



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

JÉSSICA REGIANE ALVES PEREIRA

**EDUCAR PARA EQUIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E CLASSE NA
FORMAÇÃO DAS/OS DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE
TEMPO INTEGRAL ANNA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO (2023-2025)**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

JÉSSICA REGIANE ALVES PEREIRA

**EDUCAR PARA EQUIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E CLASSE NA
FORMAÇÃO DAS/OS DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE
TEMPO INTEGRAL ANNA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO (2023-2025)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Bacharelado em
Humanidades, do Instituto de Humanidades e
Letras dos Malês, da Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, como requisito parcial para a
obtenção do título de Bacharel em
Humanidades.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra
Rea.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

JÉSSICA REGIANE ALVES PEREIRA

**EDUCAR PARA EQUIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E CLASSE NA
FORMAÇÃO DAS/OS DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE
TEMPO INTEGRAL ANNA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO (2023-2025)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Bacharelado em
Humanidades, do Instituto de Humanidades e
Letras dos Malês, da Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, como requisito parcial para a
obtenção do título de Bacharel em
Humanidades.

Aprovado em: 01/07/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Eliane Costa Santos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Marlon Marcos Vieira Passos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	TEMA OBJETO	10
3	PROBLEMA DE PESQUISA	10
4	OBJETIVOS	11
4.1	OBJETIVO GERAL	11
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
5	JUSTIFICATIVA	11
6	REFERENCIAL TEÓRICO	14
6.1	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: GUACIRA LOPES LOURO	14
6.2	RESPEITO ÀS IDENTIDADES TRANS: JAQUELINE GOMES DE JESUS	16
6.3	GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: JUDITH BUTLER	16
6.4	INTERSECCIONALIDADE E DESIGUALDADES MÚLTIPLAS: KIMBERLÉ CRENSHAW	17
6.5	PODER, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: MICHEL FOUCAULT	20
6.6	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DOCENTE: NILMA LINO GOMES	20
6.7	EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FORMAÇÃO CRÍTICA: PAULO FREIRE	22
6.8	O RECÔNCAVO BAIANO SAI DO ARMÁRIO	23
6.9	LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES EDUCACIONAIS, DOCUMENTOS NORMATIVOS E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	23
7	METODOLOGIA	25
8	CRONOGRAMA	27
	REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa desenvolve-se no município de São Francisco do Conde – BA, localizado no Recôncavo Baiano e integrante da Região Metropolitana de Salvador, a cerca de 67 km da capital baiana. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o município possui uma população de 38.733 habitantes (Censo de 2022) e uma área territorial de 269,737 km². Fundado em 1697, São Francisco do Conde é um dos municípios mais antigos do estado e abriga a Refinaria Landulpho Alves (RLAM) — a primeira grande refinaria nacional de petróleo do Brasil, inaugurada em setembro de 1950 no distrito de Mataripe —, considerada atualmente a segunda maior do país. Em dezembro de 2021, a planta foi privatizada e rebatizada como Refinaria de Mataripe, passando a ser administrada pela empresa Acelen, criada pelo fundo Mubadala Capital, dos Emirados Árabes Unidos (Acelen, 2021).

Dados do IBGE (2023) indicam que o município registra um dos maiores PIBs *per capita* do Brasil, ocupando a primeira posição entre os 417 municípios da Bahia e a segunda posição no *ranking* nacional. No campo da educação, contudo, os indicadores revelam um contraste: embora haja quase a universalização da escolarização (99,24%), o município enfrenta desafios em relação à qualidade educacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública registrou a nota de 4,2 em 2023 — etapa correspondente do 1º ao 5º ano, que atende crianças de 6 a 10 anos. Quanto aos anos finais (6º ao 9º ano), destinados a adolescentes de 11 a 14 anos, observa-se a ausência de dados para o município.

Essa lacuna nos indicadores oficiais evidencia um problema relevante, uma vez que não há dados consolidados que permitam avaliar a eficácia do ensino nos anos finais e no Ensino Médio. Destaca-se, assim, o desafio de converter a alta taxa de acesso à escola em aprendizagem efetiva. Para superar esse cenário, fazem-se necessários investimentos contínuos na formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e no acompanhamento sistemático dos processos educativos, visando à elevação da qualidade do ensino e dos seus indicadores.¹

O campo empírico da pesquisa será o Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT), situado na Rodovia BA-523, no Distrito de Caípe/Mataripe, Rua do Asfalto, São Francisco do Conde – BA. A instituição oferece as

¹ Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Bahia | São Francisco do Conde | Panorama](#)

modalidades de Ensino Médio regular, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2024, a escola passou a funcionar em uma nova sede de tempo integral, sendo reenquadrada pela rede estadual no âmbito da modalidade de Educação do Campo. A infraestrutura atual conta com 24 salas de aula, restaurante estudantil, teatro, campo de futebol *society* com pista de atletismo e quadra poliesportiva coberta, frutos de um investimento superior a R\$ 29,2 milhões realizado pelo Governo do Estado da Bahia para a modernização do espaço escolar.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2022, p. 10):

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem por objetivo desenvolver a formação escolar da população do campo, em toda a sua diversidade e especificidade, nos espaços escolares presentes na área rural, e, ainda assim, nas escolas presentes em área urbana, mas que atendem a população do campo.

O Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral Anna Junqueira Ayres Tourinho, localizado no Distrito de Caípe/Mataripe, em São Francisco do Conde – BA, foi oficialmente reconhecido como unidade de Educação do Campo mediante a Portaria nº 1.488/2022, publicada no *Diário Oficial do Estado* em 14 de setembro de 2022. Tal reconhecimento institucional fundamenta-se na necessidade de alinhar a prática pedagógica às Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo, promovendo uma formação contextualizada que valorize a identidade dos sujeitos do campo e as especificidades culturais das comunidades tradicionais da região.

A transição para essa modalidade de ensino assegura a implementação de uma matriz curricular que articula as aprendizagens essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos saberes locais, garantindo o direito a uma educação pública que respeite o território e a ancestralidade dos estudantes. O principal diferencial da Educação do Campo reside no fortalecimento da territorialidade, ao integrar o currículo às formas de vida e às realidades socioeconômicas locais, contribuindo para a superação de processos históricos de invisibilização e exclusão.

