

Gênero e educação: a interseccionalidade como meio de mitigação das disparidades educacionais

Gender and education: intersectionality as a means of mitigating educational disparities

*Gabriela Candido Silva*¹

*Suzete Lourenço Buque*²

RESUMO

Nas últimas décadas, o debate sobre gênero e educação tem ganhado espaço no campo acadêmico, nas políticas públicas e nas práticas escolares. A escola, como instituição socializadora, desempenha papel central na reprodução ou desconstrução de estereótipos e desigualdades de gênero. Nesse sentido, compreender como as políticas educacionais tratam as questões de gênero é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, crítica e democrática. Apesar de avanços legais e normativos que visam a equidade, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e diretrizes curriculares voltadas aos direitos humanos, ainda existem lacunas significativas entre o que está previsto nas normativas e o que se concretiza no cotidiano escolar. Disputas ideológicas, resistências culturais e a ausência de formação adequada de profissionais da educação são alguns dos obstáculos enfrentados. Este artigo tem como objetivo analisar as políticas educacionais brasileiras sob a ótica de gênero, discutindo seus desafios e apontando perspectivas para a construção de práticas pedagógicas e institucionais mais igualitárias. Para isso, será realizado um estudo teórico com base em autores e autoras do campo da educação, gênero e políticas públicas, aliado à análise documental de normativas educacionais brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gênero. Resistências-culturais.

ABSTRACT

In recent decades, the debate on gender and education has gained ground in the academic field, in public policies and in school practices. As a socializing institution, schools play a central role in reproducing or deconstructing gender stereotypes and inequalities. In this sense, understanding how educational policies deal with gender issues is fundamental to promoting a more inclusive, critical and democratic education. Despite legal and regulatory advances aimed at equity, such as the National Education Plan (PNE) and curricular guidelines focused on human rights, there are still significant gaps between what is stipulated in the regulations and what takes place in everyday school life. Ideological disputes, cultural resistance and the lack of adequate training for education professionals are some of the obstacles faced. The aim of this article is to analyze Brazilian educational policies from a gender perspective, discussing

¹ Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia UFU, programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo/UFU, Brasil E-mail: gabrielasilcandi@ufu.br.

² Doutora em Geografia, docente da Universidade Pedagógica de Maputo UPM, Moçambique. E-mail: buquesuzete@gmail.com.

their challenges and pointing out perspectives for building more egalitarian pedagogical and institutional practices. To this end, a theoretical study will be carried out based on authors from the field of education, gender and public policies, together with a documentary analysis of Brazilian educational regulations.

KEYWORDS: Education. Gender. Cultural resistance.

* * *

Gênero e educação: fundamentos teóricos

Abordar a temática sobre o gênero na educação é, antes de tudo, reconhecer que a escola não é neutra, pois carrega marcas da sociedade que a constitui e, muitas vezes, acaba reforçando desigualdades ao invés de enfrentá-las. O conceito de gênero, entendido como uma construção social e histórica das diferenças entre homens e mulheres, nos ajuda a perceber que essas desigualdades não são naturais, mas produzidas e reproduzidas nas relações sociais — inclusive na escola.

Judith Butler (2003), uma das principais teóricas do campo, afirma que “o gênero é uma construção performativa, que se repete continuamente” (p. 55). Ou seja, não nascemos com um gênero determinado, mas o performamos a partir de expectativas sociais. Isso implica afirmar que a escola, ao definir comportamentos “apropriados” para meninas e meninos, acaba reforçando papéis sociais que perpetuam desigualdades.

Guacira Lopes Louro, referência brasileira nesse debate, complementa que a educação “atua como um dos principais espaços de fabricação dos sujeitos de gênero” (Louro, 1997, p. 21). Para ela, pensar gênero na escola é pensar em como o currículo, os livros didáticos, os discursos dos professores e até as práticas pedagógicas podem contribuir para a manutenção — ou desconstrução — dessas normas.

Quando olhamos para o contexto brasileiro, é impossível ignorar que essas desigualdades de gênero se entrelaçam com outras, como raça e classe. Sueli Carneiro (2003) nos alerta que “a mulher negra é alvo de uma dupla

exclusão: de gênero e de raça” (p. 135), o que nos obriga a adotar uma abordagem interseccional ao pensar políticas educacionais.

Autoras africanas também têm contribuído significativamente com esse debate. A nigeriana Oyěwùmí (1997), por exemplo, questiona a universalização da categoria de gênero com base em experiências ocidentais. Ela afirma que, em muitas culturas africanas, as categorias de identidade não seguem os mesmos padrões binários de gênero, e que “o gênero como categoria organizadora da sociedade é um projeto colonial” (p. 4). Isso nos convida a repensar o modo como o conceito de gênero é utilizado nas políticas educacionais, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural.

Pensar o gênero como construção histórica e social nos leva a perceber que as desigualdades não estão apenas nos dados ou nas leis — elas atravessam as experiências cotidianas de meninas, meninos e pessoas não binárias dentro das escolas. E é nesse cotidiano que se revela a complexidade das relações de poder, dos silêncios e das exclusões.

As escolas, muitas vezes acabam sendo espaços onde se reforçam normas de comportamento baseadas em uma lógica binária e excludente. Meninas ainda são incentivadas a atividades “cuidadoras”, enquanto meninos são estimulados à liderança. Pessoas trans e não conformes de gênero enfrentam violências explícitas e simbólicas, como a negação do uso do nome social ou a falta de banheiro adequado. Tudo isso demonstra que o gênero opera como uma força disciplinadora dentro do espaço escolar.

Louro (2008) chama atenção para o papel do currículo no reforço das normas de comportamento, apontadas anteriormente. Para ela, o currículo escolar é “um texto cultural que carrega marcas de gênero, de classe, de sexualidade e de raça” (p. 18). Ou seja, não basta analisar o conteúdo explícito das aulas, mas também os valores e discursos que são legitimados ou silenciados. Quando a história das mulheres, das pessoas LGBTQIA+ ou das populações negras é deixada de lado nos livros didáticos, reforça-se a ideia de que essas vozes não têm lugar no mundo do conhecimento.

A interseccionalidade, como aponta Kimberlé Crenshaw (2002), é uma chave essencial para entender essas múltiplas camadas de opressão. No contexto educacional, isso significa que uma menina negra e periférica enfrentará barreiras diferentes de um menino branco e de classe média, ainda que ambos estejam na mesma escola. Sueli Carneiro (2005) reforça que a educação, para ser de fato emancipadora, precisa levar em conta essas diferenças, pois “a desigualdade racial no Brasil tem raízes históricas profundas, e se manifesta de forma concreta nos indicadores educacionais” (p. 119).

