

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL (MPEJA) –
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I – SALVADOR – BAHIA

EDVAN DOS SANTOS PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A INSERÇÃO DE
TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS/AS NA CIDADE DE CAPIM GROSSO-BA**

**SALVADOR – BA
2025**

EDVAN DOS SANTOS PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A INSERÇÃO DE
TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS/AS NA CIDADE DE CAPIM GROSSO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. José Veiga Viñal Júnior

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios

**SALVADOR – BA
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

P436f Pereira, Edvan dos Santos

Formação de professores/as e a inserção de transexuais e travestis na Educação de Jovens e Adultos/as na cidade de Capim Grosso - BA/ Edvan dos Santos Pereira .- Salvador, 2025.

199 f. : il.

Orientador: José Veiga Viñal Júnior.

Coorientador: Pedro Paulo Souza Rios.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2025.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos – Capim Grosso (BA). 2. Professores de educação de jovens e adultos - Formação – Capim Grosso – (BA). 3. Educação de Jovens e adultos – Currículos – Capim Grosso (BA). Educação inclusiva – Capim Grosso (BA). 4. Identidade de gênero na educação – Capim Grosso (BA). 5. Pessoas transgênero – Educação inclusiva – Capim Grosso (BA). 6. Travestis – Educação inclusiva – Capim Grosso (BA). I. Viñal Júnior, José Veiga. II. Rios, Pedro Paulo Souza. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. IV. Título.

CDD: 374.98142

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PPGEJA</p>	
--	--


FOLHA DE APROVAÇÃO

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A INSERÇÃO DE TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS NA CIDADE DE CAPIM GROSSO-BA”


EDVAN DOS SANTOS PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 26 de setembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora


Documento assinado digitalmente:

 JOSE VEIGA VINAL JUNIOR
 Prof. Dr. Jose Veiga Vinal Junior
 Doutorado em Língua e Linguística
 Universidad de Vigo

Documento assinado digitalmente

 MARCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA
 Data: 27/09/2025 15:17:11-0300
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>
 Profa. Dra. Marcia Tereza Fonseca Almeida
 Doutorado em Educação e Contemporaneidade
 Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente

 PEDRO PAULO SOUZA RIOS
 Data: 27/09/2025 10:25:37-0300
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>
 Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal de Sergipe

Foi assim que ressurgi das cinzas e reconheci o meu
corpo (Irina)

À minha Mãe Valdeci Vitória, por todo amor de sempre e para sempre, revelado em constante apoio, carinho e dedicação, que recebi/o durante minha vida. Este trabalho também é dedicado à Capimgrossense Irina Soares de Sousa, que rompe, diariamente, a heteronormatividade, e que foi a pedra angular para construção desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de inquietações e profusão de sentimentos despertados ao longo do meu fazer docente a partir da sempre atual inquietação em relação a inserção das pessoas transexuais e travestis no ambiente educacional, vivenciada na minha cidade.

Dessa maneira, em caráter prefacial, agradeço a Deus por ser o norte fundante da minha vida, sendo o guia luminoso de minhas ações. Nessa mesma toada, agradeço a minha família, através de todos os seus membros, por ser força motriz de minha existência, impulsionando-me a perseguir os maiores e melhores desafios, traduzindo e personificando o real significado do amor.

Agradeço a todos militantes, líderes dos movimentos sociais LGBTQIAPN+, dos travestis e transexuais que jamais poderão ser invisibilizados e, portanto, devem ocupar todos os espaços na sociedade, notadamente os espaços destinados à construção do saber formal, isto é, a escola.

Saúdo aos professores do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA pelos constantes ensinamentos e dicas valorosas para a construção desse conhecimento e, por consequência, desse momento especial na vida de qualquer estudante.

De modo especial, dirijo-me, com o coração extremamente aquecido, às professoras Doutoras Carla Liane e Edite Faria que promoveram meu verdadeiro acolhimento no mestrado. A primeira, através do incentivo e coragem para continuar nas trincheiras da pesquisa a partir do tema inicial, em que pese as vozes em contrário. A segunda, pelo acolhimento no grupo GEPALE-BA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional), através do qual foram realizadas trocas de experiências necessárias e fundantes para o avanço da educação.

Não menos importante, às minhas amigas(os) que habitam meu coração e me fazem saber e sentir o comovente sentimento da irmandade para além dos laços consanguíneos, o meu amor de sempre e para sempre.

A todos(as) e para todos(as), agradeço imensamente.

RESUMO

Esta dissertação traz reflexões sobre a invisibilidade de pessoas transexuais e travestis na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como referência a realidade do município de Capim Grosso (BA). O objetivo geral consiste em caracterizar a estrutura da EJA enquanto perspectiva de gênero na inserção de transexuais e travestis nesse meio, investigando o processo formativo dessas pessoas no Colégio Municipal Edivaldo Machado Boaventura. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) identificar as abordagens de ensino empregadas pelos docentes na inserção de indivíduos transexuais e travestis; (ii) descrever a prática pedagógica à luz das diretrizes de diversidade e inclusão; (iii) refletir sobre as políticas educacionais municipais que buscam viabilizar a inserção e a permanência dessas pessoas na escola (iv) compreender o ponto de vista dos professores de Capim Grosso acerca da educação sob a ótica de gênero, a partir de sua formação, propondo novas perspectivas para a docência; e (v) desenvolver oficinas e seminários formativos voltados a professores e estudantes da rede municipal, estimulando o debate sobre diversidade de gênero. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental: foram utilizados como instrumentos de coleta e produção de dados o formulário de autodeclaração, entrevistas, observação participante e registros em diário de campo, tratados por meio da triangulação metodológica. Os resultados revelaram a predominância de respostas heteronormativas e cisgêneras, além de um número expressivo de não respostas, evidenciando o silenciamento institucional em torno das questões de gênero e sexualidade. Ainda assim, foi possível identificar entre os estudantes o reconhecimento da importância do tema para a construção de uma escola mais inclusiva. Como contribuição prática, esta dissertação apresenta o produto educacional “Oficina de Formação Docente: Ação e Reflexão na Perspectiva de Gênero”, com o intuito de sensibilizar e instrumentalizar educadores para o acolhimento de pessoas transexuais e travestis na EJA. O estudo conclui que a formação docente crítica, articulada a políticas públicas efetivas, é condição essencial para assegurar o direito à educação de sujeitos historicamente marginalizados e para consolidar uma pedagogia comprometida com a equidade e a justiça social.

Palavras-Chave: EPJAI; Transexualidade e travestilidade; Gênero e Educação; Capim Grosso (BA); Currículo.

ABSTRACT

This dissertation presents reflections on the invisibility of transgender and travesti people in Youth and Adult Education (EJA), taking as reference the reality of the municipality of Capim Grosso (BA). The general objective is to characterize the structure of EJA as a gender perspective in the inclusion of transgender and travesti individuals in this context, investigating the formative process of these people at Edivaldo Machado Boaventura Municipal School. To this end, the following specific objectives were established: (i) identify the teaching approaches employed by teachers in the inclusion of transgender and travesti individuals; (ii) describe pedagogical practice in light of diversity and inclusion guidelines; (iii) reflect on municipal educational policies that seek to enable the inclusion and permanence of these people in school; (iv) understand the perspective of teachers in Capim Grosso regarding education from a gender perspective, based on their professional training, proposing new perspectives for teaching practice; (v) develop workshops and training seminars aimed at teachers and students in the municipal network, stimulating debate on gender diversity. The research followed a qualitative approach, based on documentary analysis: a self-declaration form applied to 175 students, interviews, participant observation, and field diary records were used as instruments for data collection and production, treated through methodological triangulation. The results revealed the predominance of heteronormative and cisgender responses, as well as a significant number of non-responses, evidencing institutional silencing around issues of gender and sexuality. Nevertheless, it was possible to identify among students the recognition of the importance of this theme for building a more inclusive school. As a practical contribution, this dissertation presents the educational product "Teacher Training Workshop: Action and Reflection in a Gender Perspective," aimed at raising awareness and providing educators with tools for welcoming transgender and travesti people in EJA. The study concludes that critical teacher training, articulated with effective public policies, is an essential condition for ensuring the right to education of historically marginalized subjects and for consolidating a pedagogy committed to equity and social justice.