Por meio da perspectiva intercultural, essa modalidade de ensino promove o diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais, constituindo-se como eixo estratégico para assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos discentes em seus próprios territórios, respeitando integralmente suas identidades socioculturais. Conforme orientam os documentos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Bahia, 2022), o objetivo central é garantir uma oferta de ensino que respeite a “identidade sociocultural, a territorialidade e as formas de vida” das

comunidades, fortalecendo o pertencimento e o protagonismo dos estudantes em suas trajetórias históricas e sociais.

A inclusão do CEAJAT na modalidade de Educação do Campo fundamenta-se, também, nas características socioterritoriais do Distrito de Caípe/Mataripe, em São Francisco do Conde – BA, marcado pela presença expressiva de comunidades tradicionais, como pescadores artesanais, marisqueiras e populações quilombolas. A localidade caracteriza-se por uma dinâmica social intrinsecamente vinculada ao território e à preservação de saberes ancestrais, o que exige uma proposta pedagógica capaz de integrar o conhecimento científico às práticas culturais e produtivas locais. Nesse sentido, a afirmação desse espaço como ambiente de reprodução de modos de vida tradicionais justifica a adoção de um currículo contextualizado e de um calendário escolar adequado aos ritmos do campo e das águas, assegurando o direito a uma educação que fortaleça a identidade, a ancestralidade e a autonomia dos sujeitos em seu próprio território.

A educação constitui-se como um fenômeno social amplo e complexo, presente em diferentes contextos da vida em sociedade. Nesse sentido, conforme ensina Brandão (1982, p. 1):²

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

O autor destaca que não existe uma única forma de educar, mas sim múltiplas “educações”, construídas historicamente segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. Nessa perspectiva, a educação atua tanto como instrumento de manutenção da ordem posta quanto como propulsora de processos de transformação social, a depender dos valores, intenções e projetos políticos que orientam a prática educativa.

Embora a educação ocorra em diversos espaços sociais, é no ambiente escolar que ela se sistematiza de maneira intencional, assumindo papel central na formação humana. A escola configura-se, assim, como espaço privilegiado para a socialização, a produção de conhecimentos, a construção de valores e o exercício da cidadania. Na perspectiva de Freire (1999), a educação deve ser compreendida como um processo político e crítico, no qual o sujeito

² Carlos Rodrigues Brandão é graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965), mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974) e doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980); docente em antropologia do simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas.

se reconhece como ser histórico e agente capaz de intervir na realidade em que está inserido. Nessa direção, o ato educativo não se limita somente à transmissão de conteúdos, mas fundamenta-se no diálogo, na reflexão e no desenvolvimento da consciência crítica.

Apesar do discurso social que afirma valorizar a diversidade humana, observa-se, no cotidiano, a permanência de múltiplas manifestações de preconceito, discriminação e violência atreladas aos marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e classe. Essas desigualdades de caráter estrutural atravessam a formação social brasileira e reeditam-se no ambiente escolar, interferindo sobre as relações interpessoais, as práticas pedagógicas e no currículo.

Acerca do papel da formação docente no enfrentamento dessa realidade, Gomes e Silva (2007, p. 23):³

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora, os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas.

A escola é um espaço marcado pela convivência de múltiplas identidades, culturas e experiências sociais, o que reforça sua responsabilidade na construção de práticas educativas inclusivas. Por ser uma das primeiras instituições sociais frequentadas por crianças e jovens, a escola exerce influência significativa na formação de valores, concepções de mundo e relações sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental que o espaço escolar promova o respeito às diferenças e combata todas as formas de discriminação. No debate sobre diversidade no contexto educacional, conceitos relacionados a gênero e sexualidade assumem centralidade.

Conforme afirmam Wolff e Saldanha (2015, p. 30)⁴, “as questões que atravessam gênero, sexo e sexualidades estão presentes de forma muito intensa no cotidiano escolar e geram dúvidas, situações difíceis para professoras, alunas, mães e todas as profissionais envolvidas no processo educativo”.

Educar para a equidade implica reconhecer as diferenças sem convertê-las em hierarquias ou desigualdades, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam todas as formas de discriminação. Compreende-se que tal perspectiva exige dos

³ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é uma educadora, pesquisadora e ativista negra brasileira, referência nacional na luta por uma educação antirracista e na valorização da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Formada em Licenciatura em Letras (PUCRS), mestrado (1979) e doutorado (1987) em Educação pela UFRGS. Pós-doutorado na University of South Africa (1996).

⁴ Cristina Scheibe Wolff é doutora em História Social e professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde coordena o Laboratório de Estudos de Gênero e História. Já Rafael Araújo Saldanha é doutorando no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, também pela UFSC.

profissionais da educação não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também uma postura ética, reflexiva e politicamente comprometida com a justiça social. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores e professoras deve incorporar os debates sobre gênero, sexualidade, raça e classe social como eixos estruturantes do processo educativo.

O tema deste trabalho abrange a formação inicial e continuada dos docentes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral Anna Junqueira Ayres Tourinho, situado no município de São Francisco do Conde – BA, e sua relação com o enfrentamento de preconceitos relacionados às categorias de gênero, sexualidade, raça e classe no ambiente escolar, no período entre 2023 a 2025. O recorte temporal compreende os anos de 2023 a 2025 por corresponder ao período posterior ao enquadramento da escola na modalidade Educação do Campo e às ações formativas desenvolvidas pela rede estadual. Dessa forma, a pesquisa insere-se na perspectiva de uma educação comprometida com a equidade e com a construção de uma escola democrática e inclusiva. Investigar a formação docente frente às questões de gênero, sexualidade, raça e classe revela-se fundamental para compreender a preparação do corpo docente no enfrentamento dos preconceitos presentes no ambiente escolar e contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a justiça social.

A pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial e/ou continuada das docentes e docentes que atuam no Ensino Médio do CEAJAT em relação às questões de gênero e sexualidade sob uma abordagem interseccional. Por se tratar de uma instituição enquadrada na modalidade de Educação do Campo, compreende-se que a práxis docente deve ir além das prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando o conhecimento científico aos saberes locais, à preservação ambiental e à ancestralidade. O público discente constitui-se, majoritariamente, por sujeitos de comunidades tradicionais — como pescadores artesanais, marisqueiras e populações quilombolas —, cujos ritmos cotidianos "das águas e do campo" devem ser contemplados no currículo e na organização do calendário escolar.

O ambiente escolar configura-se como um espaço de coexistência de múltiplas identidades no qual as desigualdades estruturais de gênero, sexualidade, raça e classe social se manifestam. No Ensino Médio — etapa marcada por intensos processos de afirmação e vivência das identidades juvenis — a atuação do corpo docente torna-se central para a promoção da equidade e do respeito às identidades trans e demais dissidências de gênero e sexualidade, bem como para o combate a manifestações de machismo, sexismo, racismo e LGBTfobia. Ademais, a atuação em uma escola do campo exige atenção analítica às especificidades de como as identidades sexuais e de gênero não normativas se configuram nos territórios rurais. Embora esses espaços sejam frequentemente representados como tradicionais e centrados na reprodução

da heteronormatividade, revelam-se, sob um olhar apurado, ricos e complexos na produção de modos de vida, gêneros e sexualidades dissidentes.

A fundamentação desta pesquisa articula-se, entre outros aportes teóricos e locais, com a obra *O Recôncavo Baiano sai do armário*, coletânea que reúne reflexões, relatos e análises sobre a diversidade sexual e de gênero na região. Tal literatura não apenas oferece um panorama histórico e cultural do território, como também contribui para a compreensão dos processos de visibilização e afirmação das identidades LGBTQIA+ no Recôncavo Baiano. Sua incorporação ao projeto possibilita ampliar o diálogo com a realidade local, fortalecendo a análise crítica e a relevância social da investigação. Em suma, o desafio posto ao corpo docente consiste em consolidar uma escola que seja, simultaneamente, um espaço de excelência acadêmica e um território de acolhimento, equidade e promoção da justiça social.

2 TEMA OBJETO

A formação inicial e/ou continuada dos docentes do Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral Anna Junqueira Ayres Tourinho, no município de São Francisco do Conde – BA, e sua relação com o enfrentamento de preconceitos relacionados a gênero, sexualidade, raça e classe no ambiente escolar, no período de 2023 a 2025.

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Em que medida os docentes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral Anna Junqueira Ayres Tourinho, no município de São Francisco do Conde – BA, receberam formação inicial e/ou continuada destinada ao enfrentamento de preconceitos relacionados a gênero, sexualidade, raça e classe no ambiente escolar, no período de 2023 a 2025?

4 OBJETIVOS

4.1 GERAL

Analisar a formação inicial e/ou continuada recebida pelos docentes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral Anna Junqueira Ayres Tourinho, em São Francisco do Conde – BA, destinada para o enfrentamento de preconceitos relacionados a gênero, sexualidade, raça e classe no cotidiano escolar, no período de 2023 a 2025.

4.2 ESPECÍFICOS

- Mapear se os/as docentes da escola investigada incorporam discussões relacionadas a gênero, sexualidade, raça e classe em suas práticas pedagógicas cotidianas;
- Contextualizar a noção de interseccionalidade e sua relevância para a construção de uma educação inclusiva no contexto brasileiro;
- Identificar situações de preconceito e discriminação relacionadas a gênero, sexualidade, raça e classe no ambiente escolar;
- Investigar, por meio de entrevistas, os tipos de formação inicial e continuada recebidos pelos docentes sobre as referidas temáticas, no período compreendido entre 2023 e 2025.

5 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a formação docente frente às questões de gênero, sexualidade, raça e classe, considerando o papel fundamental da escola na promoção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. A contextualização temporal desta pesquisa no período entre 2023 e 2025 permite analisar a formação docente no cenário pós-pandêmico e sob as atuais políticas educacionais da Bahia. Em um contexto social marcado por profundas desigualdades e pela persistência de práticas discriminatórias, torna-se imprescindível compreender de que maneira professores e professoras estão preparados para abordar esses marcadores sociais no cotidiano escolar.

Além disso, um dos elementos motivadores para o desenvolvimento desta pesquisa acerca de gênero, sexualidade, raça e classe emergiu de uma observação no âmbito pessoal. Ao acompanhar a rotina escolar de minha filha Lavínia — à época com 16 anos —, percebi que seu

convívio se dava com jovens de diversas identidades de gênero e orientações sexuais. O ponto de maior destaque nessa vivência foi constatar que, entre os próprios estudantes, a convivência ocorria de forma natural, respeitosa e sem as marcas do preconceito ou da discriminação. Essa constatação empírica levou-me a questionar se a instituição escolar se encontra preparada para acolher tal realidade e se o corpo docente possui uma formação estruturada sobre esses marcadores sociais para dialogar com os discentes e mediar eventuais conflitos no ambiente escolar.

No campo educacional, o docente atua como mediador de saberes, valores e práticas sociais, exercendo influência significativa na formação crítica e cidadã dos estudantes. Assim, analisar a formação inicial e continuada dos professores permite identificar os limites e potencialidades das práticas pedagógicas desenvolvidas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade. A relevância e a atualidade deste projeto consistem em investigar se os professores e as professoras da instituição possuem formação para combater as formas interseccionadas de preconceito — como a LGBTfobia, o racismo e o sexismo —, manifestadas por meio de *bullying* e violências verbais, psicológicas e físicas no espaço escolar.

Do ponto de vista social, a pesquisa contribui para o enfrentamento da discriminação no ambiente educativo, reconhecendo a escola como um espaço plural de convivência entre diferentes identidades, culturas e trajetórias sociais. Ao problematizar as relações de gênero, sexualidade, raça e classe, o estudo colabora para a promoção de relações mais éticas, solidárias e democráticas. Pretende-se que os resultados tragam contribuições diretas para o corpo docente do CEAJAT, incentivando o aprimoramento profissional e a reflexão sobre os marcadores sociais sob o prisma da interseccionalidade.