E é justamente por isso que autores e autoras africanas nos oferecem caminhos potentes para pensar outras epistemologias. A ganesa Ama Ata Aidoo, por exemplo, propõe uma educação que valorize os saberes ancestrais africanos e que questione os modelos coloniais de ensino (Aidoo, 1998, p. 36). Essa perspectiva amplia nosso olhar e nos convida a imaginar uma escola que seja, ao mesmo tempo, crítica, afetiva e politicamente comprometida com a justiça social.

A escola, embora muitas vezes idealizada como espaço de neutralidade e meritocracia, é também um lugar onde o poder se manifesta de forma sutil e persistente. As relações de gênero são moldadas não apenas por normas explícitas, mas por gestos, olhares, piadas repetidas, silêncios consentidos. Esses elementos compõem aquilo que Pierre Bourdieu chamou de “violência simbólica” — uma dominação que se exerce de maneira invisível, mas extremamente eficaz, sobretudo quando naturalizada no cotidiano.

Em muitas salas de aula brasileiras, ainda é comum ouvir professores e professoras reforçarem estereótipos de gênero, muitas vezes sem perceber. Espera-se das meninas obediência e delicadeza; dos meninos, iniciativa e força. Quando alguma criança foge a essas expectativas, surge o desconforto, a correção, o enquadramento. E é nesse momento que a escola, mesmo sem intenção, deixa de ser um espaço seguro para quem não se encaixa nas normas de gênero dominantes. É nesse contexto que a presença de outras epistemologias se faz urgente.

O pensamento Oyěwùmí (1997) nos lembra que o próprio conceito de gênero, tal como é formulado na academia ocidental, carrega consigo marcas coloniais. Ela observa que “nas línguas iorubás, as categorias de gênero são secundárias frente a outros marcadores, como idade e status social” (p. 6), questionando, assim, a universalidade do binarismo homem-mulher. Essa visão desestabiliza certezas e abre caminho para que outras formas de organização social e de saber sejam valorizadas na educação.

Outro exemplo potente vem da filósofa nigeriana Ifi Amadiume (1987), que estudou sociedades matrilineares africanas onde o poder e o papel social não seguiam a lógica ocidental de dominação masculina. Ela demonstra como a colonização introduziu um sistema patriarcal rigidamente binário que desestruturou modos de vida mais fluidos e cooperativos entre os gêneros. Como Amadiume afirma, “as relações de gênero nas sociedades africanas pré-coloniais eram mais flexíveis e baseadas em funções, não em hierarquias rígidas” (p. 45).

Segundo Chiziane (2022) A trajetória da Rainha Achivanjila revela como mulheres africanas desempenharam papéis centrais em contextos políticos e militares pré-coloniais, especialmente na resistência contra a colonização portuguesa na região norte de Moçambique. Sua atuação evidencia a força e a importância das lideranças femininas africanas, desafiando concepções ocidentais que, historicamente, estruturaram o poder e o gênero a partir de modelos hierárquicos e binários — homem versus mulher, público versus privado, dominação versus subordinação.

É precisamente nesse contexto que se torna indispensável considerar outras epistemologias, como propõe Oyèrónké Oyěwùmí (1997), ao argumentar que a própria noção de gênero, conforme concebida na academia ocidental, carrega marcas coloniais. A autora mostra que, nas línguas iorubás, o gênero não é o principal marcador social — aspectos como idade e status ocupam um lugar mais central. Com isso, ela questiona a ideia de que o binarismo entre homem e mulher seja algo universal. Essa forma de ver permite entender a liderança de Achivanjila não como algo fora do comum,

mas como uma expressão legítima das formas africanas de organização social, onde o exercício do poder não se baseava em divisões rígidas entre os sexos.

Da mesma forma, a filósofa nigeriana Ifi Amadiume (1987) destaca que, em muitas sociedades africanas matrilineares, as relações de gênero eram caracterizadas por uma flexibilidade estrutural, onde o papel social era definido mais por funções e responsabilidades comunitárias do que por uma hierarquia baseada no sexo biológico. Assim, mulheres como Achivanjila e, posteriormente, Nzinga, ocuparam posições de liderança não por romperem com normas sociais, mas por estarem inseridas em sistemas que reconheciam sua autoridade política, militar e espiritual.

Nesse contexto, a imposição colonial europeia, com sua lógica patriarcal e binária, resultou não apenas na exploração econômica e na violência física, mas também na desestruturação profunda dos modos de vida africanos, especialmente no que se refere às relações de gênero e às concepções de poder. Como argumenta Amadiume, a colonização forçou a adoção de modelos de dominação masculina que não eram predominantes em muitas sociedades africanas, transformando profundamente a organização social local.

A história da Rainha Achivanjila, portanto, ao ser lida sob a perspectiva das epistemologias africanas, evidencia a necessidade urgente de deslocar o olhar eurocêntrico sobre gênero e poder. Sua resistência política e militar se articula com formas de organização social em que mulheres não eram simplesmente relegadas ao espaço doméstico, mas desempenhavam papéis centrais na defesa dos territórios e das tradições culturais.

Trazer essas autoras para o debate educacional é uma forma de desafiar o pensamento único e construir uma pedagogia que respeite as múltiplas existências. É também uma maneira de oferecer às juventudes negras e periféricas referências que validem suas experiências, seus corpos e suas histórias. Como nos ensina Hooks (1994), “ensinar é um ato de amor, mas também de resistência” (p. 13). Resistir, nesse caso, é criar espaços em que as identidades possam florescer, sem medo.

A escola, apesar de todos os limites impostos por uma sociedade estruturalmente desigual, ainda é um dos espaços mais férteis para a transformação social. É nela que os sujeitos se encontram, se confrontam e se constroem. É também nela que as identidades podem ser afirmadas — ou silenciadas. E por isso, assumir a escola como um lugar político é um gesto necessário para quem deseja enfrentar as opressões de gênero, raça e classe de forma concreta.

Se é verdade que a escola reproduz desigualdades, também é verdade que ela pode (e deve) ser tensionada para rompê-las. Como lembra Paulo Freire (1996), a educação jamais é neutra: ou ela serve à dominação ou à libertação. Nesse sentido, reconhecer as desigualdades de gênero no cotidiano escolar não deve ser visto como “ideologização”, mas como um passo necessário para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e de suas possibilidades de existência plena.