Keywords: EPJA; Transgender and Transvestite Identities; Gender and Education; Capim Grosso (BA); Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, assexuais, pansexuais e não-binários
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OCEJA	Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PEPS	Programa de Educação Preventiva e Sexualidade
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCM	Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TOPA	Programa Todos pela Educação
TRE-BA	Tribunal Regional Eleitoral do Estado da Bahia
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 2 - Oficina de Sensibilização realizada no Colégio Municipal Edivaldo Machado Boaventura	32
Figura 3 - Atividade de Sensibilização.....	32
Figura 5a e 3b - Gráficos dos resultados obtidos	35
Figura 4 - Mapa do Município de Capim Grosso	37
Figura 1 - Gráfico de dados de matrícula EJA.....	58
Figura 6 - Organização dos conteúdos para cada eixo temático.....	87
Figura 7 - Linha do tempo dos trabalhos desenvolvido	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de estudantes exercendo atividades profissionais	69
Gráfico 2 - Representativo do percentual de estudantes que possuem documentos	70
Gráfico 3 - Ocupação profissional dos estudantes.	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos níveis de cada segmento	76
Tabela 2 - Organização dos níveis de casa segmento no município de Capim Grosso – Ba.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA	26
2.1 A revisão de literatura	27
2.2 Análise documental	30
2.3 Produção de dados junto aos(as) estudantes da escola lócus da pesquisa	31
2.4 Procedimento de autodeclaração	31
2.5 O lócus de pesquisa	36
2.6 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA OFICINA	40
3 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS	44
3.1 EJA na história do Brasil	46
3.1.1 Contexto brasileiro	47
3.1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Capim Grosso	50
3.1.2 A lei municipal de Capim Grosso, nº 518/2022, abalizada na política de valorização da EJA52	
3.1.3 Base Legal	63
3.1.4 Função Social e Princípios da EPJAI	65
3.1.5 Os Sujeitos da EPJAI	66
3.1.6 Perfil dos estudantes da EPJAI no município de Capim Grosso	67
3.1.7 O Perfil dos educadores da EPJAI no município de Capim Grosso	70
3.2 Princípios metodológicos da EPJAI	77
3.2.1 Organização e Orientações Metodológicas	82
3.2.2 Descrição dos grandes eixos e das habilidades a serem desenvolvidas em cada um deles 84	
3.2.2.1. Aprender a Conviver	84
3.2.2.2. Aprender a Fazer	85
3.2.2.3 Aprender a Aprender	85
3.2.2.4 Aprender a Empreender	86
3.2.3 Aplicação dos Grandes Eixos na Prática Pedagógica	86
3.2.4 Organização pedagógica por projetos interdisciplinares	87
3.2.5 Avaliação na EPJAI	88
3.2.6 Temas Integradores	90
3.3 Educação para a diversidade	93
3.3.1 Educação para as relações de gênero e sexualidade	95
3.3.2 O currículo e a formação dos professores	97
3.3.3 Reflexão sobre a exclusão da diversidade de gênero e sexualidade no Referencial Curricular do município de Capim Grosso	99

3.3.4 Reflexões a partir das entrevistas: a percepção sobre gênero e sexualidade no contexto escolar de Capim Grosso.....	101
4 PARA ALÉM DOS LIMITES DO CURRÍCULO: A FORMAÇÃO DOCENTE E QUESTÃO DE GÊNERO	105
4.1 A formação docente e a inclusão de pessoas trans e travestis: uma perspectiva histórica e crítica	106
4.2 Políticas públicas e a formação docente para a diversidade de gênero: avanços, lacunas e desafios.....	109
4.3 Práticas pedagógicas e desafios da docência frente à diversidade trans na EJA	111
4.4 A importância da escuta qualificada e da Pedagogia do reconhecimento no enfrentamento da transfobia na EJA	113
4.5 Formação docente e diversidade trans no compromisso com a justiça social	116
5 CURRÍCULO DA EJA: DIVERSIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	120
5.1 Breves considerações sobre o currículo no contexto educacional na Bahia o currículo no contexto estadual: políticas e práticas na Bahia.....	120
5.2 O currículo no contexto municipal em Capim Grosso – Bahia	121
5.2.1 Um olhar do currículo da EJA – Perspectiva sobre sexualidade e gênero: experiência do município de Capim Grosso	142
5.3 Currículo da EJA e a inclusão de gênero e sexualidade: panorama nacional e baiano	150
6 O CURRÍCULO PRESCRITO E SUAS DINÂMICAS NO BRASIL, NA BAHIA E EM CAPIM GROSSO: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL.....	152
6.1 A evolução histórica do currículo prescrito	156
6.2 O impacto das diretrizes curriculares.....	158
6.3 O papel dos (as) professores (as) na implementação do currículo	160
6.4 Inserção de pessoas transexuais e travestis NA EJA: de ontem a hoje.....	162
7 PRODUTO: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÃO E REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	170
7.2 2º momento: “a dor e a delícia de ser o que é “ no ambiente escolar: discutindo silêncios nas escolas.....	175
7.3 3º momento: Construção coletiva de materiais pedagógicos a partir do fazer docente: acolhimento e reflexão.....	178
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE.....	196
APÊNDICE A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA OFICINA.....	196
APÊNDICE B – AUTODECLARAÇÃO	198
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	199

1 INTRODUÇÃO

Os sujeitos se constroem a partir de vivências, experiências, divergências, convergências, bem como pelos fatores que permeiam o contexto em que vivem, pela situação sociocultural e econômica, e pelas manifestações pessoais. Refletem as memórias prazerosas ou dolorosas e, portanto, estabelecem comportamentos adversos e em algumas situações até estranhas. Em outras palavras, o ser social é o resultado da conjuntura de aspectos que alicerçam a realidade humana e individual na coletividade.

Posso dizer que Capim Grosso – Bahia é o cenário que molda a minha história e minha visão de mundo, traduzindo a localidade que representa a base que sustenta minha caminhada. Cresci em um núcleo familiar numeroso, composto por quatorze irmãos, cada um com seus sonhos e desafios, mas todos unidos por laços profundos de afeto e respeito mútuo. Nossos pais, agricultores de origem humilde, enfrentaram a vida com coragem ensinando-nos, desde cedo, que o trabalho árduo e a honestidade eram as chaves para construir um futuro digno. Carregavam no corpo as marcas da luta diária pela sobrevivência e, no coração, a esperança de que seus filhos pudessem superar as barreiras impostas pela condição social. Essa esperança, que Fernanda dos Santos Paulo e Ivo Dickmann (2020) definem como um ato de resistência ativa em sua obra *Cartas Pedagógicas*, representa não apenas uma força interior, mas também uma prática transformadora e coletiva. Foi essa esperança, alimentada pela crença na possibilidade de superação e na construção de um futuro mais digno, que se tornou a base que sustentou nossa família, permitindo-nos resistir, persistir e encontrar forças mesmo diante das adversidades mais desafiadoras.

Minha mãe, uma mulher negra, forte e incansável, foi o alicerce da nossa família, uma figura que personificava o amor incondicional e a determinação. Ela enfrentou os desafios com uma dignidade que transcende as palavras, tornando-se um exemplo de superação para todos nós. Foi com ela que aprendi a importância de transformar as dificuldades em aprendizados, a enxergar nos obstáculos oportunidades de crescimento e a perceber que a educação poderia ser o caminho mais poderoso para a emancipação. Suas mãos calejadas, que cuidavam da terra e preparavam alimentos para nossa subsistência, também semearam em nós a força para lutar e o desejo de alcançar dias melhores. Sua trajetória reflete o que Paulo e Dickmann (2020) descreve sobre resistência e vivência, enfatizando a possibilidade

de as experiências populares servirem como alicerce para a reflexão crítica e a ação transformadora. Destacando que em meio às adversidades e ao contexto histórico de opressão, a vivência do sujeito emerge como um testemunho de que a prática cotidiana, carregada de saberes oriundos da luta popular, pode se tornar uma poderosa fonte de inspiração e resistência, impulsionando mudanças significativas nas estruturas sociais.