No âmbito acadêmico, o projeto visa ao aprofundamento teórico sobre a formação docente para a diversidade, dialogando com referências que problematizam as desigualdades estruturais da educação brasileira. A pesquisa consolida a articulação entre teoria, legislação educacional e análise empírica, conforme as diretrizes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

No Brasil, o estudo das relações de gênero e sexualidade no âmbito escolar está muito desenvolvido, com pesquisas realizadas por várias universidades do país. As universidades do Recôncavo baiano não são uma exceção, como mostra a coletânea organizada pelas professoras da UFRB, Givigi e Dorneles (2013). Contudo, este estudo concentra-se no CEAJAT, em São Francisco do Conde, com o propósito de aprofundar o debate sobre os desafios vinculados à

implementação dessas discussões na educação do campo. O estudo das relações de gênero, sexualidade, classe e raça no contexto da educação do campo em municípios de pequeno porte exige uma análise sensível, para que essas escolas não sejam rotuladas como atrasadas ou preconceituosas.

Por fim, esta pesquisa impacta diretamente minha percepção como cidadã e futura profissional, sobretudo no desenvolvimento da empatia crítica. O contato direto com os desafios enfrentados pelos docentes do CEAJAT possibilitará a ampliação da minha compreensão acerca das desigualdades estruturais, permitindo-me enxergar o ser humano para além dos dados estatísticos. Pesquisar sobre gênero, sexualidade, raça e classe no contexto da educação do campo reforça meu compromisso ético com a transformação da realidade brasileira. Além disso, a realização das entrevistas exigirá o desenvolvimento de uma escuta ativa e o respeito à pluralidade de ideias, competências que enriquecerão minhas relações interpessoais e contribuirão para a consolidação de uma postura ética e comprometida com a promoção da equidade.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa apresenta uma revisão narrativa da literatura com o propósito de ampliar a compreensão do tema e sustentar a escolha do referencial teórico. O estudo fundamenta-se em um conjunto de teóricos e teóricas que analisam criticamente a educação, a formação docente e as desigualdades relacionadas a gênero, sexualidade, raça e classe social. Parte-se da premissa de que a escola não constitui um espaço neutro, mas sim um território permeado por relações de poder, disputas simbólicas e processos de produção de identidades.

No campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, utilizei a obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), de Guacira Lopes Louro, central para a compreensão dessas relações. Adotei também o guia técnico *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos* (2012), da feminista trans Jaqueline Gomes de Jesus, que funciona como um instrumento pedagógico voltado à desconstrução de preconceitos e à correta utilização da terminologia da área. Adicionalmente, recorri a seções da obra *Problemas de Gênero* (2003), de Judith Butler, que busca desconstruir a ideia de que as categorias de identidade são naturais ou fixas.

Para a discussão sobre as opressões que se entrecruzam e produzem múltiplas desigualdades, baseei-me no artigo fundamental *A interseccionalidade na discriminação de*

raça e gênero (2002), de Kimberlé Crenshaw. No que tange às relações entre poder, saber e sexualidade, realizei uma leitura inicial de *História da sexualidade I: a vontade de saber* (2005), de Michel Foucault. Incluí, ainda, as contribuições do primeiro capítulo do livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (2007), de Nilma Lino Gomes, que destaca a relevância da formação docente para o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais no ambiente escolar. Na mesma linha de transformação social, incorporei uma leitura inicial de *Pedagogia do Oprimido* (1968), de Paulo Freire, obra na qual o autor defende a educação como uma prática da liberdade voltada à superação da estrutura social de dominação.

Para concluir o referencial teórico, incorporo o livro *O Recôncavo Baiano Sai do Armário: Universidade, gênero e sexualidade* (2013), organizado por Ana Cristina Nascimento Givigi e Priscila Gomes Dornelles e publicado pela Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mais especificamente, recorro ao Capítulo 6, intitulado "Um corpo 'encurralado' na escola: gênero, sexualidade e educação do campo", no qual Priscila Gomes Dornelles discute como a instituição escolar rural lida com as normas de gênero e sexualidade. A obra dialoga diretamente com esta pesquisa, visto que o colégio selecionado para o estudo de caso também está situado na região do Recôncavo Baiano. A partir dessa leitura, foi possível aprofundar a compreensão sobre como essas temáticas se manifestam de forma particular nesse território, evidenciando o silenciamento que ainda persiste e a necessidade premente de desconstruir preconceitos no ambiente educacional.

Apresento, a seguir, as reflexões iniciais articuladas a partir dessas leituras.

6.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: GUACIRA LOPES LOURO

Guacira Lopes Louro é doutora em Educação, professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora do CNPq. Fundadora e coordenadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) desde 1990, ela se consolidou como uma das principais referências brasileiras nos estudos de gênero sob a perspectiva pós-estruturalista, especialmente no campo educacional. Em sua obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), a autora analisa que a escola não se restringe a um local de transmissão de conhecimentos, mas constitui um espaço que produz e "fabrica" ativamente as diferenças e as identidades sociais.

Louro argumenta que, desde a sua origem, a instituição escolar se incumbiu de separar, classificar e hierarquizar os sujeitos. Desse modo, define o que é considerado "normal" e o

tratado como "desvio" por meio de práticas cotidianas que, embora pareçam naturais, configuram-se como construções políticas e sociais.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (Louro, 1997, p. 57).

Gênero, sexualidade e educação se enquadram na formação docente ao propor um repensar profundo das práticas educacionais e cotidianas. A obra desafia professores e professoras a abandonarem pensamentos dicotômicos (como masculino vs. feminino ou teoria vs. prática) e a adotarem uma perspectiva plural que considere a interseccionalidade de classe, raça e gênero.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (Louro, 1997, p. 21).

Segundo a autora, práticas pedagógicas frequentemente consideradas neutras carregam significados culturais e políticos que contribuem para a naturalização de padrões heteronormativos e de hierarquias sociais. A organização dos espaços, os materiais didáticos, as relações interpessoais e os currículos formal e oculto participam ativamente da produção de identidades, bem como da exclusão de sujeitos que não se enquadram nos modelos hegemônicos. Dessa forma, a escola atua em uma dupla vertente: tanto pode reforçar desigualdades quanto se constituir como um espaço de questionamento e emancipação.

