sujeito (o *queer*), mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser

> transmitido: além disso, pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto (Louro, 2021, p. 60).

Considerando o currículo também como uma questão de identidade, ele desempenha um papel significativo na construção das noções de masculino e feminino, além de contribuir para a perpetuação do poder do grupo dominante. De acordo com Araújo (2016), o currículo pode funcionar como um mecanismo que perpetua as diferenças socioculturais, especialmente em relação ao gênero, identidade e sexualidade, que frequentemente são normatizadas por meio de relações de poder. Portanto, as diferenças não devem ser simplesmente abordadas como uma questão de tolerância e respeito.

Além disso, o treinamento de professores é fundamental para criar um ambiente de sala de aula inclusivo e equitativo. Os educadores devem ser capacitados para reconhecer e desafiar estereótipos de gênero, oferecer *feedback* equitativo e criar oportunidades equitativas de participação para todos os alunos. Isso pode envolver práticas como o uso de linguagem neutra em relação ao gênero, a promoção de colaboração e trabalho em equipe, e o encorajamento ativo de meninas para se envolverem em discussões matemáticas.

> Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2007, p. 33).

Outra estratégia eficaz é o estímulo à participação ativa de meninas em atividades extracurriculares relacionadas à matemática, como clubes de matemática, competições e programas de mentoria. Essas oportunidades não apenas ajudam a desenvolver habilidades matemáticas, mas também fortalecem a autoconfiança e a identidade matemática das meninas, desafiando

estereótipos de gênero e ampliando suas perspectivas sobre o campo.

> Reconhecendo a necessidade de mudar este cenário, o IMPA vem implantando iniciativas que colocam em pauta a discussão sobre gênero, como a criação do Comitê de Gênero do instituto e organização do 1º Encontro Mundial de Mulheres na Matemática (WM2), evento paralelo do Congresso Internacional de Matemáticos (ICM) 2018. [...] o instituto sediou o 1º Encontro Brasileiro de Mulheres Matemáticas. Coordenado pela pesquisadora Carolina Araújo, o evento reuniu 300 participantes e contou com mesas-redondas, palestras e lançamentos de livros, abrindo espaço para a discussão da sub-representação feminina na Matemática. As mulheres são menos de 12% dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq em matemática, probabilidade e estatística, as mulheres, [..]. No Nível 1A, o mais alto em reconhecimento e valor de bolsa, elas são menos de 10% (Manzoni, 2020).

Além disso, é crucial criar um ambiente escolar inclusivo que promova a diversidade de talentos e perspectivas em matemática. Isso pode envolver iniciativas como a celebração de modelos femininos bem-sucedidos em campos matemáticos, a criação de espaços seguros e acolhedores para todos os alunos se expressarem e a implementação de políticas e práticas que combatam o assédio e a discriminação de gênero.

**O Papel dos Educadores na Promoção da Equidade de Gênero**

A dificuldade em encontrar professores dispostos a abordar questões de gênero dentro do currículo escolar é um desafio recorrente. Muitas vezes, essa responsabilidade é transferida para professores de ciências e biologia, uma vez que essas disciplinas frequentemente lidam com tópicos relacionados à sexualidade e ao corpo humano. No entanto, essa atribuição de responsabilidade pode ser problemática, pois os professores dessas disciplinas podem não estar devidamente preparados ou confortáveis para lidar com questões sensíveis de gênero. Isso pode resultar em abordagens superficiais ou inadequadas, que não atendem às

necessidades dos alunos em relação à compreensão e respeito à diversidade de gênero. Portanto, é crucial que haja um compromisso institucional em fornecer formação adequada e apoio aos professores de todas as disciplinas para abordar de forma eficaz e inclusiva as questões de gênero em sala de aula.

> Brancaleoni e Oliveira (2015), ao investigarem a concepção de gênero e de sexualidades de professores/as de uma escola de educação básica, constataram que, ao se tratar desse assunto, há um jogo de "quem fica com a batata quente" na escola. As autoras delineiam uma situação ainda comum nas unidades escolares, que é atribuir a outro docente uma responsabilidade que é de todos/as os/as educadores/as. Essa concepção, presente nas investigações das autoras, ajuíza que apenas o/a professor/a de Ciências e Biologia estaria apto/a para lidar com a temática gênero e sexualidades em sala de aula, simplesmente ignorando o fato de que esses assuntos são transversais e, portanto, possíveis de serem inseridos no currículo de todas as disciplinas (Brancaleoni; Oliveira, 2015, *apud*, Silva, 2022, p. ix).

A docência em matemática desempenha um papel crucial na perpetuação da divisão de papéis de gênero, muitas vezes através do sexismo. Os estereótipos de gênero e as expectativas sociais podem influenciar profundamente a forma como os professores ensinam matemática e interagem com os alunos. Por exemplo, há uma tendência histórica de associar habilidades matemáticas superiores aos meninos, enquanto se subestimam as capacidades das meninas nessa área. Essas expectativas internalizadas podem levar os professores a tratar os alunos de forma diferenciada com base em seu gênero, perpetuando assim a divisão de papéis de gênero na sociedade. Esses padrões de comportamento podem criar barreiras adicionais para que certos grupos, especialmente mulheres, se sintam excluídos e desencorajados em relação ao estudo e à prática da matemática. Portanto, é essencial que os educadores estejam conscientes de suas próprias atitudes e preconceitos, e busquem promover uma cultura inclusiva e equitativa em suas salas de aula.

> Brancaleoni e Oliveira (2015) ponderam que o/a professor/a de matemática, costumeiramente, acentua os binarismos homem-mulher, naturalizando e

> engessando marcas para cada um dos gêneros, designadamente, a saber: o homem é mais ligado ao universo dos cálculos, enquanto a mulher é mais afeita ao universo das letras e artes, por exemplo. Apesar desse tipo de procedimento também fazer parte da prática de docentes de outras disciplinas, essa ocorrência na área sinalizou uma necessidade de se aprofundar a inclusão dessas temáticas na formação de professores/as de matemática (Brancaleoni; Oliveira, 2015, *apud*, Silva, 2022, p. ix).

Educadores desempenham um papel central na promoção da equidade de gênero na matemática. Eles são responsáveis por criar um ambiente de sala de aula inclusivo e equitativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu aprendizado matemático. Isso requer uma consciência cuidadosa dos estereótipos de gênero e vieses implícitos que podem influenciar as interações em sala de aula, bem como um compromisso ativo com a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos. "Por isso, é justamente nas aulas e nos livros didáticos de matemática que é possível debater temas relacionados a gênero e diversidade sexual, transgredindo a lógica conservadora que almeja, a todo custo, invisibilizar essas discussões" (Silva, 2022, p. ix).

> Nesse caminho, devemos também nos questionar sobre a presença de problematizações e naturalizações dentro do próprio currículo da Matemática, como, por exemplo, nos livros didáticos. Godoy *et al.* (2020), em uma pesquisa que traz uma análise de livros de Matemática dos Anais Finais do Ensino Fundamental, de uma das coleções que figuram no Guia do Livro Didático de 2017, perceberam que, dentre as imagens com representações humanas, 17,5% reforçavam estereótipos de gênero, ao passo que apenas 4,1% o combatiam. 8,2% dessas figuras eram de homens professores, sendo que as mulheres eram representadas como professoras em 4,1% das imagens, ou seja, metade. No entanto, 35,6% eram imagens retratando situações em que havia igualdade de gêneros. Sendo assim, *les autories* percebem que houve avanços, mas que ainda é necessário combater os estereótipos que reforçam papéis de mulheres e homens em nossa sociedade (Godoy, *et al*, 2020, *apud*, Mendes; Reis; Esquincalha, 2022, p. 38).

De acordo com o Plano Nacional de Políticas para Mulheres - PNPM, espera-se que os profissionais da educação desafiem ativamente os estereótipos de gênero, que o profissional da

educação matemática possa apresentar uma variedade de modelos matemáticos, exemplos e histórias de sucesso que reflitam a diversidade de talentos e interesses de seus alunos, para que se possa efetivar o PNPM na sala de aulas. Além disso, podem adotar práticas de ensino que promovam a participação equitativa de todos os alunos, como o uso de estratégias de ensino diferenciadas, a criação de oportunidades para a colaboração entre pares e a oferta de *feedback* construtivo e equitativo.

> 1. incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;
> 2. garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;
> 3. promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;
> 4. promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;
> 5. combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação. (Brasil, 2005, p. 15)

Além disso, os educadores podem desempenhar um papel importante no apoio individualizado aos alunos, reconhecendo e valorizando as diversas habilidades e perspectivas que cada estudante traz para o aprendizado matemático. Isso pode envolver a oferta de recursos adicionais para alunos que precisam de suporte extra, o estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança e da resiliência em todos os alunos e o fornecimento de orientação e mentoria para aqueles que desejam explorar áreas específicas da matemática.

**Resultados e discussão**

As disparidades de gênero na matemática são um reflexo das complexas dinâmicas sociais e culturais que historicamente têm moldado o campo das ciências exatas. Desde a antiguidade, figuras como Hipácia de Alexandria enfrentaram barreiras significativas devido aos estereótipos de gênero e à discriminação. A história trágica de Hipácia, assassinada por seu envolvimento acadêmico e

suas convicções religiosas e filosóficas, ilustra o quanto o patriarcado pode ser violento e limitador para as mulheres na ciência. Silva (2008) destaca como as ciências exatas são tradicionalmente vistas como "duras" e mais objetivas, favorecendo a presença masculina, enquanto as ciências humanas são consideradas "moles" e mais adequadas às mulheres. Isso não apenas reforça uma hierarquia entre os campos do conhecimento, mas também perpetua a exclusão das mulheres das ciências exatas.

As percepções de gênero também influenciam diretamente a participação e o desempenho das meninas em matemática desde a educação básica. Neto, Borges e Oliveira (2022) argumentam que os estereótipos de superioridade masculina em matemática permeiam a dinâmica escolar e afetam a autoconfiança das meninas. Estudos mostram que as meninas, muitas vezes, recebem menos *feedback* positivo e menos oportunidades de liderança em atividades matemáticas, o que pode desencorajar sua participação e afetar negativamente seu desempenho. Essa discriminação sutil e cotidiana contribui para a internalização de crenças limitadoras sobre suas habilidades matemáticas e para a perpetuação das disparidades de gênero.

Além das influências no ambiente escolar, as barreiras estruturais e culturais também desempenham um papel crucial. O estudo financiado pelo Conselho Internacional de Ciência, liderado pela União Matemática Internacional, revelou que cientistas mulheres enfrentam uma probabilidade significativamente maior de sofrer assédio e interrupções em suas trajetórias acadêmicas (Manzoni, 2020). Esses obstáculos estruturais reforçam a exclusão das mulheres das ciências exatas, ao mesmo tempo que perpetuam uma cultura de desigualdade de gênero que afeta todas as áreas do conhecimento. A narrativa de que os homens são naturalmente superiores em matemática e outras ciências exatas é, portanto, uma construção social que deve ser desafiada e desconstruída.

Para superar essas disparidades, é essencial promover a equidade de gênero desde a educação básica até o nível profissional. Isso inclui a implementação de currículos sensíveis ao

gênero, como sugerido por Silva (2002), que apresentem exemplos relevantes e diversificados para atrair tanto meninos quanto meninas. Além disso, a formação continuada de professores é crucial para que possam reconhecer e desafiar os estereótipos de gênero em sala de aula. Práticas como o uso de linguagem neutra em relação ao gênero, a promoção de colaboração entre alunos e a criação de oportunidades equitativas de participação podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Iniciativas como a criação de clubes de matemática, competições e programas de mentoria específicos para meninas são estratégias eficazes para fortalecer sua autoconfiança e identidade matemática. Eventos como o Encontro Brasileiro de Mulheres Matemáticas, coordenado por Carolina Araújo, demonstram a importância de criar espaços de discussão e visibilidade para as mulheres na matemática (Manzoni, 2020). Esses esforços não apenas proporcionam oportunidades de desenvolvimento e reconhecimento, mas também desafiam ativamente os estereótipos de gênero e promovem uma cultura de igualdade e inclusão.

Os educadores desempenham um papel central na promoção da equidade de gênero na matemática. É vital que eles estejam preparados para abordar questões de gênero de forma inclusiva e crítica, como proposto por Brancaleoni e Oliveira (2015). Isso implica não apenas a sensibilização e a formação dos professores, mas também a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de talentos e perspectivas dos alunos. A implementação de políticas que combatam o assédio e a discriminação de gênero é igualmente importante para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes. Assim, ao desafiar os estereótipos e promover a equidade, podemos trabalhar para fechar a lacuna de gênero na matemática e outras ciências exatas, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

## Conclusão

O objetivo deste artigo foi investigar as complexas relações de gênero no ensino e aprendizagem da matemática, analisando como fatores socioculturais e estruturas educacionais influenciam a participação, desempenho e identidade de gênero dos alunos. As evidências reunidas demonstram que as disparidades de gênero na matemática são profundamente enraizadas em dinâmicas sociais e culturais que têm historicamente moldado o campo das ciências exatas. Desde tempos antigos, como exemplificado pela figura de Hipácia de Alexandria, as mulheres enfrentaram barreiras significativas devido a estereótipos de gênero e discriminação. A trajetória trágica de Hipácia, assassinada por seu envolvimento acadêmico e convicções filosóficas, ilustra o impacto devastador do patriarcado na presença feminina nas ciências.

Como destacou Silva (2008), a percepção de que as ciências exatas são "duras" e objetivas favorece a predominância masculina, enquanto as ciências humanas são vistas como "moles" e mais adequadas para mulheres. Essa visão não apenas reforça uma hierarquia entre campos do conhecimento, mas também perpetua a exclusão das mulheres das ciências exatas. Neto, Borges e Oliveira (2022) complementam esse panorama ao apontar como os estereótipos de superioridade masculina em matemática afetam a autoconfiança das meninas desde a educação básica, desencorajando sua participação e impactando negativamente seu desempenho. A discriminação sutil e cotidiana, incluindo a falta de feedback positivo e oportunidades de liderança, contribui para a perpetuação dessas disparidades.

Além das influências no ambiente escolar, as barreiras estruturais e culturais também desempenham um papel crucial. O estudo liderado pela União Matemática Internacional revelou que cientistas mulheres enfrentam uma maior probabilidade de assédio e interrupções em suas trajetórias acadêmicas (Manzoni, 2020), reforçando a exclusão e perpetuando uma cultura de desigualdade de gênero. A ideia de que os homens são naturalmente superiores

em matemática é uma construção social que deve ser desafiada e desconstruída.

Para avançar na superação dessas disparidades, é essencial implementar uma abordagem de equidade de gênero desde a educação básica até o nível profissional. Currículos sensíveis ao gênero, como sugerido por Silva (2002), e a formação contínua de professores são passos importantes para criar ambientes de aprendizagem inclusivos. Práticas pedagógicas como o uso de linguagem neutra, a promoção de colaboração e a criação de oportunidades equitativas podem ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e apoiar tanto meninos quanto meninas.

Além disso, iniciativas como clubes de matemática, competições e programas de mentoria específicos para meninas, como o Encontro Brasileiro de Mulheres Matemáticas coordenado por Carolina Araújo, são estratégias eficazes para fortalecer a autoconfiança e a identidade matemática das meninas (Manzoni, 2020). Esses esforços não apenas proporcionam desenvolvimento e reconhecimento, mas também desafiam ativamente os estereótipos de gênero.

Os educadores têm um papel central na promoção da equidade de gênero na matemática. É crucial que estejam preparados para abordar questões de gênero de forma inclusiva e crítica, conforme proposto por Brancaleoni e Oliveira (2015). A adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a implementação de políticas contra o assédio e a discriminação são essenciais para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Em termos de investigações futuras, é importante explorar como diferentes estratégias pedagógicas e curriculares podem impactar a participação e o desempenho de todos os gêneros na matemática. Pesquisas adicionais poderiam avaliar a eficácia de programas de mentoria e clubes específicos para meninas em diferentes contextos culturais e educacionais. Além disso, estudos longitudinais que acompanhem a trajetória de estudantes em matemática ao longo de suas carreiras podem fornecer insights

sobre as barreiras persistentes e as práticas mais eficazes para promover a equidade de gênero.

Portanto, ao adotar uma abordagem consciente e proativa para promover a equidade de gênero na educação matemática, podemos criar um ambiente mais inclusivo e estimulante para todos os alunos, capacitando-os a alcançar seu pleno potencial e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

**Referências**


ARAUJO, Rubenilson P.. **Gênero, diversidade sexual e currículo**: práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

BARROS; Aparecida da S. X.. **Influências das normas sociais e dos estereótipos de gênero: caminhando por entre as trajetórias formativas e profissionais de pesquisadoras de destaque no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco – Recife – PE, 151 p., 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Presidência da República/SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

FIRESTONE, W. A. **Meaning in method**: the rethoric of quantitative and qualitative research. Educational Researcher, 1957, p. 16-21.

GARBI, Gilberto G.. **A Rainha das Ciências:** Um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

GODOY, E. V.; MUSHA, F. D.; LIMA, Y. C.; SILVA, M. A. Gênero na matemática escolar: um ato de resistência política. *In*: **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p.979-1004, set.dez.2020.

LESLIE, S. J.; *et al.* Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. **In: Science**, nº 347, p. 262–265, 2015. Disponível em: https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://labs.psychology.illinois.edu/~acimpian/reprints/LeslieCimpianMeyerFreeland_2015_GenderGaps.pdf. Acesso em: 29 de mar. de 2024.

LOURO, Guacira L.. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUNA, Jéssica M. O. de. O que revelam as pesquisas sobre mulheres e sua relação com o aprender e o ensinar matemática? *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de gênero e sexualidade em educação** matemática: tensionamentos e possibilidades [livro eletrônico]. Brasília – DF: SBEM Nacional, 2022, p. 102 - 117.

MANZONI, Cecília. Desigualdade de gênero é realidade global na matemática. Disponível em: https://impa.br/noticias/desigualdade-de-genero-e-realidade-global-na-matematica/. Acesso em: 30 de mar. de 2024.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MENDES Luísa C.; REIS, Washington S. dos; ESQUINCALHA, Agnaldo da C. Por que algumas pessoas se incomodam com a pesquisa sobre gêneros e sexualidades em educação matemática? *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de gênero e sexualidade em educação** matemática: tensionamentos e possibilidades [livro eletrônico]. Brasília – DF: SBEM Nacional, 2022, p. 24 - 46.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.

NETO Vanessa F.; BORGES, Luiza B.; OLIVEIRA, Thays A. de. O que as matemáticas têm a ver com as questões de gênero? Indagando estudantes sobre o tema. *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da C. (org.). **Estudos de gênero e sexualidade em educação matemática**: tensionamentos e possibilidades [livro eletrônico]. Brasília – DF: SBEM Nacional, 2022, p. 118 - 139.

RIMM-KAUFMAN, S. E.; *et al*. To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribution to fifth graders' engagement in mathematics learning? **In: Journal of Educational Psychology**, nº 107, p. 17–185, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273482083_To_What_Extent_Do_Teacher-Student_Interaction_Quality_and_Student_Gender_Contribute_to_Fifth_Graders'_Engagement_in_Mathematics_Learning. Acesso em: 29 de mar. de 2024.

SCHIMILA, Wilson R.. **Desempenho em matemática:** o que o gênero tem a ver com isso? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense – Lages – SC, 150 p., 2020.

SILVA, Elizabete R. da. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. Democratizar, v. II, n. 1, 2008.

SILVA, Joyce A. da. **Estudos de gênero e sexualidade em educação matemática**: tensionamentos e possibilidades [livro eletrônico] (1º Prefácio). Brasília – DF: SBEM Nacional, 2022, p. vii - x.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, Flávia. Explicar diferenças de desempenho em matemática e por que poucas mulheres partem para as exatas é missão complexa. **Revista Educação**, edição 222, 2015. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2015/10/06/explicar-diferencas-de-desempenho-em-matematica-e-por-que-poucas-mulheres-

partem-para-as-exatas-e-missao-complexa/. Acesso em: 30 de mar. de 2024.

SOUZA, Carla A. de; GONÇALVES, Harryson J. L.; PERALTA, Deise A.. Entre-vista sobre gênero, sexualidade e educação matemática. *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de gênero e sexualidade em educação matemática**: tensionamentos e possibilidades [livro eletrônico]. Brasília – DF: SBEM Nacional, 2022, p. 81 - 101.

# Mulheres educadoras de rua: possibilidades de atuação e desafios cotidianos

Lucas Vezedek[1]
Elaine Lubarino de Jesus [2]
Lívia da Silva Mendes[3]
Luciene Assunção da Silva [4]

## Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar e descrever as práticas profissionais de mulheres educadoras sociais de rua, buscando compreender as possibilidades, limites e desafios que atravessam seu cotidiano de trabalho junto à população em situação de rua no município de Salvador/BA. Essa atuação ocorre por meio da realização de atividades arteducativas, bem como do acompanhamento e encaminhamento de demandas para os serviços que compõem as políticas públicas de assistência social, educação, saúde, entre outros.

O estudo fundamentou-se na hipótese inicial de que a prática profissional dessas mulheres nas ruas é atravessada por questões de gênero, sendo tensionada pelas intersecções com outros

[1] Graduação em Psicologia (UFBA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Mestrando em Psicologia (UFBA). lucas.vezedek@gmail.com

[2] Graduação em Serviço Social (UFBA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., elainelubarino@hotmail.com

[3] Graduação em Administração. (UNIME), Especialização em Gestão de Projetos Sociais. (UNIFACS) e em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). liviadmendes8@gmail.com

[4] Professora (UNEB – Campus XIII), doutoranda em Difusão do Conhecimento (UFBA). luasilva@uneb.br

marcadores sociais da diferença, como sexualidade e raça, além de dimensões relacionadas à vulnerabilidade e exclusão social.

Evidencia-se uma lacuna na produção acadêmica sobre as condições de trabalho de mulheres no contexto das ruas, especialmente quando se consideram as especificidades e desafios inerentes à conjugação de duas alteridades: ser mulher e ser educadora social, em uma sociedade cuja estrutura patriarcal baliza as relações sociais.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: existem desafios específicos para mulheres educadoras sociais de rua no cotidiano de trabalho que estejam diretamente ligados às questões de gênero? Essa indagação norteou a condução deste estudo, que se propôs não apenas a explorar e caracterizar a atuação de mulheres educadoras de rua, mas também a identificar os principais desafios enfrentados em sua prática profissional e a analisar as estratégias de enfrentamento desenvolvidas frente às adversidades e obstáculos que emergem do trabalho nas ruas.

**Gênero, feminismo negro e transfeminismo: conceituações**

O gênero é uma categoria analítica (Scott, 1990) que aponta para a origem sociocultural das características e atributos comumente associados ao que é considerado feminino ou masculino. Assim, o conceito de gênero possui natureza relacional e política, não se restringindo a bases biológicas, como ocorre com o sexo (Louro, 2022). Uma vez que o gênero "determina, entre os seres humanos, papéis que eles exercem na sociedade" (Jesus, 2014, p. 245), também produz e reitera um discurso que baliza as relações sociais, considerando as noções de masculinidade e feminilidade que organizam tanto práticas relacionais quanto diferentes modos de existir (Silva; Robinson, 2021).

As distinções entre sexo e gênero ainda permanecem restritas a abordagens teórico-acadêmicas, desconsiderando as generalizações ocidentais que tratam o sexo como uma categoria binária e universal (Jesus, 2015). Esse discurso globaliza

identidades e papéis sociais, funcionando como um recurso retórico para perpetuar desigualdades, especialmente quando não há equilíbrio de poder entre os sujeitos nem a renúncia a privilégios (Jesus, 2015).

A ótica feminista rompe com a ideia de um modelo universal de homem e mulher, permitindo compreender as identidades de gênero como construções históricas e não como derivadas exclusivamente de um viés biológico (Bento, 2006). Nessa perspectiva, Jesus (2015) ressalta que o gênero não decorre automaticamente do sexo biológico, sendo um processo que pode ou não corresponder às expectativas sociais sobre o corpo. Além disso, Jesus (2012) enfatiza a importância de distinguir identidade de gênero de orientação sexual, criticando a recorrente e intencional confusão entre essas dimensões, a qual sustenta as matrizes binárias de gênero (homem/mulher) e sexo (macho/fêmea). Essas matrizes, ao reforçarem a cisgeneridade e a heterossexualidade compulsória, contribuem para a naturalização da heterossexualidade como norma social – um processo que Butler (2018) denomina de matriz heterossexual.

Pelúcio (2011) argumenta que as violências contra as diversidades sexuais e de gênero resultam de um processo social, histórico e cultural complexo, interligado a outros marcadores sociais da diferença, como raça, classe, geração, nacionalidade, capacidade e religiosidade. Esses marcadores não atuam isoladamente, mas se entrelaçam e constituem os sujeitos de forma relacional. Assim, adotar a interseccionalidade como operador analítico (Akotirene, 2019; Collins; Bilge, 2021; Crenshaw, 1991) é essencial para compreender como a sobreposição de diferenças produz desigualdades específicas. No caso das mulheres educadoras de rua, essas interseções agravam desafios e vulnerabilidades, exigindo uma análise atenta à complexidade dessas articulações nesse contexto.

**A educação social de rua**

A educação social busca promover práticas educativas emancipadoras, transformando sujeitos e estimulando um olhar crítico voltado à justiça social e à cidadania (Machado, 2013). Para Serrano, Llamas e Fernández-García (2014), trata-se de um processo formativo que promove autonomia e participação crítica. Também chamada de Pedagogia Social de Rua (Graciani, 2005), a Educação de Rua entende crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, considerando essencial que o atendimento ocorra nas ruas, onde vivem e se reconhecem. Assim, configura-se como uma Pedagogia de Direitos ou da Integração, contrapondo-se às práticas excludentes do sistema (Almeida, 2003). No Projeto Axé, contexto deste estudo, o trabalho parte do reconhecimento desses sujeitos em situação de risco como coparticipantes do processo educacional, construindo ações em conjunto com os(as) educadores(as) (Almeida, 2003).

Por se configurar como uma etnometodologia de pesquisa-ação, a Educação de Rua estrutura-se em etapas (Carvalho, 1993; Wridt; Carvalho, 2001):

1. Observação do cotidiano de crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de rua;
2. Estabelecimento dos primeiros contatos visuais durante a observação;
3. Transformação das observações em cartografias, que mapeiam práticas de sobrevivência e redes de sociabilidade, ao mesmo tempo em que se constroem os primeiros laços sociais entre educadores(as) e sujeitos atendidos;
4. Organização de ações de convivência mais estruturadas, a partir desses laços, como oficinas arteducativas, mediação com famílias, obtenção de documentação, diálogos reflexivos sobre a vida na rua e atividades lúdicas;

Essas ações visam à construção de um projeto de vida, culminando na saída das ruas, fortalecimento e retomada da convivência familiar e comunitária, retorno à escola, além da

substituição de atividades de risco por práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos sujeitos

**Procedimentos metodológicos**

Trata-se de um estudo empírico, de delineamento descritivo e abordagem qualitativa, voltado à construção de um retrato contextual da realidade a partir da perspectiva das participantes (Godoy, 1995). Utilizou-se a técnica de entrevistas reflexivas (Pessoa et al., 2019), que prevê múltiplos encontros com o objetivo de fortalecer laços de confiança e reduzir a ansiedade das entrevistadas. Os dados foram produzidos entre julho e agosto de 2024, por meio de um roteiro semiestruturado.

As pesquisadoras responsáveis atuam no projeto social onde o estudo foi realizado, configurando-se como "pesquisadoras nativas" (Cunha Filho, 2019), ou pesquisadoras-trabalhadoras. Apesar dos desafios decorrentes da duplicidade de papéis, essa condição favoreceu o acesso ao campo e o engajamento das participantes, contribuindo para a profundidade e autenticidade das informações coletadas.

**Participantes e contexto de pesquisa**

Participaram do estudo cinco mulheres cisgênero, com idades entre 26 e 53 anos, sendo quatro negras e uma branca, todas atuantes como educadoras sociais de rua em uma organização da sociedade civil (OSC) de Salvador/BA. Quanto à orientação sexual, uma participante se declarou lésbica, uma bissexual e três heterossexuais. Todas são naturais de Salvador, exceto uma, nascida no interior da Bahia.

No que diz respeito à religião, três participantes se identificaram como praticantes – duas do Candomblé e uma do espiritismo. Nenhuma declarou possuir deficiência. Quanto à escolaridade, duas possuem ensino superior completo (psicologia

e serviço social), duas têm superior incompleto (psicologia) e uma possui ensino médio completo.

O recrutamento das participantes buscou garantir a diversidade de experiências conforme o tempo de atuação como educadora social de rua, cuja média foi de seis anos, variando entre 1 ano e 6 meses a 14 anos. A Tabela 1 apresenta o perfil das participantes, sendo que os nomes fictícios foram inspirados em figuras históricas da luta pela educação e pelos direitos humanos..