É nesse entrelaçamento entre esperança e luta que minha atuação como educador ganha forma e sentido. Se por um lado acredito na potência transformadora da escola, por outro reconheço que esse espaço também é atravessado por disputas, contradições e resistências. A prática educativa, inspirada por ideais libertadores, muitas vezes se confronta com estruturas conservadoras que negam o direito ao diálogo e à pluralidade. E foi em uma dessas experiências concretas que compreendi, com mais intensidade, como a defesa de uma educação crítica exige coragem, posicionamento e coerência ética.

A escola sempre foi um espaço de esperança e transformação para mim, um lugar onde sonhos começavam a tomar forma mesmo em meio a tantas adversidades. Desde cedo, compreendi que a educação seria minha principal aliada para superar as limitações impostas pela realidade socioeconômica em que vivíamos. Enfrentei desafios que pareciam intransponíveis, como a necessidade de custear meu próprio material de estudo em uma época em que os recursos eram escassos diante da ausência de políticas públicas de acesso à educação, enquanto também ajudava minha mãe na árdua tarefa de vender milho-cozido, assado e pamonha para garantir o sustento da nossa família. Apesar de todas as dificuldades, mantive o foco em meus objetivos, alimentando-me da força e da determinação que minha mãe tanto exemplificava. Esse 'agir esperançoso' é descrito como um movimento intencional e transformador, no qual a opressão deixa de ser apenas uma experiência de sofrimento passivo para se converter em esperança ativa. (Paulo; Dickmann, 2020, p. 140) segundo eles:

Essa esperança, longe de ser uma atitude ingênua ou resignada, torna-se uma prática consciente de luta, um compromisso coletivo com a transformação social e um motor para ações que visam romper com as estruturas de opressão, promovendo um futuro mais justo e humano.

Essa jornada, marcada por sacrifícios, foi, também, repleta de conquistas que, para muitos, poderiam passar despercebidas, mas para mim tinham o peso de verdadeiras vitórias. Concluir o Magistério foi um desses momentos marcantes, um divisor de águas que simbolizou o início de uma nova etapa na minha vida. A partir dali cada passo foi construído com esforço e dedicação, culminando no ingresso no serviço público como professor. Essa conquista, muito mais do que uma realização pessoal, foi um marco de superação que me permitiu não apenas transformar minha própria realidade, mas também começar a impactar positivamente a vida de outros por meio da educação. Como destacam Paulo e Dickmann (2020), o ato de educar associa-se ao ato de resistir, na medida em que o processo educativo em ambientes populares transcende a simples transmissão de conhecimento, tornando-se uma prática política e emancipatória. Os gestos pedagógicos oferecem respostas à temas necessários como exclusão social, dignidade humana e transformação de condições opressivas.

Hoje, enquanto percorro o caminho do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), carrego comigo a força das minhas raízes e o compromisso de transformar a educação em uma estratégia de emancipação e justiça social. Essa trajetória acadêmica tem sido uma oportunidade para refletir profundamente sobre como os valores de coragem e determinação, herdados da minha família, moldam minha prática pedagógica e alimentam minha luta por uma educação mais inclusiva e humana.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Capim Grosso, tive o privilégio de conhecer histórias profundamente inspiradoras de mulheres como Dona Maria e Dona Salete. Com uma coragem admirável e determinação inabalável, ambas desafiaram os ciclos históricos de exclusão que há gerações marcam suas trajetórias e encontraram na educação não apenas um espaço de aprendizado, mas um verdadeiro caminho para a libertação e o empoderamento pessoal. Essas vivências carregadas de transformação, exemplificam com clareza o que pode ser definido como potências reconfiguradoras de trajetórias, posto que a prática educativa se traveste como instrumento poderoso na definição e redefinição da existência e das barreiras, principalmente sociais, que acometem à vida humana, como a desigualdade.

Essa trajetória pessoal e familiar apresenta mais do que narrativas pessoais, descreve testemunhos de resistência e de esperança, que me fazem acreditar ainda

mais no papel transformador da educação. Ela me ensina que, enquanto educadores, não podemos nos limitar a transmitir conteúdo. Nosso dever é criar espaços de aprendizado que sejam verdadeiramente significativos, onde cada indivíduo se sinta valorizado e capaz de ressignificar sua própria trajetória. Inspirado por essas experiências, reafirmo minha convicção de que a educação é a estratégia necessária para liberdade, proporcionando não apenas conhecimento, mas também meios para que os(as) educandos (as) sejam protagonistas de suas histórias. A cada dia, essas vivências reafirmam minha missão de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde outra Dona Maria e outra Dona Salete possam alcançar seus sonhos e transformar suas realidades.

Como referência central para pensar a educação, e principalmente a EJA, Freire (1994) nos lembra que a educação é um ato político e que a esperança é a força motriz que nos impulsiona a transformar a realidade. Inspirado por esse princípio, venho me dedicando, tanto como docente, quanto como gestor, a promover uma pedagogia crítica e emancipadora, que não apenas ensine, mas transforme vidas. Essa visão norteia meu trabalho e fortalece meu compromisso em criar ambientes de aprendizado que respeitem as vivências dos educandos e valorizem suas potencialidades.

Cada avanço que presencio na educação como a alegria de um estudante ao concluir o Ensino Fundamental, o brilho nos olhos de quem descobre um novo horizonte através do conhecimento, ou a superação de barreiras por um adulto que retorna à sala de aula com sonhos renovados, reafirmam minha crença no poder transformador da educação. São momentos que transcendem o ato de ensinar, pois carregam em si a essência de um compromisso ético e humano com a construção de uma sociedade mais justa.

Essas conquistas me mostram que a educação vai além da sistemática necessidade do cumprimento de currículos: ela é uma estratégia de libertação, capaz de resgatar a dignidade e reacender a esperança. É essa esperança, entendida como um compromisso ativo e transformador, que guia minha jornada e me faz acreditar que a cada aula, a cada conversa e a cada pequena vitória, estamos plantando as sementes de uma mudança profunda e duradoura. Inspirado pelas palavras e pelo legado de Freire (1994), sigo firme na missão de contribuir para uma educação que transforme vidas e potencialize sonhos.

Guiado pela certeza de que o futuro se constrói com coragem, indignação e o compromisso ativo de ressignificar histórias, mantenho a convicção de que o conhecimento é uma estratégia poderosa para a emancipação. Cada desafio que enfrento é uma oportunidade de reafirmar minha dedicação a uma educação inclusiva, humana e libertadora. Afinal, como Freire (1994, p. 5) sabiamente afirmou, "a esperança é uma necessidade ontológica" - ela não é um simples sentimento, mas um chamado para a ação, uma força que nos inspira a seguir adiante, transformando sonhos em realidade e criando um mundo mais justo e igualitário.

A escola sempre foi um espaço de esperança e transformação para mim, mas também foi palco de vivências que trouxeram indignação e moldaram minha luta por uma educação verdadeiramente inclusiva. Um dos momentos mais marcantes da minha trajetória ocorreu durante a reformulação do currículo escolar do município de Capim Grosso, onde participei de um intenso processo de discussão e votação dos eixos temáticos que deveriam compor a proposta curricular.

Fui responsável por defender a inclusão do eixo sobre sexualidade no currículo da educação básica. Argumentei que o currículo deve ser vivo, refletindo a realidade e o contexto dos nossos alunos, como ensina Freire (1994). No entanto, a proposta encontrou resistência, especialmente de pessoas que acreditavam que a temática da sexualidade deveria ser exclusiva da família, ignorando a relevância dessa discussão no ambiente escolar.