A formação docente é um ponto central nesse processo. Professores e professoras que não foram formados para refletir sobre gênero dificilmente conseguirão mediar conflitos, acolher a diversidade ou transformar práticas pedagógicas excludentes. Como escreve Sueli Carneiro (2005), “a escola precisa assumir um papel ativo no enfrentamento das opressões, e isso exige um novo tipo de consciência pedagógica” (p. 122). Isso significa repensar o currículo, os materiais didáticos, as metodologias e, sobretudo, as relações humanas no ambiente escolar.

Nesse contexto, é preciso também enxergar a escuta como prática pedagógica. O ato de ouvir estudantes trans, negras, indígenas, periféricas, é parte fundamental da construção de uma escola democrática. A pedagogia da escuta, como propõe a educadora Carla Akotirene (2018), é um caminho possível para acolher as vozes que historicamente foram silenciadas. Ela nos mostra que “interseccionalidade não é moda, é estratégia de sobrevivência” (p. 14), e que políticas educacionais inclusivas só farão sentido se estiverem conectadas às realidades desses sujeitos.

Com base nos referenciais teóricos apresentados e na perspectiva crítica que atravessa esta pesquisa, a metodologia adotada combina uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com análise crítica do discurso. A escolha por essa metodologia se justifica pela complexidade da temática de gênero na educação, que exige não apenas a descrição dos fenômenos, mas também a interpretação das relações de poder, das estruturas simbólicas e das resistências que emergem no cotidiano escolar. Dessa forma, parte-se do entendimento de que o gênero é uma construção histórica e social, como apontado por Butler (2003) e Louro (1997), e que as práticas escolares são atravessadas por normatividades que precisam ser analisadas à luz da interseccionalidade, conforme propõem autoras como Sueli Carneiro (2003) e Crenshaw (2002).

A investigação foi guiada pela análise de produções acadêmicas, legislações educacionais, documentos institucionais e narrativas de autoras africanas e afro-diaspóricas, como Oyěwùmí (1997), Amadiume (1987) e Chiziane (2022), que possibilitam ampliar o debate para além da perspectiva ocidental e hegemônica. Ao incorporar epistemologias africanas, busca-se desestabilizar as categorias fixas de gênero e problematizar os efeitos do colonialismo na organização escolar. A análise documental foi conduzida com base em princípios da análise de conteúdo, observando como os textos reforçam, silenciam ou desafiam as normas de gênero vigentes. Essa abordagem permitiu compreender como discursos oficiais e acadêmicos atuam na manutenção — ou na subversão — das desigualdades de gênero, raça e classe no ambiente educacional.

Além disso, a pesquisa se ancora na perspectiva crítica da educação, inspirada em Paulo Freire (1996), que compreende a escola como espaço político e potencialmente transformador. A escolha metodológica não é neutra: está comprometida com a produção de saberes que contribuam para a justiça social e a valorização das múltiplas identidades presentes nas escolas. O uso de autoras negras e africanas não é apenas uma escolha bibliográfica, mas uma estratégia epistemológica e política de ruptura com o

eurocentrismo. Com isso, esta metodologia se propõe a construir uma leitura situada e engajada das relações de gênero na educação, reconhecendo os sujeitos historicamente marginalizados e apontando caminhos para uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e emancipadora.

Portanto, pensar a escola como agente de transformação não é idealizar um espaço puro e livre de conflitos. É, ao contrário, reconhecer que é no enfrentamento desses conflitos que se abrem brechas para a mudança. Uma escola que ensina a duvidar do que parece natural, que valoriza saberes diversos e que se compromete com o bem viver de todos e todas, já é, em si, um ato revolucionário.

Políticas públicas educacionais e igualdade de gênero

As políticas públicas educacionais no Brasil refletem, em grande medida, as disputas simbólicas e materiais que atravessam a sociedade. Quando falamos em gênero, essas disputas se tornam ainda mais visíveis, pois tocam em estruturas profundas de poder, identidade e cultura. A presença — ou ausência — de diretrizes sobre equidade de gênero nos documentos oficiais da educação brasileira revela o quanto o campo educacional ainda oscila entre avanços significativos e retrocessos preocupantes.

A Constituição Federal de 1988 já estabelece em seu artigo 206 que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Embora o texto constitucional não mencione diretamente a questão de gênero, ele abre espaço para que a educação se comprometa com a diversidade e os direitos humanos. Esse compromisso foi sendo incorporado de forma mais explícita em políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que, em sua versão original, trazia metas e estratégias voltadas à equidade de gênero e ao enfrentamento das desigualdades educacionais — especialmente aquelas que afetam meninas, mulheres, populações negras, indígenas e LGBTQIA+.

No entanto, a exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” da redação final do PNE, por pressão de setores conservadores, revelou o quanto esse campo ainda é permeado por forças que operam no sentido da censura e do silenciamento. Essa omissão compromete a efetivação de políticas que considerem as especificidades e os marcadores de diferença que atravessam o processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, mesmo adotando uma linguagem voltada para os direitos humanos, diversidade e cidadania, também evita tratar de forma direta as questões de gênero e sexualidade. Isso demonstra o quanto a elaboração de políticas educacionais no Brasil tem sido marcada por um jogo de tensões: ao mesmo tempo que avança em alguns sentidos, recua em outros, especialmente quando as pautas envolvem o corpo, o desejo e as identidades.

Contudo, existem iniciativas importantes que não podem ser ignoradas. O Programa “Escola sem Homofobia”, lançado em 2004 e depois duramente atacado, foi uma tentativa concreta de promover o debate de gênero e sexualidade no ambiente escolar, visando o enfrentamento à violência e à exclusão. Apesar de ter sido desmontado, o programa deixou um legado de materiais, debates e formações que continuam circulando em espaços de resistência.

É preciso reconhecer também as políticas locais, muitas vezes articuladas por coletivos feministas, movimentos negros e organizações LGBTQIA+ que, mesmo com recursos limitados, têm construído estratégias pedagógicas de enfrentamento à desigualdade. Essas experiências mostram que as políticas públicas não se resumem ao que está nos documentos oficiais — elas também nascem das margens, da militância e da criação coletiva.

Como aponta a pesquisadora nigeriana Amina Mama (2001), “a política educacional só é transformadora quando dialoga com as realidades concretas das mulheres e meninas, especialmente as mais vulnerabilizadas” (p. 28). No mesmo sentido, Sueli Carneiro (2003) insiste que é preciso romper com o mito da universalidade das políticas educacionais, pois “o que é bom para todos

nem sempre atende às especificidades dos grupos historicamente marginalizados” (p. 137).