**Tabela 1 -** Perfil das educadoras sociais de rua participantes do estudo

| Participantes | Idade (anos) | Cor/ Raça /Etnia | Gênero | O. Sexual. | Cidade de origem | Relig. | Esc. | TAF (anos) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Antonieta de Barros | 53 | Preta | M. Cis | Hetero | SSA/BA | Cand. | SIN | 14 |
| Nísia Floresta | 26 | Branca | M. Cis | Hetero | SSA/BA | Esp. | SIN | 4 |
| Maria Lúcia Pereira | 29 | Parda | M. Cis | Bi | Antas/BA | Cand. | SC | 1 |
| Maria Firmina | 31 | Parda | M. Cis | Lésbica | SSA/BA | SR | SC | 1/6m |
| Carolina de Jesus | 36 | Preta | M. Cis | Hetero | SSA/BA | SR | MC | 10 |

Nota: Abreviações utilizadas: M.Cis=Mulher Cisgênero; Hetero=Heterossexual; Bi=Bissexual; SSA=Salvador; Relig.=Religião; Esp.=Espírita; Cand.=Candomblé; SR=Sem Religião; Esc.=Escolaridade; MC=médio completo; SC=Superior Completo; SIN=Superior incompleto; e, TAF (anos) = tempo de atuação na função de educadora social de rua.

A organização da sociedade civil (OSC) onde atuam as participantes e pesquisadoras é o Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, fundado em 1990. Sua atuação se baseia na Educação de Rua, desenvolvida nas ruas da cidade, e na Arteducação, realizada por meio de unidades arteducativas que oferecem oficinas de dança, capoeira, música e artes visuais.

O método de trabalho adotado é a Pedagogia do Desejo (Carvalho, 2000), que prioriza a escuta das demandas dos sujeitos

atendidos, articulando ações de acolhimento, cuidado e educação voltadas à cidadania e à defesa de direitos. Como princípio fundamental, a organização também valoriza a formação continuada das profissionais, promovendo espaços de análise da prática, supervisão e cursos, garantindo o aprimoramento constante das educadoras no exercício de suas funções.

## Questões éticas e procedimento de análise de dados

Foram salvaguardadas as condições éticas previstas nas normativas legais em vigor (Brasil, 2012; Brasil, 2016a), incluindo a utilização de termos de consentimento livre e esclarecido, bem como a garantia do sigilo da identificação das participantes e de seus materiais.

As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise Temática (AT), um método voltado à identificação, análise e descrição de temas dentro de um conjunto de dados, permitindo sua organização e detalhamento rigoroso (Braun; Clarke, 2013) e possibilitando investigar as experiências segundo a perspectiva das participantes. O método segue seis etapas (Souza, 2019):1) familiarização com os dados; 2) codificação inicial; 3) identificação de temas; 4) revisão dos temas; 5) definição e nomeação; 6) redação dos resultados.

## Resultados e discussão

A Figura 1 apresenta o mapa temático resultante da AT composto por quatro temas e sete subtemas, no qual as setas em negrito indicam os temas (círculos) e as setas finas os subtemas (retângulos). A seguir, são apresentadas as análises de cada tema e subtema, ilustradas com trechos representativos das entrevistas, destacando falas das participantes e visibilizando suas experiências.

**Figura 1 -** Mapa temático do estudo com educadoras sociais de rua com cinco temas e sete subtemas




Fonte: Autoras.

## Tema 1) Trajetórias profissionais

O primeiro tema revela a diversidade nos percursos formativos das participantes, onde o desejo e o engajamento social e político são dimensões centrais para a atuação na educação social de rua. Destacam-se experiências em estágios tanto na OSC em que atuam quanto em movimentos sociais, universidades e projetos com famílias e comunidades. A identificação com a natureza do trabalho emerge como condição fundamental para fortalecer o compromisso com a defesa e garantia de direitos.

Antonieta de Barros (53), educadora de rua com maior tempo de atuação na função, relata sua experiência anterior no Projeto Sinaleira, voltado ao enfrentamento do trabalho infantil, onde percebia limitações. Ao relembrar o processo seletivo para o Projeto Axé, destaca o desejo e a identificação com a função, fatores decisivos para sua contratação, mesmo sem vagas disponíveis na época. Antonieta enfatiza a importância do processo formativo da OSC, que combina idas a campo e espaços de diálogo sobre as experiências, evidenciando o método pedagógico adotado pela organização.

*Passei por várias atividades [...] formações. A gente levava um mês fazendo formação, mapeamento da área, atividade de contação de história, expressão corporal [...] Ia para o local de trabalho fazer observação em dois turnos e retornava ao Centro para relatar a vivência na rua [...] participava de reuniões e formações com pessoas diferentes. Ao final de um mês, a gente conhecia a unidade [arteducativa] para entender como era desenvolvido o trabalho (Antonieta de Barros, 53).*

Duas participantes relataram experiências de estágio na OSC antes de se tornarem educadoras de rua. A primeira, Nísia Floresta (26), iniciou como estagiária na equipe de educação de rua e destaca a influência de sua avó, que atuou por anos na instituição como educadora.

*Eu comecei como estagiária [...] a primeira da equipe de educação de rua. Através do conhecimento que minha avó me passou [...] com os anos de convivência, participei de uma seleção, mas não passei. Na segunda tentativa, me ofereceram a oportunidade de estágio [...] fiquei um ano. Depois fui contratada como educadora de rua e, desde então, permaneci dois anos [...] atuei em todas as áreas e hoje estou como apoio à gerência na educação de rua, diretamente na rua (Nísia Floresta, 26).*

Já a segunda, Maria Lúcia Pereira (29), destaca seu estágio na Gerência de Ações de Fortalecimento à Família, Juventude e Comunidade da OSC. Após o estágio, foi contratada como educadora de Famílias e, há um ano atua nas ruas. Sua identificação com o trabalho e pressupostos da Pedagogia do Desejo, aliada ao interesse profissional pela área, é vista por ela como um diferencial para atender às demandas da função.

*Eu iniciei trabalhando na Gerência de Família. Tive uma experiência na rua logo que eu entrei, que é um processo formativo que os educadores vão passando [...] me apaixonei pela rua, pela Pedagogia do Desejo depois de ter tido contato com o livro Plantando o Axé [...] fui pra equipe de família [...] que me deu uma base muito boa para eu atuar na rua [...] e foi interessante para esse contato dentro da unidade com os educandos, que a gente já faz um acolhimento ali na rua. Cheguei na Educação de Rua tem um ano [...] tem sido bem interessante e desafiador [...] penso que tenho me preparado há muitos anos pra realizar esse trabalho, com articulação em rede [...] defesa de direitos [...] atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias. Porque antes de chegar aqui eu já tinha um trabalho muito consolidado com crianças e adolescentes e famílias. Sempre foi meu interesse de estudo, de formação. [...] comecei esse percurso na faculdade, atuando com crianças e adolescentes em diversos*

*projetos, sempre com esse foco na vulnerabilidade social e famílias (Maria Lúcia Pereira, 29).*

A trajetória de Maria Firmina (31) se aproxima da de Maria Lúcia Pereira (29) por também ter vivenciado outros espaços formativos antes de ingressar na OSC, além de compartilhar o engajamento na militância pela defesa de direitos. Destaca sua atuação no movimento estudantil e em um estágio com populações em áreas de risco, experiências que, segundo ela, já a constituíam como educadora de rua antes mesmo de conhecer formalmente essa função.

*Fiz outras coisas, mas a última formação foi Serviço Social [...] sempre busquei uma atuação militante [...] me envolvi no Fórum Acadêmico de Saúde [...] a gente vai às ruas fazer atividade com as pessoas [...] entender mais o que é saúde popular [...] a questão da diversidade, pessoas indígenas, mulheres, LGBT, pretas. Então como é que a gente discute a saúde para essa população vulnerabilizada? [...] Estive nas ruas durante dois anos na Defesa Civil, atuando em comunidade, fazendo processo educativo nas comunidades consideradas de risco social e econômico [...] quando entrei no Axé, nunca tinha ouvido a expressão educador de rua. Mas me parece que estive nesse lugar por algum tempo. E no axé comecei a trabalhar formalmente na função [...] a gente desenvolve a arteducação enquanto meio pra acessar essas pessoas a partir da metodologia do Axé. Parece que nas andanças por aí eu já fazia esse processo, mesmo sem saber (Maria Firmina, 31).*

Por fim, destaca-se a trajetória de Carolina Maria de Jesus (36), que foi educanda do Projeto Axé, vivenciando a situação de rua antes de se tornar educadora. Inspirada pelo desejo de ser professora de dança, linguagem artística que conheceu enquanto educanda, Carolina concluiu o ensino médio com o objetivo de atuar como educadora. Ela relata como sua relação com o contexto da rua se transformou ao longo do tempo e reconhece os desafios dessa atuação como parte fundamental de sua formação profissional.

*Eu era educanda no Projeto Axé e meu desejo era ser professora de dança. Mas aí eu saí porque não tinha segundo grau [...] terminei meu segundo grau [...] depois deu essa vaga como educadora de rua, já que eu também gostava muito de ficar nas ruas e para mim foi um desafio [...] achei que eu não ia gostar desse trabalho em si, porque*

*às vezes a gente tem um olhar para essas pessoas com medo, rancor. E eu vi que não era nada disso [...] queria ser dançarina e me tornei educadora de rua. Acho que o tempo que eu fiquei no Axé foi uma formação para mim e ter um tempo na rua é o que vem me transformando e fazendo esse percurso formativo [...] costumo dizer que a rua é o que está me ensinando, né? Minha formação está sendo na rua (CAROLINA Maria de Jesus, 36).*

**Tema 2) Ofício da Educação de Rua**

O segundo tema subdivide-se em dois subtemas: "Contexto e público de atuação" e "Metodologia de trabalho nas ruas e a Pedagogia do Desejo". As participantes descrevem o contexto de atuação, suas condições e especificidades, bem como o público das intervenções. Detalham-se as atividades realizadas no cotidiano das ruas, evidenciando as dimensões metodológicas do trabalho.

*Subtema "Contexto e público de atuação"*

As participantes destacam a rua como o *lócus* central de atuação, compreendida como um espaço multifacetado, complexo e dinâmico. São mencionadas as características materiais e geográficas, como praças, vielas, viadutos e prédios abandonados, bem como os diversos fatores que podem gerar a situação de rua: desemprego, conflitos familiares, necessidades de sobrevivência e uso de substâncias psicoativas.

O público atendido inclui crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e/ou situação de rua. Contudo, as participantes também atuam com adultos em situação de rua, seja no contexto familiar ou como referências comunitárias nos territórios. As intervenções envolvem escuta, encaminhamentos e fortalecimento das redes territoriais, estratégias fundamentais para a construção de vínculos e a efetivação dos atendimentos.

*Acaba pegando muitos adultos. Nem sempre são familiares de crianças e adolescentes. [...] a gente chama de adultos de referência na área, que ajudam articular esse trabalho com segurança, certo conforto, dizendo como está a área pra*

*chegar. São pessoas que a gente atende [...] mas nosso foco é criança e adolescente em situação de rua (CAROLINA MARIA DE JESUS, 36).*
*Não dá pra cuidar só das crianças e adolescentes se a gente não faz trabalho com as pessoas responsáveis [...] seja família consanguínea, extensa ou os próprios parceiros que estão nas instituições, enquanto educadores de referência desses meninos ou meninas que estão em situação de rua (Maria Firmina, 31).*

Maria Lúcia Pereira (29) destaca a importância da articulação entre contexto e público de atuação por meio do conceito de território. Segundo ela, é condição fundamental para a Educação de Rua a construção de redes envolvendo todos os atores presentes no cenário – agentes públicos, sociais, comunidade, transeuntes e, principalmente, as pessoas em situação de rua.

*Nosso setting de atuação é a rua, todos os espaços que cabem ali [...] praças, calçadas, instituições que a gente vai fazendo parcerias [...] a parceria com todos os atores que estão na rua é fundamental, vendedores ambulantes, pessoas que estão na rua [...] trabalhadores locais, rede socioassistencial. Todo lugar é de atuação e todo mundo é potencial parceiro, porque sem isso nosso trabalho não acontece [...] porque tem algo do nosso corpo andante na rua que realiza esse trabalho, mas só se realiza com esse conhecimento do território, das pessoas [...] percebendo toda a dinâmica que existe ali (Maria Lúcia Pereira, 29).*

Nessa direção, Carolina Maria de Jesus (36) ressalta que o trabalho da educação de rua se concretiza na dimensão comunitária, configurando-se como uma atuação junto às comunidades. Já Maria Firmina (31) destaca a articulação política da educação de rua, por meio da relação com instituições e espaços de participação social – como fóruns, debates e seminários – que fortalecem a rede de atuação. Para ela, o alinhamento entre o trabalho e a militância em defesa de direitos representa um ponto de coesão e equilíbrio na função.

*O trabalho acontece na rua [...] nas instituições quando a gente firma parcerias com a rede socioassistencial, com a saúde [...] educação [...] nas praças, espaços políticos, politizados, enfim [...] amanhã vai ter um evento no movimento pop rua. Então esse espaço de construção política, a gente está ali fazendo militância, como educação de rua (Maria Firmina, 31).*

Destaca-se que as participantes conhecem as referências legais que orientam o trabalho com pessoas em situação de rua, compreendendo-as como

> sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema, dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, de posição política, deficiência, dentre outros (Brasil, 2016b, p.2).

**Subtema "Metodologia de trabalho nas ruas e a Pedagogia do Desejo"**

As participantes se posicionam de forma crítica e reflexiva quanto à complexidade do trabalho, descrevendo suas atividades e a articulação entre Educação, Arte e Políticas Públicas. O Projeto Axé entende que "Arte é Educação", justificando o uso do termo Arteducação, fundamentado nos princípios da Pedagogia do Desejo (Carvalho, 2000). Dessa forma, as educadoras atuam também como arteducadoras de rua, utilizando estratégias arteducativas no atendimento.

O trabalho inicia-se com a presença diária, em duplas ou trios, nas áreas da cidade com maior incidência de pessoas em situação de rua, de segunda a sexta-feira, realizando observações contínuas das dinâmicas de sobrevivência e das relações sociais desses sujeitos. Esse primeiro contato é denominado "Paquera Pedagógica", que consiste em ir ao encontro dos sujeitos no espaço onde vivem e sobrevivem. Antonieta de Barros (53) enfatiza a importância de "conhecer e ser conhecido", construindo uma relação de cuidado que envolve tanto as pessoas atendidas quanto as próprias educadoras, além da identificação dos níveis de segurança necessários para a realização do trabalho.

*Vamos ao encontro da pessoa [...] a gente permite ser vista para aquela pessoa ver [...] despertar o desejo nela para que venha até nós saber o que estamos fazendo [...] primeiro a gente chega, tem que perceber como está a área, prestar atenção porque o educador de rua desenvolve essa tática de sentir o clima da rua. Quando a gente chega percebe logo se está muito agitado, esvaziado e se aconteceu alguma coisa na área [...] quando chove, a gente sabe que está meio vazio [...] tem uma conversa, diálogo pedagógico. Se tiver criança, a gente faz a atividade na praça. Tem que estar sempre atenta, porque se a gente perceber um clima que fornece risco, tem que tentar evadir do local (Antonieta de Barros, 53).*

Com o tempo e as idas frequentes e contínuas às áreas de atuação, aumentam os encontros com os sujeitos, possibilitando o fortalecimento de laços por meio do convívio, da transferência, das escutas, dos diálogos pedagógicos e das atividades arteducativas. Essas ações estimulam a sensibilidade e reflexões críticas sobre as situações vividas nas ruas, buscando promover movimentos e deslocamentos, respeitando o tempo e a singularidade de cada sujeito. Essa etapa é denominada "Namoro Pedagógico".

A partir disso, a presença constante e os laços construídos permitem a terceira etapa, o "Aconchego Pedagógico", que envolve a identificação e acompanhamento das demandas, além dos encaminhamentos para serviços da rede de assistência social, saúde, educação e do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), assim como para as unidades arteducativas do Projeto Axé, onde são oferecidas formações em artes visuais, música, dança, capoeira, percussão, além de atividades para famílias, com espaços de convivência, formação e orientação para acesso às políticas públicas.

As educadoras Nísia Floresta (26) e Maria Lúcia Pereira (29) destacam a mediação necessária para que os sujeitos mais vulneráveis, muitas vezes impedidos por preconceito, exclusão, violência ou barreiras territoriais, tenham acesso efetivo aos serviços. Elas enfatizam a Arteducação como estratégia fundamental para fortalecer laços sociais, proporcionando um modo de interação que privilegia a disponibilidade de tempo, escuta, acolhimento de demandas e presença efetiva.

São ressaltados dois equipamentos arteducativos: o Axébuzu, unidade móvel com biblioteca multimídia, brinquedos e materiais para fruição e produção artística; e o Axé in Itinere, carrinho itinerante com materiais lúdicos para qualificar o atendimento.

> *A gente trabalha com dois focos [...] levar arteducação para a rua e garantia de direito na rua, a gente está disposto a conversar, ter escuta, diálogo e apresentar os serviços disponíveis [...] benefícios [...] a gente tem uma rotina de passar tempo em locais com mais pessoas em situação de rua, para que a gente possa trazer a garantia de direito, conhecimento, arteducação [...] atendendo e fazendo conexão com serviços [...] um caminho mais fácil para eles chegarem até esse acesso, porque existe muita burocracia [...] a gente tem o axé in Itinere [...] para poder levar pintura, desenho, jogos, brincadeiras, giz branco pra desenhar, tinta. A gente traz um pouco do Axé, das unidades, para ter na rua (Nísia Floresta, 26).*
>
> *O trabalho acontece estando disponível no território, tanto numa busca mais ativa dessas crianças, adolescentes e famílias, quanto ali, sentando na praça e se tornando visível para atendimento, [...] fomentar esse desejo de realizar outras atividades, conversa, encaminhamento para a rede. A gente atua com atividades arteducativas, defesa de direitos, nessa articulação com serviços [...] tira o serviço de dentro do serviço pra vir pra rua, [...] o território não tá mais organizado do modo como a gente organiza os serviços [...] é outra lógica. Como os serviços estão dando conta disso? As pessoas estão ficando sem. Então a gente tem feito esse trabalho de convocar os serviços para a rua, pra pensar. Esse atendimento, mais ligado mesmo, porque sozinho a gente não faz nada na área. Nem a gente, nem o serviço (Maria Lúcia Pereira, 29).*

Observa-se que o método de trabalho descrito, ao priorizar o encontro com as pessoas em seus territórios, a escuta ativa e a promoção de novos modos de cuidado e relação, promove mudanças significativas na vida dos sujeitos atendidos e na equipe, que vivencia a complexidade dessa atuação. Os equipamentos arteducativos funcionam como espaços transicionais entre a rua e os serviços/organizações, gerando encontros e experiências cidadãs para as pessoas em situação de rua. Nessa perspectiva, Maria Firmina (31) destaca a importância de se identificar com essa dinâmica, enquanto Carolina Maria de Jesus (36) utiliza sua própria experiência de rua e os caminhos que trilhou para a superação dessa condição para mobilizar a reflexão dos sujeitos atendidos.

**Tema 3) A condição de mulheres que educam no contexto da rua**

Este tema se divide em três subtemas: "Questões de gênero e desafios na atuação", "Experiências de preconceito e violência na rua" e "Estratégias de cuidado e proteção". Reúne relatos sobre os desafios específicos das questões de gênero que afetam as práticas profissionais das educadoras sociais de rua. Destaca-se a predominância masculina nas ruas – cerca de 77% em Salvador (Vezedek; Santana; Fraga; Brito, 2023) – tornando esse espaço historicamente masculino e heteronormativo, reflexo da sociedade em geral. Nesse contexto, as mulheres, mesmo enquanto profissionais, enfrentam assédios, intimidações, preconceitos, precariedade e desvalorização do trabalho. Por isso, desenvolvem estratégias de autoproteção e cuidados coletivos para atuar de forma mais segura.

*Subtema "Questões de gênero e os desafios para a atuação na rua"*

As educadoras de rua enfrentam desafios físicos, emocionais e sociais específicos ligados as questões de gênero, que ampliam as dificuldades inerentes ao trabalho, exigindo constante adaptação e resistência. O primeiro desafio é a falta de infraestrutura básica, como acesso a banheiros públicos seguros e água potável, principalmente durante o período menstrual, afetando diretamente o conforto e a dignidade das mulheres, configurando-se também como uma forma de violência.

> *Desafios básicos de ser mulher, a gente começa pelo primário, o sanitário. O uso do banheiro é muito complicado pela higienização mesmo e por não ter banheiros próximos, a gente fica com a dificuldade muito grande de ter esse acesso do que o homem. Normalmente o homem num banheiro qualquer é mais fácil de ter o uso. São poucos os locais onde a gente tem acesso a banheiro limpo, de qualidade. Então é um número muito alto de meninas na educação de rua, que pega infecção urinária ou que tem algumas questões assim. Por conta disso (Nísia Floresta, 26).*

O segundo desafio é a exposição constante ao assédio sexual e verbal, tanto por transeuntes quanto pelas pessoas atendidas. O espaço público, muitas vezes hostil a mulheres, torna-se ainda mais desafiador no contexto de vulnerabilidade em que elas trabalham, sobretudo pela presença de violência em áreas com uso de substâncias psicoativas ilícitas, presença da rede do tráfico de drogas e prostituição. O risco de assaltos e agressões físicas mantém as educadoras em alerta constante, causando desgastes emocionais significativos.

> *Essa população é majoritariamente formada por homens adultos e o assédio é constante [...] não falo só o assédio, mas de, às vezes, eles se autorizarem a deixar a gente desconfortável e insegura por sermos mulheres [...] que eles podem jogar determinados olhares, falas, assédios mais abertos mesmo, a gente recebe no território e que muitas vezes é até difícil pontuar, porque exige todo um cuidado, todas as intervenções que a gente faz num território em que a gente está só, ali, de corpo, só o corpo, entende? Então, a forma como a gente maneja isso, inclusive as violências de gênero ocorrendo no território com as outras mulheres que são atendidas por a gente também, né? (Maria Lúcia Pereira, 29).*

Já o terceiro desafio refere-se à saúde emocional e física, já que o trabalho nas ruas envolve lidar constantemente com situações agudas de pobreza, precariedade, violência, abusos e sofrimento humano, o que afeta diretamente a saúde mental das trabalhadoras. Elas precisam administrar seus próprios limites emocionais, enquanto são expostas diariamente a histórias traumáticas e à impotência diante da complexidade das questões sociais. A ausência de apoio psicológico e a sobrecarga emocional levam a quadros de ansiedade, estresse e depressão. O trabalho também exige esforço físico intenso, com longas caminhadas e exposição a condições climáticas adversas, além da necessidade de estar em constante movimento e em estado de alerta.

> *Não estou tendo força para acordar. O alarme toca, desligo e acabo pegando no sono de novo [...] entra várias questões, ao mesmo tempo que o trabalho necessita que você esteja bem para trabalhar, você não consegue, por exemplo, pagar plano de saúde, terapia, até academia, as vezes não tem nem tempo, né? O corpo físico tem um cansaço tão horrível, que às vezes você pensa até ir para a academia, mas*

*não consegue [...] a gente escuta muita situação na rua e isso afeta muito nossa saúde mental. Eu que já venho com a saúde mental abalada pelos fatores que já aconteceu lá atrás na minha vida e hoje me deparando com situações que eu já vivi, isso acaba afetando minha mente também. Acho que não só a minha, como de todos que trabalham na rua em muitas situações que as pessoas passam, em contato com o sofrimento dos outros, e aí se mistura com seus próprios (Carolina Maria de Jesus, 36).*

O quarto desafio relaciona-se ao fato de que as educadoras são percebidas como mais vulneráveis a roubos e agressões, justamente por serem mulheres. A exposição a contextos de alta vulnerabilidade e marginalização torna as educadoras de rua alvos frequentes, seja por portarem itens de trabalho (celulares, mochilas, bolsas), seja pelo estigma de fragilidade associado ao gênero feminino. Esse risco iminente limita a sensação de segurança e liberdade, muitas vezes forçando as educadoras a reduzirem suas áreas de atuação ou a preferirem a presença de educadores do gênero masculino para se sentirem mais protegidas.

*O fato de serem duas mulheres na rua, além do assédio, a insegurança de assalto, furto, também se torna maior, porque as pessoas ainda entendem que a presença masculina inibe. E aí eu já entro no aspecto dessa diferença de ser homem e mulher na rua. O fato de você ter um corpo masculino já inibe um pouco de assalto e inibe um pouco as mulheres de sofrer um assédio. Os homens sofrem assédios, mas nem se compara. O fato do homem ter uma postura, ele tem um respeito maior (Nísia Floresta, 26).*

Por fim, o quinto desafio é a precarização dos serviços e fragilidade das redes de apoio. A falta de vagas em acolhimento, burocracia nos encaminhamentos, dificuldade para obtenção de documentação e ausência de recursos para demandas complexas, como saúde mental e uso de substâncias psicoativas, dificultam o trabalho e geram frustração, fragilizando as relações e provocando sensação constante de impotência.

*Subtema "Experiências de preconceito e violência vividas na rua"*

Muitos dos desafios da função estão diretamente ligados às violências vivenciadas no contexto de trabalho. Atuar nas ruas implica enfrentar situações singulares, exigindo das educadoras estratégias de proteção para garantir os direitos da população atendida e os seus próprios. Cotidianamente, elas se deparam com preconceito, assédio e insegurança, em ambientes de extrema vulnerabilidade.

As educadoras de rua precisam afirmar sua autoridade em um cenário onde fragilidade e emotividade são equivocadamente associadas ao gênero feminino, o que pode comprometer sua credibilidade profissional. A invisibilidade na presença de colegas do gênero masculino configura uma forma sutil, e em alguns casos explícita, de discriminação e preconceito. Em diversas interações — com a população atendida, parceiros institucionais ou colegas de outras áreas —, o respeito e a credibilidade frequentemente se direcionam ao homem acompanhante, relegando as mulheres a um papel secundário. Essa postura reflete uma visão social arraigada, na qual o homem é percebido como autoridade natural, reforçando a desvalorização do trabalho feminino e perpetuando estereótipos que minimizam a competência e a agência das mulheres.

> *Já vivi tanto preconceito como violência. Fui interferir numa agressão de um adolescente e fui destratada pelo segurança do mercado, que falou palavras de baixo calão. Se a gente não se endurece, seria agredida. Quando o policial chegou, a gente foi se identificar e aí se dirigia a ele. Ele ignorou nossa presença e deu as costas. Bem difícil e complicado isso (Antonieta de Barros, 53).*
>
> *A gente estava realizando atividades e ele estava brigando muito com outra menina, xingando muito. Fui conversar e a resposta que ele me deu é que o buzu não era meu, que eu era mulher, que era de L., colega meu. Então, para ele era nítido a diferença do poder da masculinidade para cima de uma mulher, ele simplesmente não respeitou. Quando L. sentou para dialogar, a conversa seguiu outro parâmetro. Foi um dos momentos que mais me marcou. Por ser um menino de oito anos. Chocante (Nísia Floresta, 26).*

*Subtema "Estratégias de cuidado e proteção na rua"*

Ao atuarem em um ambiente dinâmico, imprevisível e, muitas vezes, hostil, as educadoras desenvolvem estratégias de cuidado e proteção para garantir sua segurança e a eficácia do trabalho. Essas práticas auxiliam na mitigação de riscos e na preservação de sua integridade física e emocional, permitindo a continuidade da atuação em contextos vulneráveis, nos quais a violência, o assédio e as condições precárias são recorrentes.

Uma estratégia fundamental consiste na atenção à escolha de horários e locais para atividades específicas, levando em consideração as constantes mudanças da rua, sobretudo durante festas populares, intervenções urbanas, megaeventos, entre outros momentos que podem aumentar os riscos nas áreas de atuação.

A familiaridade com as dinâmicas locais e territoriais é essencial. As educadoras circulam estrategicamente em áreas onde já estabeleceram vínculos de confiança com a população atendida e comerciantes, criando uma rede de proteção e sendo reconhecidas como figuras respeitadas no território.

> *Algumas pessoas que a gente faz algum vínculo maior ou que tem algum poder no território, que eventualmente vão estar ali fazendo essa função de proteção, que acontece muito, né? A gente já foi livrada de umas por conta de pessoas que estão ali, atentas e dizer: "Não, aqui é educadora", E pá! E puxar. Livrar a gente de algumas situações mesmo, ou dizer "O negócio aqui não tá bom hoje" Não tinha nada explícito que dissesse que o negócio não estava bom, mas a gente perceber o clima e depois saber que de fato não tava, depois saber de coisas que aconteceram (Maria Lúcia Pereira, 29).*

Outra estratégia sinalizada é o cuidado com as vestimentas, que devem garantir conforto e segurança. Vestir-se "adequadamente" para o trabalho na rua vai além de uma escolha estética, envolve considerações práticas sobre a proteção física e até mesmo de como a presença será percebida por diferentes grupos. As educadoras optam por roupas funcionais e discretas, evitando atrair atenção indesejada ou associações com fragilidade,

sensualidade ou ostentação, ajustando-se ao contexto da rua de maneira prática e estratégica.

> *Não uso brincos grandes, o meu cabelo ou tá preso ou tá de coque, ou rabo de cavalo, porque o meu cabelo é longo, chama atenção e traz a questão do assédio. Não uso roupas muito coladas, se eu estou de calça legue, são blusas mais compridas, mais largas, tênis mais discretos, mochilas mais discretas. A forma inclusive de se comunicar. A gente entra muito na onda deles, da fala deles, da forma que eles se comunicam, né? Para ter acesso a esse local, se aproximar. Essa questão da vestimenta vem muito pelo assédio e os furtos que acontecem, então a gente muda muito o nosso estilo e vem a questão da fala, estar no ambiente para se aproximar deles, para poder estar naquele meio com eles. E aí a gente vai se protegendo, caminhos que a gente faz" (Nísia Floresta, 26).*

**Tema 4) Questões de gênero no contexto organizacional**

*Subtema "Percepção sobre o acolhimento das questões de gênero no contexto organizacional"*

As participantes reconhecem a existência de acolhimento às demandas de gênero na organização, destacando espaços de diálogo, escuta e reflexão sobre os desafios enfrentados no trabalho na rua. Reuniões, supervisões, análises da prática e formações continuadas são apontadas como estratégias importantes para o planejamento e avaliação das ações. Além dos espaços coletivos, o diálogo interpessoal com as duplas de trabalho é visto como uma forma cotidiana de acolhimento, cuidado e suporte. Nísia Floresta (26) enfatiza a importância das formações, mas ressalta a necessidade de ampliar discussões de temas como a transfobia, destacando a urgência de promover educação para o respeito à diversidade tanto nos serviços da rede quanto dentro da própria OSC, tanto em relação aos educandos(as) quanto a própria equipe de educação de rua.