Em um momento de indignação e coragem, pela primeira vez me posicionei publicamente como homem gay, compartilhando minha experiência pessoal e profissional. relatei as inúmeras vezes em que fui silenciado durante meu processo de alfabetização devido ao meu jeito de ser, do meu gestual, e como isso prejudicou minha formação. Esse desabafo foi minha forma de denunciar a exclusão e a discriminação enfrentadas por tantos alunos que vivem dentro dessa diversidade, invisibilizados no contexto escolar.

Defendi que a inclusão da temática da sexualidade no currículo era não apenas necessária, mas urgente, para combater a discriminação, promover uma educação justa e igualitária, e garantir o pleno desenvolvimento de cada indivíduo. A votação, ao final, resultou em uma vitória: conseguimos a aprovação para que a temática permanecesse no referencial curricular. Esse momento representou uma conquista significativa na luta por uma educação inclusiva e transformadora.

A obra de Santos (1996/1997) nos ajuda a compreender que a discriminação e a exclusão não são apenas ações individuais, mas partem de um sistema que perpetua desigualdades e limita as possibilidades de desenvolvimento de sujeitos marginalizados. O autor argumenta que a cidadania, em muitos contextos, é fragmentada, impedindo que indivíduos e grupos tenham acesso pleno aos seus direitos. Essa análise encontra eco na experiência mencionada anteriormente, em que, ao posicionar-me publicamente como homem gay durante a reformulação do currículo de Capim Grosso, enfrentei diretamente as barreiras impostas pela discriminação.

A luta pela inclusão da temática da sexualidade no currículo da educação básica é uma tentativa de reconstituir uma cidadania mutilada, oferecendo aos (as) alunos (as) um espaço onde suas vivências sejam reconhecidas e valorizadas. (Santos, 1996/1997) Essa abordagem não é apenas educativa, mas política, pois busca reconstruir as condições para uma cidadania plena. Dessa forma, torna-se evidente que o combate à discriminação e aos preconceitos estruturais exige mais do que ações pontuais: requer uma pedagogia crítica e emancipadora. É necessário um compromisso com a criação de espaços educacionais que promovam a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização das vivências de cada indivíduo. Apenas assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento se torne a principal ferramenta para ressignificar histórias e potencializar sonhos. (Santos, 1996/1997)

Cada desafio enfrentado reforça minha convicção de que a educação deve ser libertadora, proporcionando não apenas conhecimento, mas também estratégias para que os (as) educandos (as) sejam protagonistas de suas histórias. A partir disso, essa pesquisa tem como objetivo caracterizar a estrutura da Educação de Jovens e Adultos enquanto perspectiva de gênero na inserção de transexuais e travestis nesse meio, analisando o processo formativo dessas pessoas na EJA no Colégio Municipal Edivaldo Machado Boaventura.

É crucial destacar que esta pesquisa aborda a experiência específica dessa parcela da população em Capim Grosso, considerando os desafios enfrentados, como agressões em espaços públicos, manifestações de preconceito e discriminação, ódio, violência e a ameaça iminente de morte. Crianças que se identificam como travestis e transexuais frequentemente enfrentam a exclusão prematura do ambiente escolar, o que, por conseguinte, acarreta consequências adversas para sua preparação ao

adentrarem no mercado de trabalho (Carvalho, 2015). Elas constituem uma porção da população sujeita à marginalização, destacando como "práticas pedagógicas explícitas não englobam integralmente todos os elementos presentes em uma situação pedagógica" (Watkins; Noble; Driscoll, 2015, p. 3).

A exclusão de pessoas trans e de outras identidades dissidentes de gênero no espaço escolar não ocorre apenas por ações explícitas de discriminação, mas se estrutura de maneira sutil e cotidiana por meio de silêncios institucionais, omissões curriculares e práticas pedagógicas normativas. A ausência de dados oficiais sobre essa população nos censos educacionais e levantamentos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) evidência não apenas uma lacuna estatística, mas uma política de invisibilidade que impede o reconhecimento da diversidade de sujeitos que habitam a escola. Tal apagamento contribui para a negação de direitos, bem como para a legitimação de espaços educativos que ainda operam sob a lógica da heteronormatividade e do binarismo de gênero (Caetano, 2005).

A evasão escolar de estudantes trans e LGBTs, em grande parte, decorre da violência simbólica e estrutural presente nas rotinas escolares. Esses sujeitos, muitas vezes, enfrentam o medo constante de serem identificados e, conseqüentemente, expostos a zombarias, agressões e práticas de exclusão por parte de colegas, professores e da própria instituição. Essa vigilância social gera um autocontrole que reprime não apenas gestos e afetos, mas a própria expressão da identidade, levando ao abandono da escola como única alternativa possível à preservação da integridade psíquica (Caetano, 2005). A escola, que deveria acolher e promover a cidadania, transforma-se em ambiente hostil, gerando um ciclo perverso de silenciamento e evasão.

Esta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações sobre a inserção de pessoas transexuais e travestis no ambiente escolar. Busco compreender se essa inclusão ocorre de forma efetiva, conforme estabelecem os artigos 206 e 212 da Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Meus questionamentos sobre o tema surgiram ao longo da minha prática docente. Neste sentido o problema de pesquisa que guia essa dissertação pode ser sintetizado na seguinte questão: De que modo a formação de professores pode contribuir para o acolhimento educacional de pessoas transexuais e travestis na EJA, diante de sua histórica ausência nesses espaços?"

No cenário educacional, a realidade das pessoas transexuais e travestis é preocupante, principalmente devido à falta de inserção nos espaços escolares. Além disso, a formação de professores para acolher esses estudantes ainda é um desafio. Diante desse contexto, esta pesquisa propõe a criação de espaços de formação e debate como uma estratégia para fortalecer a relação entre a escola e essa população. Embora haja poucos dados disponíveis sobre o tema, as pesquisas existentes revelam um alto índice de evasão escolar. De acordo com um levantamento realizado pela Rede Nacional de Pessoas Transexuais e Travestis do Brasil (Antra, 2018), 82% das pessoas transexuais abandonam o ensino médio entre os 14 e 18 anos. A pesquisa evidencia a necessidade de ações concretas para reverter esse quadro. Para o desenvolvimento deste estudo, tomo como referência o contexto da Escola Municipal Edivaldo Boaventura, localizada no município de Capim Grosso, Bahia.

Neste sentido, esta dissertação dialoga com autoras e autores fundamentais a partir da perspectiva de gênero de Judith Butler (2003) e do debate de gênero no contexto escolar e nos processos educativos como Guacira Lopes Louro (1997, 2008), Judith Butler (2003), Bento (2011), Dantas (2019), entre outros/as que problematizam o lugar da escola na produção de normas de gênero e defendem uma pedagogia crítica e transformadora. A perspectiva adotada é interseccional, compreendendo que as experiências trans e travestis são atravessadas por marcadores como classe, raça, idade e território, exigindo abordagens plurais e sensíveis à complexidade dos sujeitos da EJA.

No cenário educacional, a realidade das pessoas transexuais e travestis é preocupante, principalmente devido à falta de inserção nos espaços escolares. Além disso, a formação de professores para acolher esses estudantes ainda é um desafio. Diante desse contexto, esta pesquisa propõe a criação de espaços de formação e debate como uma estratégia para fortalecer a relação entre a escola e essa população. Embora haja poucos dados disponíveis sobre o tema, as pesquisas existentes revelam um alto índice de evasão escolar. De acordo com um levantamento realizado pela Rede Nacional de Pessoas Transexuais e Travestis do Brasil (Antra, 2018), 82% das pessoas transexuais abandonam o ensino médio entre os 14 e 18 anos. A pesquisa evidencia a necessidade de ações concretas para reverter esse quadro. Para o desenvolvimento deste estudo, tomo como referência o contexto da

Escola Municipal Edivaldo Boaventura, localizada no município de Capim Grosso, Bahia.