Assim, o debate sobre gênero nas políticas educacionais deve ir além da inclusão de termos nos documentos. Ele deve se materializar em ações efetivas: formação docente continuada com perspectiva de gênero e raça; acompanhamento de dados desagregados sobre evasão escolar por identidade de gênero; incentivo a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Porque igualdade formal, sem igualdade material, apenas mascara as desigualdades.

A lacuna entre o que está previsto nas políticas públicas e o que é vivenciado nas escolas brasileiras é talvez um dos maiores desafios quando falamos em gênero e educação. Mesmo quando os documentos institucionais mencionam “diversidade” e “inclusão”, essas palavras muitas vezes aparecem de forma genérica, desprovidas de ações concretas que respondam à complexidade das desigualdades que atravessam as vidas de estudantes negras, indígenas, trans, mães adolescentes, entre outras.

Além disso, quando políticas de gênero são implementadas, elas frequentemente enfrentam resistência por parte de segmentos da sociedade que enxergam a discussão como “ideológica”. Esse discurso tem sido mobilizado para silenciar debates essenciais sobre direitos humanos. Como resultado, muitos educadores e educadoras sentem medo de trabalhar temas relacionados ao gênero em sala de aula, mesmo quando esses temas aparecem nas experiências vividas dos próprios alunos e alunas.

Esse contexto de censura e vigilância é particularmente nocivo quando se observa que meninas, por exemplo, ainda enfrentam desafios relacionados à permanência na escola por causa de trabalho doméstico não remunerado, gravidez na adolescência ou falta de acesso a absorventes e estruturas sanitárias adequadas. Já estudantes trans, como mostram diversas pesquisas (ABGLT, 2020; Instituto Sou da Paz, 2022), sofrem evasão escolar em taxas alarmantes, muitas vezes por causa da violência verbal, do bullying e da negação do nome social.

É nesse cenário que a atuação dos entes federativos e das redes de ensino precisa ser mais ativa e comprometida. A simples menção à equidade de gênero em documentos curriculares não garante mudança se não vier acompanhada de formação continuada para docentes, apoio à gestão escolar, canais de denúncia de violência e estratégias de acolhimento afetivo e pedagógico às diversidades de gênero.

Há, contudo, experiências que inspiram. Algumas redes municipais e estaduais vêm investindo em formações com enfoque decolonial e interseccional, onde gênero não é um tema isolado, mas articulado às questões de raça, classe e território. São formações que desafiam a lógica tradicional da “neutralidade” e reconhecem que a educação, para ser emancipadora, precisa ser também afetiva, crítica e situada.

Nessa perspectiva, vale lembrar as palavras de bell hooks (1994), que propõe uma educação que seja ao mesmo tempo engajada e transgressora: “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um local de possibilidade. Nesse campo de possibilidade, temos a oportunidade de trabalhar por liberdade, de demandar de nós mesmos e de nossos colegas uma abertura de mente e de coração que nos permita encarar a realidade mesmo quando dói” (p. 207).

Assim, as políticas públicas de educação que se propõem a incluir a questão de gênero precisam, antes de tudo, escutar as escolas, as juventudes e os territórios. Precisam romper com a lógica burocrática e hierárquica que impõe soluções descoladas da realidade concreta. A educação como prática de liberdade, como nos ensina Paulo Freire (1996), começa pelo reconhecimento do outro e do seu lugar no mundo. E isso só é possível quando as políticas são construídas com participação e sensibilidade para as desigualdades que cortam a vida das pessoas.

Interseccionalidade e diversidade no ambiente escolar

O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), nos ajuda a compreender que as desigualdades sociais não atuam

isoladamente. Ser mulher, ser negra, ser pobre ou ser uma pessoa LGBTQIA+ não são experiências que se somam de forma mecânica, mas que se entrelaçam, produzindo realidades complexas e específicas. No contexto escolar, essa intersecção se revela com força, evidenciando como gênero, raça e classe moldam o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Por muito tempo, o debate educacional sobre gênero foi limitado à questão da sexualidade, como se o termo se referisse apenas a pautas LGBTQIA+. Essa redução — frequentemente incentivada por discursos conservadores — esvazia a potência crítica do conceito. Quando falamos de gênero, falamos também sobre a divisão sexual do trabalho, sobre quem cuida e quem é cuidado, sobre quem acessa os espaços de poder e quem é mantido à margem.

Meninas, por exemplo, enfrentam desafios específicos para permanecer na escola: a sobrecarga de trabalho doméstico, a responsabilização precoce pelo cuidado de irmãos ou familiares, a gravidez na adolescência e a precariedade de condições sanitárias são fatores que impactam diretamente a trajetória escolar de muitas jovens, especialmente em contextos de pobreza. Esses obstáculos, muitas vezes naturalizados ou invisibilizados pelas instituições escolares, resultam em evasão ou baixo rendimento.

Ao mesmo tempo, meninos — sobretudo os negros e periféricos — também são afetados por estereótipos de gênero que os associam à violência, à indisciplina ou à frieza emocional. Esses estigmas podem levar à punição excessiva, à medicalização de comportamentos e à criminalização precoce. A escola, nesse caso, reforça o racismo estrutural ao invés de enfrentá-lo, e contribui para o afastamento de meninos racializados dos espaços de aprendizado.

Já as pessoas trans e não binárias convivem com o desafio de existir num espaço que muitas vezes nega sua identidade. A ausência de políticas claras sobre o uso do nome social, de banheiros acessíveis, e de professores preparados para lidar com a diversidade de gênero, gera ambientes de medo, vergonha e exclusão. Esses elementos contribuem para taxas alarmantes de

evasão escolar entre essa população, como já apontado por diversas pesquisas (ABGLT, 2020; ANTRA, 2022).

A interseccionalidade, nesse sentido, não é apenas uma lente teórica, mas uma necessidade ética e política para pensar a educação. Como destaca Carla Akotirene (2018), “interseccionalidade é sobre como as opressões se articulam e produzem experiências desiguais; é sobre como um corpo é tratado não só pelo que ele é, mas também por onde ele está inserido socialmente” (p. 17). Uma menina negra da zona rural enfrenta desafios muito diferentes de uma menina branca de classe média da zona urbana, ainda que ambas estejam inseridas na mesma política pública.