Louro destaca a importância de uma postura crítica por parte do corpo docente, capaz de problematizar discursos normativos e abrir espaço para a pluralidade de experiências, de modo a reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo. Essa perspectiva evidencia-se fundamental para subsidiar a formulação de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a equidade social.

6.2 RESPEITO ÀS IDENTIDADES TRANS: JAQUELINE GOMES DE JESUS

Jaqueline Gomes de Jesus é doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB). Além de atuar como professora e pesquisadora, possui uma trajetória marcada pela assessoria em diversidade e pela fundação de organizações não governamentais voltadas aos direitos humanos e à diversidade sexual.

Em seu guia técnico *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos* (2012), a autora oferece um subsídio direcionado a formadores de opinião sobre conceitos e terminologias relacionadas à população transgênero (transexuais, travestis e outros). A obra tem por finalidade combater o preconceito, a violência e o uso equivocado de pronomes, promovendo o respeito à identidade de gênero e à cidadania dessas pessoas.

A autora afirma que o guia tem como foco o gênero. O texto defende que gênero é uma construção social e uma classificação pessoal (homem, mulher) que independe do sexo biológico. Ela também estabelece que a identidade de gênero e a orientação sexual são dimensões distintas e independentes, o que significa que o sentimento de pertencimento a um gênero não determina a atração afetivo-sexual do sujeito. Além disso, a base teórica da obra propõe uma visão multidimensional do ser humano, reconhecendo que a subjetividade das pessoas transgênero é atravessada por outros marcadores sociais, como raça, classe, idade e religião. Ademais, sustenta-se que o respeito ao nome social e à identidade autodeclarada é um requisito essencial para a garantia da cidadania e para o combate à transfobia (Jesus, 2012, p. 17).

Segundo Jesus (2012, p. 18), “sem respeito à identidade de cada um(a), não garantimos a cidadania das pessoas e, silenciosamente, calamos sonhos, esperanças, aumentamos os desafios que as pessoas têm de enfrentar na vida”. Assim, sendo a escola um dos primeiros espaços da formação dessa identidade subjetiva, consideramos fundamental que se torne um local de compreensão e respeito a todas as identidades sexuais, de gênero, étnico-raciais, de forma a possibilitar, para cada pessoa, o pleno exercício de sua cidadania.

Por fim, a obra fornece orientações práticas sobre como construir um ambiente seguro para pessoas transgênero, elemento essencial para o contexto escolar, na promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso.

6.3 GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: JUDITH BUTLER

Judith Butler, professora e filósofa norte-americana, tornou-se uma referência

fundamental para o feminismo contemporâneo e os estudos da teoria *queer*. Em sua obra *Problemas de gênero* (2003), a autora introduz o conceito de performatividade do gênero, compreendendo-o não como um dado natural, mas como resultado da repetição contínua de atos, gestos e discursos que produzem a ilusão de uma identidade estável e normativa. Nas palavras da autora:

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é (Butler, 2003, p. 48).

Para Butler, gênero não é o que você “é”, mas o que você “faz”, um fazer repetitivo. Não existe uma identidade de gênero que venha antes de nossas ações; é a repetição de nossos comportamentos gendrados que cria a ilusão de que temos uma identidade fixa. Embora gênero seja um “ato”, Butler avisa que ele não é um conjunto de “atributos flutuantes”. Isso significa que não escolhemos nosso gênero livremente, o gênero é imposto por práticas reguladoras definidas pela sociedade. Desde que nascemos, somos pressionados pela sociedade pela “matriz heterossexual” a repetir certos comportamentos para sermos considerados seres humanos “normais”.

O conceito de performatividade, desenvolvido por Judith Butler, tem uma conexão direta com o campo educacional, visto que a escola é uma das principais instituições reguladoras da sociedade. Desde a infância, esse espaço ensina e reforça comportamentos considerados “adequados” para meninos e meninas. Isso ocorre por meio do currículo, materiais didáticos que apresentam muitas vezes papéis de gêneros tradicionais; professores e normas escolares que podem reforçar expectativas de como se vestir, quais brincadeiras são para meninos ou meninas.

Essa dinâmica ilustra a tese de Butler de que o gênero não é algo que nasce pronto, mas é performado e repetido dentro de espaços sociais como o ambiente escolar. Nesse sentido, a instituição escolar participa ativamente na construção do gênero ao ensinar e exigir condutas que produzem a ilusão de que uma identidade de gênero é fixa e natural, quando na realidade trata-se do resultado de práticas sociais repetidas e reguladas.

6.4 INTERSECCIONALIDADE E DESIGUALDADES MÚLTIPLAS: KIMBERLÉ CRENSHAW

Kimberlé Williams Crenshaw é jurista, professora de Direito nas universidades da

Califórnia e de Columbia, além de pesquisadora e ativista nas áreas de direitos civis e feminismo. A autora cunhou o termo interseccionalidade em 1989. Conforme explica a socióloga e feminista negra Patrícia Hill Collins (2017) ao retratar a história da interseccionalidade, o conceito de intersecção entre as opressões é bem mais antigo do que o próprio termo e está enraizado nas lutas travadas por mulheres negras e racializadas em prol da emancipação e da justiça social. Esse conceito permite ampliar a compreensão das desigualdades sociais, ao demonstrar que as diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo e desigualdade de classe, não atuam de forma isolada, mas se interligam e se cruzam, produzindo experiências específicas de exclusão. Como escreve Crenshaw:

Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. O segundo objetivo é enfatizar a necessidade de empreendemos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras. A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam (Crenshaw, 2002, p. 8).

Crenshaw argumenta que as instituições tendem a tratar raça e gênero como categorias separadas, o que torna invisíveis, por exemplo, as experiências de meninas negras. Na educação básica, isso ocorre quando as políticas de inclusão focam apenas no gênero (baseando-se na experiência de meninas brancas) ou apenas na raça (baseando-se na experiência de meninos negros), falhando em atender às necessidades específicas de estudantes localizados no cruzamento dessas identidades.