Neste sentido, o objetivo geral desta dissertação consiste em caracterizar a estrutura da EJA enquanto perspectiva de gênero na inserção de transexuais e travestis nesse meio, investigando o processo formativo dessas pessoas no Colégio Municipal Edivaldo Machado Boaventura. Para alcançar esse propósito, buscou-se compreender o ponto de vista dos professores de Capim Grosso acerca da educação sob a ótica de gênero, a partir de sua formação, propondo novas perspectivas para a docência; identificar as abordagens de ensino empregadas pelos docentes na inserção de indivíduos transexuais e travestis; descrever a prática pedagógica à luz das diretrizes de diversidade e inclusão; refletir sobre as políticas educacionais municipais que buscam viabilizar a inserção e a permanência dessas pessoas na escola; e desenvolver oficinas e seminários formativos voltados a professores e estudantes da rede municipal, estimulando o debate sobre diversidade de gênero.

A presente dissertação está estruturada em sete seções. A introdução apresenta o percurso de pesquisa, os objetivos e o recorte central da investigação alinhada a trajetória do pesquisador. Já a segunda seção apresenta a metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-interpretativo, descrevendo os instrumentos utilizados para a produção dos dados — como análise documental, formulário de autodeclaração, entrevistas, observação participante e diário de campo —, bem como os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos de análise e triangulação das informações. A terceira oferece um panorama histórico e conceitual da Educação de Jovens, Adultos (EJA) no Brasil, discutindo seus marcos legais, políticas públicas, desafios estruturais e o perfil social dos estudantes, com ênfase nas práticas pedagógicas que podem favorecer uma educação emancipadora.

A quarta se debruça sobre a formação docente e sua relação com a temática de gênero, destacando a necessidade de uma formação crítica dos professores(as) para o enfrentamento das desigualdades e o acolhimento das identidades dissidentes no ambiente escolar. Em seguida, a quinta seção analisa o currículo da EJA sob a perspectiva da diversidade, do gênero e da sexualidade, problematizando a ausência ou o tratamento superficial desses temas nas práticas pedagógicas e defendendo um currículo comprometido com a inclusão e a equidade. A sexta seção mostra uma análise contextual do currículo prescrito para a EJA nos âmbitos nacional, estadual (Bahia) e municipal (Capim Grosso), evidenciando avanços, lacunas e contradições

no que tange à incorporação da diversidade de gênero e sexualidade nas diretrizes educacionais.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa: uma oficina de formação docente voltada à reflexão crítica sobre gênero no contexto da EJA. A proposta formativa tem como objetivo sensibilizar e instrumentalizar educadores(as) para o reconhecimento e valorização da diversidade, especialmente no que diz respeito às vivências de pessoas trans e travestis, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

2 METODOLOGIA

A escolha metodológica em uma pesquisa qualitativa não é meramente técnica, mas fundamento epistemológico do conhecimento que se produz. No caso desta investigação sobre invisibilidade de pessoas transexuais e travestis na EJA, a metodologia qualitativa se justifica porque: (i) permite capturar as dimensões subjetivas das experiências de silenciamento e exclusão que não seriam apreendidas por abordagens quantitativas; (ii) possibilita o acesso às perspectivas de professores e estudantes, considerando seus contextos locais e suas interpretações da realidade; (iii) viabiliza a triangulação entre documentos políticos, práticas pedagógicas observadas e discursos dos sujeitos, convergindo para compreensões mais robustas. Assim, a metodologia qualitativa configura-se não apenas como estratégia de coleta, mas como posicionamento teórico-político comprometido com a produção de conhecimento que respeite a complexidade dos fenômenos sociais.

A produção de dados envolveu 175 estudantes da EJA e professores da instituição. Para construir o corpus analítico, utilizou-se triangulação metodológica entre formulário de autodeclaração, entrevistas semiestruturadas, observação participante, registros em diário de campo e análise documental. O formulário de autodeclaração permitiu mapear identidades de gênero e orientação sexual dos estudantes, porém apresentou limitações quanto à captura de não-respostas e possível influência de pressões sociais heteronormativas. As entrevistas semiestruturadas com docentes viabilizaram aprofundamento sobre suas perspectivas de educação sob ótica de gênero, embora limitadas pela subjetividade interpretativa do pesquisador e possível não-sinceridade em discussão de temas sensíveis

. O diário de campo garantiu rastreabilidade e reflexividade metodológica, reconhecendo seletividade inerente ao registro. A análise documental de políticas educacionais municipais contextualizou discursos oficiais em relação às práticas locais, reconhecendo que documentos refletem intencionalidades que nem sempre correspondem à realidade vivida. Essa triangulação entre múltiplas fontes reforçou a credibilidade dos achados, embora cada instrumento conserve limitações intrínsecas que foram conscientemente gerenciadas ao longo do processo investigativo.

A observação foi empregada como recurso complementar durante a aplicação do questionário, o que possibilitou captar reações espontâneas, resistências, silêncios e falas surgidas no decorrer da atividade. Esse instrumento contribuiu para uma compreensão mais ampla do ambiente da pesquisa e das dinâmicas interpessoais entre os sujeitos, com atenção especial às manifestações de desconforto, acolhimento ou interesse em relação ao tema abordado. Já o diário de campo, registrado em caderno de campo do pesquisador que foi utilizado como ferramenta de sistematização dessas observações, permitindo registrar impressões da pesquisadora, atitudes dos participantes, comentários paralelos e a postura dos docentes que acompanharam – ou se ausentaram – da realização da atividade.

A articulação dos dados foi realizada a partir do cruzamento das informações obtidas por esses três instrumentos, o que permitiu uma análise mais densa e contextualizada. O conteúdo dos formulários foi sistematizado quantitativamente para fins de apresentação descritiva dos dados, enquanto os registros da observação participante e do diário de campo foram analisados qualitativamente, com base em categorias construídas a partir do referencial teórico da pesquisa. Essa articulação metodológica ampliou a confiabilidade dos dados e permitiu uma leitura mais crítica e sensível da realidade dos sujeitos da EJA em Capim Grosso.

2.1 A revisão de literatura

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação fundamenta-se na abordagem metodológica do Estado da Arte, que consiste em um estudo bibliográfico sistematizado sobre a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento. Neste caso, a investigação concentra-se nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de mapear e compreender as contribuições dos estudos sobre gênero, sexualidade e corpo na educação para a realidade educacional brasileira

Uma revisão de literatura, segundo Romanowski e Ens (2006), é caracterizado como um estudo descritivo e analítico, uma vez que busca não apenas catalogar a produção acadêmica, mas também compreender suas tendências, lacunas e relevância no contexto educacional. A pesquisa bibliográfica desse tipo permite uma síntese integrativa do conhecimento acumulado sobre um tema específico, fornecendo um panorama detalhado das discussões já realizadas e suas implicações

para o avanço da área. O escopo dessa abordagem pode incluir teses, dissertações, artigos publicados em periódicos científicos e comunicações em congressos e seminários, dependendo da amplitude do estudo.

O principal desafio desse tipo de pesquisa está na sua capacidade de mapear e discutir a produção acadêmica, identificando os aspectos mais destacados ao longo do tempo, as metodologias empregadas e as condições em que os estudos foram desenvolvidos. Essa sistematização possibilita compreender a evolução do conhecimento sobre o tema e sua relação com diferentes contextos históricos e sociais. Para realizar esse levantamento, faz-se necessário definir descritores que direcionem as buscas e estabelecer critérios rigorosos para a seleção do material a ser analisado.

Com base nessa perspectiva, o presente trabalho amejalhou, no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, teses e dissertações produzidas no âmbito das regiões norte e nordeste, utilizando os descritores “gênero, sexualidade, educação”, com mapeamento entre 1999 e 2018.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), o procedimento da revisão segue uma série de etapas que garantem a sistematização e a credibilidade da pesquisa. Primeiramente, define-se um conjunto de palavras-chave ou descritores que guiarão a busca nos bancos de dados acadêmicos e bibliotecas eletrônicas. Essa fase é crucial para garantir que o levantamento seja abrangente e relevante. Em seguida, localizam-se as fontes de pesquisa, incluindo repositórios digitais, catálogos de dissertações e teses, e bases de dados que ofereçam acesso a coleções de periódicos científicos e demais publicações pertinentes.