É nesse cenário que a escola precisa se comprometer com práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de vivências. Isso implica repensar o currículo, incluir autoras e autores negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+; implica também em revisar os materiais didáticos, garantir formação antirracista e de gênero para os/as docentes e desenvolver estratégias de acolhimento que respeitem a pluralidade dos sujeitos.

A escola, quando comprometida com a justiça social, pode ser o primeiro espaço onde uma menina aprende que ela tem direito a sonhar com a universidade; onde um menino negro é reconhecido como inteligente e sensível; onde uma pessoa trans é chamada pelo seu nome com naturalidade e respeito. Como nos lembra Sueli Carneiro (2005), “não há projeto democrático possível que não enfrente o racismo e o sexismo como estruturas fundantes da desigualdade” (p. 140). E esse enfrentamento começa — ou pelo menos pode começar — dentro da sala de aula.

O reconhecimento da diversidade no ambiente escolar exige mais do que boas intenções ou campanhas pontuais — ele precisa ser estruturado em práticas constantes, coerentes e afetivamente comprometidas com a dignidade de cada estudante. Isso passa por entender que a desigualdade de gênero, combinada com o racismo, o capacitismo e a LGBTfobia, não é exceção, mas sim uma parte estrutural do cotidiano escolar brasileiro.

Não basta afirmar que “a escola é para todos” se as meninas continuam sendo desestimuladas a seguir carreiras nas áreas de exatas ou ciências, ou se são vítimas de assédio dentro do próprio ambiente escolar. Tampouco é suficiente dizer que “não se faz distinção entre alunos” quando meninas negras são constantemente associadas à indisciplina ou à “falta de modos”, como mostram pesquisas como as de Nilma Lino Gomes (2005). A neutralidade, nesse caso, só contribui para a manutenção da injustiça.

É importante destacar também que políticas educacionais que ignoram as particularidades de gênero produzem efeitos concretos na vida das estudantes. Dados do IBGE (2021) revelam que meninas adolescentes, especialmente negras e indígenas, são mais propensas a deixar a escola por razões ligadas à maternidade precoce, à ausência de creches, à falta de apoio psicossocial ou mesmo à vergonha e à exclusão. São questões que ultrapassam os muros da escola, mas que a escola tem o dever de enfrentar em parceria com políticas de saúde, assistência social e proteção à infância e juventude.

Outro ponto essencial é o cuidado com o modo como a diversidade é abordada. Não basta “celebrar a diversidade” em datas específicas com cartazes coloridos, se no resto do ano as práticas pedagógicas seguem invisibilizando sujeitos que não se encaixam no padrão hegemônico. A diversidade precisa estar no conteúdo, na linguagem, na escuta ativa e na representatividade dos corpos, das vozes e dos saberes que circulam na escola.

Nesse sentido, as experiências que partem do chão da escola, da escuta atenta dos estudantes e da atuação de coletivos educadores têm se mostrado profundamente transformadoras. Projetos de letramento racial, rodas de conversa sobre masculinidades, clubes de leitura com autoras negras e indígenas, e grupos de apoio para estudantes trans são exemplos de práticas que podem (e têm) produzido rupturas significativas na forma como a escola lida com a diversidade.

Como reforça bell hooks (2003), “o lugar de fala do estudante deve ser acolhido como parte central do processo educativo” (p. 42). A escola não é apenas um lugar onde se transmite conhecimento, mas onde se negocia

identidade, onde se aprende a se reconhecer como sujeito de direito — e onde se pode, finalmente, começar a existir de forma plena.

É nesse horizonte que a interseccionalidade se apresenta como ferramenta política e pedagógica: não para dividir os sujeitos em categorias fixas, mas para compreender como as diferentes formas de opressão operam juntas e produzem desigualdades específicas. É a partir desse olhar atento e comprometido que a escola pode se tornar, de fato, um espaço de emancipação, de afeto e de futuro.

Quando a escola se abre para a diversidade de forma real — não apenas como discurso, mas como prática cotidiana — ela começa a operar uma espécie de reparação histórica. Porque ela passa a reconhecer que por muito tempo excluiu, silenciou, ridicularizou e ignorou os corpos que não cabiam no padrão. Ela se transforma num espaço onde esses corpos podem existir com dignidade, ser escutados, se ver representados nos livros, nos murais, nos projetos pedagógicos, nos afetos construídos dentro da sala de aula.

Essa reparação não acontece de uma vez só. Ela exige coragem institucional e sensibilidade cotidiana. A coragem de rever posturas, de questionar currículos que naturalizam a supremacia branca e masculina, de formar professoras e professores com escuta ativa, com compromisso ético e com vontade de construir outro tipo de educação — uma educação que não seja sobre domesticar corpos, mas sobre libertar consciências.

E também exige a sensibilidade de perceber que o ambiente escolar precisa ser mais do que funcional: ele precisa ser afetivo. Como diz a filósofa nigeriana Bibi Bakare-Yusuf (2003), “nenhuma política de inclusão será eficaz se não tocar o campo da imaginação e do desejo” (p. 24). É preciso imaginar uma escola onde a menina negra possa se ver cientista; onde o menino trans não precise se esconder; onde a professora possa ensinar com liberdade e ética, sem medo de perseguição por abordar os temas da vida real.

A interseccionalidade, quando praticada na escola, é uma forma de cuidado com a vida. E é também um gesto de esperança. Esperança de que o espaço escolar possa ser, apesar de tudo, um lugar de reencantamento com o

mundo. Um lugar onde seja possível aprender e ensinar com liberdade, com respeito, e com o compromisso radical de que ninguém será deixado para trás.

Gênero, raça e poder: desigualdades nos espaços escolares, acadêmicos e científicos

Mesmo com avanços no acesso das mulheres à educação básica e superior, as desigualdades de gênero e raça continuam operando com força nos espaços escolares, acadêmicos e científicos. Não se trata apenas da presença física de mulheres nesses espaços, mas da forma como elas são tratadas, reconhecidas e legitimadas como produtoras de saber.

Desde a escola básica, as meninas são muitas vezes desencorajadas — de forma sutil ou explícita — a se interessarem por áreas como matemática, física, engenharia ou programação. Ainda se reforçam estereótipos de que "meninas são melhores em português" e "meninos em exatas". Quando mulheres, especialmente mulheres negras, conseguem acessar essas áreas, enfrentam o desafio duplo de provar constantemente sua competência diante de colegas e professores que naturalizam a figura do homem branco como detentor do conhecimento técnico e científico.