> *Ontem a gente teve uma visita de uma menina trans na unidade [...] antes de ter essa visita, a gente teve todo um cuidado de diálogo [...] de como a gente iria apresentá-la e de como seria o processo de trazer ela, pois são muitos adolescentes juntos. Então esse diálogo que a gente gostaria para saber o que fazer caso acontecesse*

*alguma questão, a gente tem diálogo com a gerente, em formações que acontecem o tempo todo (Nísia Floresta, 26).*

Nessa direção, a participante Maria Firmina (31) manifesta preocupação ao perceber que nem todos na equipe valorizam as discussões sobre gênero, sexualidade e marcadores sociais da diferença. Para ela, a continuidade dessas discussões depende da atuação de profissionais específicos na gestão, indicando a ausência de uma posição institucional consolidada. Maria Lúcia Pereira (29), por sua vez, reconhece a abertura para o diálogo quando diz que "*as análises da prática são espaços muito ricos, uma abertura para que a gente possa falar do que está acontecendo na área, de como a gente está se sentindo*", mas alerta para a necessidade de avanços, pois percebe a reprodução de discursos e práticas que perpetuam violências de gênero, sexualidade e raça/etnia no cotidiano de trabalho.

*A gente ainda está muito moldado em algumas caixinhas para pensar gênero [...] não cabe a gente está reproduzindo algumas coisas, né? A gente ainda precisa avançar nesse diálogo de gênero, de sexualidade, dessas questões todas que atravessam nosso trabalho, da política de drogas, redução de danos, essas coisas que são tão caras ao nosso trabalho e que acontecem todo dia e que nos atravessam todos os dias (Maria Lúcia Pereira, 29).*

*Subtema "Identificação de ações de melhoria das condições de trabalho"*

As participantes foram convocadas a refletir sobre ações e intervenções que acreditam ser prioritárias no processo de organização do trabalho das mulheres educadoras de rua. Dentre as sugestões pode-se citar: **1)** criação de espaços de escuta específicos para as mulheres educadoras, de modo a validar e acolher as experiências de machismo e outras violências enfrentadas na rua; **2)** maior sensibilidade institucional à sobrecarga de trabalho das mulheres, levando em conta demandas domésticas e familiares que podem impactar a rotina profissional; **3)** políticas de dignidade menstrual, com articulações que garantam acesso a banheiros limpos e seguros, além da realocação para atividades administrativas ou próximas às unidades

arteducativas durante o período menstrual; **4)** recurso financeiro para aquisição de água potável, evitando que as educadoras precisem carregar grandes volumes, o que gera desconforto físico, considerando que também transportam outros materiais de trabalho; **5)** oferta de uniformes com identificação institucional (camisas, calças) e tênis apropriados, visando segurança, proteção contra assédios e conforto para o trabalho nas ruas; e, **6)** revisão da carga horária e rotas de atuação, de forma a ajustar os horários e territórios que, em determinados períodos, se tornam desertos e mais arriscados para mulheres.

**Considerações Finais**

Este estudo buscou caracterizar a prática das educadoras sociais de rua, conhecendo as especificidades de seu cotidiano e identificando estratégias para enfrentar adversidades no contexto de trabalho nas ruas. A hipótese de que a atuação dessas mulheres é atravessada por questões de gênero foi confirmada, evidenciando que enfrentam desafios ligados à dupla alteridade: ser mulher e educadora de rua. Dificuldades como a falta de infraestrutura básica — banheiros, água, higiene — se agravam diante de assédio, insegurança e preconceito, tornando o ambiente hostil e afetando a saúde física e mental dessas profissionais.

Foi destacada também a vulnerabilidade frente a discriminações, especialmente na presença de colegas do gênero masculino, que podem invisibilizá-las ou fazê-las sentir-se protegidas apenas pela presença deles. A violência simbólica e física se configura como obstáculo ao trabalho e à autopercepção das educadoras.

Contudo, o estudo revelou estratégias de cuidado e proteção desenvolvidas por elas, que incluem escolhas estratégicas de vestimenta e acessórios, formas de interação nos territórios e redes de apoio. Essas medidas variam conforme a experiência individual e o suporte institucional, sendo muitas vezes improvisadas e frágeis. As participantes demonstram criticidade e percepção das

condições de trabalho, reconhecendo avanços institucionais no acolhimento às questões de gênero, mas reivindicam melhorias efetivas em temas como dignidade menstrual, acesso a banheiros, água e equipamentos adequados de trabalho.

Assim, a pesquisa trouxe à tona as realidades dessas profissionais que, apesar das adversidades, mantêm compromisso com o cuidado e a atenção à população em situação de rua. Contudo, evidencia-se a falta de suporte estrutural, institucional e político para garantir melhores condições e segurança às mulheres. Recomenda-se aprofundar pesquisas sobre o impacto da precarização dos serviços sociais no trabalho das educadoras de rua, sobre as diferenças de gênero no trabalho e sobre a relação entre saúde mental e violência, visando políticas de cuidado e suporte psicológico mais eficazes.

Embora focado nas mulheres educadoras de rua, o estudo abre caminhos para futuras investigações que promovam soluções para os desafios apontados e garantam condições dignas e seguras para essas profissionais, que atendem diariamente pessoas em situação de vulnerabilidade social nas ruas.

## Referências


AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Pólen, 2019.

ALMEIDA, F. M. G. **De olho na rua**: o Axé integrando crianças em situação de risco. Edufba, 2003.

BENTO, B. A **reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL. **Resolução n. 466,** de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. **Resolução n. 510,** de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016a.

BRASIL. **Resolução Conjunta** CNAS/CONANDA Nº 1, de 15 de dez. de 2016. Dispõe sobre o conceito e o atendimento de criança e adolescente em situação de rua e inclui o subitem 4.6, no item 4, do Capítulo III do documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília: CNAS/CONANDA, 2016b.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research**: A practical guide for beginners. Sage, 2013.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São PULO: José Olympio, 2018.

CARVALHO, M. A. C. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise da prática. In: Grossi, E. P., & Bordin, J. (orgs). **Construtivismo póspiagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem, Petrópolis, Rj: Vozes, 1993.

CARVALHO, M. A. C. O desejo na pedagogia do desejo. In: Bianchi, A. (org). **Plantando Axé:** uma proposta pedagógica, São Paulo: Cortez Editora, 2000.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CRENSHAW, K. **Mapping the margins:** Identity politics, intersectionality, and violence against women. Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299, 1991.

CUNHA FILHO, M. **Os desafios do pesquisador nativo**: reflexividade, triangulação e questões éticas em pesquisas qualitativas que envolvem o local de trabalho do pesquisador. Ver. de Estudos Empíricos em Direito, 6(2), 2019.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa** tipos fundamentais. Revista de administração de empresas, 35(3), 20-29, 1995.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005..

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos /Brasília/DF, 2012.

JESUS, J. G. de. **Género sin esencialismo:** feminismo transgénero como crítica del sexo. Universitas Humanística, 78(78), 2014.

JESUS, J. G. de. Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista. In J. G. de Jesus e colaboradores. **Transfeminismo:** teorias e práticas. pp. 17-32, Metanoia, 2015.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. (pp. 7-42). Autêntica, 2022.

MACHADO, E. R. A **constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

PELÚCIO, L. **Marcadores sociais da diferença nas experiências travestis de enfrentamento à aids**. Saúde e sociedade, 20, 76-85, 2011.

PESSOA, A. S. G.; HARPER, E.; SANTOS, I. S.; GRACINO, M. C. S. Using **Reflexive Interviewing to foster deep understanding of research participants' perspectives.** International Journal of Qualitative Methods, 18, 1-9, 2019.

SCOTT, J. W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & realidade. Porto Alegre, n.º 16, 1990.

SERRANO, G. P.; LLAMAS, J. L. G.; FERNÁNDEZ-GARCÍA, A. **Fundamentos de la Pedagogía Social y de la Educación Social**. Interfaces científicas-Educação, 3(1), 21-32, 2014.

SILVA, B. de B.; ROBINSON, A. K. Estigma, homofobia e estresse de minoria: terminologias e concepções teóricas acerca do preconceito contra a diversidade sexual. In M. de M. Ramos & E. Cerqueira-Santos (Org.). **Psicologia & Sexualidade: Diversidade Sexual.** (1 ed., pp. 185-208). Dialética, 2021.

SOUZA, L. K. D. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: Conhecendo a Análise Temática. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 71(2), 51–67, 2019.

VEZEDEK, L.; SANTANA, J. P.; FRAGA, L. dos S.; BRITO, P. L. **Sumário executivo de pesquisa: mapeamento, contagem e caracterização da população em situação de rua em Salvador**. Centro Projeto Axé, 2023.

WRIDT, P.; CARVALHO, M. A. C. Educating Brazilian Street Children [online]. In: Robertson, Margaret; Gerber, Rod (Editor). **Children's Ways of Knowing**: Learning through Experience. Camberwell, Vic.: ACER Press, 79-93, 2001.

# Raça e Gênero no corpo docente da UNEB

Diana Ribeiro da Silva dos Santos[1]
Maria Louise Oliveira da Silva Ribeiro[2]
Luciene Assunção da Silva[3]

## Introdução

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, 55,5% da população brasileira é negra, entre pretos e pardos; entre esses, o percentual feminino é maior, totalizando 51,5%. O estado da Bahia é estatisticamente reconhecido como o mais negro do Brasil, com 80,8% de negros, cuja capital, Salvador, tem 79,7% da sua população negra. É nesse contexto social, sobretudo racial, que se desenvolve a presente pesquisa, com a pretensão de analisar as categorias "raça" e "gênero" no corpo docente do ensino superior, especificamente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em todos os seus campi, e verificar se os/as docentes refletem a composição racial e de gênero da sociedade baiana.

Raça e gênero são chaves de análise importantes no contexto sócio-histórico brasileiro, por isso esta pesquisa utilizará tais categorias. Quando se fala em acesso a espaços de poder, por causa do contexto de colonização e escravização de corpos negros, esses lugares são majoritariamente brancos e elitizados, apesar de a maioria da população brasileira ser negra. O racismo teve como consequência uma inserção tardia e desproporcional de pessoas negras nos espaços de poder, como é a universidade, especialmente

[1] Graduação em Direito (UNEB). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB).,
[2] Graduação em Direito (UNEB). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB).,
[3] Professora (UNEB – Campus XIII), doutoranda em Difusão do Conhecimento (UFBA). luasilva@uneb.br

a pública. A discussão acerca da interseccionalidade, por sua vez, é importante para dialogar com as opressões socialmente impostas, que perpassam raça, gênero e classe.

O artigo pretende responder às seguintes perguntas no âmbito do ensino superior: os/as docentes das universidades refletem a sociedade em termos de raça e gênero? A UNEB, universidade baiana inserida no contexto soteropolitano, tem maioria do corpo docente negro, assim como a cidade de Salvador tem em termos de habitantes? A universidade pública reflete o contexto espacial **no** qual está inserida?

Nesse sentido, pretende-se analisar, quantitativa e qualitativamente, a partir de percepções de análise trazidas pela interseccionalidade, dados sobre raça e gênero no corpo docente **do** ensino superior no Brasil e fazer uma ponte desses dados com os encontrados a respeito dos/as docentes da Universidade do Estado da Bahia.

## Discussão Teórico-Metodológica

A partir da discussão sobre raça e gênero como marcadores sociais de desigualdade na docência no ensino superior, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório-descritivo, tendo como objetivo analisar, a partir das percepções proporcionadas pela interseccionalidade dos dados relativos à raça e ao gênero, o perfil do corpo docente do ensino superior no Brasil, com ênfase na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Como base de dados, foram utilizados os microdados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2022. Foram considerados, inclusive, os registros de docentes que se declararam como "não quis declarar cor/raça" ou "não informado". Utilizaram-se também os dados gerais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais abordam os marcadores sociais de raça e gênero entre

docentes em âmbito nacional. Os dados referentes aos docentes da UNEB foram obtidos por meio da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), os quais foram divulgados em tabelas contendo o quantitativo de servidores/professores por características de raça e gênero, com recorte temporal entre o ano de 2019 e o mês de julho de 2024.

A análise qualitativa orientou os procedimentos metodológicos da pesquisa, com foco em descrições e interpretações não numéricas dos fenômenos investigados, especialmente no que se refere aos conceitos e definições mobilizados para fundamentar o estudo (Panasiewicz; Baptista, 2013). Complementarmente, foi realizada uma análise estatística exploratória com o intuito de descrever o perfil dos docentes da UNEB em termos de cor/raça e gênero, bem como a categoria administrativa das instituições de ensino superior (IES), classificadas, para fins de leitura e comparação, como instituições públicas e instituições privadas.

## Teoria Interseccional: percepções analíticas de raça e gênero

Pensar a interseccionalidade nos discursos políticos e acadêmicos atuais tem sido uma tônica tão importante quanto necessária para analisar as diversas opressões presentes na vida das pessoas, sobretudo no Brasil, considerando seu contexto histórico-formativo. Antes de propor uma compreensão dos possíveis conceitos de interseccionalidade, convém, a priori, dialogar criticamente — e de forma introdutória — sobre os conceitos de raça e gênero.

As discussões raciais no Brasil não são recentes, embora a produção intelectual contemporânea, especialmente de autoras e autores negros, tenha ampliado e diversificado esse debate. Na perspectiva da intelectual Sueli Carneiro, o termo "raça" possui uma dupla dimensão: como instrumento metodológico e como prática discursiva:

> Enquanto instrumento metodológico, pretende compreender as relações desiguais entre os diferentes grupos humanos, mais especificamente as desigualdades de tratamento e de condições sociais percebidas entre negros e brancos no Brasil. Enquanto prática discursiva, os estudos nele inspirados visam a modificação das relações sociais que produzem as discriminações e assimetrias raciais [...] (Carneiro, 2023, p. 37).

Os debates raciais no Brasil atravessam um histórico de assimetrias e desigualdades estruturadas a partir do tráfico transatlântico de africanos, submetidos ao trabalho compulsório imposto pelos colonizadores brancos nas Américas. Dessa forma, não é possível discutir raça, em nosso contexto, sem tratar do racismo e das desigualdades daí derivadas. A autora compreende a raça como um marcador social que;"[...] por meio dela se evidencia o valor de cada agrupamento humano, a medida de sua humanidade, a normalidade de cada qual" (Carneiro, 2023, p. 36).

Raça, portanto, é um marcador de desigualdade social na cultura brasileira, e auxilia na compreensão da formação da sociedade tal como a conhecemos. Os estudos de gênero, por sua vez, apresentam diversidade semelhante aos estudos raciais, tendo ambos sofrido transformações ao longo da história e possibilitado debates em múltiplas direções.

Um ponto central para os estudos de gênero é a compreensão de que tanto o gênero quanto a categoria "mulher" podem ser interpretados de formas distintas. Nesse sentido, Judith Butler (2010, p. 18) argumenta que:

> O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes. É significativa a quantidade de material ensaístico que não só questiona a viabilidade do "sujeito" como candidato último à representação, ou mesmo à libertação, como indica que é muito pequena, afinal, a concordância quanto ao que constitui, ou deveria constituir, a categoria das mulheres.

Ainda que existam diferentes possibilidades de conceituação, a noção de gênero pode ser compreendida como uma construção social derivada de uma lógica cultural de dominação. Oyeronke

Oyewumi (2021) realiza uma reflexão crítica sobre a biologização histórica do gênero e, sobretudo, da categoria "mulher", ao afirmar:

> De fato, na experiência ocidental, a construção social e o determinismo biológico têm sido dois lados da mesma moeda, uma vez que ambas ideias continuam se reforçando mutuamente. [...] Quando categorias sociais como gênero são construídas, novas "bio-lógicas" da diferença podem ser inventadas (Oyèwùmí, 2021, p. 37).

Essa análise contribui para pensarmos como as mulheres, especialmente na lógica colonial ocidental, são também produto de um projeto masculino voltado à dominação, independentemente de raça e classe. No entanto, não se pode afirmar que todas as culturas compartilham a mesma lógica quanto a essa categoria analítica. Em termos transculturais, a "bio-lógica" — expressão usada por Oyewumi — não é comum a todas as culturas.

Ao analisar a história e a formação da sociedade iorubá, localizada no atual território da Nigéria, Oyewumi oferece uma importante contribuição sobre a noção de "mulher" a partir da lógica dessa cultura, o que será explorado na próxima seção.

Dito de outro modo: já que, nas construções ocidentais, os corpos físicos são sempre corpos sociais, não há realmente distinção entre sexo e gênero. Na sociedade iorubá, pelo contrário, as relações sociais derivam sua legitimidade dos fatos sociais e não da biologia. Os meros fatos biológicos da gravidez e do parto importam apenas em relação à procriação, como deve ser. Fatos biológicos não determinam quem pode se tornar monarca ou quem pode negociar no mercado. Na concepção autóctone iorubá, essas questões eram propriamente sociais e não biológicas; portanto, a natureza da anatomia não definia a posição social de uma pessoa. Consequentemente, a ordem social iorubá requer um tipo diferente de mapa — não um mapa de gênero que pressupõe a biologia como base do social (Oyěwùmí, 2021, p. 42).

O gênero, então, tem sido instrumento de debates ao longo dos anos, sobretudo nas últimas cinco décadas, o que ajuda a compreender as concepções e percepções de olhares diversos sobre

esse tema. A lógica iorubá de gênero é diferente da lógica ocidental e, dentro do mundo dito "ocidental", as perspectivas de gênero também se diferenciam, especialmente quando invocamos a interseccionalidade para pensar o gênero a partir da raça e vice-versa.

Para Patrícia Hill Collins, a interseccionalidade "é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas" (Collins; Bilge, 2021, p. 14). Significa dizer que, em determinado campo de análise, raça, gênero e classe, por exemplo, são opressões que dialogam entre si. Carla Akotirene (2019), tomando por base a interseccionalidade, afirma:

> Sensibilidade analítica — a interseccionalidade impede reducionismos da política de identidade — elucida as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais (Akotirene, 2019, p. 35).

Compreender raça e gênero é essencial para analisar mais detidamente sociedades que foram forjadas a partir da lógica colonial. A história nos conta que o período de escravização de corpos negros no Brasil fundou a assimetria racial e a desigualdade de oportunidades tal qual conhecemos, o que faz com que todo um contexto seja construído a partir dessa lógica de sobreposição de uma raça em detrimento de outra.

O racismo e o sexismo no Brasil são opressões independentes, mas que dialogam entre si de maneira perspicaz. É fato que a opressão de gênero atinge as mulheres de modo geral, mas atinge as mulheres negras em particular, já que estas precisam lidar com as agruras dessas duas categorias que "se sobrepõem e funcionam de maneira unificada" (Collins; Bilge, 2021, p. 16). Ademais, "apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social" (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

A interseccionalidade é, portanto, uma ferramenta analítica necessária para o entendimento da estrutura social em que estamos inseridos. É preciso compreender que o racismo forjou uma

racionalidade baseada na lógica da superioridade de uma raça sobre outra, e que a opressão de gênero contribuiu com o racismo para a dominação das mulheres negras em particular — o que explica a sub-representação desse grupo nos espaços de poder, especificamente nos espaços historicamente elitizados, como a universidade, e na tomada de decisões em nosso contexto social brasileiro.

A categoria "classe" dialoga frontalmente com as categorias de raça e gênero e ajuda a explicar o fato de pessoas negras, especialmente mulheres negras, serem maioria da população e minoria em espaços de poder. A ausência de poder econômico (em razão do contexto histórico) e, sobretudo, simbólico, coloca as mulheres negras e pobres na base da pirâmide social, havendo uma possível, porém difícil, mobilidade. Embora a presente pesquisa não utilize a categoria "classe" como chave analítica, sua menção é necessária para compreensão da complexidade do tema e suas conexões possíveis. Assim, torna-se urgente discutir a ausência de mulheres negras nos espaços de poder, especialmente nos lugares que representam a intelectualidade, como o ambiente acadêmico.

**Estudos sobre raça e gênero na docência de ensino superior**

As variáveis apresentadas neste artigo não podem ser comparadas com os dados de anos anteriores do mesmo relatório do INEP, visto que, no resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2022, foram inseridos novos temas e recortes nas seções, como o perfil dos docentes nas instituições de ensino privadas e públicas de nível superior. Os dados aqui utilizados referem-se, majoritariamente, ao ano de 2022 e abordam raça e gênero na docência superior com base nos dados do IBGE e do INEP.

No Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2022, a população que se autodeclara negra - considerando pretos(as) e pardos(as) - representa 55,5% do total. Quanto ao gênero, os dados apontam que 51,5% da população brasileira é do sexo feminino e 48,5% do sexo masculino. Na Bahia, a população negra atinge uma

porcentagem ainda maior, correspondendo a 80,8%, sendo o estado com a maior população negra do país. Em Salvador, capital baiana e sede do maior câmpus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a população negra representa 79,7%.

No tocante à profissão docente, segundo dados do INEP (2022), os docentes das instituições públicas somavam 173.637 pessoas, enquanto nas instituições privadas eram 152.549. Observa-se que, nas instituições públicas, há predominância masculina em todos os níveis de formação: 54,7% dos doutores, 55,7% dos mestres e 57,8% dos especialistas. Nas instituições privadas, o cenário se inverte parcialmente: as mulheres representam 51,3% entre os doutores e 50,6% entre os mestres, embora os homens ainda sejam maioria entre os especialistas (53,4%).

Quanto à autodeclaração de cor/raça dos docentes, chama atenção o alto percentual de não declaração: 24,6%. Entre os que se autodeclararam negros, 15,9% se identificam como pardos e 2,5% como pretos, totalizando 18,4%. Tais dados revelam que, no ensino público, prevalece a presença masculina na docência, enquanto, no ensino privado, as mulheres são maioria.

Como mencionado anteriormente, não é possível realizar uma comparação com dados de anos anteriores, uma vez que os dados utilizados têm como origem o Censo da Educação Superior de 2022. Do mesmo modo, não foi possível desenvolver um estudo mais aprofundado com esses dados nem compará-los com a implementação de políticas públicas ao longo do tempo. Ainda assim, destaca-se a importância das políticas públicas voltadas para a questão da cor/raça implementadas nos últimos anos. A Lei nº 12.990/2014, que estabelece a aplicação de cotas raciais em concursos públicos, dispõe em seu art. 1º:

> Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei (Brasil, 2014).

No âmbito estadual, a Lei nº 13.182/2014, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa da Bahia, assegura no art. 23:

> Art. 23 Fica assegurada a participação da população negra em igualdade de oportunidades nos espaços de participação e controle social das políticas públicas em educação, cabendo ao Poder Público promover o acesso da população negra à educação em todas as modalidades de ensino, abrangendo o Ensino Médio, Técnico e Superior, assim como os programas especiais em educação, visando à sua inserção nos mundos acadêmico e profissional (Bahia, 2014).

Essas legislações são resultado das lutas dos movimentos negros pela efetivação da igualdade de oportunidades, pela garantia de direitos individuais, coletivos e difusos, bem como pelo enfrentamento da discriminação e das diversas formas de intolerância racial e religiosa. Também representam a conquista da reserva de cotas em concursos públicos federais.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), embora reconhecida como uma das instituições pioneiras na implementação de políticas públicas afirmativas — sendo a segunda universidade do país a adotar o sistema de cotas —, apenas em 2022 aprovou a Resolução nº 1.511/2012. Essa resolução garante a reserva de vagas para pessoas negras e pessoas com deficiência em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e formação de cadastro de reserva da universidade. A aprovação ocorreu no âmbito do Conselho Universitário (CONSU), em consonância com as Leis Estaduais nº 13.182/2014 — Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa da Bahia — e nº 6.677/1994 — Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia. A Resolução nº 1.511/2012 assegura a reserva de 30% das vagas para pessoas negras e 5% para pessoas com deficiência. O primeiro concurso da UNEB realizado conforme essa resolução aconteceu em 2022.

## O corpo docente da UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, criada por meio da Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, com funcionamento em sistema multicampi, na condição de autarquia em regime especial, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Atualmente, a instituição oferece 158 cursos de graduação, sendo 94 licenciaturas, 63 bacharelados e um curso tecnológico, além de 26 programas de pós-graduação (24 mestrados e seis doutorados), distribuídos em 19 territórios de identidade no estado. Considerando a oferta de cursos em programas especiais de graduação, tanto presenciais quanto a distância, a universidade amplia sua atuação para os 27 territórios de identidade do Estado da Bahia (UNEB, 2023, p. 24).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023–2027 — principal instrumento de planejamento que agrega missão, valores, princípios, objetivos e metas assumidas pela comunidade universitária e por segmentos da sociedade civil — a UNEB estabelece como missão:

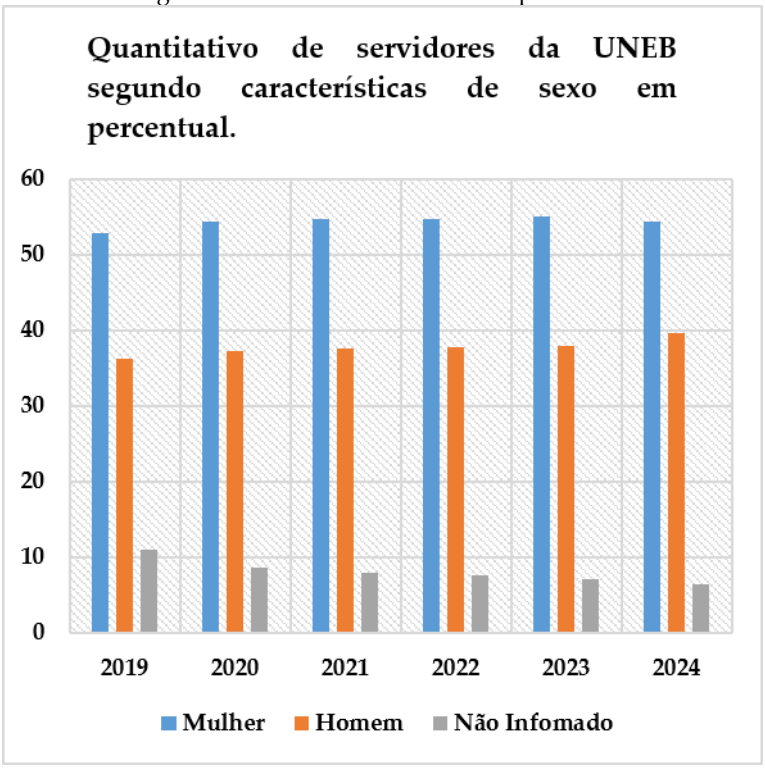
> Desenvolver a produção, a difusão, a socialização e a aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber. Essa missão se materializa no incremento de políticas que valorizem a inclusão social, a sustentabilidade ambiental, bem como garantam a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e sua indissociabilidade (Uneb, 2023, p. 27).

Diante da contextualização do campo desta pesquisa e do entendimento sobre cor/raça em articulação com a interseccionalidade de gênero — e da importância de perceber como essas categorias se manifestam na educação superior —, realizou-se, entre os meses de maio e julho de 2024, um levantamento junto à Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) sobre o quadro docente da instituição.

É importante destacar que os dados fornecidos não apresentam distinção por câmpus, oferecendo, portanto, uma visão

geral sobre os quesitos cor/raça e gênero na UNEB. A partir desses dados, foi possível traçar o perfil racial e de gênero do corpo docente da universidade, o que permitiu compará-lo com o perfil nacional, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os gráficos apresentados a seguir foram elaborados pelas autoras a partir das informações extraídas do banco de dados da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da UNEB, referentes ao período de janeiro a julho de 2024.