Após a identificação das fontes, estabelece-se um conjunto de critérios para a seleção dos estudos que irão compor o corpus da pesquisa. Esses critérios podem incluir a delimitação temporal das publicações, o idioma dos textos, a relevância dos temas abordados e a adequação dos estudos aos objetivos do Estado da Arte. A fase seguinte envolve a coleta e leitura das publicações selecionadas, permitindo a elaboração de uma síntese preliminar que considere aspectos como objetivos, problemáticas, metodologias e principais conclusões dos estudos analisados (Connel, 1995).

Essa é uma etapa essencial, pois permite a sistematização das informações levantadas, identificando padrões, tendências temáticas e relações entre os diversos trabalhos. A partir dessa organização, torna-se possível elaborar análises críticas e

apresentar conclusões preliminares que contribuam para a compreensão do desenvolvimento do campo de estudo em questão. Como enfatizam Pearse e Connel, (2015), algumas questões orientadoras da análise dos estudos do Estado da Arte incluem: a contribuição efetiva da produção acadêmica para o avanço da área, a relevância e a consistência dos conhecimentos gerados, as implicações sociais e políticas dos estudos, e as possíveis repercussões das pesquisas na prática educacional.

A metodologia do Estado da Arte pode ser visualizada como um mapa que representa graficamente o conhecimento produzido sobre um tema específico. Esse mapeamento permite identificar relações entre diferentes estudos, destacando convergências e divergências em suas abordagens e resultados. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40), essa metodologia possibilita não apenas a sistematização do conhecimento existente, mas também a proposição de novas direções para a pesquisa na área investigada.

No contexto desta dissertação, a seleção dos estudos, conforme exposto anteriormente, seguiu um rigoroso processo de análise dos resumos das teses e dissertações disponíveis na BDTD, entre 1999 e 2018. A primeira triagem permitiu identificar os trabalhos alinhados ao objeto de pesquisa, enquanto uma leitura mais aprofundada foi realizada para assegurar a relevância e qualidade das publicações selecionadas. Como destacado por Ferreira (2002, p. 269), os resumos são fontes valiosas de informação, mas devem ser interpretados criticamente para além de suas descrições superficiais, garantindo uma análise mais profunda e criteriosa dos estudos.

Além da análise qualitativa das publicações, a pesquisa seguiu uma abordagem quanti-qualitativa, reconhecendo a complementaridade entre os métodos quantitativos e qualitativos na produção do conhecimento em ciências humanas. Segundo Creswell e Clark (2007), a abordagem mista pode ser estruturada de quatro formas: I) triangulação (comparação simultânea de dados quantitativos e qualitativos); II) embutido (um conjunto de dados que sustenta a análise do outro); III) explanatório (dados qualitativos explicam os quantitativos); e IV) exploratório (dados qualitativos orientam o método quantitativo subsequente). A escolha desse desenho metodológico justifica-se pela necessidade de uma visão ampla e aprofundada do fenômeno investigado.

2.2 Análise documental

A análise documental foi um dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, com o objetivo de examinar a abordagem da temática de gênero e sexualidade no referencial curricular do município de Capim Grosso. Esse documento, fornecido pela Secretaria da Educação do município, delinea as diretrizes educacionais e os conteúdos trabalhados nas escolas locais. A intenção foi identificar se essa normatização curricular contempla questões de gênero e sexualidade, especialmente no que diz respeito à população trans e travesti, e de que maneira essa abordagem é apresentada.

O levantamento documental foi realizado após a percepção da necessidade de investigar os materiais oficiais disponíveis na Secretaria da Educação. Durante essa busca, foi constatado que o único documento curricular acessível para essa análise era o Referencial Curricular do Município. Esse documento tem a finalidade de estabelecer diretrizes pedagógicas e definir os conteúdos abordados em cada modalidade de ensino.

A análise do documento revelou que, apesar de haver uma referência à diversidade, a discussão sobre gênero e sexualidade é superficial e pouco aprofundada. No sumário, há um tópico dedicado à diversidade, que em alguns momentos menciona a questão da sexualidade, mas de maneira artificial e sem um aprofundamento significativo. Essa abordagem limitada indica a ausência de uma proposta clara para tratar desses temas nas escolas do município.

A metodologia de análise documental permitiu avaliar não apenas a presença ou ausência da temática, mas também a forma como é abordada. A superficialidade da discussão indica um espaço de lacuna no currículo educacional do município, que poderia ser preenchido com diretrizes mais robustas e inclusivas sobre gênero e sexualidade. A falta de uma abordagem mais abrangente compromete a efetividade da educação voltada para a diversidade, deixando de atender plenamente às necessidades dos estudantes que fazem parte desses grupos.

Assim, a análise documental deste referencial curricular evidencia a necessidade de aprofundamento e revisão das diretrizes pedagógicas para que a educação no município de Capim Grosso contemple de maneira mais significativa e inclusiva as questões de gênero e sexualidade. Essa constatação contribuirá para a discussão nos capítulos subsequentes desta dissertação, onde serão analisadas as

implicações dessa ausência e as possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva e representativa.

2.3 Produção de dados junto aos(as) estudantes da escola lócus da pesquisa

O processo de produção das informações junto aos estudantes ocorreu nos dias 04 e 05 de abril de 2024, durante atividades previamente agendadas com a coordenação pedagógica da escola. Em seguida, os estudantes assinaram o Termo de Assentimento e responderam individualmente ao questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, que visavam compreender suas percepções sobre diversidade, vivências escolares e experiências de acolhimento. Todo o processo foi acompanhado pelo pesquisador, que se manteve disponível para esclarecimentos, sem interferir nas respostas, assegurando a autonomia dos participantes e a fidedignidade dos dados produzidos.

A aplicação dos formulários de autodeclaração e a realização das entrevistas com estudantes da EJA possibilitaram reunir informações essenciais sobre suas experiências, percepções e silenciamentos em torno da diversidade de gênero e sexualidade. No entanto, compreender plenamente esses dados requer situá-los em um quadro mais amplo, que considere não apenas as vozes dos sujeitos pesquisados, mas também o contexto social, histórico e educacional no qual estão inseridos. É nesse sentido que, a seguir, discutiremos as relações entre gênero, sexualidade e educação no município de Capim Grosso, buscando articular os resultados da coleta empírica às particularidades locais e às reflexões teóricas que orientam esta pesquisa.

2.4 Procedimento de autodeclaração

A inclusão de uma etapa de preenchimento por formulário de autodeclaração na presente pesquisa justifica-se pela ausência de dados oficiais que permitam a quantificação precisa da população trans nos principais sistemas estatísticos nacionais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar. Essa lacuna compromete a formulação de políticas públicas específicas e a reflexão aprofundada das condições de vida e acesso a direitos dessa população. Nesse contexto, a autodeclaração se apresenta como um recurso metodológico ético e necessário para reconhecer identidades de gênero diversas, assegurando visibilidade aos sujeitos trans e permitindo a coleta de informações fundamentais à compreensão de suas experiências, sobretudo no campo educacional. Trata-se,

portanto, de uma estratégia que visa à superação das invisibilidades institucionais historicamente impostas a essa população, conferindo-lhes protagonismo na produção de conhecimento sobre si.