No campo educacional, a perspectiva interseccional permite compreender que as trajetórias escolares são atravessadas simultaneamente por gênero, raça, classe, sexualidade e outros marcadores sociais. Estudantes e docentes vivenciam as desigualdades de maneira distinta, a depender da combinação dessas dimensões, o que exige práticas pedagógicas sensíveis à complexidade das experiências sociais.

Ao adotar uma perspectiva interseccional, o pensamento de Crenshaw oferece subsídios valiosos para a formação docente, orientando os professores e professoras a não tratarem raça, gênero e classe como "caixinhas" separadas no cotidiano escolar, pois compreende que cada estudante é atravessado por todas essas dimensões simultaneamente. Assim como a autora aponta a invisibilidade das mulheres negras na legislação, a formação docente pode capacitar os educadores a identificarem quais estudantes estão "nos cruzamentos" das exclusões escolares e acabam sendo ignorados pelas políticas pedagógicas tradicionais.

A autora sugere que, para superar essa invisibilidade, é preciso olhar para os sujeitos e suas condições reais de vida, em vez de recorrer a categorias abstratas. Na formação docente, isso significa priorizar a escuta das experiências dos estudantes para compreender como a raça e o gênero impactam sua aprendizagem e permanência na escola, promovendo o enfrentamento das desigualdades estruturais que historicamente marginalizam determinados grupos sociais.

Antes de Kimberlé Crenshaw cunhar formalmente o termo "interseccionalidade" em seus escritos publicados entre 1989 e 1991, já existia uma longa trajetória de luta, resistência e teorização promovida por ativistas negras que compreendiam as opressões como sistemas interligados e inseparáveis. Essa gênese histórica fundamenta-se na práxis de gerações de mulheres afro-americanas, incluindo figuras como Sojourner Truth, Harriet Tubman, Frances E. W. Harper, Ida B. Wells-Barnett, Mary Church Terrell e de inúmeras outras que, mesmo sem o registro formal, já compartilhavam a consciência de que a sobreposição de suas identidades raciais e de gênero tornava suas vivências e lutas políticas em algo único.

Na década de 1970, essa perspectiva amadureceu com a atuação de grupos como o Coletivo Combahee River. Em seu manifesto de 1977, o coletivo articulou uma política pautada na premissa de que os sistemas de opressão racial, sexual, heterossexual e de classe estão interligados, estruturando de forma simultânea as condições de vida das mulheres negras. As integrantes do coletivo utilizavam a noção de simultaneidade das opressões — isto é, de "opressões múltiplas e simultâneas" — como expressão embrionária daquilo que posteriormente seria denominado interseccionalidade.

Vale ressaltar que intelectuais e ativistas como June Jordan, Angela Davis, Toni Cade Bambara, Shirley Chisholm, Alice Walker e Audre Lorde também já formulavam uma visão interseccional. Elas compreendiam que as múltiplas opressões não podiam ser analisadas de maneira isolada, pois gênero, raça, classe e sexualidade se cruzavam nas experiências das mulheres negras. A síntese dessa abordagem é expressa na célebre frase da escritora June Jordan, destacada por Patrícia Hill Collins (2017): "a liberdade é indivisível".

Compreendemos, desta forma, que não é possível escrever a História da Sexualidade e reivindicar a liberdade de um grupo sem que essa liberdade e essa agência sejam garantidas a todas as pessoas, de modo que as lutas contra o racismo, o sexismo, a exploração econômica e a homofobia sejam inseparáveis. Essa ideia antecipa o conceito de interseccionalidade que, mais tarde, seria cunhado por Kimberlé Crenshaw.

6.5 PODER, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: MICHEL FOUCAULT

A contribuição de Michel Foucault é fundamental para compreender as relações entre poder, saber e sexualidade. Em *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (2005), o autor analisa como a sexualidade é construída historicamente por meio de discursos médicos, jurídicos, religiosos e pedagógicos, que produzem normas e regulam comportamentos.

Na obra do autor, a relação com a educação, a escola e a formação de professores manifestam-se principalmente pela estratégia de pedagogização do sexo da criança, um dos eixos fundamentais para a produção da sexualidade moderna.

[...] traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais 'liminares', ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual (Foucault, 2005, p. 99).

A escola não se apresenta como um local de silêncio sobre o sexo, mas como um espaço saturado de sexualidade, estruturado por meio de sua organização interna e de rituais disciplinares — como o enfileiramento e as separações — destinados a facilitar a vigilância e o controle. Foucault aponta que a própria arquitetura dos colégios, o arranjo das salas, a disposição das carteiras, a distribuição dos pátios e a divisão dos dormitórios (e, contemporaneamente, dos banheiros, pauta que tem gerado intensos debates em relação às pessoas trans*) constituem mecanismos desse controle.

O autor argumenta, ainda, que havia uma vigilância perpétua por parte das autoridades escolares, que permaneciam em estado de alerta constante, no qual cada detalhe do sono, dos momentos de recolhimento e do recreio era alvo de precauções e punições. Desta forma, mesmo sem abordar diretamente o sexo em sala de aula, a instituição escolar do século XVIII já era permeada por regras, normas e vigilância que giravam em torno da sexualidade infantil.

Essa perspectiva foucaultiana fundamenta a compreensão de como a escola atua na "fabricação dos sujeitos", evidenciando por que a formação docente deve ser crítica em relação a esses dispositivos de poder que, sob o pretexto de educar, muitas vezes visam apenas à normalização e ao disciplinamento dos corpos.

6.6 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DOCENTE: NILMA LINO GOMES

Nilma Lino Gomes é doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisadora foi reitora *pro tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) entre 2013 e 2014.

Em sua obra *'Experiências étnico-culturais para a formação de professores'* (2007), Gomes destaca a centralidade da raça e do racismo estrutural na análise das desigualdades educacionais brasileiras. Para a autora, a formação docente deve estar comprometida com a valorização das identidades negras e com o enfrentamento do racismo presente nas instituições escolares.

A discussão sobre o papel da escola na formação humana é aprofundada por Gomes (2007, p. 18) ao afirmar: “A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros”.