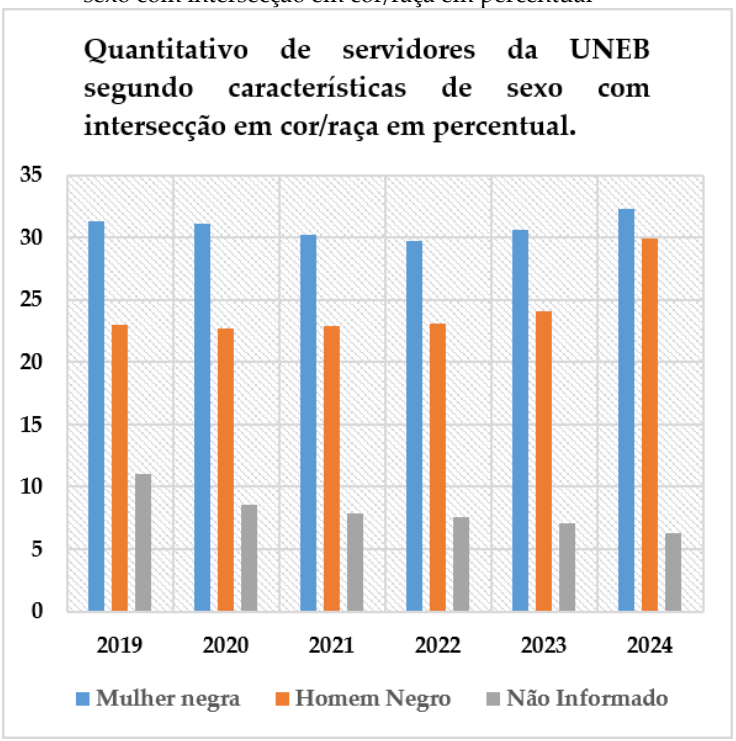
**Figura 1** – Quantitativo de servidores da UNEB, segundo características de sexto em percentual




Fonte: Autoras (2024)

Ao analisar a Figura 1, constata-se que as mulheres representam a maioria do quadro funcional de docentes da UNEB, correspondendo a 54,2% do total. Esse dado contrapõe-se às informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base no Censo da Educação Superior de 2022. De acordo com o referido censo, embora, nas instituições privadas, as mulheres correspondam a 51,3% dos docentes titulados como doutores e a 50,6% dos mestres — sendo os homens maioria apenas entre os especialistas (53,4%) —, no âmbito das instituições públicas observa-se uma predominância masculina em todos os níveis de titulação: 54,7% entre os doutores, 55,7% entre os mestres e 57,8% entre os especialistas (Inep, 2022).

**Figura 2 –** Quantitativo de servidores da UNEB segundo características de sexo com intersecção em cor/raça em percentual

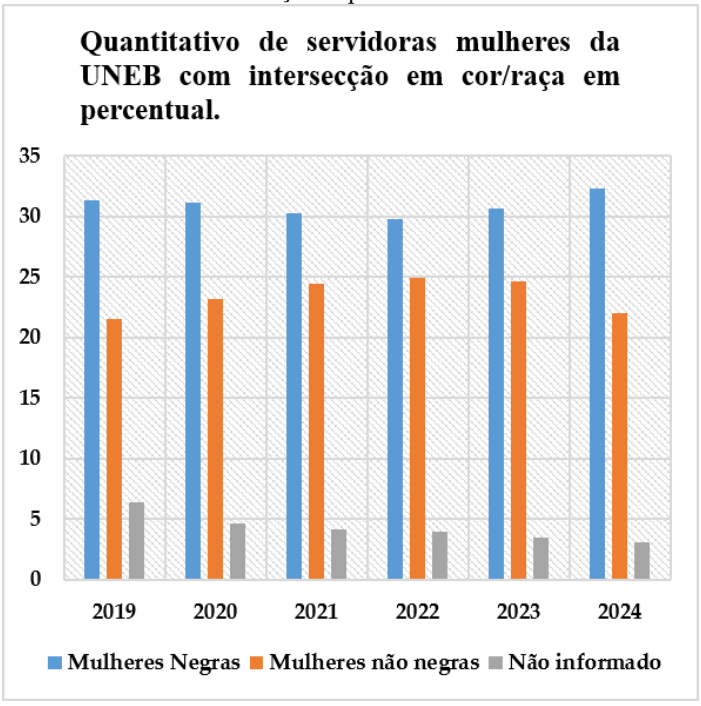



Fonte: Autoras (2024)

Ao analisar a Figura 2, com base nas características de sexo com interseccionalidade em cor/raça, constata-se que as mulheres negras correspondem a um percentual maior do corpo docente (32,9%) quando comparadas aos homens negros (29,9%), cujo quantitativo apresentou uma redução significativa no ano de 2024.

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não especificam a distribuição entre mulheres e homens negros, apresentando apenas os dados relativos à cor/raça, sem desagregação por gênero. Segundo o Censo da Educação Superior de 2022, a distribuição racial dos docentes é a seguinte: brancos representam 176.778 docentes (55,8%); pardos, 50.312 (15,9%); pretos, 7.999 (2,5%); amarelos, 3.294 (1,0%); indígenas, 492 (0,2%); e os que não declararam cor/raça somam 77.917 (24,6%) (INEP, 2022).

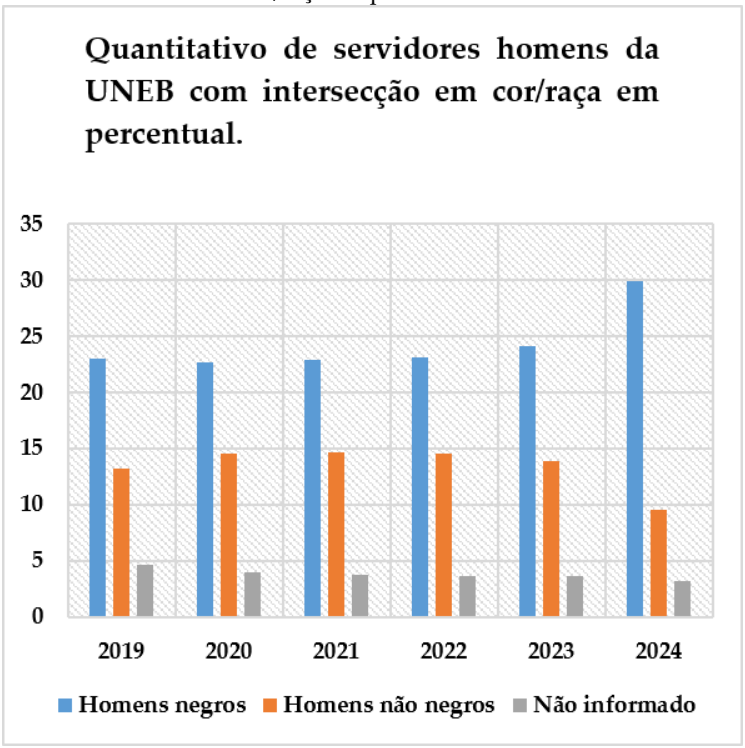
**Figura 3 –** Quantitativo de servidoras mulheres da UNEB com intersecção em cor/raça em percentual




Fonte: (Autoras, 2024)

Analisando a figura 3, quando realizado o recorte entre as docentes negras e não negras, é possível verificar que as mulheres negras correspondem a um percentual maior (32,9%) do que o de mulheres não negras (22%).

**Figura 4 –** Quantitativo de servidores homens da UNEB com intersecção em cor/raça em percentual




Fonte: (Autoras, 2024)

Ao analisar a Figura 4, quando realizado o recorte entre docentes negros e não negros, verifica-se que os homens negros correspondem a um percentual maior (29,9%) do que os homens não negros (9,5%).

Nessa perspectiva, a partir da leitura dos gráficos, compreende-se que as ações afirmativas implementadas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) têm surtido efeitos positivos, contrariando os dados apresentados pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que se refere aos docentes em termos de cor/raça e gênero no Brasil.

Destacam-se, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), órgãos que fomentam essas políticas, como a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), que integra a Administração Superior e possui a responsabilidade de gerenciar, assessorar, executar, acompanhar, controlar e avaliar ações relacionadas à inclusão, à promoção da igualdade, à garantia da equidade e à justiça social no âmbito da comunidade universitária; o Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (Opará), órgão suplementar de natureza interdisciplinar vinculado ao Departamento de Educação do Campus VIII – Paulo Afonso; e o Centro de Estudos em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade (CEGRES DIADORIM), órgão suplementar vinculado à Reitoria, que cumpre o compromisso social da instituição.

Não foi possível identificar no PDI ações afirmativas específicas voltadas à inclusão dos professores negros no ensino superior. Contudo, constata-se que, após a aprovação da Resolução nº 1.511/2012, em 2022, que garante reserva de vagas para pessoas negras e pessoas com deficiência em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e cadastros de reserva da universidade, houve aumento na porcentagem de docentes negros do gênero masculino, que passaram de 23,12% em 2022 para 29,95% em 2024; assim como aumento das docentes negras do gênero feminino, que passaram de 29,74% para 32,29% no mesmo período.

No PDI (2023–2027), a UNEB pretende ainda integrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), prevendo ações nas áreas de erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero e redução das desigualdades. Destaca-se, em especial, o objetivo 12, que visa "promover políticas institucionais de ações afirmativas de modo a garantir a igualdade de oportunidades e reconhecimento dos grupos populacionais historicamente discriminados, em condições

econômico-sociais, culturais, políticas e simbólicas de desvantagem" (UNEB, 2023, p. 101).

Com a descrição das ações estratégicas, a UNEB ainda pretende:

> acompanhar e avaliar a política de cotas da Universidade, fortalecer as ações afirmativas, em consonância com as demandas territoriais, em articulação com a comunidade e movimentos sociais, incrementar ações voltadas para o enfrentamento ao racismo, misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia e capacitismo; fortalecimento das Ações Afirmativas desenvolvidas pela UNEB mediante a publicação da série "Ações Afirmativas, Educação e Direitos Humanos" Volume Impresso / cada 02 anos (levar para comunicação, cultura)[...] (Uneb, 2023, p.102).

Dessa forma, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) consegue demonstrar, na teoria e na prática, por meio da análise dos gráficos, a efetivação das políticas públicas de ações afirmativas voltadas para raça e gênero, oferecendo uma instituição que, aparentemente, proporciona igualdade de oportunidades e reconhecimento aos grupos populacionais historicamente discriminados.

## Considerações finais

Em que pese raça e gênero, em suas definições teóricas e consequências práticas, serem categorias que evidenciam abismos sociais no que se refere à ocupação de espaços de poder, como o cargo de docência, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se mostra destoante do contexto brasileiro nesse sentido.

De acordo com os dados utilizados para a apresentação da pesquisa e a revisão teórica desenvolvida neste artigo, é possível afirmar que a UNEB possui uma quantidade elevada de professores e professoras negras, se comparada ao nível nacional. Tal fato é relevante no contexto atual e histórico do povo negro em busca de acesso aos espaços de poder. Sabe-se que a população negra no Brasil é maioria e, na Bahia, especialmente em Salvador, chega a mais de 80% do total de habitantes desse território.

Entretanto, nos espaços de poder, raça negra e gênero tendem a ser categorias sub-representadas. No caso da UNEB, conforme os dados apresentados, pode-se interpretar que a universidade possui compromisso com a promoção das igualdades sociais, e o fato de pessoas negras serem maioria na docência comprova que as políticas de promoção têm sido efetivadas. Ademais, o estabelecimento de cotas raciais em concursos para ingresso na docência da UNEB, implementadas desde 2022, também pode indicar que mais professores e professoras negras estão adentrando esse espaço.

Apesar das comemorações relativas à presença massiva de pessoas negras no corpo docente da instituição, em consonância com a representatividade negra no território em que a universidade está inserida, é necessário apontar que as autodeclarações podem apresentar vieses e ausência de correspondência com a realidade. Prova disso são as inúmeras notícias veiculadas na mídia, em que pessoas brancas autodeclaram-se negras, evidenciando a dificuldade das instituições em mensurar com precisão a categoria cor/raça.

De todo modo, a presente pesquisa conclui, amparada nos dados obtidos, que a UNEB reflete a sociedade baiana e brasileira em termos de raça, gênero e sua intersecção.

A importância de uma universidade, sobretudo localizada na Bahia, que reflita sua comunidade não apenas no corpo discente, mas também no corpo docente, é indiscutível. A sociedade baiana é, indiscutivelmente, negra, não só quantitativamente, mas sobretudo culturalmente, apesar da sub-representação da raça negra em espaços de poder, especialmente no meio acadêmico, enquanto espaço de produção intelectual.

A presença dessas pessoas na universidade, além de representar e refletir a sociedade na qual a UNEB, especialmente o campus de Salvador/BA, está inserida, contribui para a construção de um conhecimento novo e diverso, pautado nas lentes e vivências que possibilitam refletir sobre as existências dessas pessoas.

O acesso de pessoas negras a espaços de poder tem sido objeto de revisão e conquista, obtida com muito esforço pela comunidade negra ao longo dos anos, e a colheita desses frutos ocorre de forma

lenta, porém essencial para a promoção da igualdade racial e de gênero no contexto brasileiro.

**Referências**


AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

BAHIA. **LEI Nº 13.182**, de 05 de junho 2014. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa da Bahia e dá outras providências. Salvador: Diário Oficial do Estado, 2014.

BAHIA.**LEI Nº 6.677/1994** de setembro de 1994. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais. Salvador: Diário Oficial do Estado, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. **LEI Nº 12.990** de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **LEI Nº 12.711** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro. Zahar, 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução Nº 1.551** de 03 de maio de 2022. Aprova o sistema de reservas de vagas para pessoas negras (pretas ou pardas) e pessoas com deficiência, em concursos públicos no âmbito da UNEB, para provimento de cargos efetivos e cadastro de reserva, em regulamentação das Leis Estaduais nº 13.182/2014 e nº 6.677/1994, respectivamente, e dá outras providências. Salvador: Diário Oficial do Estado, 2022.

CORDEIRO, Danilo. Consu aprova reserva de vagas para pessoas negras e pessoas com deficiência em concursos públicos da UNEB. **Agência de Comunicação UNEB**, 03 de maio de 2022. Disponível em: https://agenciadecomunicacao.uneb.br/consu-aprova-reserva-de-vagas-para-pessoas-negras-e-pessoas-com-deficiencia-em-concursos-publicos-da-uneb/. Acesso em: 11 ago. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Panorama**. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 11 ago. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pesquisa/10102/122229. Acesso em: 11 ago. 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PANASIEWICZ, Roberlei; BAPTISTA, Paulo Agostinho. **Metodologia Científica**. A ciência e seus métodos os diversos métodos de pesquisa a relação entre tema, problema e método de pesquisa. Belo Horizonte. 2013.

# As trajetórias de professoras negras do Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza de Camamu – Bahia

Deyvid Vinicios Duarte da Hora[1]
Diana Menezes Duarte[2]
Lorena Michelle Silva dos Santos[3]

## Introdução

Numa sociedade colonizada, a pessoa negra, desde a sua infância, sofre o impacto da imposição dos diferentes fatores que limitam as oportunidades. Especificamente a mulher negra, neste pensar, é atingida por estruturas sociais que a coloca como o corpo violado pelas diferentes frentes de opressões que operam na sociedade.

> "Ser ou Tornar-se Negra" na contemporaneidade é uma discussão que passa pelo campo de novas definições de feminismo negro enquanto referencial simbólico de empoderamento, pelas políticas de identidades sociais, pelas discussões/consolidações das ações afirmativas, pelas construções discursivas raciais e pelos hábitos de pensar as experiências das populações negras. (Santos, 2011, p. 63).

A construção identitária dessas professoras se baseia na transgressão e no reencontro com sua história e potencialidades. Tornar-se professora negra é um processo formativo que desafia uma estrutura social excludente, marcada pela negação do acesso

[1] Licenciado em História (UNEB), Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Professor da Educação Básica
[2] Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Espanhola (UNEB), Licenciada em Pedagogia, E Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Professora da Educação Básica
[3] Mestra em História Regional e Local (UNEB). Professora de História (UNEB Campus XVIII)

de pessoas negras a espaços de poder, como a docência. Essa identidade se constitui pela superação constante de barreiras individuais e sociais.

Partindo das trajetórias de vida de professoras negras de um colégio no Baixo Sul baiano, estado com a maior população negra fora da África, a pesquisa reconhece essas histórias como expressões de um corpo político e de mudança social. A escola, além de espaço de ensino, é também local de sociabilidade, onde se constroem identidades e onde o racismo ainda se manifesta de forma recorrente.

O objetivo geral do estudo é analisar as trajetórias de professoras negras no Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza, em Camamu – Bahia, buscando compreender como suas práticas constroem suas identidades docentes e como essas trajetórias se articulam a atitudes transgressoras. O colégio foi escolhido por ter, majoritariamente, professoras negras em seu corpo docente. Cinco delas participaram da pesquisa, respondendo a um questionário/entrevista, método adotado para a coleta de dados. Todas atuam no Ensino Médio e foram selecionadas por dois critérios: serem docentes e se autodeclararem negras, conforme as características físicas e o critério de autoidentificação estabelecido pelo IBGE.

Para a escrita desta produção científica as entrevistadas receberam nomes fictícios, são referências às personagens "Zaíta", "Cida", "Ana Davenga", "Maria" e "Natalina", das histórias contadas no livro Olhos D'agua da escritora brasileira Conceição Evaristo. Leva-se em consideração, que a produção da autora é uma inspiração para trabalhar com narrativas orais. Nesse sentido, iremos conhecer essas cinco professoras negras, que compõe a pesquisa, suas vivências e contribuições educacionais.

A metodologia da pesquisa foi alinhada à intencionalidade do estudo, com foco nas narrativas autobiográficas. Tendo em vista, que por meio do registro de memórias individuais e coletivas, essa metodologia possibilita uma compreensão das diversas identidades e subjetividades pessoais e profissionais que formam e

são formadas pelas concepções e práticas docentes, refletindo, assim, as representações sociais dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano pedagógico.

As entrevistas aconteceram por meio de um questionário, que foi respondido individualmente. Explicitamente este estudo adotou fontes orais, a partir da História Oral e, claro, ponderando a bibliografia existente a respeito do tema. Nessa perspectiva, optou-se pela abordagem qualitativa, tendo em vista que esta trata de questões da realidade e se concentra na compreensão e elucidação da dinâmica das relações sociais. Assim, entende-se que a pesquisa qualitativa abrange todo um "universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes." (Minayo, 1994, p. 21-22) o que se refere a um aspecto muito mais profundo das relações sociais.

A escuta atenta aos relatos orais das professoras permitiu identificar lembranças, experiências e transgressões que moldam novas identidades. Esse método revelou-se uma teia rica de possibilidades, essencial para a construção da pesquisa, ao evidenciar uma subjetividade compartilhada socialmente (Portelli, 1996). O referencial teórico baseou-se no conceito de trajetória de Pierre Bourdieu (1988), onde se pensa que ao longo da vida cada pessoa ou grupo social ocupa diferentes posições sociais, e estas construções geram transformações contínuas, constituindo-se como um devir individual e/ou coletivo no movimento social, estando sujeito a sucessivas transformações.

## Identidade, transgressão e trajetória de vida de professoras negras

Procurar compreender as trajetórias de professoras negras, a partir das narrativas de suas vidas, implica trabalhar com as suas memórias e, claro, com as suas experiências vivenciadas ou não em relação à questão racial, com o objetivo de entender como essas experiências influenciaram nos seus percursos escolares e profissionais em torno desse mesmo tema.

Essas mulheres condensam experiências exclusivas da convergência de ser negra e mulher. A partir de Lélia Gonzalez, é possível perceber como a mulher negra ocupa um lugar de centralidade nas lutas contra o racismo e o sexismo, sendo constantemente submetida a múltiplas formas de opressão, tanto por sua raça quanto por seu gênero. Gonzalez destacou a importância de entender a intersecção entre essas duas dimensões de dominação para compreender plenamente as experiências das mulheres negras.

A autora chama atenção de como historicamente elas foram vistas, "[...]mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão." Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados." (Gonzalez, 1983, p. 226). Para Lélia, a mulher negra não é apenas vítima das estruturas coloniais e patriarcais, mas também agente de transformação. Sua capacidade de resiliência, organização e protagonismo nas lutas populares e nas comunidades periféricas faz dela uma figura chave na busca por justiça social e igualdade racial. Nesta perspectiva, a luta da mulher negra também passa por reivindicar a legitimidade de suas expressões culturais e linguísticas, desafiando os padrões impostos por uma sociedade colonizada.

Ao atuarem como educadoras, mulheres negras desafiam estruturas racistas e patriarcais, transformando suas vivências em força para a prática pedagógica. Suas histórias de resistência e superação moldam suas identidades e influenciam o ambiente escolar. Esse processo identitário está diretamente ligado à memória individual, que, embora subjetiva, se constrói em diálogo com o coletivo. Como destaca Pollak (1989), a memória organiza a vida social e é essencial para a construção das trajetórias pessoais.

Pensando nisso, as professoras que participaram desta pesquisa são: Zaíta, que é uma professora de 24 anos, que nasceu em São Paulo, tem sete anos de experiência na docência, iniciada em projeto de extensão universitário. Atualmente, ministra a disciplina de Sociologia para o ensino médio regular e para Educação de Jovens e

Adultos – EJA, etapas VI e VII; Cida tem 35 anos, nasceu em Ipiaú, tem dez anos de experiência em docência e ministra Ciências no Ensino Fundamental, Biologia no Ensino Médio e disciplinas voltadas para a área de Biologia; Ana Davenga tem 38 anos e quinze anos de experiência na docência. Nasceu em São Paulo e ministra a disciplina de Língua Portuguesa; Natalina tem 41 anos, nasceu em Rui Barbosa-BA, a primeira experiência como professora foi aos dezessete anos. Formada em História, leciona componentes voltadas para a área de ciências humanas; e Maria que tem 41 anos é graduada em História e ministra o componente, tem vinte anos de docência, nasceu em Itabuna no Sul na Bahia.

As vivências dos indivíduos não acontecem isoladamente, mas sim estão profundamente integradas em estruturas sociais. Seguindo a perspectiva "bourdiana" (Bourdieu, 1983; 1989; 1996; 2000), os trajetos de vida são entendidos como resultado de interações que ocorrem em um processo dialético. Assim, as trajetórias de vida, sem dúvida, estão atreladas ao ambiente e as relações que são desenvolvidas a partir dele.

Todo sujeito constitui-se historicamente a partir de suas memórias, trazendo seu ponto de vista sobre a memória coletiva. Considerando a historicidade a partir do ponto de vista da mulher negra que em suas referências e lembranças apresentam peculiaridades que anunciam preconceitos, conflitos de gênero e questão racial. Em suas trajetórias, revela-se nas memórias o que é discutido pela autora Carla Akotirene (2019), sobre conceito interseccionalidade, onde pensa-se o sujeito reconhecedor de que os dispositivos a exemplo de raça, classe e sexo, que pensados hierarquicamente negam discursos a partir do lugar social que o sujeito ocupa, ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de insurgir contra o modelo dominante.

Quando questionada sobre sua trajetória de vida e carreira, a professora Cida rememora que foi:

> *Uma trajetória de muito estudo e diria esforço. Estudei a educação básica em escolas particulares com bolsa, sentindo na pele a rejeição e, em algumas vezes, humilhação*

*(principalmente por funcionários) por ser bolsista. Finalizei meus estudos trabalhando e estudando, assim como muitos brasileiros e alunos meus também. Entrei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - Jequié) em 2007 e vivenciei a universidade como pude. Passei por dificuldades na cidade em que me instalei para estudar, mas me manti firme no propósito de finalizar meus estudos. Em 2012 me formei e em 2014 iniciei a minha trajetória na docência, na cidade natal que é Ipiaú. Em 2015 vim para Camamu, a partir de um processo seletivo e aqui permaneço até os dias atuais. Ser professora é um aprendizado constante e amo a delícia que é "ser professora".*[4]

Para a professora entrevistada, uma trajetória que apresenta marcas de desigualdade e a necessidade do estudo e do esforço como estratégia de mudança da realidade de vida, ou seja, sua memória anuncia conflitos de classes envolvidos que geraram preconceitos. Ao mesmo tempo em que traz à tona a consciência da professora sobre os dispositivos sociais, neste caso o de classe, que levam a disparidades numa sociedade capitalista. Trazer em sua fala a necessidade de manter-se firme nos estudos, apesar das adversidades de sua condição de social.

Apesar de outras experiências de vida, a professora Zaíta revela um intercruzamento com as memórias de Cida em relação à importância dos estudos para sua sobrevivência, caracterizando-a como comprometida, intensa e sequenciada. Em sua trajetória diz que

*Descreveria minha trajetória de vida como tranquila e cheia de afeto. A minha carreira, até então, descreveria como intensa. Minha trajetória nos estudos sempre foi muito sequenciada: assim que terminei o ensino médio, aos dezesseis, ingressei na graduação e, dois meses depois de defender o trabalho de conclusão de curso, já estava prestando o concurso para professora do Estado. Essa trajetória sempre foi marcada por muito comprometimento e estudos/trabalhos em um ritmo intenso.* [5]

[4] Entrevista concedida pela professora Cida no dia 18/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia. (As entrevistas foram realizadas com autorização expressa das entrevistadas, que assinaram termo de consentimento autorizando o uso do conteúdo para fins acadêmicos e de pesquisa.).

[5] Entrevista concedida pela professora Cida no dia 18/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

Pierre Bourdieu (1988), diz que a trajetória não é nada além do que, "série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou mesmo grupo), num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações" (p. 189). Nesse sentido, essa ideia de trajetória se refere ao movimento dos indivíduos dentro do espaço da vida social, permitindo que se considerem as inter-relações que inevitavelmente existem entre os dois aspectos da abordagem biográfica: um que revela o social e outro que aborda o indivíduo. Neste sentido, é nítida a abordagem social nas falas das duas docentes no que tange ao dispositivo de classe social e sua relação com a trajetória estudantil e carreira.

Ao descrever suas trajetórias de vidas e carreiras são reveladas características comuns, o que confirma a ideia de que as vivências não acontecem de maneira isolada, mas integradas as estruturas sociais. A fala de Zaíta traz de maneira explícita a dualidade que caracteriza sua trajetória de vida como "tranquila e cheia de afeto", a carreira é descrita como "intensa". Trajetória nos estudos sequenciada: término do ensino médio, aos dezesseis, ingresso na graduação e, dois meses depois de defender o trabalho de conclusão de curso, já estava prestando o concurso para professora do Estado, revela um diálogo entre as trajetórias de vida dela e a de Cida. As duas professoras negras revelam em suas trajetórias, embora de vivências diferentes, as urgências e necessidade de viver dentro de uma lógica de fugir das estruturas sociais que são pensadas para o sujeito negro. Zaíta de maneira explícita fala que "apesar do cansaço, hoje já posso colher alguns frutos, como a estabilidade, por exemplo".

Outras intersecções presentes nas falas das professoras entrevistadas são a de gênero e raça. Quando questionada sobre o que é ser uma mulher e professora negra, para Cida é revelado o descredito pelos estudantes do sexo masculino, como pode ser observado na fala da entrevistada, "existe a necessidade constante de se manter, de impor o seu trabalho, pois sendo mulher, existe um certo descredito, principalmente pelos alunos homens".

Para a entrevistada Zaíta, ser mulher e professora negra significa ser potência e resiliência. Ela configura como três dimensões desafiadoras da sua identidade: mulher, negra, professora. Compreendendo que perpassam interseccionalmente por algumas vias de opressão ou desvalorização, e revela:

> *Enquanto **mulher**, sou atravessada pela desigualdade de gênero, que pode implicar em desvalorização do trabalho ou em situações de violência e subjulgação, inclusive em sala de aula. **Ao adicionar o elemento racial** como mais uma camada para essa identidade, me deparo com a experiência social e histórica de ser mulher negra no Brasil, que é marcada pela desumanização e pela crença cultural de que não necessito de cuidados e de afeto, porque sou forte e dou conta do mundo. Essa realidade fez com que eu amadurecesse e entendesse, de modo um tanto precoce, que se eu quisesse manter uma vida com dignidade e acessos, enquanto sujeita racializada, não poderia me dar o luxo de não estudar. **E, além de mulher negra, sou professora**. A nossa autoestima enquanto docentes, diante das condições de precarização e sobrecarga do trabalho, é bastante fragilizada. O cenário de desvalorização estrutural faz com que enfrentemos desafios muito significativos, impostos pelo Estado e pela sociedade. Ao mesmo tempo, ser professora e mulher negra é também ser potência. Trabalhar com o conhecimento me permite ter um olhar sensível e crítico, sobretudo no campo da Sociologia. Creio que há também um lugar fundamental de representatividade e inspiração para os meus estudantes negros e negras. **(Grifo nosso.)***[6]

Conceitualmente, na fala das professoras por de ser observado o que é trazido por Hall (2005) quando pensa a identidade de maneira descentrada e plural, possibilitando a cada indivíduo ao longo de sua vida a sujeição ao chamado "jogo de identidades", assumindo posições com as quais se identificam, formando e transformando suas identidades através das significações de suas representações simbólicas. A entrevistada Zaíta, em sua fala, reconhecedora dos dispositivos de opressão raça, classe e gênero revela uma subjetividade marcada pela dualidade do esforço para manter a vida com dignidade, compreendendo o estudo como via de mudança de realidade. Ao mesmo tempo em que reconhece seu

[6] Entrevista concedida pela professora Zaíta no dia 18/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

psicológico docente fragilizada diante da precarização e sobrecarga.

As professoras ao organizarem uma sequência dos acontecimentos vividos, atribuíram a esses eventos sentidos e significados próprios. Assim, procurar compreender as trajetórias a partir das narrativas de vidas dessas professoras implica trabalhar com as suas memórias. Para tanto, "a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados emprestados do presente" (Halbwachs, 1990, p. 71).

Logo, deve-se levar em consideração que recordar, no entanto não implica reviver as experiências exatamente como ocorreram, mas sim trazer do passado os eventos e situações que, registrados na memória, adquiriram um significado especial para o momento presente da vida. Nesse sentido, as memórias e trajetórias das professoras entrevistadas se intercruzam em sentidos de experiências de vida enquanto mulheres e professoras negras. Ecléa Bossi salienta "que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo [...]" (Bossi, 1990, p.17).

Nesse contexto, revisitar o passado, representado pelas experiências vividas ao longo das trajetórias, significa transformar o presente e compreender como isso reformula o futuro, enquanto sujeitos com uma condição específica, quanto para suas posturas.