Essa lógica se estende à academia. Mesmo sendo maioria nos cursos de graduação no Brasil, as mulheres continuam minoria nos cargos de liderança universitária, nos comitês de pesquisa, nas bolsas de produtividade e nas citações acadêmicas. Segundo dados da CAPES e do CNPq, as mulheres representam cerca de 60% dos estudantes de graduação, mas ocupam menos de 30% das bolsas de produtividade em pesquisa. Quando o recorte é de raça, o abismo é ainda maior: mulheres negras estão quase invisíveis nos altos cargos da academia.

Essa disparidade não é acidental, ela é estruturada. Como afirma Sueli Carneiro (2003), “o racismo e o sexismo não operam separadamente. Eles se articulam e se alimentam mutuamente para excluir a mulher negra dos espaços de poder e reconhecimento” (p. 130). A mulher negra, historicamente

localizada no lugar da servidão e da marginalidade, enfrenta obstáculos não apenas para entrar na universidade, mas para permanecer, ser acolhida, reconhecida e valorizada por sua produção intelectual.

A ausência de políticas efetivas de permanência, o racismo institucional, a falta de representatividade nos corpos docentes e nos referenciais teóricos adotados nos cursos, tudo isso contribui para uma experiência acadêmica marcada pela solidão, pela sobrecarga e pela deslegitimação do saber construído a partir de outras epistemologias — como o saber ancestral, o saber comunitário, o saber vivido.

Como nos lembra a pesquisadora e filósofa nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (1997), “a organização do saber nos moldes ocidentais é uma forma de dominação colonial, que estabelece quem tem direito de nomear o mundo” (p. 6). E nesse processo, as mulheres negras foram historicamente destituídas de autoridade epistêmica.

É preciso, portanto, questionar as estruturas que produzem e reproduzem essas desigualdades dentro da educação formal. É preciso tensionar os currículos que ignoram autoras negras, indígenas, africanas, latino-americanas. É preciso investir em políticas que garantam não só o acesso, mas também a permanência e o reconhecimento das mulheres, especialmente das mulheres negras, na produção científica. Como afirma Grada Kilomba (2019), “não se trata apenas de ter voz, mas de poder falar a partir de um lugar legítimo de escuta” (p. 19).

A justiça de gênero e raça na educação exige mais do que números. Exige rupturas epistemológicas, políticas de reparação, escuta radical e um compromisso ético com a transformação da estrutura educacional. Exige que deixemos de tratar a exceção como suficiente e passemos a construir instituições verdadeiramente plurais, onde todos os corpos possam pensar, ensinar e existir com dignidade.

Apesar de avanços significativos no acesso à educação formal, as desigualdades de gênero e raça ainda estruturam o sistema educacional brasileiro. É verdade que, numericamente, as mulheres têm se destacado em

indicadores como taxa de matrícula e conclusão do ensino superior. Em 2022, elas representaram 58,1% das matrículas no ensino superior, conforme dados do INEP. No entanto, esses números, se não forem olhados com cuidado, correm o risco de mascarar desigualdades profundas — especialmente quando fazemos o recorte racial.

Enquanto 29% das mulheres brancas com 25 anos ou mais completaram o ensino superior, esse índice cai para 14,7% entre mulheres pretas ou pardas, segundo dados do IBGE (2023). Ou seja, a presença feminina na universidade não é homogênea. A mulher negra, ainda hoje, precisa vencer múltiplas barreiras para acessar e permanecer nos espaços de formação acadêmica — barreiras essas que incluem o racismo institucional, a desigualdade socioeconômica e a sobrecarga de trabalho não remunerado.

Essa desigualdade se agrava ainda mais entre os jovens. A taxa de frequência ao ensino superior entre pessoas de 18 a 24 anos é de 29,5% para brancos e apenas 16,4% para pretos ou pardos. Ao olharmos para a juventude feminina, os dados são ainda mais preocupantes: 25,6% das mulheres entre 15 e 29 anos não estavam ocupadas nem estudando em 2023, contra 14,2% dos homens da mesma faixa etária. As principais razões apontadas por essas jovens para o abandono escolar incluem a necessidade de trabalhar (25,5%), a gravidez precoce (23,1%) e o acúmulo de responsabilidades domésticas — tarefas que historicamente recaem sobre os ombros femininos.

No universo da pesquisa científica e da pós-graduação, a desigualdade assume contornos ainda mais severos. Mulheres negras e indígenas representam apenas 2,5% do corpo docente nos programas de pós-graduação das áreas de ciências exatas, biológicas e da terra. Em contrapartida, os homens brancos ocupam 60,9% dessas posições, o que revela uma distribuição altamente assimétrica de poder e prestígio intelectual. Isso significa que a produção científica ainda é, majoritariamente, controlada por um grupo social que concentra privilégios de gênero e raça.

Esses dados demonstram que o acesso à educação não pode ser analisado apenas do ponto de vista numérico. É preciso compreender quem

acessa, como acessa, e a que tipo de educação tem acesso. As políticas educacionais que se propõem inclusivas precisam levar em conta essas desigualdades estruturais. A permanência da mulher negra nos espaços escolares e acadêmicos depende de uma rede de apoios que vá além da matrícula: precisa haver políticas públicas de assistência estudantil, creches, bolsas, transporte, alimentação, saúde mental e, principalmente, valorização dos saberes que essas mulheres trazem consigo.

Como nos lembra Sueli Carneiro (2005), “a igualdade formal, sem igualdade material, apenas mascara a exclusão”. O desafio, portanto, é criar condições reais de permanência e reconhecimento para essas mulheres, desconstruindo a lógica de que só é digno de produzir conhecimento quem se encaixa no modelo branco, masculino e eurocentrado de cientificidade. A justiça educacional só será possível quando o sistema deixar de tolerar presenças e passar a desejar pluralidades — epistemológicas, corporais, afetivas e políticas.

Análise e discussão

Analisar políticas educacionais voltadas ao gênero requer mais do que descrever documentos legais. É preciso ler essas políticas à luz da realidade social e escutar o que as escolas, estudantes e educadores têm a dizer sobre o que de fato acontece no chão da escola. E, nessa escuta, o que emerge com força é a discrepância entre o que se propõe no papel e o que se realiza na prática.

As políticas públicas voltadas à equidade de gênero no Brasil têm enfrentado avanços e retrocessos constantes. A retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da versão final do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) é apenas um exemplo da tensão que envolve esse debate. Essa exclusão teve consequências práticas: muitos profissionais da educação passaram a temer trabalhar essas temáticas, sob o risco de sofrer censura ou

perseguição. O que era para ser política de proteção e valorização da diversidade transformou-se, em muitos contextos, em silenciamento.