As transformações no campo educacional exigem novas reflexões sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, Gomes e Silva (2007) afirmam:

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente, mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. [...], porém, ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas (Gomes; Silva, 2007, p. 11).

A discussão sobre a diversidade no contexto escolar dá indícios de que a prática pedagógica não deve se limitar a métodos e técnicas, mas considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que atravessam os processos educativos. Segundo Gomes e Silva:

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global (Gomes; Silva, 2007, p. 16).

A reflexão proposta pelas autoras evidencia que a formação docente precisa ser constantemente repensada, considerando não apenas os aspectos técnicos da prática pedagógica, mas também os elementos culturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. A ausência de estudos que articulem a formação de professores e professoras com temáticas

ligadas aos movimentos sociais revela uma lacuna importante na produção acadêmica e na prática educativa.

Entre essas temáticas, a diversidade étnico-cultural ocupa um lugar central, visto que a escola se constitui como um espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização das diferenças, bem como para o combate às desigualdades históricas. Nesse sentido, compreender a educação como prática social implica assumir o compromisso de formar profissionais capazes de dialogar com a pluralidade cultural, promovendo uma pedagogia inclusiva e crítica, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

6.7 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FORMAÇÃO CRÍTICA: PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, teve sua trajetória marcada por contribuições fundamentais como filósofo e educador. Tornou-se referência no Brasil e no mundo por meio de seu trabalho no campo da educação popular, integrando aspectos escolares e políticos. Em sua pedagogia crítica, o autor defende que a educação é um ato político e que não existe neutralidade no processo educativo (Freire, 1996).

A formação docente é compreendida por Freire como um processo permanente, marcado pela reciprocidade entre quem ensina e quem aprende. Nesse movimento, não há neutralidade, pois ensinar implica igualmente aprender e transformar-se. Como afirma o autor: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 13). Essa perspectiva evidencia que a prática pedagógica é dialógica e relacional, exigindo do educador abertura para se reinventar continuamente, ao mesmo tempo em que reconhece o protagonismo do estudante na construção do conhecimento.

Embora a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita originalmente em 1968, utilize termos como "oprimidos", "classes" e "subculturas" para descrever as desigualdades sociais, ela fundamenta o diálogo com a diversidade (gênero, sexualidade, raça e classe) ao exigir que a educação reconheça o ser humano em sua concretude histórica, e não como uma abstração. Essa compreensão se torna ainda mais potente quando articulada à crítica de Freire à cultura da dominação, que limita as possibilidades educacionais dos sujeitos pertencentes às subculturas marginalizadas. Como afirma o autor:

Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação (Freire, 1968, p. 8-

9).

Nesse sentido, pensar a educação implica reconhecer que gênero, sexualidade, raça e classe atravessam os processos formativos, e que somente uma pedagogia enraizada na vida e nas experiências desses sujeitos pode promover a libertação. Assim, a escola deve assumir o compromisso de valorizar a diversidade, combater todas as formas de discriminação e construir práticas educativas que possibilitem a emancipação crítica dos grupos historicamente excluídos.

6.8 O RECÔNCAVO BAIANO SAI DO ARMÁRIO

A obra *O Recôncavo Baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade* (2013) é uma coletânea organizada por Ana Cristina Nascimento Givigi e Priscila Gomes Dornelles, que conta com a colaboração de diversos pesquisadores e militantes. O livro busca promover o enfrentamento teórico-político das discussões sobre gênero, sexualidade e corpo dentro e fora dos muros da universidade, especificamente no contexto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Em particular, o texto de Priscila Dornelles (2013) dialoga com o tema de pesquisa ao se debruçar sobre a maneira como “as comunidades assentadas” (Dornelles, 2013, p. 138) — ou, em geral, rurais e tradicionais — “lidam com a questão da diversidade sexual” (*ibidem*).

Essa escolha buscou aproximar a fundamentação teórica da realidade empírica investigada, garantindo que a análise não se restrinja a perspectivas universais, mas contemple também produções regionais que ampliam a compreensão do objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica cumpre o papel de sustentar teoricamente a investigação, ao mesmo tempo em que assegura uma abordagem crítica, contextualizada e socialmente pertinente. Sinaliza-se que, pelo caráter exploratório desta revisão de literatura, as diferentes referências foram apresentadas separadamente, buscando refletir sobre como elas auxiliarão no aprofundamento do tema de pesquisa. Nas etapas subsequentes da investigação, tais referências — e outras a serem integradas — serão articuladas em uma perspectiva comparativa, estabelecendo um diálogo direto entre si.

6.9 LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES EDUCACIONAIS, DOCUMENTOS NORMATIVOS E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A educação para a diversidade no contexto brasileiro encontra respaldo em diferentes documentos normativos que orientam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas na

Educação Básica. Esses marcos legais reforçam o compromisso da escola com a promoção da equidade, o respeito às diferenças e a formação integral dos sujeitos, evidenciando que a inclusão não se constitui apenas como uma opção pedagógica, mas como uma exigência legal, ética e política.

A Lei nº 10.639/2003 representou um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Essa legislação reafirma a importância de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização das identidades negras, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e plural. Ao reconhecer a centralidade da questão racial na formação da sociedade brasileira, a referida lei reforça a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com silenciamentos históricos e promovam o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

A BNCC configura-se como o documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, orientando a elaboração dos currículos das redes públicas e privadas de ensino. Nesse sentido, a BNCC (2018) estabelece que:

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC enfatiza a equidade e a inclusão como princípios estruturantes, reconhecendo que as práticas pedagógicas devem considerar as diferenças socioculturais dos estudantes e promover o respeito à diversidade. Além disso, o documento estabelece que o processo educativo deve estar fundamentado em princípios éticos, políticos e estéticos, voltados à formação integral do sujeito.