## Esperançar, transgredir e ensinar no colégio estadual Luiz Rogério de Souza Camamu – BA

bell hooks na introdução de seu livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade", traz por meio da exposição de suas experiências de vida escolar, ora como aluna, ora como professora os movimentos que levam a reflexão do alcance da liberdade. Neste movimento sobre a vida alguns pontos são tocados.

A ideia de "destinos selados" é um deles. Para a intelectual, neste pensamento, as fronteiras raciais, sexuais e classe estabilizam uma estrutura de comportamentos que dão condição de localizar as pessoas de formas específicas e pré-determinadas. No caso, para Hooks, o destino estaria traçado em três possibilidades: casar, ser empregada doméstica ou tornar-se professora. Bell Hooks se tornou professora, por cair no pressuposto da construção de destino postulado para mulheres que demonstravam maior intelectualidade nos estudos.

Parafraseando a autora, ao passo dessas construções, a compreensão do que é transgredir ancora-se nos postulados políticos de construção de novas consciências, distantes de posições que mantem e reforçam estruturas opressoras. Esta proposição pode ser muito bem relacionada à visão da autora para a escola quando ainda estava no período do Apartheid em escolas só para negras. bell hooks enxergava a escola como espaço de êxtase do prazer e do perigo, onde

> Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através de ideias (hooks, 2013, p. 11)

Desta maneira, o ato de transgredir vem com o perigo da incompreensão e, sobretudo da reflexão entre as disparidades, entre os diferentes posicionamentos, ou seja, a transgressão é dada pela experiência. Compreende-se com isso que após a transgressão, ou seja, de voltar-se um olhar sobre você e enxergar-se com ideias e posicionamentos para além das estruturas convencionadas, todo espaço que tenhamos contato, mesmo que conservadores, vão estar para a gente como espaço de reflexão.

Para a professora Natalina, ao ser questionada sobre o significado e desafios vivenciados por uma professora negra, diante de uma sociedade racista ela nos diz:

*Ser uma professora negra, gente, da sociedade racista, é você acordar todo dia dizendo assim, hoje vai ter um leão para matar, porque existe uma coisa no meu trabalho que é o seguinte, eu trabalho e sempre trabalhei, fora quando trabalhei em escola particular, eu sempre trabalhei com um público, né, com dissentes majoritariamente negros e negras.* ***Mas o racismo, ele é hegemônico, né, ele é fundante da hegemonia, né, pelo menos onde houve o processo de escravização, ele é fundante da hegemonia. Então, o racismo, você não é racista por iniciativa, você é racista por concepção. E essa concepção vai permear não somente as pessoas brancas, ela vai acabar sendo reproduzida também por pessoas negras.*** *Então, eu acho que ser profissional na sociedade racista passa sobretudo por disponibilizar outros meios de que ele compreenda o que é o racismo, compreenda que essa teia invisível ela é nociva, né? De dizer para o meu aluno, por exemplo, que quando ele, um menino negro, chama um outro aluno, um outro colega de macaco, o que ele está fazendo? Fazendo é se pormenorizando também, se colocando em estado de desvalorização mesmo, se violentando, a palavra é essa, ele está se violentando também, porque se o outro que se parece com ele é um macaco, ele também é, então ele também se animaliza. E é isso que o racismo quer, que a gente nos vermos enquanto o grupo étnico-racial para nós, que nós para nós sejamos animalizados, porque se eu enxergo outro parecido comigo com um animal, eu também sou um animal e tá tranquilo sim.*[7]

A transgressão é o ato de romper limites e desafiar normas estabelecidas, funcionando como forma de resistência e abertura para novas possibilidades. Ela questiona o status quo e permite a emergência de vozes e narrativas marginalizadas. Enquanto identidades se tornam mais fluidas na pós-modernidade, a estrutura racista ainda impõe destinos fixos aos corpos negros, como alerta bell hooks (2013), que reconhece a dificuldade de ocupar espaços de poder, inclusive o de professora negra, diante da descredibilização intelectual imposta pelo racismo.

As professoras quando questionadas sobre o significado de ser professora negra diante de uma sociedade racista, vemos que o processo de transgressão ultrapassa seu corpo, mas se delineia caminhos para transformar suas práticas em sala de aula como mobilizadoras de transformações de estruturas sociais opressoras

[7] Entrevista concedida pela professora Natalina no dia 16/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

e, consequentemente, o enfrentamento para formação dos estudantes em sujeitos transgressores.

Para Ana Davenga o significado é:

> *Encaro enquanto missão, para assim me juntar a tantos outros profissionais numa postura decolonial, percebo o encantamento dos alunos em perceber desvendamento de discursos e práticas veladas que acontecem no nosso dia-a-dia, mas não numa postura de nomear a subjugação, mas sim de letramento racial, sobretudo propondo a ressignificação e a reconstrução, bem como vislumbrar formas de demonstrar o sistema colonial que perdura até os dias atuais.*[8]

Para a professora Zaíta,

> *Significa ser uma semente de transformações que só serão colhidas, em boa medida, em gerações futuras. Significa ter a missão de tornar o impossível algo possível. Significa ser, necessariamente, comprometida com um projeto político de emancipação das múltiplas formas de violência. Significa estar cansada, sobrecarregada, mas também determinada a criar e abrir caminhos para aqueles que já nascem alvo da desumanização. E , por fim, significa regozijar ao ver meus discentes negros e negras produzindo conhecimento, com perspectiva de vida plena, vislumbrando horizontes antes não imaginados.* [9]

Torna-se uma professora negra é conscientizar-se de que seu corpo é político, guiado pela construção de novas consciências, que se distanciam das posições que são planejadas pelas estruturas opressoras. Reafirma-se o que Hooks (2013) nos revela quando diz que a transgressão se dá pela experiência e reflexão das disparidades, ultrapassando limites, e, sobretudo desafiando regras estabelecidas.

---

[8] Entrevista concedida pela professora Ana Davenga no dia 09/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

[9] Entrevista concedida pela professora Zaíta no dia 26/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

**Ser professora na sociedade racista ou professora negra na sociedade racista**[10]

Ao longo do século XX, o ensino primário passou a ser predominantemente caracterizado pela presença feminina. Atualmente, especialmente na Educação Básica (que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), observa-se uma ampla predominância de mulheres na docência. Gomes (1995) destaca, a entrada da mulher negra no âmbito da docência e salienta que a inserção da mulher negra no magistério representa a culminação de diversas rupturas e conquistas, como a luta pela continuidade dos estudos, a busca por uma profissão que garanta espaço no mercado de trabalho.

Nessa lógica, Santos (2011, p 11) enfatiza que

> Falar de mulher negra não é diálogo discursivo fácil, tampouco considerar criticamente a práxis educativa da docente negra intelectual quando se faz o reconhecimento de suas histórias de vida, suas experiências profissionais etc. que foram / são tão fortemente demarcadas por representações sociais discriminatórias e estereotípicas dento do campo tríplice da raça, do gênero e da docência (como categoria profissional socialmente desprestigiada.

Em função do processo escravocrata as representações sociais no Brasil, constantemente se baseiam em características fenotípicas e diferenças de origem sociorracial para definir os indivíduos. A palavra "negra" ou "negro", por exemplo, carrega frequentemente significados pejorativos, preconceituosos e discriminatórios para grande parte da população e o ambiente escolar muitas vezes segue essa perspectiva. Não há dúvida, que os conhecimentos docentes de mulheres negras, debate importante do trabalho, originam-se de relações socioculturais historicamente construídas e moldadas por questões raciais e de gênero. Deve-se levar em consideração que a intelectualidade necessariamente está vinculada com a posição social dessas mulheres, assim a intelectualidade para a população

[10] Nome do item é um recorte da fala de uma das professoras entrevistas.

negra, principalmente a feminina, se apresenta com um caráter político. Para isso, Santos (2011) chama atenção, "não há como desconsiderar o posicionamento político crítico e o posicional que um homem ou uma mulher negra assume numa sociedade cujo conhecimento tem um determinado ponto de partida (anulando a diversidade de perspectivas): pensamento eurocêntrico, machista e sexista imposto para as populações marginalizadas. (p. 14)"

Para bell hooks (2013), a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar acessível a todos, especialmente para quem enxerga o ato de educar como uma vocação com dimensão sagrada. Ensinar, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve o cuidado com o crescimento intelectual e espiritual dos alunos, respeitando suas almas e criando condições profundas para o aprendizado.

Esse pensamento dialoga com Stuart Hall (2005), que compreende a identidade como algo múltiplo, fluido e em constante transformação, construída nas relações e atravessada por sistemas de representação. Assim, a identidade é moldada pelos significados que orientam as ações sociais e pelas dinâmicas de poder presentes nesses processos. Hall argumenta que:

> Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (Hall, 2005, p. 62). Grifo do autor.

Pensadas desta maneira, as identidades serão produzidas pelos significados atribuídos cultural e socialmente pelos sistemas de representação. Esta marcação simbólica é a maneira pela qual cada sociedade vai atribuir sentido as práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo, o que faz ou não parte de seus modos de representação. Por não ser unificada, na afirmação da identidade nacional, por exemplo, algumas diferenças podem ser marcadas outras não, havendo uma diversidade de posições de representações no seu interior que são omitidas.

A escola, além de espaço de ensino, é também local de convivência social e formação de identidades, onde diferentes vivências se encontram. Nesse contexto, o professor, como sujeito ativo nas relações sociais, precisa se posicionar diante das estruturas que moldam a sociedade, inclusive as opressivas, como o racismo.

As ideias de Bell Hooks (2013) e Stuart Hall (2005) convergem ao abordar o "jogo de identidades" que o sujeito assume ao longo da vida. No caso das professoras, isso envolve refletir sobre qual identidade levar para a sala de aula: aquela que apenas transmite conteúdos ou aquela que transgride as fronteiras do ensino tradicional e atua contra as lógicas do capital, do racismo e das opressões.

Trazendo para o âmbito das reflexões apresentadas pelas professoras entrevistadas, quando questionadas sobre o significado de ser uma professora negra diante de uma sociedade racista, podemos observar posicionamentos do tipo:

Para Natalina,

> ***Então, eu acho que ser profissional na sociedade racista passa sobretudo por disponibilizar outros meios de que ele compreenda o que é o racismo, compreenda que essa teia invisível ela é nociva, né?*** *[...]Então eu acho que* ***ser professora na sociedade racista ou professora negra na sociedade racista****, eu acho que é chamar a atenção de que a gente, no mundo moderno ocidental, a gente ainda tem uma caminhada muito grande na construção da nossa humanidade, no reconhecimento da nossa historicidade, no reconhecimento do nosso valor mesmo, acho que tem a ver com valor, sabe? (Grifo nosso.)*[11]

Assim, percebe-se toda uma complexidade e também desafios enfrentados por professoras negras, nessa sociedade racista. Natalina evidencia que o papel de professora negra, em particular vai além da mediação de conhecimento acadêmico. Não distante, é possível compreender que as experiências das mulheres negras são informadas por uma história de colonização, racismo e patriarcado

[11] Entrevista concedida pela professora Natalina no dia 16/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

que as coloca em uma posição marginalizada, mas também as fortalece na luta e na resistência.

Para Ana Davenga,

> ***Encaro enquanto missão, para assim me juntar a tantos outros profissionais numa postura decolonial****, percebo o* ***encantamento dos alunos em perceber desvendamento de discursos e práticas veladas que acontecem no nosso dia-a-dia****, mas não numa postura de nomear a subjugação, mas sim de letramento racial, sobretudo propondo a ressignificação e a reconstrução, bem como vislumbrar formas de demonstrar o sistema colonial que perdura até os dias atuais. (Grifo nosso)*[12]

Para Cida,

> *Significa enfrentar desafios, significa ter o seu trabalho menosprezado ou descredibilizado, vivenciar experiências difíceis e desmotivadoras. Mas, também* ***significa servir como inspiração para os alunos, principalmente meninas, impactando de forma positiva na vida muitos alunos.*** *(Grifo nosso)*[13]

Para Zaíta,

> ***Significa ser uma semente de transformações que só serão colhidas, em boa medida, em gerações futuras****. Significa ter a missão de tornar o impossível algo possível.* ***Significa ser, necessariamente, comprometida com um projeto político de emancipação das múltiplas formas de violência****. Significa estar cansada, sobrecarregada, mas também determinada a criar e abrir caminhos para aqueles que já nascem alvo da desumanização.* ***E , por fim, significa regozijar ao ver meus discentes negros e negras produzindo conhecimento, com perspectiva de vida plena, vislumbrando horizontes antes não imaginados.*** *(Grifo nosso.)*[14]

A pergunta "Sou apenas uma professora ou sou uma professora negra?" provoca uma reflexão profunda sobre a

---

[12] Entrevista concedida pela professora Ana Davenga no dia 09/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

[13] Entrevista concedida pela professora Cida no dia 18/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.123

[14] Entrevista concedida pela professora Zaíta no dia 26/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

identidade, particularmente a identidade racial e profissional, no contexto das contribuições de intelectuais como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Ambas pensadoras esclarecem que a interseccionalidade entre raça, gênero e classe é crucial para entender as dinâmicas de poder e as opressões que moldam a vida de mulheres negras, inclusive no campo da educação. No caso dessas professoras negras, suas experiências vão muito além do ato de ensinar, suas presenças em sala de aula e em todo âmbito escolar é, por si só, uma afirmação de resistência contra um sistema que historicamente excluiu e desvalorizou as pessoas negras, sobretudo as mulheres.

Haja vista, Sueli Carneiro (2003) por sua vez, enfatiza a importância da luta contra o racismo estrutural, que permeia todas as esferas da sociedade, incluindo a educação. Carneiro defende que a mulher negra carrega uma identidade única, moldada pela vivência do racismo e do sexismo, e que essa identidade é uma força política. Dessa forma, ao se identificar como uma professora negra, essa mulher não está apenas assumindo seu papel como educadora, mas também reconhecendo o peso histórico e social de ser uma mulher negra em um espaço que muitas vezes é hostil à sua presença.

Muito se percebe nas declarações das professoras Natalina, Ana Davenga, Cida e Zaíta posicionamentos que corroboram o pensamento trazido por bell hooks em comprometer-se com a prática que caminha rumos da liberdade. Assim como, é percebido nas falas o reconhecimento de seu corpo de professora negra como dotado de um posicionamento político que se intercruzam. E há de se perceber que as falas estão integradas a estruturas sociais que se desejam ultrapassar. Ou seja, o compromisso trazido nos posicionamentos de cada uma das professoras revela experiências vividas ao logo de suas trajetórias, mas que significa a transformação do presente, e também compreendendo como isso formula o futuro, enquanto sujeitos com uma condição específica, quanto para suas posturas.

Outra observação que pode ser realizado nas falas das docentes é o olhar lançado para seus estudantes. Nas falas, pode ser notado que os estudantes ocupam lugar de protagonismo nos processos de ensino aprendizagem, corroborando com Hooks quando traz a importância do respeito e da proteção do sujeito em sua essencialidade, às professoras demonstram uma formação lançada à luz da consciência para o reconhecimento dos sistemas de opressão social, como o racismo, tomando com base suas próprias trajetórias, como também favorecendo que os estudantes se reconheçam neste processo.

Os relatos das professoras possibilitaram também a lembrança de como suas identidades de professoras negras foram forjadas. Para Maria, quando também questionada sobre o significado de ser uma professora negra, primeiro veio à lembrança do processo de identificação e construção de identidade enquanto uma mulher negra, para ela

> *Primeiro tive que me aceitar enquanto parda porque era difícil viver em uma sociedade normatizadora da estética feminina. Isso foi um processo de décadas. Hoje temos uma aceitação maior da diversidade humana, sinto-me mais confortável em mudar para o natural, em afirmar o natural*.[15]

Na fala de Maria revela a importância da escola como espaço social de se colocar enquanto propulsora de discussão da diversidade. Cabendo, desta forma, a formação escolar desde as etapas de ensino primárias guiadas para o fortalecimento e reconhecimento das diferentes identidades, garantindo, desta maneira, a identificação, valorização e pertencimento das características físicas dos diferentes grupos étnicos. Compreendendo o racismo brasileiro pautado em características físicas, a compreensão pelo estudante desde o princípio de sua formação desses pressupostos, é também, criar condições

[15] Entrevista concedida pela professora Maria no dia 08/08/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

necessárias para que o aprendizado comece de modo mais profundo.

Quando questionadas sobre se já haviam sofrido racismo no ambiente da escola, as respostas das entrevistadas Cida e Maria são unânimes em dizer que não, mas também as mesmas repostas revelam a falta de consciência racial por parte dos estudantes. A professora Cida fala "Nunca sofri. Até por que não sou negra retinta e não senti na pela o racismo."; Maria declara "Eu não sofri racismo aqui nessa escola. Só presenciei com outras pessoas." O fato delas não terem sofrido racismo está longe de configurar a escola como livre da incidência do racismo.

Já para a professora Ana Davenga quando perguntada, ela revela a incidência nas teias nocivas do racismo, quando realizadas nas sutilezas das ações, e por muitas vezes, naturalizadas socialmente, "De forma declarada, não. Na forma velada, muitas vezes."

A professora Zaíta declara que

> *É difícil dizer categoricamente que não, pois o racismo no Brasil se reproduz de muitas formas, ora mais ou menos sutil. Mas, até então, não experienciei nenhuma situação em que se evidenciasse o fator racial como mote discriminatório. Creio que o fato de termos uma escola pública, que é majoritariamente negra, também contribui, certamente, para que minha experiência enquanto sujeita racializada não seja tão contrastante como seria caso eu lecionasse em uma escola particular, embranquecida.*[16]

A afirmação levanta uma reflexão importante sobre a experiência do racismo e a sua manifestação em diferentes contextos. A dificuldade em afirmar categoricamente a ausência de discriminação racial é compreensível, dado que o racismo pode se manifestar de maneiras sutis e variadas, muitas vezes invisíveis ou camufladas por outros fatores. Nesse sentido, Gonzalez (1983, p. 226) sublinha

[16] Entrevista concedida pela professora Zaíta no dia 26/07/2024, na cidade de Camamu- Bahia.

> Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel.

Com tudo o que foi exposto sobre identidades, percebe-se que a marcação e a manutenção destas, são reconhecidas por meio de posições totalmente relacionais, onde tomados por dimensões sociais, simbólicas e de identificação psíquica, o sujeito está sempre disposto a novas experiências e a outras identificações. Dessa forma, a luz dessas pensadoras, é compreender que o exercício da docência é atravessado por questões sociais, nesse caso especifico por questões raciais. Não se trata de "apenas" ser professora, mas de ser uma professora que, em sua própria existência, desafia as estruturas de poder que buscam invisibilizar ou subalternizar corpos negros. É também carregar a responsabilidade e a possibilidade de transformar a educação, não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um campo de disputa política e de formação crítica, onde a professora negra atua como uma referência e um símbolo de resistência para outros sujeitos racializados.

**Considerações finais**

Este trabalho investigou o processo de construção identitária e a transgressão de professoras negras a partir de suas trajetórias no Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza, em Camamu – Bahia. A pesquisa analisou como suas identidades raciais influenciam a atuação docente e as práticas pedagógicas, com base em narrativas autobiográficas e referencial teórico que abordam os conceitos de trajetória, identidade e transgressão.

As considerações finais ressaltam a importância de compreender essas trajetórias à luz das experiências e memórias

das docentes, que revelam como suas identidades são moldadas pela resistência às estruturas de opressão racial e de gênero. Os desafios enfrentados por essas mulheres ultrapassam o campo individual, expressando barreiras históricas impostas à população negra no Brasil. Ao ocuparem o espaço da educação, elas se tornam agentes de mudança, enfrentando o racismo institucional e promovendo outras formas de pensar a escola.

A identidade dessas professoras está intimamente ligada à docência como prática de resistência e transformação. Suas histórias mostram que ser professora negra é um posicionamento político, e que sua presença em sala de aula é símbolo de luta e inspiração. As trajetórias de Zaíta, Cida, Ana Davenga, Natalina e Maria revelam a complexidade de ser uma mulher negra no espaço escolar e evidenciam como a educação se torna lugar de enfrentamento e transformação social.

Nessa perspectiva, a educação ganha materialidade nas ações dessas mulheres que, ao desafiar limites impostos pela sociedade racista, inspiram novas gerações. A memória e a identidade, conforme abordagens de Hall e Bossi, são centrais nesse processo, pois demonstram que recordar é reinterpretar. Assim, a prática docente dessas professoras vai além do ensinar: é um compromisso com a transformação social e com a construção de um espaço educativo que acolhe, reconhece e emancipa. Nesse contexto, ensinar é também resistir.

**Referências**

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 1988.

BOSSI, Ecléa**. Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARNEIRO, Sueli. **Direitos Humanos; Racismos Contemporâneos; Gênero; Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro., 2011; pp.15-41; pp.63-96; 119-136

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva.**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PORTELLI, A. **Ensaios e os Fatos: Narração, interpretação e significados nas memórias e1 nas fontes orais**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, p.59-72, 1996.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SANTOS, L. A. **Professoras Negras na Educação de Jovens e adultos**: identidades, memória e docência. 2011. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia.

# Desafios e perspectivas para o ensino superior: trajetórias das estudantes do Quilombo da Canarina

Taisa Borges dos Santos[1]
Lorena Michelle Silva dos Santos[2]

## Introdução

A Comunidade quilombola de Canarina que fica localizada no município de Barra do Mendes – BA, preserva elementos socioculturais importantes para a manutenção dos traços ligados a identidade afro-brasileira, como oralidade, Capoeira, Terno de Reis e agricultura familiar. A existência do Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura em Canarina garante aos estudantes dessa comunidade e adjacências, o acesso a formação no Ensino Médio em seu próprio território, evitando a evasão escolar e assegurando a conclusão da educação básica do alunado.

Esse trabalho tem por objetivo geral conhecer a trajetória educacional vivenciada pelas estudantes quilombolas do Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura – Anexo de Canarina, para o acesso ao Ensino Superior. Nessa perspectiva, para além da história de formação e reconhecimento quilombola da comunidade de Canarina, os objetivos específicos pautaram-se em identificar as trajetórias dessas estudantes quilombolas durante e pós-formação no Ensino Médio. Por conseguinte, compreender os desafios estruturais por elas enfrentados para conseguirem adentrar no Ensino Superior.

[1] Graduada em licenciatura em História (UFOB),. Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Professora da educação básica na Rede Estadual de educação da Bahia.
[2]Mestra em História Regional e Local (UNEB). Professora de História (UNEB Campus XVIII)

Os procedimentos metodológicos consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas[3], uma vez que esse tipo de pesquisa promove mais riqueza de detalhes nas respostas coletadas, ampliando assim a possibilidade de obtenção de informações importantes no decorrer da pesquisa. Destarte, a entrevista semiestruturada foi respondida por três profissionais docentes e pela direção escolar visando perceber a existência de ações práticas de incentivo (ou não) ao ingresso no ensino superior. Para compreensão da história de formação e reconhecimento da Comunidade quilombola de Canarina, também foi entrevistado o historiador Liandro Antiques Manoel de Sousa.

As entrevistas foram direcionadas para as estudantes que já haviam concluído o Ensino Médio no Anexo de Canarina, a intenção era saber se elas se sentiam influenciadas pela escola para adentrar ao ensino superior, bem como, entender se a comunidade de/ modo geral participava do cotidiano escolar, como festas, comemorações e entre outros.

O recorte na realização de entrevistas semiestruturadas ancoradas na História Oral exclusivamente com estudantes do sexo feminino se deu pela intenção de perceber os atravessamentos que permeiam as existências dessas estudantes quilombolas do interior da Bahia. É importante ressaltar que a "oralidade oferece interpretações qualitativas dos processos histórico-sociais" (Amado; Ferreira, 1998, p. 17). Esse tipo de abordagem ancorado na escuta e análise sensível dos fatos sob as perspectivas dos próprios sujeitos pesquisados traz, para além do protagonismo, a possibilidade de pensar práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais que sejam de fato eficazes.

O ensino direcionado para as escolas quilombolas enfrentam fortes e sérias questões estruturais. Em setembro de 2023, ao participar do *"Encontro com Gestores da Educação Escolar Quilombola*

[3] Todos os entrevistados que compõem esta pesquisa autorizaram a utilização de suas falas no corpo do texto, mediante consentimento informado, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, em conformidade com os princípios éticos.

*do Estado da Bahia"* – promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) –, ocasião em que pude ouvir múltiplas narrativas de gestores de escolas quilombolas de diversas regiões baianas, entendi com mais clareza como o atual cenário da educação quilombola da Bahia é uma potência, mas ao mesmo tempo, uma realidade desafiadora.

O conceito de quilombo vem se modificando ao longo do tempo. Nesse sentido, o autor Bomfim, discute os desdobramentos das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a partir da implementação da Lei 10.639/03, observando que, historicamente, no currículo escolar o conceito de quilombo foi direcionado para a disciplina de história, marcadamente sob o viés eurocêntrico focado no Quilombo dos Palmares como sendo quase que exclusivamente lugar de isolamento dos escravizados fugidos. Desse modo, as demais formas de resistência negra foram ignoradas e apagadas das abordagens pedagógico-curriculares, alijando os processos formativos da inserção dos conhecimentos interdisciplinares imbricados nas práticas, na cultura e nos múltiplos saberes ancestrais dos povos quilombolas.

Todavia, Bomfim (2017) destaca que a partir das lutas do Movimento Negro, o conceito de quilombo – ou comunidades remanescentes de quilombo – não foi mais concebido como um mero território demarcado e/ou descolado geográfica e socioculturalmente das demais realidades. Antes disso, considera as diversas partes constitutivas da territorialidade ancestral com modos de vida, de produção, tradições culturais e de saberes característicos desses povos. Nessa perspectiva, o conceito de comunidades remanescentes de quilombo evoluiu e essa melhora requer a efetivação de práticas pedagógicas cotidianas alicerçadas nos princípios da soberania e da diversidade nos espaços educativos, de forma que os saberes aprendidos em comunidade pelos estudantes quilombolas possam fazer parte dos saberes "formais" dos sistemas educativos vigentes.

Os principais entraves relacionados à educação quilombola estão ligados ao pouco investimento financeiro nessas escolas que

têm características e necessidades singulares das demais modalidades de ensino-aprendizagem. Geralmente essas escolas distantes dos grandes centros urbanos, são quase que isoladas e, por esse motivo, necessitam para além de uma boa infraestrutura física (geralmente são prédios antigos cedidos pelos municípios ao Estado, logo, nem o Estado e nem os municípios querem se responsabilizar com a melhoria/reformas desses espaços), capaz de atender às necessidades básicas do cotidiano escolar.

Outra questão é a falta de recursos tecnológicos e internet de qualidade visando arrefecer o déficit de material didático (quase que inexistente) adequado para a educação quilombola. Da mesma forma que não faz sentido escolas quilombolas utilizarem o mesmo material didático do ensino "tradicional", também não faz sentido permanecer com a falta de formação especializada dos profissionais que atuam nessas escolas.

Pesquisas dessa natureza são necessárias, pois, para além de ampliar os horizontes da realidade vivida pelos estudantes quilombolas, também é possível vislumbrar experiências diferenciadas e específicas, ou seja, interculturais.

## Reconhecimento quilombola da comunidade de Canarina: a unificação do anexo de Canarina ao Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura de Barra do Mendes

Localizada na região serrana do município de Barra do Mendes - BA, a comunidade quilombola de Canarina foi reconhecida oficialmente pela Fundação Cultural Palmares enquanto comunidade de remanescente de quilombo em 28 de novembro de 2007[4]. No prisma da luta dos Povos do Campo, segundo o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades

[4] Informação extraída da Certidão de Autodefinição emitida pela *Fundação Cultural Palmares*, ratificada pelo decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2024 e nos termos do processo administrativo nº 01420.003579/2013-15. Publicada no Diário Oficial da União nº 228 de 28 novembro de 2007, Seção1, f. 29.

Tradicionais, o processo de reconhecimento de Canarina enquanto quilombola foi marcado por alguns desafios. Em entrevista concedida no dia 08 e julho de 2024, na cidade de Barra do Mendes-BA, o historiador Liandro Antiques Manoel de Sousa, que à época atuava como secretário de cultura municipal, destaca que os primeiros esforços se concentraram em investigar, por meio de fontes escritas e orais, as origens da comunidade.

A partir das investigações, Antiques conclui que a Canarina era um "conglomerado" de escravizados fugidos de Brotas de Macaúbas, provavelmente pelo Rio de Contas, passando por Piatã e nossa Senhora dos Remédios, que hoje é Novo Horizonte. Ele destaca ainda que, segundo a oralidade convencionada na região, existia ali um quilombo conhecido como Canabrava das Almas que posteriormente se tornou o povoado de Canarina, ele afirma,

> *Na verdade, não era nem Canabrava, era sítio Roça Grande. Porque Canabrava, o conglomerado ali, o arraial de Canabrava das Almas, era uma extensão da fazenda Roça Grande. É como se Roça Grande fosse a sede da fazenda onde moravam os senhores, os patrões, os donos, os proprietários. E ali os agregados ou escravizados moravam no sítio Canabrava, no arraial de Canabrava. Mas isso já muito posterior a esse período de onde viviam os escravizados. Logicamente quando eles viveram lá fugitivos, foi um período muito anterior a isso. (Liandro Antiques Manoel de Sousa, 08/07/2024, Barra do Mendes-BA).*

De acordo com Antiques, o período entre 2006 e 2007 foi marcado por importantes pesquisas de campo rumo ao reconhecimento de Canarina enquanto quilombola, por esse motivo, além da preocupação com as diversas fontes (oral e escrita), também foi necessário realizar um estudo dos traços socioculturais herdados (ou não) da cultura ancestral negra na comunidade. Dentre os diversos elementos culturais lá existentes, destacou-se parte da arquitetura da igreja local.