Diante dessa lacuna de informação, foi necessário criar um mecanismo para identificar se havia estudantes que se reconheciam dentro dessas categorias no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturna. Para isso, foi realizada uma etapa de sensibilização nas turmas da EJA

Figura 1 - Oficina de Sensibilização realizada no Colégio Municipal Eivaldo Machado Boaventura



Fonte: Arquivo do Autor (2025)

Figura 2 - Atividade de Sensibilização



Fonte: Arquivo do Autor (2025)

Com duração de três horas e realizada de forma presencial, a oficina foi cuidadosamente estruturada em quatro momentos: no primeiro, o acolhimento e a apresentação dos participantes criaram um ambiente de confiança e partilha; no segundo, uma dinâmica baseada em relatos reais trouxe à tona as dores e os silêncios que ainda atravessam a escola; em seguida, no terceiro momento, promoveu-se uma roda de conversa sobre os marcos legais e os caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva; por fim, os participantes foram convidados a construir coletivamente propostas pedagógicas que possam acolher a diversidade e enfrentar os desafios presentes nas salas de aula da EJA.

Mais do que uma atividade formativa, a oficina foi uma experiência de afeto, escuta e reconhecimento. Ao valorizar os saberes dos educandos e abrir espaço para o diálogo franco sobre as tensões de gênero no ambiente escolar, a proposta buscou não apenas informar, mas também tocar, inspirar e fortalecer os profissionais da educação em sua missão de promover uma escola mais justa, plural e transformadora.

No dia seguinte à sensibilização, aplicou-se um instrumento de autodeclaração para que os(as) estudantes informassem como se identificavam em termos de gênero e orientação sexual. Os resultados indicaram que nenhum dos participantes se autodeclarou como trans ou travesti. Diante desse resultado, optou-se por um novo percurso metodológico, buscando entrevistar indivíduos trans e travestis conhecidos na comunidade para compreender sua trajetória escolar.

Foram realizadas duas entrevistas com pessoas trans e travestis residentes no município de Capim Grosso. As entrevistas tiveram como objetivo compreender suas experiências educacionais, abordando questões como acesso, permanência, respeito à identidade de gênero e a relação com professores e colegas.

Na perspectiva intelectual de (Gil 2008, p. 109), infere-se que a entrevista se traduz em “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”.

Nesse sentido, na presente dissertação utilizou-se a entrevista como forma de conhecer as trajetórias de formação educacional, e suas impressões sobre o ensino formal, de duas travestis, residentes na cidade de Capim Grosso. Tais entrevistadas são pessoas com visibilidade na cidade referenciada pela sua autoafirmação sexual. Ademais, buscou-se entender como as entrevistadas lidaram com a questão da

diversidade de gênero no ambiente escolar, com questionamentos pautados de acordo com o tema da pesquisa.

Convém informar que as entrevistas foram gravadas no mês de maio de 2024. Ressalta-se que devido à facilidade de interlocução, a gravação se deu por meio do aplicativo Whatsapp, razão pela qual as entrevistadas expuseram suas respostas, aprofundando os tópicos questionados, enriquecimento e ampliando a fluidez dos dados, na medida em que possibilitou a difusão de informações de forma mais livre, com respostas que não se condicionaram a uma padronização de alternativas.

Nessa perspectiva, infere-se que as entrevistas supracitadas seguiram uma linha semiestruturada com “[...] a utilização de um roteiro previamente elaborado” (Manzini, 2004, p. 1), “favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños apud Manzini, 2004, p. 2).

A primeira entrevistada concluiu o ensino médio, mas relatou ter enfrentado transfobia, além de ter percebido a ausência de discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar. A segunda entrevistada não concluiu o ensino fundamental II, tendo abandonado os estudos devido ao preconceito enfrentado tanto por parte dos colegas quanto dos professores. Ambas destacaram a falta de ações pedagógicas voltadas à inclusão de pessoas trans e travestis.

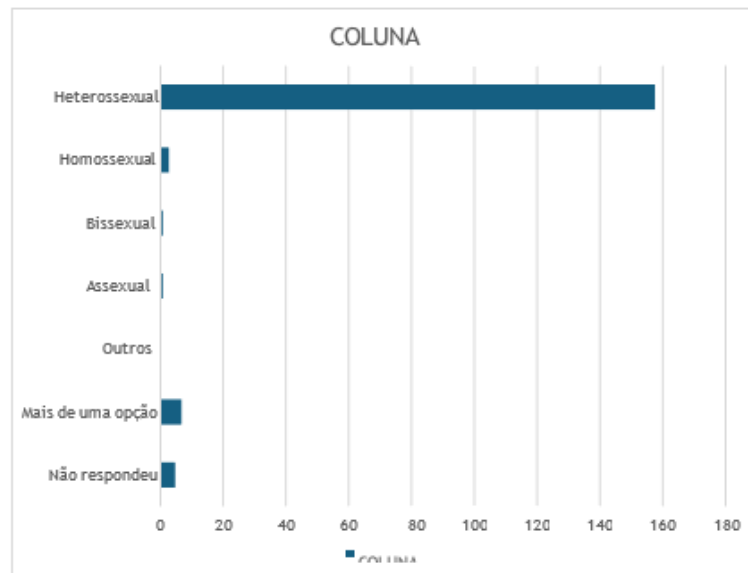
Essa etapa metodológica permitiu ampliar a compreensão sobre a realidade educacional das pessoas trans e travestis, revelando desafios estruturais na formação dos docentes, na organização curricular e na vivência escolar desses sujeitos. As entrevistas forneceram subsídios para a discussão crítica sobre a necessidade de uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade de gênero.

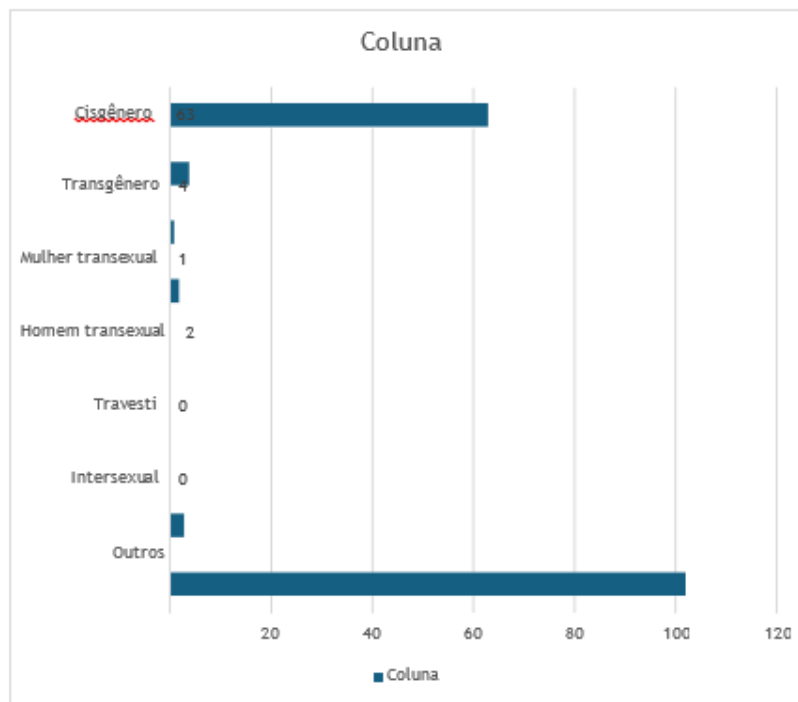
Conforme informações obtidas junto à diretoria da escola supracitada, o número de estudantes matriculados na modalidade da EJA, perfaz o total de 397 discentes. Ocorre, porém, que devido à frequência irregular dos estudantes, esta pesquisa considerou os alunos presentes nos dias de aplicação do formulário, isto é, 175 alunos, distribuídos em 10 turmas. Nos dois dias de aplicação, agruparam-se duas turmas por vez para possibilitar fluência no desenvolvimento da atividade e otimização do tempo disponibilizado. Frisa-se, ademais, que para fins de organização da aplicação do elemento de pesquisa, optou-se pela divisão por segmentos, isto é, no dia 04/04 o formulário foi respondido pelo segmento I (1º ao 4º ano em nível de

alfabetização); já no dia 05/04, foi respondido pelo segmento II (6º ao 9º do ensino fundamental II).