A esse respeito, a BNCC enfatiza a importância de aliar igualdade e equidade no ambiente escolar:

A BNCC, ao definir as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes brasileiros - ou, de forma simplificada, estabelecer um ponto de chegada comum -, expressa um parâmetro de igualdade educacional que deve ser referência em todas as escolas do país. Essa igualdade também deve se concretizar nas oportunidades de acesso e de permanência na Educação Básica, condições para que o direito de aprender seja assegurado. No entanto, a qualidade educacional não se garante exclusivamente por parâmetros de igualdade. É preciso, também, promover equidade (Brasil, 2017, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, introduziram os chamados temas transversais — ética, pluralidade cultural, meio ambiente e orientação sexual — como dimensões fundamentais da prática educativa. Ao inserirem no debate escolar questões relativas a gênero, diversidade e cidadania, os PCNs inauguraram discussões cruciais sobre identidade, diferença e inclusão, antecipando pautas que posteriormente se consolidaram na BNCC. Desse modo, esses documentos históricos contribuíram para ampliar a compreensão do papel social da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, regulamenta, em seu artigo 15, que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990, p. 20).

Ademais, o artigo 53 dessa legislação “assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito por parte dos educadores, o direito à participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (Brasil, 1990, p. 38). Assim, o ECA fortalece a compreensão da educação como um direito fundamental e como uma prática cidadã e inclusiva.

Segundo o documento, “essa igualdade também deve se concretizar nas oportunidades de acesso e de permanência na Educação Básica, condições para que o direito de aprender seja assegurado” (Brasil, 2017, p. 15).

Conclui-se, portanto, que educar para a diversidade é educar para a cidadania, a liberdade e a democracia. É reconhecer que a escola não apenas transmite saberes, mas também produz sujeitos, trajetórias e futuros, cabendo aos educadores decidirem se esses futuros serão marcados pela exclusão ou pela emancipação.

7 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, por buscar compreender as percepções, os discursos e as experiências dos docentes acerca de sua formação inicial e continuada no enfrentamento de preconceitos relacionados a gênero, sexualidade, raça e classe no ambiente escolar. Tal abordagem mostra-se adequada ao objeto de estudo, uma vez que permite a análise aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e trajetórias formativas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a investigação utilizará diferentes estratégias

para garantir maior consistência na análise dos dados. Serão empregadas: a pesquisa de campo, com a coleta de informações junto aos sujeitos participantes; a pesquisa bibliográfica, visando ao aprofundamento teórico das categorias centrais do estudo; e a análise documental, contemplando legislações educacionais, documentos institucionais e projetos político-pedagógicos relacionados às temáticas abordadas.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores do Ensino Médio do CEAJAT que atuaram na instituição no período entre 2023 e 2025. A escolha desse instrumento justifica-se por possibilitar a apreensão das percepções individuais dos docentes sobre sua formação e suas práticas pedagógicas, bem como a identificação de elementos comuns às experiências vivenciadas no contexto escolar.

O campo empírico da pesquisa será o CEAJAT, localizado na Rua do Asfalto, no bairro de Mataripe, no município de São Francisco do Conde – BA. A instituição atende estudantes do Ensino Médio regular e profissional, além da modalidade educacional Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, a seleção de materiais será realizada por meio de buscas em bases de dados acadêmicas nacionais e acervos bibliográficos, com o objetivo de reunir produções que dialoguem diretamente com as categorias do estudo: gênero, sexualidade, raça e classe na formação docente. A escolha inicial dos textos e autores seguiu critérios de relevância teórica, atualidade das discussões e pertinência ao contexto da Educação Básica e da Educação do Campo. Serão priorizados autores que oferecem referenciais críticos e interdisciplinares, como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Kimberlé Crenshaw, Michel Foucault, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire, cujas contribuições permitem compreender a escola como espaço de produção de subjetividades, interseccionalidades e práticas pedagógicas voltadas para a equidade.

Os dados coletados serão examinados por meio da análise de conteúdo e da análise temática, possibilitando a identificação de categorias relevantes, recorrências discursivas e sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas. A pesquisa respeitará os princípios éticos que orientam estudos com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes e o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as normas vigentes.

8 CRONOGRAMA

Semestre	Componente	Período	Atividades principal
1º Semestre	TCC1	AGO / 2026 SET / 2026 OUT / 2026 NOV / 2026 DEZ / 2026	Revisão da literatura Trabalho de Campo Coleta e primeira análise de dados Orientações
2º Semestre	TCC 2	FEV / 2027 MAR / 2027 ABR / 2027 MAI / 2027 JUN / 2027	Revisão de literatura Análise dos dados Início da redação do TCC Orientações Ajustes metodológicos
3º Semestre	TCC 3	AGO / 2027 SET / 2027 OUT / 2027 NOV / 2027 DEZ / 2027	Revisão de literatura Finalização da redação do TCC Revisão e normalização da ABNT Entrega da versão final Defesa / apresentação do TCC

REFERÊNCIAS

ACELEN. **Negócios**. Disponível em: <https://www.acelen.com.br/negocios/>. Acesso em: 28 maio 2026.

BAHIA. **Governo da Bahia. Distrito de Caípe, em São Francisco do Conde, ganha nova escola de tempo integral. Salvador**: Governo da Bahia, 2024. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2024-10/257/distrito-de-caipe-em-sao-francisco-do-conde-ganha-nova->. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente]. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Brasília, DF: MEC, [2020].

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANAVARRO BENITE, Anna M. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: professora, pesquisadora, militante político-social. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 735-739, 2020. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/1034>. Acesso em: 29 nov. 2025.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. The Combahee River Collective Statement. In: APOSTOLISCHE, Z. (ed.). **Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism**. New York: Monthly Review Press, 1979. p. 362-372.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-174, 2002. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/A-Interseccionalidade-na-Discrimina%C3%A7%C3%A3o-de-Ra%C3%A7a-e-G%C3%AAnero-Kimberle-Crens>

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes (org.). **O Recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade**. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São Francisco do Conde: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>. Acesso em: 05 jun. 2026.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

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

SÃO FRANCISCO DO CONDE (Município). Prefeitura Municipal. **Informações sobre o município**. São Francisco do Conde: Prefeitura Municipal, [2023]. Disponível em: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/informacoes/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Diretrizes para a Educação do Campo**. Salvador: SEC/BA, 2022.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Perfil da autora**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/110616>. Acesso em: 24 jun. 2026.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i16.482. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/482>. Acesso em: 6 set. 2025.