De início, devido ao não entendimento do que significava ser quilombola, a comunidade demonstrou resistência em aceitar o título, por esse motivo, Antiques junto ao representante da Fundação Palmares organizaram palestras educativas de

autorreconhecimento para toda a comunidade, desde então, houve a quebra dos preconceitos e a população pode participar com mais afinco do processo. Foram realizadas diversas entrevistas com os idosos de 70 a 90 anos da comunidade que, por meio de estímulos trouxeram à memória as histórias que ouviam de seus antepassados. Essas memórias associadas aos documentos existentes possibilitaram "construir" a narrativa histórica do povo de Canarina. Antiques ratifica,

> *Mas não foi tão fácil, porque chegamos ali em um momento crítico, onde a comunidade já havia perdido a sua identidade e também estavam alheios do que seria o programa. Tivemos que fazer uma reunião, lembro que fizemos uma reunião em maio de 2007 (...) aí tivemos condição, isso nos oportunizou trabalhar mais livre, com maior abertura com a comunidade, porque não é fácil você chegar assim e querer implantar uma nova ideia, ou seja, mudar o nome da associação, mudar uma série de coisas, a vida deles seria mudada. Sem contar a questão do preconceito ou do auto preconceito, de que a partir de ali seriam tidos como negros e remanescentes de quilombos e descendentes de escravizados. Não era muito fácil entrar nessa seara, apesar de já estarmos no século XXI, onde isso não deveria mais existir, mas existe. (Liandro Antiques Manoel de Sousa, 08/07/2024, Barra do Mendes-BA).*

A partir de então, processualmente ocorreu todo o protocolo exigido pela Fundação Palmares e em 28 de novembro de 2007 foi publicado no Diário Oficial do Estado o reconhecimento de Canarina como Comunidade quilombola. Destarte a comunidade passou por importantes modificações, especialmente no âmbito educacional.

O reconhecimento quilombola de Canarina estruturou uma importante mudança na educação, especialmente a partir da construção de um colégio "modelo" para garantir a oferta do Ensino Médio para os estudantes de diversas localidades próximas a Canarina. Desse modo, Canarina passou a ser uma referência na oferta do ensino por meio do Estado, tornando-se um anexo do Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura de Barra do Mendes. De modo que a funcionalidade logística e administrativa do anexo se estabelece por meio da parceria entre munícipio e Estado.

## O ensino ofertado no anexo de Canarina e o incentivo para o ingresso nas universidades do país

Para melhor compreensão dos processos formativos dos estudantes da Canarina, por meio de entrevistas semiestruturadas conversei com três professores em relação as práticas pedagógicas desempenhadas durante o ano letivo. Em resposta a professora Paloma Silva Pereira Miranda afirma que a escola se utiliza de práticas pedagógicas de incentivo ao ingresso no Ensino Superior, segundo ela,

> *Faz parte sim, principalmente nas aulas de Linguagens e nas disciplinas extracurriculares, esse planejamento é feito com o intuito de preparar os alunos emocionalmente para eles terem uma base de como se comportar diante de um exame como este na prática. (Entrevista concedida pela professora Paloma Silva Pereira Miranda, em 21/07/2024, na Comunidade quilombola de Canarina/Barra do Mendes- BA).*

Importante observar que todos os docentes entrevistados descreveram a preocupação escolar não só com o desempenho acadêmico, mas também com a preparação psicológica dos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido a professora Larissa Santos Pereira complementa,

> *Sim. De forma que os discentes tenham uma perspectiva estudantil de alcançar uma carreira profissional sólida, são desenvolvidas estratégias metodológicas que visam uma boa preparação para vestibulares. Na parte emocional e em conhecimento. (Entrevista concedida pela professora Larissa Santos Pereira, em 30/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

Desse modo, os professores demonstram que, na medida do possível, há um esforço institucional no sentido de promover uma educação contextualizada e sensível as demandas socioemocionais dos estudantes. Esse segundo questionamento foi feito com o intuito de perceber se entre os estudantes existe distinção na perspectiva de futuro educacional relacionada ao gênero. Para a professora Paloma Silva Pereira Miranda no Anexo de Canarina não há distinção entre homens e mulheres em relação ao interesse pelo Enem, o que há de fato é insegurança e o

lugar/sentimento de incapacidade de ambos no sentido de adentrarem no Ensino Superior. Porém, a Professora Larissa Santos Pereira destaca a importância do esforço coletivo de estímulo ao ingresso no Ensino Superior e como essas práticas têm surtido efeito positivo, ela comenta,

> *Maioria dos alunos que se inscreveram no Enem no ano de 2024 foi com o auxílio e incentivo dos docentes e gestão, mas falta muita perspectiva em ingressar no ensino superior. A maioria dos que se inscreveram foram mulheres, porém o número de homens inscritos foi acima dos anos anteriores. (Entrevista concedida pela professora Larissa Santos Pereira, em 30/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

A observação da professora Larissa Santos demonstra como os esforços coletivos desempenhados no âmbito da escola são primordiais para acender nos estudantes uma importante centelha de estímulo à continuidade dos estudos. Esse dado revela a percepção da relevância social das discussões críticas de cunho sócio-histórica e político-econômicas travadas nas últimas décadas, uma vez que essas abordagens decoloniais trazem justamente a perspectiva de pensarmos criticamente sobre o estabelecimento das conformações sociais estabelecidas em nosso país embasadas nas desigualdades de gênero, raça/etnia e sexualidade.

Ao discutir os feminismos de política decolonial, Vergès (2020) discute também a importância de ser instaurada uma *pedagogia decolonial crítica* a fim de "reumanizar o mundo a sua biblioteca de saberes, sua experiência de práticas, suas teorias antirracistas e antissexistas, incansavelmente associadas às lutas anticapitalistas e anti-imperialistas" (2020, p.38). Desse modo, a educação decolonial busca a valorização e o reconhecimento das diversas experiências e saberes, sobretudo dos grupos sociais marginalizados ao longo do tempo, como negros e indígenas. De modo que, como observado, na comunidade quilombola de Canarina, ainda que incipiente essa educação decolonial vem surtindo efeito positivo no sentido da diminuição da desigualdade de gênero.

A professora Cleide Brito Rodrigues detém uma percepção mais específica em relação a este último questionamento, em

resposta ela diz perceber as nuances socioeconômica e de gênero no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito às perspectivas de futuro demonstradas pelos estudantes, de forma taxativa ela esclarece,

> *Sim, percebo um interesse maior de ingresso no Ensino Superior por parte das mulheres. Os homens tem maior interesse em um trabalho com carteira assinada. (Entrevista concedida pela professora Cleide Brito Rodrigues em 18/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

As análises feitas pelas referidas professoras demonstram como, perante o contexto existente, é desafiador conscientizar os estudantes da importância da formação acadêmica. Nesse sentido, o pensamento de hooks (2013) que discute o conceito de Pedagogia engajada, partindo da premissa de que a educação deve ser concebida como prática da liberdade, aponta para a necessidade de serem criados mecanismos práticos para o desenvolvimento da conscientização crítica dos estudantes em sala de aula. Ela ratifica,

> Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce o sistema de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade, são em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (hooks, 2013, p. 36).

Os relatos dos professores de Canarina demonstram que, apesar de todos os esforços aplicados é desafiador construir uma "cultura" de valorização e reconhecimento do Ensino Superior enquanto mola propulsora para a transformação das realidades socioeconômicas e promotoras da justiça social. Desse modo, garantir uma transformação positiva e coletiva nas mentalidades dos estudantes de escolas quilombolas em relação a valorização do ingresso ao Ensino Superior implica, consequentemente, a transformação das desigualdades sociais e/ou de renda. Uma grande parte dos estudantes não vislumbram a continuidade dos estudos porque a prioridade é a garantia de sua subsistência. Ou seja, as mazelas capitalistas condicionam grande parte dos

estudantes ao subemprego e contínua exploração de sua força de trabalho, em detrimento das possibilidades de garantia de um futuro mais digno.

**Educação Libertadora: as estudantes quilombolas e os desafios para o acesso ao ensino superior**

Os questionamentos visaram perceber as múltiplas narrativas e individualidades concernentes ao ensino oferecido a essas estudantes durante a educação básica e também, analisar como esse ensino contribuiu e/ou as estimulou a prosseguir na esteira da educação, adentrando ao Ensino Superior. Outro fator importante observado foi a possibilidade de analisar os desafios enfrentados por essas estudantes quilombolas dentro das universidades em que estão inseridas, como questões de acesso e permanência nas universidades e os principais desafios enfrentados por elas dentro de suas realidades de vida.

De modo geral, todas as entrevistadas relataram que antes do Ensino Médio já nutriam uma pequena expectativa em relação a ingressar numa universidade, porém, era um pensamento vago e distante. Entretanto, ao ingressarem no Ensino Médio, todas elas começaram a perceber que o Ensino Superior era uma realidade possível e alcançável, sobretudo, pelo incentivo e preparação oferecida pelos professores da escola. Atualmente estudante de Ciências Contábeis na Universidade Norte do Paraná (Unopar), Maria Vitória Mendes de Oliveira, 18 anos de idade respondeu que,

> *Desde o primeiro ano do ensino médio, a gente era incentivada pela nossa professora de Língua Portuguesa a fazer o Enem, porque com o Enem, teríamos uma possibilidade maior de já concluir o ensino médio e ingressar em um ensino superior no ano seguinte. E esse incentivo ficou ainda maior a partir do segundo ano. E no terceiro, a gente sempre sentava e conversava nas aulas dela. Ela falava como seria, o que a gente devia fazer, então passava algumas informações, falava como era na faculdade, nos incentivava a ingressar em uma faculdade que realmente tínhamos vontade. (Entrevista concedida pela universitária Maria Vitória Mendes de Oliveira Rodrigues, em 09/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes-BA).*

De acordo com relatos, o incentivo cotidiano realizado em sala de aula pelos professores foi o principal elemento de conscientização e impulso para que essas estudantes dessem continuidade aos seus estudos, como a estudante de Administração da Universidade Norte do Paraná (Unopar), Raissa Araújo Teixeira, 18 anos (*In memoriam*)[5] enfatiza que,

> *Bom, a gente lá em Canarina, pelo menos comigo, tive muito apoio em questão dos professores, né? Os professores me apoiaram muito e foi inclusive por eles que eu resolvi fazer o Enem para ingressar na faculdade, porque eles falaram que ia me ajudar muito e aí eu fui, né? (Entrevista concedida pela universitária Raissa Araújo Teixeira em 10/07/2024, na Comunidade quilombola de Boca das Palmeiras/Barra do Mendes- BA).*

Importante destacar que somados a atuação docente, as estudantes revelam que a escola promove vivências estudantis baseadas na perspectiva decolonial, visando a valorização da cultura local ancoradas nas heranças culturais ancestrais quilombolas. Esses movimentos são de suma importância para o processo de construção das identidades e desenvolvimento da autoetima dos sujeitos, uma vez que passam a se perceberem como atores históricos e protagonistas conscientes de suas trajetórias, oferecendo resistências ao modelo colonialista historicamente imposto. Ao ser questionada no sentido de saber se os estudos realizados na escola têm alguma relação com a cultura quilombola/local e como percebe isso, a estudante de Farmácia da Universidade Norte do Paraná (Unopar), Jamires Santana Araujo, 20 anos, responde que,

> *Sim, nas "Rodas de Histórias" mesmo, eles falam um pouco de nossa história, como a comunidade de Canarina se tornou quilombola. Além disso, a escola promove eventos e festividades onde se valoriza a cultura do povo quilombola. (Entrevista concedida pela universitária Jamires Santana Araujo em 09/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

[5] A expressão "*in memoriam"* está sendo utilizada devido o falecimento da entrevistada ocorrido um mês após a realização da entrevista.

Acerca dessas festividades promovidas pela escola, Maria Vitória Mendes de Oliveira complementa esclarecendo que,

> *A gente tinha bastante contato com a cultura quilombola na época do Desfile da Barra, que a gente falava um pouco na escola sobre isso, sobre a cultura quilombola, e principalmente em novembro, que tinha toda uma preparação para o projeto, para atividades voltadas aos povos quilombolas, então o mês de novembro era totalmente voltado para isso. (Entrevista concedida pela universitária Maria Vitória Mendes de Oliveira Rodrigues, em 09/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

Nessa última declaração, além de mencionar as atividades atinentes ao *Novembro Negro*, evento institucionalizado nas escolas públicas da Bahia, Maria Vitória Mendes de Oliveira faz menção ao Desfile Cívico de 14 de Agosto, dia escolhido em virtude da ser a data de aniversário de emancipação política de Barra do Mendes. Nesse dia, todos os anos (exceto durante a pandemia) o desfile é composto por diversos pelotões temáticos que passam em cortejo pelas principais ruas da cidade, ocasião em que as escolas da sede e das regiões serranas – como é o caso de Canarina e outras – tradicionalmente trazem belas apresentações culturais.

Ainda com o intuito de saber se os estudos realizados na escola de Canarina têm relação com a cultura quilombola/local houve uma significativa divergência de opiniões, pois quando questionada a esse respeito, Raíssa Pereira de Oliveira, 20 anos e estudante de Matemática na Faculdade Cruz do Sul fez a seguinte declaração,

> *Durante as aulas não percebi nenhuma relação com os conteúdos relacionados à cultura quilombola da comunidade. Uma que, os professores não recebem formação adequada sobre a história e a cultura quilombola local e sem esse conhecimento é difícil para os educadores incluírem esses temas de maneira eficaz e significativa em suas aulas; e também, a ausência de conteúdos relacionados à cultura quilombola nos livros didáticos entregues aos estudantes, com essa ausência os alunos não se veem pertencentes a esse grupo étnico-racial, e muita das vezes membros da comunidade não se veem representados no ambiente escolar, e não se percebam como quilombola. (Entrevista concedida pela universitária Raíssa Pereira de Oliveira em 17/07/2024, Baixio da Aguada /Barra do Mendes- BA).*

Perante a declaração de Raissa Pereira, é possível perceber que ela traz em seu discurso uma crítica sistêmica, ou seja, compreende as deficiências estruturais relacionadas às políticas públicas no sentido de garantir os meios materiais e formativo-pedagógicos indispensáveis para garantia da oferta do ensino necessário para a construção de uma sociedade comprometida com a diminuição dos preconceitos étnico-raciais e promotora da justiça social.

Ao serem questionadas sobre as motivações para a escolha do curso que estão estudando a maioria das entrevistadas respondeu que foi por afinidade e/ou influência de pessoas próximas. Raissa Araújo Teixeira (*In memoriam*) deu a seguinte resposta,

> *Eu sou uma pessoa que gosta muito da área de marketing e de finanças, né? Então, pra mim, foi um curso assim que eu escolhi muito bem, sabe? Porque eu sei que eu vou me dar bem, né? Porque é uma coisa que eu gosto. E eu acredito que eu sou uma pessoa bem..., uma boa administradora. (Entrevista concedida pela universitária Raissa Araújo Teixeira em 10/07/2024, na Comunidade quilombola de Boca das Palmeiras/Barra do Mendes- BA).*

Para Jamires Santana Araujo, a escolha do curso foi feita, para além da questão de afinade, com base no pensamento em longo prazo, pensando também na garantia de sua estabilidade financeira. Ela revela,

> *Bom, a escolha do meu curso foi mais para seguir uma profissão, porque eu dependo dessa faculdade, porque depois que eu terminar a faculdade eu ainda vou tentar concorrer a um concurso público pra eu poder realizar a profissão dos meus sonhos. (Entrevista concedida pela universitária Jamires Santana Araujo em 09/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

Em se tratando de analisar as experiências educacionais vividas por mulheres egressas do ensino público, o ingresso na educação superior parte da perspectiva da educação libertadora, pois, através da ampliação de seus estudos, essas estudantes almejam romper com o *modus operandi* eurocêntrico, em que historicamente as mulheres deviam se limitar ao papel doméstico e maternal, tendo em vista que o matrimônio servia como uma

espécie de mudança de senhorio, se antes elas obedeciam ao pai e irmãos, depois de casadas, deviam subserviência aos maridos. Alijadas de direitos constitucionais e até mesmo da autonomia de seus próprios corpos, as mulheres sempre precisaram – e ainda precisam – resistir das formas mais variadas possíveis às estruturas machistas de poder.

É nesse sentido que a produção intelectual feminista negra vem contribuindo significativamente para uma melhor compreensão das nuances e especificidades que envolvem a complexidade dos estudos de gênero, uma vez que, como destacou Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge na obra intitulada *Interseccionalidade*, "a interseccionalidade não é simplesmente uma heurística para a investigação intelectual, mas também uma importante estratégia de intervenção para o trabalho de justiça social" (2020, p. 68).

Para essas estudantes quilombolas, geralmente provenientes de realidades socioeconômicas delicadas, essa conscientização da necessidade de continuidade dos estudos rumando uma profissionalização acadêmica não se limita a garantia de uma estabilidade financeira, mas, garante também a conquista de status social e representatividade para as demais estudantes. Por esse motivo, a interseccionalidade é imprescindível no sentido de perceber e problematizar as variantes que envolvem as desigualdades de gênero estruturadas cultura, social, econômica e politicamente no cenário brasileiro. Ou seja, essas estudantes quilombolas não estão descoladas das questões de raça, etnia, classe, sexualidade, entre outros. Pelo contrário, é a partir da compreensão de que todas essas problemáticas estão atravessadas entre si que poderemos encontrar caminhos possíveis para uma sociedade mais equitativa.

**Mulheres quilombolas e os entraves vivenciados para o ingresso no ensino superior**

A compreensão dos contextos socioculturais e político-econômico vivenciados pelas estudantes aqui entrevistadas é importante para o entendimento dos entraves por elas enfrentados previamente e durante a graduação. As políticas públicas voltadas para o ensino ancorado na perspectiva antirracista são importantes mecanismos de reparação histórica, sobretudo para as populações indígenas e afrodiaspóricas existentes no Brasil. Não por acaso, havia aqui uma preocupação em saber como e se essas estudantes de Canarina tinham conhecimento das políticas públicas referentes ao ingresso e permanência no Ensino Superior.

A esse respeito, primeiramente questionei se essas estudantes haviam tido uma preparação específica para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou outros vestibulares oferecidos pela escola de Canarina, como "*aulões*", por exemplo. Nesse quesito, todas declaram não ter participado de nenhum aulão promovido pela instituição, antes disso, revelaram que buscavam se preparar de outras formas, como esclarece a Maria Vitória Mendes de Oliveira. Segundo ela,

> *No primeiro ano que eu fiz o ENEM, que foi em 2022, eu estudei, mas eu estudei online, por vídeos no YouTube, conteúdos que eu pegava no Google, mas nunca participei de aulões em específico nem no UPT. No segundo ano que eu fiz, que foi em 2023, eu até procurei aulões, só que para mim eram um pouco ruins, então eu foquei mais na redação mesmo, que foi onde eu tive a minha melhor nota. (Entrevista concedida pela universitária Maria Vitória Mendes de Oliveira Rodrigues, em 09/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

De acordo com o relato da estudante, a busca de meios alternativos foi imprescindível para lograr êxito e adentrar na universidade por meio da nota obtida no Enem. Além disso, ela (bem como todas as outras entrevistadas) também esclarece não ter tido acesso ao curso preparatório Universidade Para Todos (UPT) oferecido pelo Governo do Estado. Por se tratar de uma

comunidade quilombola, ou seja, zona rural afastada 60 km do município a qual faz parte, dificilmente a escola de Canarina seria contemplada com esse importante curso preparatório.

Importante destacar que a respeito da forma de entrada nas universidades, duas (02) das estudantes ingressaram pelo Enem e as outras duas (02) pelos vestibulares próprios das instituições; e, quando interpeladas sobre as possíveis barreiras e/ou impedimentos para continuidade na graduação, duas delas expuseram suas angústias. Como Maria Vitória Mendes de Oliveira que disse,

> *Não parar. Para mim, o meu principal medo atualmente é em questão de algum problema que pode ocorrer, para que eu não continue no ensino superior, é a questão de onde eu moro. Eu não moro em Seabra. Então como aconteceu com alguns outros colegas, eles mudaram o 100% online para o semi-presencial, e eu não conseguir me mudar para Seabra, ou então não conseguir estar toda semana para assistir às aulas, para me possibilitar de continuar. (Entrevista concedida pela universitária Maria Vitória Mendes de Oliveira Rodrigues, em 09/07/2024, na Comunidade quilombola Canarina/Barra do Mendes- BA).*

O fato de serem universitárias residentes na zona rural implica diretamente nos processos formativos dessas estudantes, uma vez que para além da carga de estudo exaustiva, elas também são envoltas por questões de logística/deslocamentos, ou seja, a perspectiva interseccional aqui discutida anteriormente. Contudo, em sua resposta Raíssa Pereira de Oliveira abrange e destaca as múltiplas barreiras enfrentadas durante sua graduação, ela descreve,

> *A primeira barreira foi a falta de recursos financeiros. As mensalidades, taxas, livros, materiais de estudo e custos de vida. Outra barreira foi a dificuldades em me adaptar ao ritmo e às exigências da faculdade, o que me levou a um desempenho insatisfatório e à desmotivação. A falta de preparação acadêmica adequada, bem como a ausência de suporte pedagógico. (Entrevista concedida pela universitária Raíssa Pereira de Oliveira em 17/07/2024, Baixio da Aguada /Barra do Mendes- BA).*

Nesse relato é possível perceber como a estrutura educacional do país tem um viés excludente para os estudantes que advém de

realidades socioeconômicas desfavorecidas. Desde o ensino básico até adentrar no Ensino Superior esses estudantes precisam romper diferentes tipos de obstáculos. Entretanto, as dificuldades de permanência são maximizadas quando se trata de estudantes quilombolas dentro do Ensino Superior, pois, de forma sistêmica esses estudantes são negligenciados.

Em sua fala, Raissa Pereira denuncia que efetivamente não existe a oferta de um ensino superior sensível à realidade socioeconômica dos indivíduos, como também não consideram os saberes ancestrais intrínsecos a esses estudantes, como a oralidade, por exemplo. Outro aspecto importante destacado por Raissa Pereira é o fato de que em sua experiência universitária, ela não obteve suporte pedagógico ou a ajuda de nenhum professor perante as dificuldades vividas dentro da instituição. Esse fato desvela a urgente necessidade de formação continuada para os profissionais da educação superior no sentido de promover condições dignas para garantia do acesso, da permanência e da conclusão exitosa desses estudantes quilombolas.

Quando se trata da educação quilombola, por diversos motivos aqui já discutidos, a gama de dificuldades estruturais enfrentadas pelos estudantes consegue ser ainda mais acachapante. Nesse sentido, Raíssa Pereira de Oliveira complementa seu desabafo dizendo,

> *Desde cedo, sempre fui incentivada a estudar e buscar conhecimento tanto na escola quanto em casa. Prestei o vestibular, e fiquei muito feliz ao ver meu nome na lista dos aprovados. No entanto, ao passar do tempo, percebi que passar na prova era apenas uma etapa do processo e por razões de motivos financeiros, transporte e motivação fui levada a trancar o curso. (Entrevista concedida pela universitária Raíssa Pereira de Oliveira em 17/07/2024, Baixio da Aguada/Barra do Mendes- BA).*

Essa última declaração de Raissa Pereira expõe o processo de ingresso ao Ensino Superior como uma espécie de funil, onde poucos conseguem adentrar e permanecer até a conclusão do curso. O fato é que assim como essa última entrevistada, todas as outras estudantes aqui mencionadas não conseguiram êxito em adentrar

em universidades públicas, ou seja, uma contradição, tendo em vista que por serem de um grupo social e economicamente excluído deveriam ingressar em universidades também públicas. Ao que parece, os espaços universitários públicos e/ou privados não demonstram estar preparados para receberem esses estudantes quilombolas, daí a importância da formação continuada no Ensino Superior, para que assim como Raissa Pereira, outros estudantes não sejam excluídos dos processos formativos e impelidos a desistirem de seus sonhos.

Essa declaração expõe a importância das políticas públicas educacionais tanto para o acesso, quanto para a permanência dos estudantes nas universidades do país. A necessidade dessas políticas é uma constante nas universidades do país. Como declarado por Raíssa Pereira de Oliveira, os estudantes quilombolas de Canarina não estão alheios a essa realidade.

No que se refere ao conhecimento acerca das políticas públicas de ingresso e permanência no Ensino Superior, em suma, as estudantes disseram conhecer majoritariamente a política de cotas e de financiamento estudantil, porém, sem aprofundamento. Desse modo, como bem observou Ricardo Henriques (2002, p. 25), da forma que está posta, a educação brasileira continua compactuando para a manutenção sistemática do racismo, uma vez que dentro desse sistema os estudantes negros e, consequentemente pobres, são os protagonistas dos maiores índices de evasão escolar, os que têm "maior dificuldade" de aprendizagem, os que geralmente vão para o subemprego e os que mais são assassinados pelo aparelho do Estado.

A educação é um dos principais mecanismos capazes de possibilitar as mudanças estruturais do país. Segundo Gomes (2012) é preciso descolonizar os currículos garantindo estudos referentes as temáticas africanas e afro-brasileiras, especialmente por meio de diálogo intelectual "que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um 'outro', conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (2012, p.105). É preciso que as pessoas negras

tenham acesso a uma educação que não lhes coloquem num lugar de inferioridade histórica e cultural. Como também defendia Freire (1996, p. 17) é necessário que se promova uma educação libertadora, no sentido de garantir a emancipação dos sujeitos, para isso, é preciso que os processos de ensino-aprendizagem partam da realidade dos estudantes e, no caso dos estudantes quilombolas, suas realidades socioculturais e políticoeconômicas pouco são levadas em consideração na prática codidiana dentro dos sistema educacional do Brasil.

A promulgação de leis educacionais como a Lei 10.639, de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Lei 11.645 de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, foi de suma importância para a construção dessa educação antirracista pautada na concepção emancipatória dos sujeitos. Entretanto, de acordo com as declarações de professores e estudantes é evidente que existe um hiato entre a legislação em vigor, as políticas públicas e o chão das instituições de ensino. No colégio quilombola de Canarina, por exemplo, de acordo com a declaração da vice-diretora Luana Alves de Souza, o modelo de ensino-aprendizagem é o mesmo das escolas não quilombolas, ou seja, não existe institucionalmente o funcionamento de um currículo afrocentrado, que priorize os protagonismos das populações negras numa perspectiva contra-hegemônica; o que acaba incidindo na desmotivação desses estudantes durante o Ensino Médio e consequentemente no ingresso ao Ensino Superior. O gestor escolar, Antônio Francisco Rodrigues de Freitas[6] ratifica que,

> *Os principais desafios enfrentados ao gerir uma escola quilombola se encontram no fato da escola quilombola ser um anexo, havendo assim uma significativa distância entre o povoado de Canarina e a sede do município onde fica a escola matriz, esse fato*

[6] Atuou por seis (06) anos como vice-diretor, atualmente está a dois (02) anos como gestor escolar do Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura e consequentemente do Anexo de Canarina. (Entrevista concedida em 16/08/2024, Barra do Mendes- BA).

*dificulta o desenvolvimento de ações importantes. (Entrevista concedida por Antônio Francisco Rodrigues de Freitas, 16/08/2024, Barra do Mendes- BA).*

Entretanto, ele destaca que a Secretaria de Educação da Bahia (SEC), organizou e passou a oferecer os Cadernos de Apoio, material didático conhecido como "Trilhas da aprendizagem" com o objetivo de auxiliar nos processos formativos dos estudantes quilombolas da rede do Estado.

A professora Paloma Silva Pereira de Miranda [7]salienta que a utilização dessas "Trilhas da Aprendizagem" apresenta algumas ressalvas e esclarece, "Nós temos acesso à Trilha da Aprendizagem. Seguimos algumas coisas, porém, não trabalhamos somente com ela, pois existem muitas coisas que não se encaixam em nossa realidade". Em sua análise, a professora Paloma Silva de Miranda observa que, o material didático oferecido, talvez, por ser confeccionado sem levar em conta as especificidades das múltiplas realidades existentes num estado territorial e geograficamente diverso é insuficiente e por vezes, obsoleto.

Quando questionado acerca dos investimentos governamental, no sentido melhorar o modelo de ensino-aprendizagem vigente nas escolas quilombolas, Antônio Francisco Rodrigues de Freitas respondeu que, de acordo com sua experiência, a educação quilombola se tornará mais efetiva a partir da implementação de políticas públicas de garantia da formação específica para professores e todo corpo técnico das escolas quilombolas. Isso porque, segundo ele,

*Existem recursos destinados especificamente para ações nas escolas quilombolas, voltados para realização de projetos artísticos e culturais ligados à comunidade a partir de uma orientação pedagógica. A dinâmica da escola quilombola é diferente porque a comunidade está mais próxima da escola. A dificuldade se encontra na tentativa de sair dos padrões de uma escola regular para pensar ações e estratégias numa escola dentro de uma comunidade quilombola. O estado da Bahia começou a oferecer formação para os gestores e coordenadoras pedagógicas, mas, essa formação*

[7] Entrevista concedida pela professora Paloma Silva Pereira Miranda, em 21/07/2024, na Comunidade quilombola de Canarina/Barra do Mendes- BA).