A análise do cenário educacional revela ainda que não há uma política nacional efetiva de formação continuada para professores com foco em gênero e interseccionalidade. Essa ausência compromete diretamente a atuação das escolas, que muitas vezes não sabem como lidar com casos de violência de gênero, com a identidade de estudantes trans, ou com desigualdades que afetam meninas e mulheres negras.

A pouca articulação entre as políticas educacionais e outras políticas sociais — como saúde, assistência social, cultura e juventude — também é um fator limitador. A falta de creches, o transporte escolar inadequado, a ausência de políticas públicas voltadas à menstruação digna, por exemplo, são aspectos que impactam diretamente a permanência de meninas nas escolas, principalmente em regiões mais vulnerabilizadas.

Ainda assim, existem brechas que se abrem, sobretudo por meio da atuação de movimentos sociais, de coletivos de educadoras/es e da resistência de professoras que compreendem a educação como prática transformadora. Escolas que implementam projetos de educação antirracista, rodas de conversa sobre gênero, clubes de leitura com autoras negras e indígenas, ou mesmo ações simples de respeito à identidade de estudantes LGBTQIA+, são exemplos de como a prática pedagógica pode ser mais potente que a própria política oficial.

É fundamental reconhecer que não há neutralidade possível no campo educacional. Como ensina Paulo Freire (1996), toda educação é política. Portanto, as decisões sobre o que ensinar, quem representa o conhecimento e de que maneira os sujeitos são reconhecidos ou excluídos na escola dizem respeito a escolhas de mundo.

Ao discutir gênero nas políticas educacionais, não se trata apenas de garantir igualdade de acesso, mas de construir espaços de pertencimento, escuta e valorização das múltiplas formas de existir. Isso exige romper com a

lógica do “um para todos” e assumir uma perspectiva situada, sensível às realidades territoriais, raciais e de classe.

A análise crítica nos leva a perceber que a equidade de gênero, para ser real, precisa estar enraizada em políticas comprometidas com a justiça social, sustentadas por formação docente de qualidade, financiamento público contínuo e engajamento comunitário. Sem isso, o risco é termos políticas com palavras bonitas, mas que não se traduzem em mudança de vida para quem mais precisa.

Para além da análise normativa das políticas, é essencial escutar os sujeitos que estão diretamente implicados no cotidiano escolar: estudantes, docentes, funcionárias, gestoras. A escola é feita de pessoas, e a política educacional só ganha vida quando encontra lugar no gesto pedagógico, na escuta ativa, no acolhimento de um corpo dissidente, no silêncio respeitado, na pergunta que provoca transformação.

E é aí que reside uma das maiores fragilidades da política educacional de gênero no Brasil: ela tem sido, em muitos casos, verticalizada — pensada de cima para baixo, sem o envolvimento real da comunidade escolar, especialmente das mulheres negras que vivem a escola como espaço de luta e sobrevivência. Como alerta Sueli Carneiro (2003), “não basta incluir; é preciso incluir com justiça, com escuta, com redistribuição real de poder” (p. 136).

A ausência de um olhar interseccional nas políticas públicas tem feito com que muitas ações fracassem na sua efetividade. Por exemplo, programas que incentivam a participação feminina na ciência podem não alcançar as meninas negras das periferias se não considerarem barreiras como racismo institucional, insegurança alimentar, falta de transporte e invisibilização dos saberes de seus territórios.

Além disso, a ênfase apenas na formação individual — “formar professores para lidar com a diversidade” — não é suficiente. Se o ambiente escolar como um todo continuar estruturado sobre hierarquias patriarcais, racistas e capacitistas, a formação docente se torna apenas uma ferramenta isolada. É preciso um compromisso institucional coletivo. E isso implica

revisar documentos pedagógicos, estabelecer comissões escolares de equidade, garantir a presença de profissionais especializados (como psicólogos, assistentes sociais) e fomentar espaços de debate político dentro das escolas.

Por outro lado, há experiências transformadoras que emergem justamente das brechas desse sistema. Escolas que, mesmo sem respaldo institucional, constroem projetos de gênero com estudantes. Professoras que introduzem autoras como Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Audre Lorde e Djamila Ribeiro em aulas de português, sociologia ou história. Estudantes que criam coletivos feministas, antirracistas e LGBTQIA+ para se apoiarem e resistirem. São ações que não aparecem em relatórios governamentais, mas que produzem mudança real nas vidas das pessoas.

Essas práticas nos mostram que a escola tem potência para ser muito mais do que reprodutora de desigualdades. Ela pode ser espaço de **n**, de construção de subjetividades livres, de valorização dos saberes subalternizados. Como afirma bell hooks (2003), “a sala de aula pode ser o espaço mais radical do mundo, se conseguirmos ver nela a possibilidade de liberdade” (p. 45).

No entanto, essa liberdade precisa ser protegida — e para isso, precisamos de políticas públicas que assumam um compromisso ético com a equidade. Não basta permitir que o tema “gênero” apareça nos currículos; é necessário criar garantias para que ele seja desenvolvido de forma crítica e segura, especialmente em um cenário de crescente conservadorismo político e de tentativas de silenciamento da diversidade.

A discussão sobre gênero na educação, portanto, não é acessória — é central. Porque está ligada à forma como a escola reconhece, ou não, os sujeitos que a compõem. Está ligada a quem pode sonhar, aprender, ensinar, liderar e transformar. E enquanto a escola não se comprometer com a equidade de forma concreta, ela continuará a reproduzir as exclusões que diz combater.

Considerações Finais

Falar sobre políticas educacionais e gênero é também escancarar o quanto as desigualdades atravessam os corpos de maneira diferente. As experiências de uma mulher branca e de uma mulher negra não são equivalentes dentro da escola ou da universidade, assim como não são as trajetórias de uma pessoa cisgênero e de uma pessoa trans. Quando falamos em gênero, não podemos tratar como um marcador isolado — ele se conecta com a raça, com a classe social, com o território e com a forma como o corpo é percebido e permitido existir nos espaços.

A mulher branca, apesar de também enfrentar o machismo, ocupa posições de poder mais frequentemente do que mulheres negras e pessoas LGBTQIA+. Ela está mais presente em cargos de gestão, nas bancas de pós-graduação, nas lideranças acadêmicas. Já a mulher negra ainda precisa provar sua competência, sua presença, seu saber — mesmo quando ocupa o mesmo espaço. Muitas vezes, é tratada como exceção, como esforço individual e não como parte de um coletivo que historicamente foi afastado das instituições formais de saber.