*não tem chegado aos professores do chão da escola. (Entrevista concedida por Antônio Francisco Rodrigues de Freitas, 16/08/2024, Barra do Mendes- BA).*

A partir dessa declaração da gestão escolar, fica exposto que medidas vêm sendo executadas pelo Estado no sentido de promover melhorias para a educação quilombola na Bahia, no entanto, também fica evidente que essas medidas são insuficientes, especialmente pelo fato das ações serem orquestradas de forma hierarquizadas, como ficou claro na declaração do gestor escolar, os professores que estão no chão da escola, são os justamente os que não têm acesso a formação continuada oferecida pelo Estado.

**Conclusão**

Analisar a trajetória educacional de estudantes quilombolas do interior da Bahia é um exercício cauteloso, pois, historicamente a educação de qualidade no Brasil sempre foi privilégio das elites socioeconômicas aqui estabelecidas. Entretanto, a partir das diversas lutas e resistências ao longo do tempo, a população negra vem conquistando importantes direitos no âmbito educacional, como as leis que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): *Lei 10.639/03/2003* e a *Lei 11.645/2008*, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, respectivamente nas escolas do país. Essas leis, bem como as políticas públicas de reparação histórica como as cotas, por exemplo, significa um processual rompimento com as mazelas sociais, políticas, econômicas e educacionais impostas. A existência de escolas quilombolas é extremamente importante nesse sentido, uma vez que nesses espaços é possível promover uma educação decolonial e antirracista.

Perante o exposto nas discussões até aqui levantadas, é possível perceber que na realidade do Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura, do Anexo de Canarina, a educação quilombolas vem conseguindo ofertar um ensino capaz de

estimular os estudantes a vislumbrarem uma melhor qualidade de vida por meio da continuidade dos estudos, uma vez que o ingresso na formação acadêmica permite que esses estudantes transformem suas realidades econômicas e sociais.

Por ser uma escola quilombola, Canarina conta com repasses financeiros específicos, como a verba governamental da merenda escolar, que é maior que das escolas "convencionais", por exemplo. Além disso, também tem acesso as Trilhas da Aprendizagem como material de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, como ficou perceptível por meio das declarações de gestores, professores e estudantes, a educação quilombola ofertada em Canarina ainda está aquém do ideal.

De modo geral, segundo os entrevistados, apesar da negligência em relação à formação docente específica – que não é oferecida pelo Estado –, são principalmente os(as) professores(as) que no chão da sala de aula, cotidianamente conscientizam e encorajam os estudantes na busca de um futuro mais digno através da educação de nível superior. Ou seja, o trabalho docente vem sendo a principal ferramenta e mola propulsora para esses estudantes que encaram o desafio de ingressar na formação acadêmica. Não por acaso, dos cinco (05) professores da escola quilombola de Canarina, quatro (04) foram estudantes desta unidade escolar e, depois que concluíram a graduação, retornaram para contribuir como profissionais docentes. Ou seja, o ciclo da educação se perpetuando na perspectiva transformadora.

De fato, para os estudantes quilombolas ingressar, permanecer e concluir um curso acadêmico é um desafio muito maior devido às realidades socioeconômicas, geográficas e étnico-raciais a eles estruturalmente impostas. Além disso, os marcadores sociais, como o de gênero, por exemplo, também vem se destacando na realidade de Canarina, uma vez que, como foram destacadas em algumas falas, as estudantes do sexo feminino vêm ganhando cada vez mais destaque, sendo as responsáveis pelo maior número de ingresso no ensino superior. Daí a importância deste trabalho, uma vez que priorizou registrar a importância desses sujeitos sociais advindos

do seio de uma comunidade quilombola do sertão baiano, local em que por meio da educação, as estudantes quilombolas de Canarina vêm quebrando paradigmas e construindo novas narrativas sobre si, sobre os seus espaços e sobre seu povo. Alcançando lugares sociais que historicamente lhes foram negados, como as universidades, o resultado disso é que, estão provocando a estrutura do Ensino Superior a perceber e modificar suas práticas pedagógicas em busca de condições de ensino-aprendizagem mais equitativas.

**Referências**


BAHIA, Secretaria Estadual de Educação. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem**. Governo do Estado da Bahia – Secretaria Estadual de Educação, Salvador/BA, 2021.

BOMFIM, Girlandio Gomes. **Educação escolar Quilombola: princípios e propostas à formação docente** / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Dissertação de mestrado) – Cachoeira - BA, 2017.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes, Amado, Janaína: **Usos** & **abusos da história oral**. Ed. da FGV, 1998 · 2. ed.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 02/08/2025.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**. Os limites das políticas universalistasna Educação. Brasília: UNESCO, 2002.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** – SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

# Carta aberta à educação inclusiva: reflexões sobre kit gay, de Vitorelo

Roberto Rodrigues Campos[1]
Analene Alves Oliveira Chaves[2]
Osvaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez[3]

## Introdução

Queridos leitores, queridas leitoras, querides leitores,

Cá estamos, *darlings*, para discutir um tema que, na verdade, não deveria nem ser tema, deveria ser óbvio: a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ no ambiente educacional. E, para isso, temos a obra *Kit Gay*, de Vitorelo (2021), que é um importante dispositivo político na luta contra discursos homofóbicos, não apenas desafiando o sistema "heterocispatriarcal", mas também convidando todos a um baile de aceitação e respeito à diversidade. Então, vamos nos jogar nessa análise crítica com glitter e tudo!

[1] Professor Assistente (DLA/UEFS). Doutorando em Estudo de Linguagens (PPGEL-UNEB). Mestrado em Estudo de Linguagens (UNEB. Especialização em Orientação Educacional. (IBRA), Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. (CBM), Literatura Contemporânea. (UNICID) e em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). Graduação em Pedagogia (IBRA) e Letras, Língua Inglesa e Literaturas (UNEB. Pesquisador Grupo Educação, Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE-UEFS), e do Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDExp-UnB) rrcampos@uefs.br

[2] Professora da Rede Municipal de Educação e Cultura (Jacobina – BA). Graduação em Letras (UNEB). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). analenechaves2019@gmail.com.

[3] Doutor em Ciências Sociais – Antropologia (UFBA), Professor Titular de Antropologia, Colegiado de Ciências Sociais (UNEB DEDC Campus I); Pesquisador do Diadorim – Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (UNEB). Pós Doutorado em Antropologia e Saúde, bolsa Capes, pela Mailman Public Health Faculty /*Comlubia University of the New York City*; ofernandez@uneb.br.

Primeiramente, precisamos entender que o Brasil vive um cenário político e social que, para dizer o mínimo, é uma verdadeira marcha à ré no quesito inclusão que se agravou no (Des)Governo do Ex-Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). A resistência a qualquer pauta que celebre a diversidade é alimentada por discursos conservadores que preferem viver no século passado – aliás, isso ocorre há muito mais tempo, desde que essa figura fazia parte do cenário político brasileiro, mas em outros cargos "menores". É nesse terreno pantanoso que o chamado "kit gay" surgiu no debate público, e dessa controvérsia política emergiu o *Kit Gay* (2021), propondo-se a fazer a real diferença: ofertando narrativas que não apenas desmistificam preconceitos, mas também celebram as diversidades com respeito e reconhecimento.

Então, vamos ao problema de pesquisa: como a obra *Kit Gay*, de Vitorelo (2021) pode contribuir para a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ na educação? Essa pergunta é um verdadeiro tapete vermelho para investigar a eficácia da obra como um recurso pedagógico. Quisemos saber se ela realmente consegue provocar reflexões sobre diversidade no ambiente escolar ou se estamos apenas sonhando com um mundo melhor, ou seja, compreender as potencialidades e desafios que a obra apresenta, e seu impacto na formação de uma educação mais inclusiva.

Os objetivos deste trabalho são, de forma geral, analisar criticamente a obra *Kit Gay* (2021) e suas contribuições para a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ na educação. Especificamente, exploramos as narrativas presentes na obra, investigamos como essas narrativas poderiam ser recebidas no contexto educacional e propomos recomendações para práticas pedagógicas que promovam a diversidade e o respeito às identidades. Porque, sejamos francos, a literatura pode e deve ser uma poderosa aliada na construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa, já que "ela nos tornam mais sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos" (Compagnon, 2012, p.60).

Agora, vamos falar da importância dessa pesquisa. Estamos aqui para contribuir para a formação de um ambiente educacional mais acolhedor e respeitoso para todas as identidades, porque ninguém merece viver escondendo quem é. Ao abordar a inclusão das identidades LGBTQIAPN+, o trabalho quer não apenas enriquecer o debate acadêmico, mas também oferecer ferramentas para educadores e gestores escolares que desejam implementar práticas inclusivas que busquem combater "distinções, exclusões, restrições ou preferências [que] anulam ou prejudicam o reconhecimento, o gozo ou o exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública" (Rios, 2009, p. 73), propondo, assim, a sensibilização da sociedade para a importância do respeito à diversidade, promovendo uma cultura de aceitação e empatia.

A metodologia adotada? Ah, meus amores, foi uma análise crítica da obra *Kit Gay*, complementada por uma revisão bibliográfica sobre ideologia de gênero e a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ na educação. Utilizamos uma abordagem qualitativa, mergulhando de cabeça nas narrativas escritas e ilustradas por Vitorelo (2021), as quais se revelaram um manual educativo bafônico destinado a explorar e abordar as questões intrincadas que circundam essas identidades presentes na obra e sua relação com o contexto educacional. Coletamos dados de fontes acadêmicas e literárias que embasaram nossa análise crítica e possibilitaram a formulação de recomendações para práticas pedagógicas inclusivas.

Então, se você leu até aqui e se considera da turma dos que acreditam que a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito, e não um campo de batalha de ideologias retrógradas, esta pesquisa é para você. Vamos celebrar a diversidade e construir um mundo onde cada um possa ser o que é, sem medo de ser feliz. Afinal, respeito é bom e todo mundo gosta!

## A ideologia de gênero em debate: o pânico do *ser* ou *não ser*

Nos últimos anos, assistimos a um espetáculo de reações inflamadas aos avanços nos direitos sexuais, especialmente após a consagração das uniões civis e do casamento entre pessoas do mesmo sexo no Brasil. Foi um verdadeiro desfile de progresso quando os mais altos tribunais estenderam o tapete vermelho do reconhecimento legal às uniões homossexuais, posto que "as políticas públicas exercem um papel importante na manutenção e/ou superação das opressões de gênero e sexuais" (Mello; Brito; Maroja, 2012, p. 417). No entanto, como em toda boa novela, isso desencadeou uma onda de antagonistas moralmente regressivos, empunhando discursos como espadas contra materiais educacionais que promovem a inclusão e combatem a discriminação sexual. Entre esses recursos, destacam-se os planos de aula interdisciplinares disponíveis no portal Gênero e Educação, que abordam temas como igualdade de gênero e estereótipos sociais desde a educação infantil. Também merecem menção os materiais da coleção do MEC sobre Educação em Direitos Humanos, que oferecem suporte teórico e prático para lidar com questões de diversidade sexual e violência de gênero no ambiente escolar. Esses conteúdos não apenas ampliam o repertório pedagógico, como também reafirmam o compromisso da educação com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Nesse enredo dramático, digno dos capítulos mais intensos de uma novela das oito, certos personagens ressurgiram das sombras do conservadorismo, articulando-se politicamente para ressuscitar valores retrógrados – como vilões que voltam do limbo no último episódio, prontos para sabotar qualquer avanço. Com discursos inflamados e estratégias bem ensaiadas, esses antagonistas tentam reverter conquistas sociais, atacando especialmente os materiais educacionais que promovem a inclusão e os direitos sexuais. A trama se adensa, e a escola se torna palco de disputas ideológicas, onde o currículo vira roteiro e o professor, protagonista de uma resistência cotidiana.

Seus discursos se tornaram uma orquestra dissonante que ecoavam o mantra de "avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade", apenas para reafirmar dogmas tradicionalistas e princípios religiosos, como bem aponta Junqueira (2018, p.451). Estas articulações foram os fios de uma teia que conectaram grupos em diferentes cantos do globo, formando um movimento anti-gênero que, embora carecesse de uma orquestração global, se apresentou – *e ainda se apresenta!* – como uma sinfonia unificada contra o progresso. É como se a novela ganhasse um *spin-off* sombrio, onde os direitos conquistados são reescritos como "ideologia de gênero" – um rótulo estrategicamente cunhado nos anos 1990 por intelectuais católicos e grupos conservadores, como reação às conquistas feministas e à inclusão da categoria gênero nos documentos das conferências sociais da ONU[4]. Nesse roteiro distorcido, igualdade entre homens e mulheres, casamento homoafetivo, educação sexual e criminalização da homofobia são tratados como ameaças à ordem moral, e não como avanços civilizatórios.

A palavra "ideologia" assume uma centralidade que merece nossa atenção, *mes chéris*. Junqueira (2017) aponta que a escolha dessa palavra para compor a expressão "ideologia de gênero" não foi um mero acidente. Vocês sabiam que, de acordo com ele, essa escolha foi meticulosamente pensada por aqueles no topo da hierarquia da Igreja Católica? Pois foi,

> Desde meados dos anos 1990, ao longo de um esforço criativo para encontrar as combinações que melhor funcionassem no espaço mediático e político, foram numerosas as formas de declinação desses sintagmas emersas dos documentos vaticanos e das conferências episcopais: teoria do gender, ideologia de gender, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero queer, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta,

[4] Esse trecho se baseia em estudos como o artigo da *Revista Estudos Feministas*, que traça a genealogia do termo "ideologia de gênero" e sua apropriação por setores religiosos e políticos (Machado, 2018).

> ideologia ultrafeminista do gender, ideologia do lobby gay, ditadura do gender, genderismo, ou, simplesmente, gender. (Junqueira, 2017, p. 28)

Viram que o termo "ideologia" foi utilizado com um propósito claro e intencional? De modo mais didático, Widow (2003) nos diz que a ideologia é tipo assim, um conjuntinho de ideias e crenças, sabe? Ela fica ali, no cantinho da nossa cabecinha, moldando a forma como a gente vê o mundo e interpreta as coisas. Mas olha só, não é porque um teórico disse isso que nós, os autores desse textinho aqui, não ficamos com a pulga atrás da orelha. Reparem: ele diz que a ideologia é um sistema de pensamento que só quer saber de uma coisa: poder, poder, poder! E não é qualquer poder, não! É "poder puro: puro, na medida em que está completamente separado do propósito, significado ou razão" (Widow, 2003, p.910). É tipo quando você vai na balada e dança até o chão sem motivo nenhum, só porque pode!

E aí, o autor joga uma bomba: ele fala que essa ideologia toda é a consequência de a gente ficar gritando por aí que a liberdade individual é o princípio absoluto. A gente quer ser livre, mas acaba caindo na armadilha do poder. Resumindo: a ideologia pode ser manipulada para servir aos interesses de poder, mesmo que não faça muito sentido. Eis, então, que surge Jorge Scala, uma das nossas maiores referências contra a "ideologia de gênero", leitor de Widow (2003), para explicar ainda mais o significado desse termo dentro das narrativas melindrosas da Igreja Católica e de seus fiéis seguidores:

> Dito em termos mais simples, uma ideologia é um corpo doutrinal fechado, com pretensões de oferecer uma explicação de toda a realidade e, por isso, oferecer pautas universais de comportamento. Parte de uma premissa não demonstrada e indemonstrável – porque é falsa – e, a partir dela, as conseqüências são deduzidas mediante raciocínios rigorosamente lógicos. Por isso, quem aceita a premissa acriticamente e assim se introduz no sistema de pensamento ideológico não pode sair dele. Pelo contrário, nele se introduz cada vez mais profundamente, podendo chegar até o mais irracional fanatismo. A única forma de sair da ideologia é descobrir a falsidade da premissa que lhe serve de fundamento aparente. (Scala, 2011, p.32-33)

Então, olhem só como o autor está jogando umas palavras poderosas aqui: ele pega a ideologia, essa coisinha que a gente está adorando discutir, e joga ela no ringue com o poder. É tipo um duelo de divas, sabe? Mas aí, queridos leitores e queridas leitoras, vem o *plot twist*: o autor fala que essa insistência na palavra "ideologia" é tipo quando a gente fica repetindo o refrão daquela música chiclete, sabe? Tipo, "lalalala, ideologia, lalalala!" E aí, o objetivo é desqualificar os estudos de gênero, afastando-os do caráter científico. Ou seja, Scala (2011) está jogando um *shade* na ideologia, dizendo que ela é tipo uma teoria conspiratória, um plano mirabolante. Notem como essa estratégia narrativa transforma a discussão sobre direitos e identidades em um fantasma ameaçador que busca subverter a realidade e impor um novo mundo, alheio à experiência e à ciência. É uma jogada de mestre para desqualificar e gerar medo. Mas nós, com nossa consciência crítica e espírito libertário, sabemos que esses discursos não passam de cortinas de fumaça para manter as velhas hierarquias e preconceitos.

Há cerca de vinte anos, acadêmicos de várias partes do mundo começaram a falar sobre o conceito de "gênero". Mas foi no meio da igreja católica que a coisa pegou fogo. Eles ficaram incomodados com o que viam como uma ameaça ao feminismo e juntaram tudo num pacote chamado "ideologia de gênero", tal como sugere Junqueira (2017):

> "Ideologia de gênero" é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Concelho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos anos 2000. Trata-se de um sintagma urdido no âmbito da formulação de uma retórica reacionária antifeminista, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyla. A matriz dessa retórica – mais precisamente, neofundamentalista católica, contraria inclusive a disposições do Concílio Vaticano II (Junqueira, 2017, p. 25).

Bem coisa de quem está com a saia justa, né? Aí, o babado ficou sério quando rolou o casamento gay. Foi tipo jogar purpurina na

cara dos conservadores! E a internet só amplificou o berro. Os religiosos, com suas batinas voando, começaram a fazer uma cruzada digital contra os direitos LGBTQIAPN+, falando que isso ia acabar com a família, com a infância, com o mundo todo. E os políticos reacionários, tipo maestros de uma orquestra desafinada, usaram as redes sociais e a mídia para espalhar o medo. (Cohen, 1972, 2011) Fizeram um Carnaval distópico com o fantasma da ideologia de gênero. Mas oh, não se engana, amores, isso não é só coisa de grupo religioso. De acordo com Garbagnoli (2014), é estratégia política fina, viu?

E tem mais: eles grudaram o termo "ideologia" no feminismo e nos estudos de gênero, como se fosse um fantasma do comunismo voltando para assombrar. Mas o feminismo que atacam não é o movimento plural e crítico que busca equidade – é uma caricatura distorcida, construída para gerar medo e rejeição (Machado, 2018). Trata-se de um feminismo estereotipado, apresentado como ameaça à família, à religião e à ordem social, ignorando suas múltiplas vertentes e a luta histórica das mulheres por direitos básicos. Essa distorção foi combustível para reações intensas em países da América Latina e do Leste Europeu, especialmente onde há resistência a governos de esquerda. E quando as mulheres começaram a ocupar espaços de poder, como no caso da presidenta Dilma Rousseff, aí sim o bicho pegou! A conquista histórica de uma mulher na presidência foi reduzida a um debate raso sobre como chamá-la – "presidente" ou "presidenta" – enquanto sua imagem era atacada com misoginia explícita, sua competência questionada e sua voz deslegitimada (Miguel, 2016). O objetivo desses grupinhos? Bloquear qualquer lei ou plano que apoiasse os direitos sexuais, reescrevendo o roteiro da democracia com tintas conservadoras e patriarcais.

Ancorados na capilaridade da Igreja Católica e das igrejas evangélicas pentecostais, nossos antagonistas, munidos de suas armas seculares e atuando em redes online, conseguiram – com o apoio eventual da grande mídia – se apresentar à opinião pública como tendo um apoio popular expressivo. Porém, para Junqueira

(2017), essas organizações da sociedade civil são na verdade lideradas por um pequeno grupo de pessoas com capital econômico e simbólico, que criam uma imagem pública de um movimento social de muitos apoiadores, mesmo que estudos isolados raramente meçam sua base social atual. No Brasil, essa ação se concentrou em protestos menores, direcionados às câmaras legislativas, na perseguição legal de professores, vistos como doutrinadores de esquerda, e artistas cujos trabalhos ameaçam os valores conservadores sobre infância e família.

Então, leitores e leitoras, quando a gente fala de pânico moral, nos termos de Cohen (1972, 2011), é tipo quando alguém solta um berro e todo mundo sai correndo, achando que o mundo vai acabar. E aí, para botar mais lenha na fogueira, tem a cruzada moral, que é tipo uma missão divina para salvar a moral e os bons costumes. Só que tem um truque nessa história toda. Os grupos que estão nessa aliança contra os estudos de gênero e os direitos sexuais ficam invisíveis, mas tão sempre de olho. E o pessoal costuma achar que a origem disso tudo é só religião fundamentalista. Mas não é bem assim, não! Dentro do nosso Brasilzão, esses grupinhos podem ser os mais poderosos da aliança.

Segundo Junqueira (2017), católicos e evangélicos neopentecostais, ligados a grupos de direita e políticos que aderem a essa agenda moral, formam uma nova geração de ativistas que mal começamos a conhecer. Suas ações contra estudos de gênero nas universidades e a educação sexual nas escolas são inseparáveis de seus interesses em manter a criminalização do aborto e a negação de direitos de cidadania plena para LGBTQIAPN+. Estudos mostram que a ausência de educação sexual acessa a contraceptivos e serviços para interrupção da gravidez expõem mulheres pobres, negras, mestiças e indígenas a maiores riscos de morte. Além disso, a falta de reconhecimento da diversidade sexual mantém homossexuais, trans e travestis em constante insegurança física e jurídica, sofrendo discriminação, assédio e violência contínuos.

E qual é a clássica pergunta sobre pânico moral que não quer calar? Quem se beneficia com o medo coletivo e a perseguição que geram? A resposta provisória se encontra na particularidade brasileira, onde uma aliança de grupos religiosos e agnósticos criou um pânico moral que pavimentou o caminho para a vitória da extrema-direita populista nas eleições presidenciais de 2018. No maior e mais populoso país da América Latina, essa aliança reuniu atores políticos e grupos de interesse que antes eram obscuros, unindo-se sob uma impopular agenda econômica neoliberal.

*Chéris*, segura o babado! Tá todo mundo sentado? Então vamos lá! Era uma vez, num Brasil bem Brasilzão, o ex-militar e deputado chamado Jair Messias Bolsonaro. Agora, não confundam com o Messias que multiplicava pães e peixes, porque esse aqui multiplicava polêmicas e *fake news*. O babado começou quando um dos três poderes da nossa República decidiu dar um abraço de urso nos casais do mesmo sexo e reconhecer legalmente o amor arco-íris, como mencionado anteriormente. Aí, meu bem, o Bolsonaro ficou mais agitado que escola de samba na avenida! Ele, que é cristão fervoroso e tem mais laços com a bancada evangélica do que a gente tem com a nossa mãe, resolveu armar um barraco. Para piorar, teve o fato de:

> Em 2004, através da parceria entre o Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), o governo federal, com forte influência e participação do movimento LGBT, iniciou a tentativa de promulgação da política pública de combate à homofobia, o Brasil sem Homofobia (BSH). Posteriormente, em 2007, foi aprovada no Congresso Nacional uma emenda parlamentar, por meio da proposta da Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), a partir da qual começou a ser desenvolvido o projeto de política pública Escola Sem Homofobia (ESH).O projeto ESH visava levar às escolas brasileiras discussões a respeito de gênero e sexualidade, através de diversos materiais (vídeos, boletins informativos, cartaz e o Caderno) voltados para educadores trabalharem com estudantes visando à diminuição da LGBTfobia nas escolas. (Trotti; Lowenkron, 2023, p.6)

Pois bem. Bolsonaro pegou os materiais educativos contra a homofobia e jogou na roda, dizendo que aquilo era o tal "kit gay". Agora, imagina só: crianças inocentes, brincando de amarelinha e pega-pega, de repente virando homossexuais por causa de um livrinho. Gente é cada teoria da conspiração que até a Xuxa ficaria de queixo caído! Mas, ó, a gente não cai nessa, não! Afinal, se livrinho transformasse alguém em gay, o Brasil já teria virado um vale dos unicórnios há muito tempo. Assim, o que Cohen (1972, 2011) denomina de pânico moral se manifestou no Brasil como um pânico (homo)sexual, inicialmente atraindo apoio de um segmento autoritário da sociedade brasileira, que acredita que a coesão social é inseparável da repressão sexual. A discussão sobre um novo plano educacional federal – e suas versões estaduais e municipais – formou uma aliança entre católicos, evangélicos neopentecostais e grupos políticos de direita, que disseminaram o pânico sobre a "ideologia de gênero".

Conforme Husson (2014), esses grupos de direita se preocupam com o que chamam de doutrinação política de esquerda nas escolas. Assim, grupos que se opunham ao feminismo, aos direitos LGBT e aos estudos de gênero se uniram àqueles que combatiam a suposta doutrinação marxista, formando um casamento de conveniência que logo atraiu um terceiro parceiro. Em tais discursos, a "teoria/ideologia de gênero" é descrita como uma forma de "doutrinação neototalitária", de raiz marxista e ateia, mais opressiva e perigosa do que o próprio marxismo, disfarçada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade (Junqueira, 2018, p.462-463).

O que começou como um pânico (homo)sexual ganhou força como uma cruzada moral contra a doutrinação política de esquerda. Feministas, pessoas LGBTQIAPN+, comunismo e políticos corruptos foram amalgamados em um fantasma ainda mais ameaçador, atraindo apoio em massa a um movimento de extrema-direita crescente. Em um contexto de mudanças nas hierarquias sociais, crises econômicas e tumultos políticos, a

plataforma moral encarnada por um político autoritário de extrema-direita como Bolsonaro provou ser uma receita de sucesso.

O governo se formou a partir de quatro grupos de interesse heterogêneos. Os interesses ideológicos estão encarregados da educação, direitos humanos e relações exteriores. Os interesses militares fornecem a estrutura institucional. Os interesses neoliberais coordenam os assuntos econômicos, enquanto um ramo moralizante é responsável por manter a segurança pública e investigar esquemas de corrupção. Esses grupos, sozinhos, não teriam alcançado vitória eleitoral, mas unidos, apresentaram-se como salvadores do povo contra inimigos como LGBTQIAPN+, feministas, comunistas e esquerdistas, associados à corrupção.

O medo que alimentou a cruzada moral contra a emancipação de mulheres e LGBTQIAPN+ culminou na eleição de um ex-oficial do exército conhecido por sua homofobia, sexismo, ódio ao comunismo e apologia à ditadura. Esse medo era de que mulheres e homossexuais quebrassem hierarquias estabelecidas, uma afronta à lei divina ou à ordem social autoritária. Homossexuais, mulheres, indígenas, negros e outros deveriam ser nomeados e definidos, com direitos restringidos por autoridades religiosas, psicológicas e políticas. Defensores da "cura gay" e apologistas da ditadura e da tortura ganharam voz.

A batalha contra a "ideologia de gênero" já teve diversas consequências, mas mantém um objetivo comum: impedir a adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais, perpetuando desigualdades entre homens e mulheres e promovendo discriminação e violência contra gays, lésbicas, pessoas trans e outros. E assim, seguimos, resistindo, iluminando e transformando, com toda a força de um Carnaval de justiça e igualdade!

**Por dentro do *Kit Gay*, de Vitorelo**

Na busca por desvendar o intrincado universo da educação inclusiva e a importância de abordar as questões LGBTQIAPN+ nas

salas de aula, nos vemos diante de um desafio que nos convida a dançar no ritmo da diversidade e a refletir sobre o papel essencial da educação em uma sociedade em constante evolução. Imagine essa jornada como uma dança vibrante em uma pista de cores e identidades diversas: nesse cenário, direcionamos nosso olhar crítico para a obra *Kit Gay*, de Vitorelo, publicada em 2021.

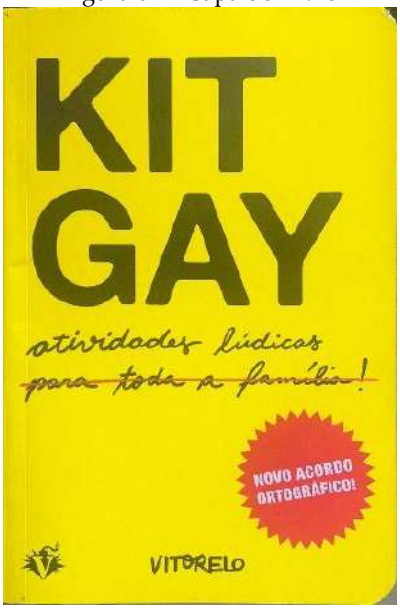
Vamos conversar querida pessoa leitora sobre esse *Kit Gay*, de Vitorelo (2021). Mas não nos entenda mal, não estamos apenas falando de mais um livro no meio da tempestade editorial. Estamos falando de uma revolução, uma verdadeira insurgência nas prateleiras das bibliotecas, que ousa enfiar o dedo na ferida e cutucar os nervos expostos do debate sobre a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ nas escolas brasileiras. Não, Vitorelo não fica na superfície – mergulha de cabeça, sem medo de se molhar nas águas turvas dos preconceitos, com a missão clara de desfazer mitos e, quem sabe, construir um pouco mais de empatia nas questões de gênero e sexualidade.

Imagine, então, uma narrativa que não é apenas ficção, mas um reflexo das realidades que qualquer um de nós poderia encontrar na sala de aula. É como se Vitorelo tivesse colocado um espelho na frente da nossa sociedade, forçando-nos a encarar, olho no olho, as vidas, os amores e as dores dos indivíduos LGBTQIAPN+.

Estudar uma obra como *Kit Gay*, de Vitorelo (2021), é como um convite para uma dança da diversidade na educação, e, tal como proposta neste projeto, é embalada por uma melodia composta por diversos teóricos que se destacam e ecoam como batidas marcantes das Paradas do Orgulho LGBTQIAPN+: cada um deles contribui com um movimento único e essencial para a coreografia da inclusão.

Comecemos pela capa, então.

Figura 01 – Capa do Livro




Fonte: Vitorelo (2021)

A capa deste livro é um verdadeiro manifesto de audácia e cor. Com um fundo amarelo vibrante, ela não só chama a atenção, mas também grita a plenos pulmões uma mensagem de vitalidade e resistência. O título "KIT GAY", em letras pretas e imponentes, desafia de forma destemida qualquer tentativa de invisibilização. A escolha da fonte cursiva para "atividades lúdicas" empresta um ar de brincadeira, enquanto a frase riscada "para toda a família" revela uma ironia afiada e crítica, um convite a questionar as normas impostas.

O selo vermelho proclamando "NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO!" adiciona uma camada de sátira, talvez uma piscadela para aqueles que se perdem em formalidades enquanto ignoram o essencial. O nome "VITORELO" e o logotipo na lateral reforçam a autoria, com uma cara de identidade editorial. Esta capa, portanto, não é apenas uma embalagem, mas um grito por

diversidade e inclusão, usando o humor como ferramenta de resistência e transformação. É um convite irresistível para os que buscam mais do que apenas leitura: uma reflexão crítica e engajada sobre o mundo em que vivemos.

Nas primeiras páginas, encontramos o "Mapa do Kit Gay", um mapa do livro, elaborado pela autora, que serve como uma introdução ao projeto "*Escola sem Homofobia*", lançado em 2009 e financiado pelo Ministério da Educação do Brasil. Este projeto, orientado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, tinha como objetivo combater a homofobia nas escolas, sendo idealizado por organizações da sociedade civil e respaldado por parecer favorável da UNESCO.

A estrutura do texto é didática e informativa, destacando os principais componentes do projeto, como o material didático que incluía filmes e cadernos de atividades voltados para a sala de aula e para os professores. A página também menciona a resistência que o projeto enfrentou, especialmente em 2011, quando o então deputado Jair Bolsonaro o desqualificou de maneira negativa, utilizando o termo "kit gay" e afirmando que o projeto incentivava a homossexualidade e a promiscuidade. Este ataque culminou em uma campanha negativa que produziu 50 mil folhetos contra a "Escola Sem Homofobia", associando o movimento LGBTQIAPN+ à pedofilia e gerando controvérsias no Senado.

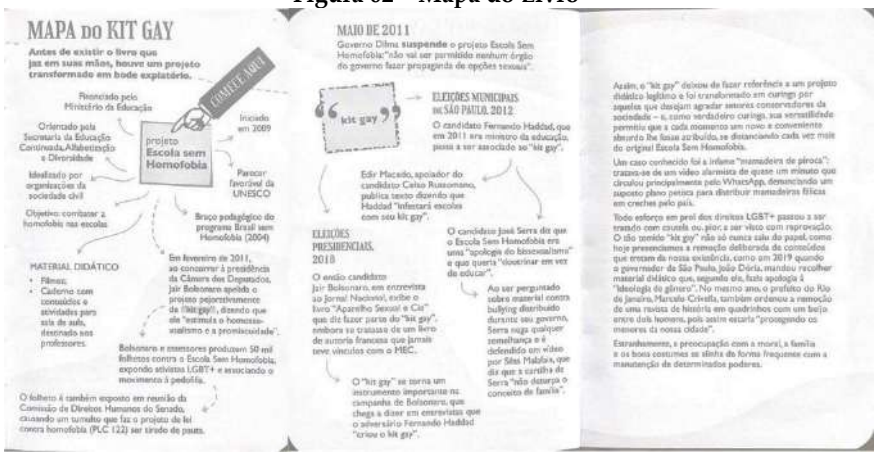
A análise desse livro revela a complexidade do debate sobre diversidade sexual na educação brasileira. É evidente que o projeto "Escola Sem Homofobia" visava promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, mas também enfrentou um forte movimento de oposição. Essa oposição, articulada por figuras políticas influentes, não apenas deslegitimou a iniciativa, mas também refletiu um contexto mais amplo de intolerância e desinformação sobre questões de gênero e sexualidade.

Além disso, o uso do termo "bode expiatório" sugere que o "kit gay" foi transformado em um símbolo de controvérsia, desviando o foco de discussões mais amplas sobre direitos humanos e inclusão. Essa dinâmica de ataque e defesa no espaço público

evidencia a necessidade de um diálogo mais aberto e fundamentado sobre a diversidade nas escolas, bem como a importância de políticas educacionais que promovam a equidade e o respeito à diversidade sexual e de gênero.

Portanto, essa página não é apenas um registro de um projeto educacional; é também um reflexo das tensões sociais em torno da homofobia e dos direitos LGBT+ no Brasil, ressaltando a relevância de estudos como o seu para entender e confrontar esses desafios, conforme podemos ver na Figura 02 a seguir:

**Figura 02 – Mapa do Livro**




Fonte: Vitorelo (2021)

A Figura 02 ainda expõe o contexto político e social em torno do projeto "Escola Sem Homofobia" e sua evolução, especialmente em relação ao uso do termo "kit gay". Em maio de 2011, o governo de Dilma Rousseff suspendeu o projeto sob a justificativa de que não seria permitido ao governo fazer propaganda de "opções sexuais". Essa decisão reflete um momento crítico em que a homofobia se manifestou não apenas na sociedade civil, mas também nas esferas governamentais.

O texto menciona as eleições municipais de São Paulo em 2012, onde o candidato Fernando Haddad foi associado ao "kit gay", por seu vínculo com a educação inclusiva. A partir daí, o termo passou

a ser utilizado de maneira pejorativa por adversários políticos, como evidenciada por Edir Macedo, que criticou Haddad em um texto público, associando-o à infecção de escolas com o "kit gay". Essa retórica negativa se intensificou nas eleições presidenciais de 2018, quando Jair Bolsonaro e outros candidatos usaram o termo como uma arma eleitoral, distorcendo a proposta original do projeto para fins de deslegitimação política.

A página também menciona incidentes que ilustram como a desinformação se espalhou, como o caso da "mamadeira de piroca", um boato que denunciava um suposto plano petista de distribuir materiais didáticos inapropriados, o que expôs a fragilidade dos direitos LGBT+ na esfera pública. A narrativa destaca que o "kit gay" se tornou um símbolo de resistência e controvérsia, sendo utilizado como um instrumento de campanha que visava mobilizar a base conservadora.

Além disso, o texto critica a forma como o "kit gay" foi tratado na esfera educacional, mencionando a remoção de conteúdos que abordavam diversidade sexual e de gênero, o que exacerba a invisibilidade e a marginalização das identidades LGBT+. Esse movimento de censura é apresentado como parte de uma estratégia maior para manter certos poderes, perpetuando a ideia de que discussões sobre gênero e sexualidade são inadequadas ou perigosas.

Elizabeth Macedo (2017) nos convida a abrir os braços e acolher as questões de gênero e sexualidade, trazendo para o centro do palco grupos historicamente marginalizados em prol de uma "teoria curricular comprometida com a educação" para "dar visibilidade à experiência de estar com o outro" (Macedo, 2017, p.541). Essa perspectiva é fundamental quando consideramos a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ na educação como um convite para um baile, onde todos podem ser quem realmente são – tal como igualmente encontramos na introdução de Vitorelo (2021), em formato de quadrinhos, que aborda questões de identidade e autoaceitação, enfatizando a importância do diálogo sobre sexualidade e gênero. A personagem central, que se

apresenta como autora, e uma pessoa "não binária", inicia uma conversa com o leitor, criando uma atmosfera de acolhimento e empatia.

**Figura 03 – Introdução do Livro**



Fonte: Vitorelo (2021)

O que temos aqui, minhas caras e caros, é uma sinfonia de inclusão, uma orquestração cuidadosa que toca nas cordas do respeito à diversidade. Vitorelo (2021) como um maestro habilidoso, nos conduz por essa trilha sonora que ressoa a urgente necessidade de uma educação que não apenas tolere, mas que celebre todas as formas de identidade e expressão. Veja bem, Vitorelo (2021) usa a linguagem dos quadrinhos para transformar temas considerados tabus em uma conversa leve e acessível. A combinação de diálogos informais e elementos visuais faz com que a mensagem seja um verdadeiro sucesso entre os jovens, tornando a discussão sobre identidade de gênero e aceitação muito mais envolvente.

Os temas centrais giram em torno da não-binaridade e da bissexualidade da autora, destacando a fluidez das identidades de gênero e a importância de respeito e aceitação. O convite para usar "quaisquer pronomes" reflete uma postura super aberta, incentivando os leitores a se sentirem confortáveis explorando sua própria identidade. É quase como se a autora estivesse dizendo: "Venham, todos são bem-vindos para explorar e ser quem são!"

O sentimento de comunidade é palpável, com uma ênfase nas inseguranças e medos enfrentados por muitos. Ao compartilhar suas próprias lutas, a autora cria uma conexão real com leitores que podem se sentir isolados ou incompreendidos. É um abraço acolhedor em forma de quadrinhos! O objetivo educativo é claro e poderoso. Vitorelo (2021) não apenas compartilha suas experiências, mas também encoraja a reflexão e a leitura, enfatizando que o conhecimento e a compreensão são essenciais para criar um ambiente mais acolhedor. A abordagem pedagógica é essencial para promover a conscientização sobre diversidade e inclusão nas escolas. E Vitorelo (2021), brilhante como sempre, expõe essa luta com uma clareza cortante, mostrando como a falta de políticas inclusivas pode colapsar o desenvolvimento emocional e educacional desses jovens.

Sabe-se que ainda não há tantos trabalhos científicos específicos relacionados a esse tópico, o que mostra uma clara lacuna na pesquisa acadêmica, especialmente no contexto brasileiro. Isso destaca a importância de *Kit Gay*, de Vitorelo (2021), que busca preencher essa lacuna, contribuindo para a literatura acadêmica e educacional, lançando uma luz brilhante e colorida sobre a inclusão das questões LGBTQIAPN+ na educação, posto que:

> [...] em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. (UNESCO, 2002, p. 3)

Diante disso, a obra *Kit Gay* (2021) acaba oferecendo uma visão profunda sobre o impacto da inclusão das questões LGBTQIAPN+ na educação, tal como faz Sacristán (2013), ao nos convidar a buscar a diversidade como um fator propulsor do pluralismo universalista

na escola, abarcando as nuances culturais e demandando transformações profundas na mentalidade, fortalecimento das atitudes e promoção do respeito mútuo, posto que uma "escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável [...] O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura" (Sacristán, 2013, p. 10) – e observem como Vitorelo (2021) apresenta o conteúdo cultural sobre LGBTQIAPN+ de forma simples e didática, nessa Figura 04:

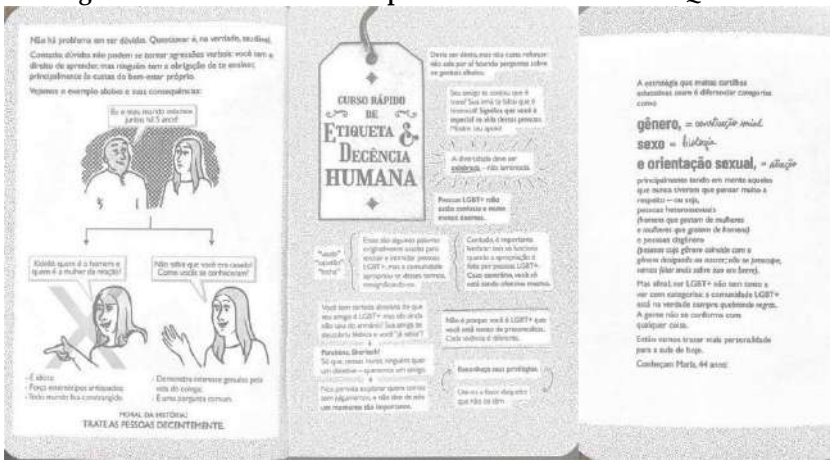
**Figura 04 – Conteúdo Cultural LGBTQIAPN+ Didático**




Fonte: Vitorelo (2021)

Chamamos a atenção, então, para Yessica Lopes (2014) e Miguel Arroyo (2010), os quais falam sobre o respeito à diversidade sexual na escola e a reflexão sobre a inclusão de gênero e sexualidade no currículo, respectivamente, uma vez que a "relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos" de caráter focalizado e compensatório (Arroyo, 2010, p. 1391). Ambos os teóricos complementam as ideias de bell hooks (2018), fornecendo direcionamentos para uma educação que é como uma coreografia perfeita, respeitosa da diversidade – algo que Vitorelo (2021) sabiamente apresenta em sua obra, como podemos ver na Figura 05:

**Figura 05 – Didática sobre Respeito à Comunidade LGBTQIAPN+**

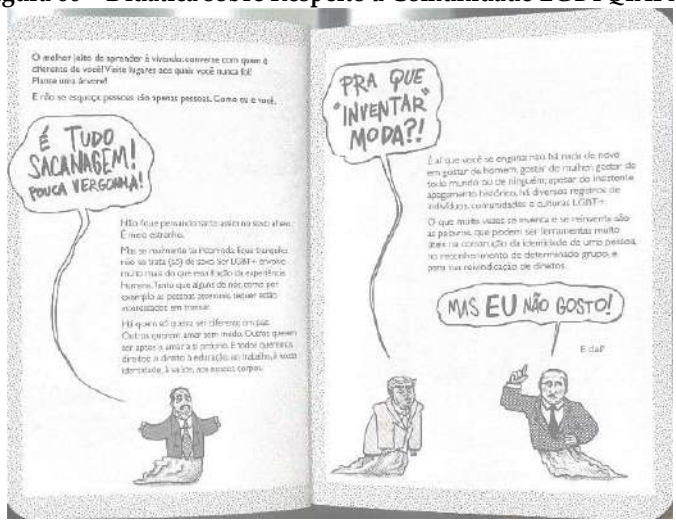



Fonte: Vitorelo (2021)

Avtar Brah (2006), por sua vez, nos conduz a uma compreensão mais profunda das múltiplas identidades e suas expressões no palco da educação, ao discutir a complexidade e multiplicidade das identidades ao abordar as contradições da subjetividade e das identidades, destacando como lidar com questões como o racismo de uma feminista, a homofobia de alguém sujeito ao racismo, ou até o racismo de um grupo racializado em relação a outro grupo racializado, cada um supostamente falando a partir do ponto de vista de sua experiência. Sua contribuição enriquece nossa análise como se fosse uma coreografia complexa e emocionante.

Na Figura 06, apresentamos uma conversa envolvente e provocativa sobre sexualidade, identidade e a diversidade dentro da comunidade LGBTQIAPN+, presente em *Kit Gay*, de Vitorelo (2021). Utilizando um tom descontraído e ilustrações cômicas, o texto aborda questões importantes de maneira acessível e inclusiva:

**Figura 06 – Didática sobre Respeito à Comunidade LGBTQIAPN+**




Fonte: Vitorelo (2021)

O texto inicia com uma afirmação encorajadora: "O melhor jeito de aprender é vivendo", sugerindo que a experiência pessoal e o diálogo são fundamentais para a compreensão das diferenças. A ideia de que "pessoas são apenas pessoas" reforça a noção de igualdade e humanidade, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero. A frase "É tudo sacanagem! Pouca vergonha!" é uma provocação que desafia preconceitos comuns sobre sexualidade. A autora sugere que, em vez de se preocupar excessivamente com a sexualidade alheia, as pessoas devem se concentrar em suas próprias experiências e direitos. Essa abordagem é importante para desmistificar a conversa sobre sexualidade, tornando-a mais aceitável e menos tabu.

O texto ainda menciona que as identidades LGBTQIAPN+ são multifacetadas, abrangendo muito mais do que a simples categorização de "homem" ou "mulher". Ao mencionar a existência de pessoas assexuais e suas diferentes experiências de vida, o autor destaca a complexidade das identidades e a importância de reconhecer a diversidade dentro da comunidade. A seção que aborda a resistência à mudança e o uso de palavras como

ferramentas de autoafirmação é significativa. Vitorelo (2021), então, observa que a resistência a novas terminologias ou identidades não deve ser um impeditivo para a aceitação. A frase "mas EU não gosto!" questiona a relevância de opiniões pessoais que deslegitimam a vivência de outros, enfatizando a necessidade de respeito mútuo.

Nessa perspectiva, Louro (2000; 2010) destaca os desafios que o educador da escola básica enfrenta na plena expansão de sua prática na esfera da transversalidade, sobretudo diante das complexidades inerentes à abordagem da diversidade na temática da sexualidade humana. Segundo ele:

> A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir (Louro, 2000, p. 81).

É imperativo, pois, abordar as questões de sexualidade de maneira pública, escapando da rigidez de categorias entre o permitido e o proibido, uma vez que elas são "fragmentadas, múltiplas e móveis" (Foucault, 2001, p. 46), e, consoante a essa ideia, Louro (2010, p.11) afirma que "as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pela rede de poder de uma sociedade". Na mesma linha de pensamento, Loiola (2009) também contribui para a discussão e compreensão da construção social das relações de gênero e sexualidade, ao defender que:

> [...] a compreensão da sexualidade tem perdurado numa concepção binária, da existência de dois sexos, associada à reprodução, prevalecendo um eixo condutor moralizante, castrador do prazer, cerceador de suas diversas expressões. Todavia, a sexualidade humana transcende este eixo, senão estaria sujeita a determinismos restritos ao mundo natural (Loiola, 2009, p. 38).

Auad (2018) destaca que as práticas educativas escolares são formadoras das percepções que são construídas acerca das relações

de gênero e da sexualidade, e, ao afirmar que "misturar meninos e meninas, sem propor atividades que promovam a ruptura com as tradicionais e hierarquizadas relações de gênero em nada contribui para o término das desigualdades" (Auad, 2018, p. 76), aponta a real necessidade de uma reflexão mais crítica acerca de currículo, diversidade e inclusão. Nessa perspectiva, Bandeira e Velozo (2019) chamam a atenção para o fato de que é preciso reconhecer que o livro didático não detém a verdade inquestionável. Para eles,

> O livro didático não detém a verdade inquestionável. Questionar as invisibilidades e representações preconceituosas de gênero e de sexualidade não significa negar a qualidade do livro didático nem tampouco a importância que eles assumem no cotidiano escolar (Bandeira; Velozo, 2019, p. 1028).

Sendo assim, Furlani (2013) destaca que os livros didáticos são importantes instrumentos de ensino, mas que é necessário que eles sejam utilizados de forma crítica e reflexiva pelos professores, e por Faria (1996) apontar que o livro didático pode ser um instrumento difusor de estereótipos e preconceitos, é que Silva (2013) reforça a necessidade de os livros didáticos serem atualizados e revisados constantemente, para evitar que estereótipos e preconceitos acabem configurando a ideia de que "a cultura heteronormativa impera nos livros didáticos" (Silva, 2013, p. 82). Vejamos, querides, a Figura 07:

**Figura 07 – Construção Social de Gênero, Diversidade e Inclusão**




Fonte: Vitorelo (2021)

Vamos lá, queridinhos e queridinhas. Quando a gente pega o *Kit Gay*, do Vitorelo e joga no caldeirão fervente que é o contexto educacional brasileiro, o que surge não é apenas uma narrativa transformadora, mas uma verdadeira epopeia moderna, repleta de desafios dignos de uma saga épica. Agora, se nos debruçarmos sobre a recepção dessas histórias nas escolas, tendo em mente algumas palavrinhas-chave: políticas públicas, formação de professores e, claro, as atitudes culturais que ainda permeiam o imaginário coletivo sobre gênero e sexualidade.

A Figura 07, como puderam ver, mostra como Vitorelo (2021) explora de maneira profunda e acessível as complexidades do gênero e da biologia, desafiando conceitos tradicionais e promovendo uma reflexão sobre a identidade pessoal. Utilizando ilustrações e uma linguagem clara, a autora aborda questões essenciais sobre como gênero e sexo são percebidos e construídos socialmente.

Vitorelo (2021) começa afirmando que "gênero está em constante construção e interpretação", enfatizando que a identidade de gênero não é apenas uma questão biológica, mas também social e cultural. Essa abordagem é fundamental para desmistificar a ideia de que gênero é fixo e imutável, reconhecendo a diversidade de experiências, vivências e identidades sócio sexuais. Os personagens apresentados compartilham suas vivências, como a pessoa intersexo que questiona a imposição de categorias binárias e outros que discutem suas identidades trans. Essa narrativa pessoal humaniza as questões de gênero, permitindo que leitores se identifiquem e compreendam a luta por reconhecimento e respeito.

A seção "Qual o papel da biologia?" questiona a primazia da biologia na definição de gênero, ressaltando que, mesmo com intervenções médicas, a identidade pode ser complexa e multifacetada. A citação de estudos de Fausto-Sterling, que explora a anatomia, hormônios e comportamento, reforça a ideia de que sexo e gênero não são binários, e que a biologia não deve ser usada como uma justificativa para a discriminação. A afirmação de que

"1,7% da população é intersexo" destaca a existência de identidades que desafiam a categorização binária de gênero, enfatizando a necessidade de inclusão e respeito pela autonomia individual. Essa estatística serve para educar o público sobre a diversidade das experiências humanas.

Portanto, a Figura 07 ressalta a importância de garantir e respeitar a autonomia de cada um, promovendo um ambiente de aceitação e compreensão. Essa mensagem é crucial, pois enfatiza que o respeito às identidades de gênero é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

Mas... Ah, Brasil, terra de contrastes! O cenário educacional por aqui, quando o assunto é gênero e sexualidade, é um campo de batalha ideológico, onde cada palavra é uma espada. Desde que a nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há movimentos e tentativas de orquestrar uma educação básica que respeite a diversidade, o país se dividiu como o Mar Vermelho entre aqueles que abraçam a inclusão e aqueles que gritam, com as veias do pescoço saltadas, contra o que chamam de "ideologia de gênero".

**Figura 08 – Falando sobre Ideologia de Gênero**




Fonte: Vitorelo (2021)

Nesse redemoinho de opiniões, o Vitorelo (2021) se levanta como um farol de ousadia, iluminando os mares revoltos de conservadorismo, vide Figura 08. Ela oferece uma proposta pedagógica que não só informa, mas também forma – aqui, meus amores, no sentido mais nobre da palavra – cidadãos críticos e

conscientes, capazes de entender, de uma vez por todas, que "ideologia de gênero" não existe – ou, pelo menos, não deveria existir.

A seção "O que é Gênero?" inicia com uma explicação clara sobre o conceito, sublinhando que gênero é um atributo linguístico e uma construção social, e não simplesmente uma questão biológica. A citação de Simone de Beauvoir (1980), "*Não se nasce mulher, torna-se*", destaca a ideia de que a identidade de gênero é formada através de experiências sociais e culturais, reforçando a desconstrução do binarismo de gênero.

> A passagem do ser para o devir que se dá em Beauvoir é radicalizada em Butler, de modo que a frase, se reescrita por ela, ficaria "On naît/n'est pas, on devient en différance", ou "Não se nasce/não se é, se devém em diferenciação". A possibilidade da retirada da palavra mulher seria a radicalidade já presente no pensamento de Beauvoir, mas não percebida por ela. (Rodrigues, 2019, p. 2)

E, por isso, Vitorelo (2021), logo em seguida, faz menção a Judith Butler e a ideia de que "gênero é performativo" introduz a noção de que o gênero não é uma essência fixa, mas sim algo que se manifestam através de ações, comportamentos e performances sociais. Essa perspectiva é crucial para entender a fluidez da identidade de gênero e como ela pode ser expressa de diferentes maneiras.

Ainda na Figura 08, conseguimos compreender que ideologia de gênero não surgiu de experiências pessoais, integrando teoria e prática, posto que a entendemos como "doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam" (Abbagnano, 2003, p. 521). Muito pelo contrário! Essa conexão entre vivências individuais e conceitos acadêmicos é essencial para uma educação mais inclusiva e consciente sobre diversidade de gênero; serve como uma introdução eficaz à ideologia de gênero, desafiando percepções tradicionais e promovendo um entendimento mais profundo das identidades de gênero.

*Kit Gay*, de Vitorelo (2021) é um material valioso, pois oferece uma base teórica e prática sobre gênero, estimulando a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A combinação de teoria, citações relevantes e experiências pessoais cria um recurso educativo que pode enriquecer discussões sobre identidade e inclusão nas escolas.

**Considerações finais**

Colocar o *Kit Gay* em sala de aula? Querides, é como tentar dançar uma rumba em cima de uma corda bamba, e te digo, sem rede de proteção! Primeiro, temos que lidar com a resistência cultural. Em muitas regiões deste nosso Brasilzão, as ideias conservadoras sobre gênero e sexualidade ainda reinam como velhos coronéis, criando um ambiente onde a aceitação de temas que desafiem essas normas é um ato, no mínimo, de heroísmo. Os professores que ousam trazer Vitorelo para o meio da roda podem enfrentar resistência não só de colegas e pais, mas também da comunidade escolar como um todo.

Outro obstáculo é a formação de professores. Muitos ainda carecem de treinamento adequado para abordar essas questões com a sensibilidade necessária. Sem suporte institucional sólido, há o risco de discussões superficiais ou reforço de estereótipos. Além disso, a falta de políticas escolares claras para apoiar a inclusão de temáticas LGBTQIAPN+ cria um ambiente de insegurança. Sem diretrizes específicas, o uso do *Kit Gay* pode ser caótico, com educadores se sentindo isolados e limitados.

Apesar dos desafios, as narrativas do *Kit Gay* têm o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e celebrativo da diversidade, oferecendo aos estudantes LGBTQIAPN+ um alívio e um senso de pertencimento ao verem suas histórias representadas. Ao desconstruir preconceitos entre os alunos e promover empatia, a obra contribui para uma formação cidadã mais crítica. Uma recepção positiva do *Kit Gay* pode incentivar as escolas a adotar políticas inclusivas e investir no treinamento contínuo dos educadores, catalisando uma mudança

cultural. No entanto, para que esse potencial seja realizado, é essencial contar com educadores bem preparados, apoio institucional sólido e uma comunidade escolar aberta ao diálogo sobre diversidade, garantindo assim um ambiente educativo verdadeiramente acolhedor, seguro e inclusivo para todos.

**Referências**


ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, out. 2010.

AUAD, D. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

BANDEIRA, A.; VELOZO, E. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciência: Educ, Bauru**, v. 25, n. 4, 2019, p. 1019-1033.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

bell hooks. **O Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu (26)**, janeiro-junho de 2006: p.329-376.

COHEN, S. **Folk devils and moral panics**. London: MacGibbon & Kee, 1972.

COHEN, S. Whose side were we on? The undeclared politics of moral panictheory. **Crime, Media, Culture,** Thousand Oaks, n.7, v.3, 2011, p. 237-243.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade** (vol. I): a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2001.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G.L.; FELIPE J.; GOELLNER, S.V.; (Organizadoras.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 67-82.

GARBAGNOLI, S. "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. **AG About Gender**,Genova, n. 3, v. 6, 2014, p. 250-263.

HUSSON, A. Stop à la rumeur: parlons de genre. **GenERe–Genre: Epistémologie & Recherches**, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz A invenção da" ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo ea elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária–ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural". In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Copes. (Org.) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande:** Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

LOIOLA, Luís Palhano. Sexualidade, gênero e diversidade sexual. In: COSTA, Adriano Henrique; JOCA, Alexandre Martins; LOIOLA, Luís Palhano**. Desatando-nos**: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: UFC, 2009.

LOPES, Yessica. Rogério Junqueira: conceitos de diversidade. **Rev. Diversidade e Educação**, v.2, n.3, p. 4-11, jan./jun. 2014.

LOURO, G. L. **Corpo, gênero, sexualidade e educação**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero". **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 2, e47463, 2018.

MELLO, L. M.; BRITO, L. P.; MAROJA, M. C. As políticas públicas exercem um papel importante na manutenção e/ou superação das opressões de gênero e sexuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 417–432, 2012.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 39, p. 403-429, 2012.

MIGUEL, L. F. O colapso da política e o impeachment como "solução". **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 20, p. 7–30, 2016.

RODRIGUES, C.. Ser e devir: Butler leitora de Beauvoir. **Cadernos Pagu**, n. 56, p. e195605, 2019.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Katechesis e Artpress, 2011.

SILVA, M. B. **Representação de homossexuais nos livros didáticos de História para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFS, 2013. Disponível em https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4896/1/MARCIA_BARBOSA_SILVA.pdf

TROTTI, B. A.; LOWENKRON, L. Pânicos morais, sexualidade e infância: A fabricação do "kit gay" como artefato político na disputa presidencial de 2018 a partir da rede social Twitter. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), n. 39, p. e22315, 2023.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organizações das Nações Unidas, 2002.

VITORELO. **Kit Gay**. São Paulo: Veneta, 2021.

WIDOW, Juan Antonio. La corrupción ideológica del lenguaje en las ciencias prácticas. **Verbo (Madrid): Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano**, n. 399, p. 903-918, 2003.

A educação é sempre um território de encontros, disputas e possibilidades. Neste primeiro volume de Tecendo Interseccionalidades, pesquisas produzidas por educadoras e educadores da Educação Básica demonstram que formar docentes implica reconhecer as diferenças como potência pedagógica. Ao articular gênero, raça, etnia, sexualidade e currículo, a obra reafirma o compromisso da escola com a democracia, os direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3137-2