As pessoas LGBTQIA+, por sua vez, enfrentam barreiras desde muito cedo. A escola, que poderia ser espaço de acolhimento, muitas vezes é palco de exclusão, de piadas, de silêncios que machucam. A evasão escolar entre pessoas trans é alarmante, e não por falta de interesse nos estudos, mas por ausência de segurança, respeito e reconhecimento básico de identidade.

A questão central é que o sistema educacional brasileiro não trata todos os corpos da mesma forma. E é por isso que não basta falar em inclusão de forma abstrata. É necessário nomear os atravessamentos e compreender que algumas existências carregam o peso de múltiplas opressões — e, portanto, precisam de respostas específicas.

As disparidades sociais também fazem parte dessa equação. A permanência de meninas negras na escola está diretamente relacionada à renda, à ausência de políticas públicas de cuidado, ao racismo cotidiano e à falta de representatividade. Enquanto algumas adolescentes podem dedicar

seu tempo integralmente aos estudos, outras dividem o dia entre trabalho doméstico, cuidados com irmãos menores e trajetos longos até a escola. A igualdade de condições de acesso, nesse cenário, é ilusória.

Ainda assim, a escola tem um papel potente. Ela pode ser o primeiro lugar onde uma menina negra se vê como protagonista, onde uma pessoa trans é chamada pelo nome que escolheu, onde as histórias de resistência das mulheres, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas e das dissidências de gênero entram no currículo como saber legítimo. Para isso, é preciso mais do que reformas pontuais. É preciso uma mudança de postura, de escuta, de currículo, de prioridade política.

A escola só se tornará um espaço verdadeiramente transformador quando deixar de tratar a diversidade como um tema pontual, e passar a reconhecê-la como parte essencial de sua missão. Quando compreender que cada sujeito traz uma história, um território, uma luta, e que é possível fazer desses encontros uma construção coletiva de futuro — um futuro que não exclui, não hierarquiza, não silencia.

O que está em jogo aqui não é apenas o acesso a diplomas, mas o direito de existir e aprender com dignidade. E para isso, é preciso garantir que todas as vozes — especialmente aquelas que historicamente foram empurradas para as bordas — estejam no centro da conversa.

As mulheres brancas, embora também enfrentem o machismo e suas múltiplas expressões, costumam ter mais facilidade de acesso à educação superior, cargos de liderança e reconhecimento institucional. Já as mulheres negras, que desde cedo são associadas à força, à servidão, à resistência solitária, enfrentam obstáculos muito mais duros para acessar os mesmos espaços. Não é uma questão de mérito, é estrutura. É histórico. É ausência de política que considere sua realidade e seus saberes como legítimos.

As pessoas LGBTQIA+ vivem uma violência ainda mais precoce. Muitas vezes, a exclusão começa ainda na infância, com o isolamento no recreio, a ridicularização do corpo, os olhares atravessados no banheiro, a ausência de representatividade nas aulas, a dificuldade de usar o próprio

nome. E quando o sistema educacional não responde a isso, ele não é apenas omissos — ele se torna cúmplice. Porque negar o direito de existir com dignidade dentro da escola é negar também o direito ao sonho, ao futuro, à vida.

O que esses corpos vivenciam nas escolas e universidades não é invisibilidade. É exposição sem proteção. É presença não acolhida. É silêncio imposto. E isso produz adoecimento, evasão, desistência. Não porque essas pessoas não queiram estudar, mas porque o espaço lhes nega o básico: segurança, respeito e pertencimento.

A disparidade social agrava todas essas dimensões. Uma jovem negra, lésbica, moradora de periferia, pode ser a primeira da sua família a concluir o ensino médio. Pode estudar à noite depois de trabalhar o dia todo. Pode dividir um quarto com três irmãos e ainda encontrar tempo para ler Conceição Evaristo escondida da rotina. E quando ela chega à universidade, muitas vezes, não encontra o mesmo acolhimento, nem os mesmos incentivos que seus colegas brancos e de classe média recebem. Ela precisa, além de aprender, resistir. E isso cansa. E isso isola. E isso, muitas vezes, adocece.

É por isso que pensar a escola como espaço de transformação não pode se resumir a frases prontas em projetos institucionais. É preciso um compromisso real com a escuta das dores, mas também com o reconhecimento das potências. A escola precisa abrir espaço para que esses sujeitos não apenas permaneçam, mas floresçam — como autores de sua própria história.

Transformar a escola em um lugar de reexistência passa por escutar quem historicamente foi silenciado. Passa por repensar o currículo, por incluir autoras negras, indígenas, trans, nordestinas, africanas, quilombolas, que pensam o mundo desde outros lugares. Passa por garantir creches para mães estudantes, acesso digno à saúde menstrual, formação continuada com abordagem interseccional, e políticas de permanência que deem conta das múltiplas realidades.

Essas mudanças não são simples. E não acontecem de cima para baixo. Elas precisam vir também da base, da escuta ativa nas escolas, do

envolvimento das famílias, da autonomia das comunidades escolares. Porque ninguém conhece mais o peso e a beleza da escola do que quem a vive todos os dias.

O que a gente deseja, no fim, é uma educação que não só aceite e respeite a diversidade, mas que deseje e celebre a existência de todos os corpos. Que rompa com o silenciamento. Que devolva o nome, a voz, o direito de estar. Uma escola que não se limite a preparar para o mercado, mas que prepare para o mundo — um mundo onde cada sujeito possa ser quem é, sem medo.

Referências

ABGLT. Relatório sobre violência e discriminação contra pessoas LGBTI+. Brasil, 2020.

ANTRA. Dossiê: Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras. Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2022.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

AMADIUME, Ifi. Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society. Londres: Zed Books, 1987.

AIDOO, Ama Ata. African Love Stories: An Anthology. Ayebia Clarke Publishing, 1998.

BELL HOOKS. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Maria Aparecida Barbosa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

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

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. G. (org.). Pensamento negro em educação. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 1-339.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre saberes e práticas. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023.

INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

JESUS, I; MACEDO, M. Paulina Chiziane: “Sou vadia, pronto!”. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, n. 49, p. 167–182, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34619/ohs6-ekx0>. Acesso em: 29 maio 2025.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

MAMA, Amina. Beyond the Masks: Race, Gender and Subjectivity. Londres: Routledge, 1995.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

Recebido em maio de 2025.
Aprovado em junho de 2025.