É necessário mencionar que durante a aplicação do formulário, 2 alunos retiraram-se das salas face ao visível desconforto com o tema abordado. e dos 10 professores das turmas, apenas dois acompanharam o preenchimento do formulário de autodeclaração. Em que pese tais ocorrências, diversos estudantes externaram a importância de debate do tema, inclusive, mencionando que filhos e outros parentes enquadram-se nas modalidades discutidas na coluna A e B. Após aplicação do questionário, vislumbram-se os seguintes resultados:

Figura 3a e 3b - Gráficos dos resultados obtidos





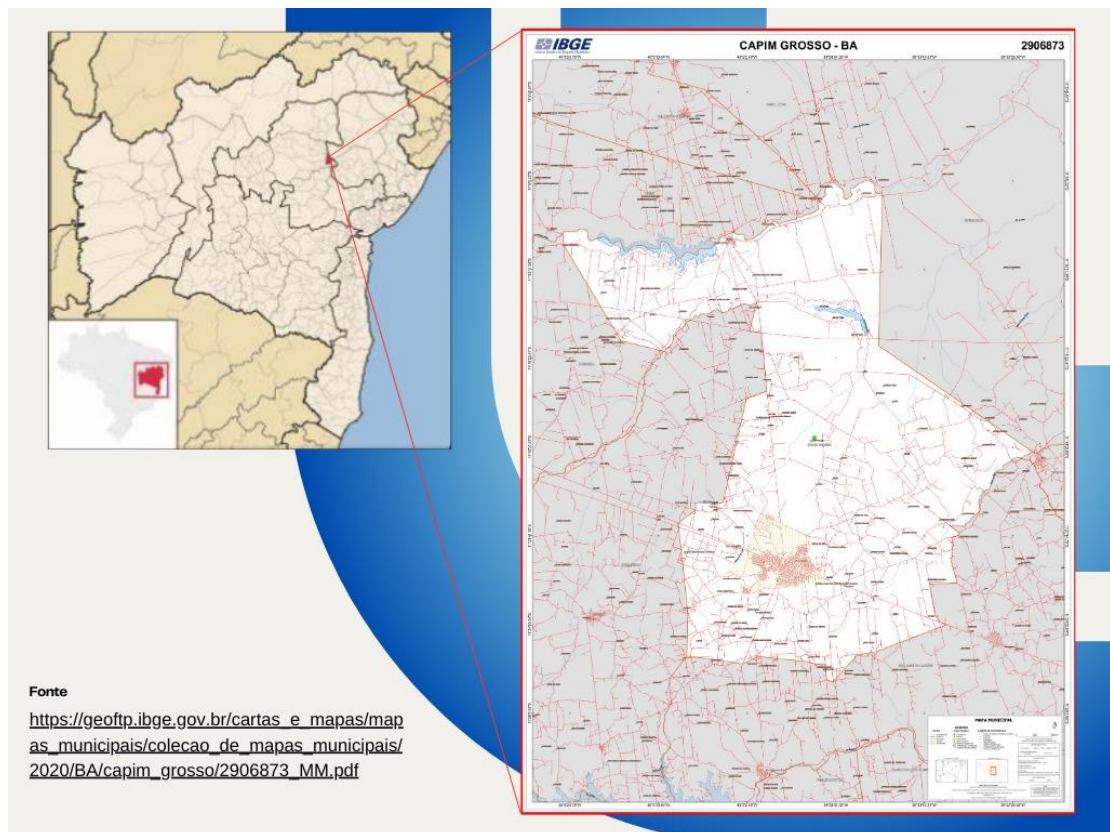
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Deste modo, 158 participantes se declararam heterossexuais, 3 homossexuais, 1 bissexual, 1 assexual, 7 marcaram mais de uma opção e 5 não responderam. No que diz respeito a questão da identidade de gênero 102 se identificaram como cisgênero, 4 transgêneros, 1 mulher transexual e 63 não responderam. Apesar disso, muitos estudantes demonstraram interesse e reconheceram a relevância da discussão.

2.5 O lócus de pesquisa

O município de Capim Grosso surgiu em meados do século XX, mais especificamente na década de 1940, inicialmente como uma fazenda de propriedade do senhor Zózimo Amâncio de Araújo. A denominação da localidade foi inspirada na abundância de "capins grossos e silvestres" nas proximidades de uma lagoa existente na fazenda, em conformidade com a tradição rural de nomear lugares a partir de suas características naturais.

Figura 4 - Mapa do Município de Capim Grosso



Fonte: IBGE, [s.d]

A localização estratégica do município, situado no entroncamento de quatro importantes vias rodoviárias, resultou da mobilização de lideranças locais, que intercederam para modificar o traçado original da BR-324. A princípio, a rodovia ocuparia aproximadamente oito quilômetros do povoado, mas, graças ao esforço dessas lideranças, foi possível alterar o percurso, beneficiando diretamente a região. Em homenagem a esse feito histórico, foi erguido um monumento alusivo ao entroncamento, que se consolidou como o principal símbolo da cidade. Essa alteração na infraestrutura impulsionou decisivamente o desenvolvimento local, facilitando o acesso a diferentes regiões do país e consolidando Capim Grosso como um polo de crescimento econômico e social.

Situado no semiárido baiano, Capim Grosso integra a Mesorregião Centro-Norte da Bahia e a Microrregião do Piemonte da Chapada Diamantina. Inserido no denominado "Polígono das Secas", o município apresenta um clima semiárido, com chuvas escassas e irregulares, variando entre 400 e 800 mm anuais. Com uma população estimada em aproximadamente 30 mil habitantes, distribui-se por uma área de 350 km², localizando-se a cerca de 270 km da capital do estado, Salvador.

Capim Grosso também pertence ao Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, vínculo que transcende a dimensão geográfica para englobar aspectos socioculturais, históricos e institucionais. Este contexto favorece a mobilização de recursos, o fortalecimento de redes locais e a construção de uma gestão pública participativa voltada para o desenvolvimento territorial sustentável. Diversas instituições públicas, organizações da sociedade civil e a população em geral articulam-se na definição de estratégias para a promoção do bem-estar coletivo e do progresso regional.

A dinâmica demográfica do município revela que 82% da população reside em áreas urbanas, enquanto 18% vivem em comunidades rurais, segundo dados do IBGE (2010). A elaboração do referencial curricular municipal deve, portanto, contemplar essa diversidade social, considerando elementos como classe, gênero, geração, etnia, cultura, religião e orientação sexual. Reconhecer as singularidades e identidades presentes nas escolas e nos diferentes territórios é essencial para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes e modos de vida locais.

Compreende-se que a centralidade do sujeito na construção do espaço e da sociedade é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Conforme Santos (1978, p. 171), "o espaço é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais e evolui conforme os movimentos da sociedade". Nesse sentido, a educação contextualizada representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade para fomentar a autoconsciência e a compreensão crítica da realidade, seja nas comunidades rurais — como quilombolas, indígenas e ribeirinhas — seja nos centros urbanos dinamizados pelo setor industrial, comercial e de serviços.

Assim, o grande desafio da educação em Capim Grosso é articular as realidades do campo e da cidade a partir de uma perspectiva contextualizada, comprometida com um projeto de desenvolvimento solidário, humano e ambientalmente sustentável. Tal compromisso implica a promoção de uma convivência ética entre as pessoas, a natureza e os demais seres vivos do território.

A contextualização do processo ensino e aprendizagem deve estar afinada com a cultura local, levando em consideração tanto as potencialidades quanto as limitações regionais. Dessa maneira, a escola se configura como um espaço privilegiado de produção de conhecimentos, de ressignificação de valores e de disseminação de tecnologias socialmente apropriadas, favorecendo a construção de

uma ética da alteridade nas relações entre seres humanos e o meio natural, como destaca Rios (2015, p. 5).

Dentro dessa perspectiva, a construção do Referencial Curricular de Capim Grosso busca assegurar que cada escola, pautada no princípio da autonomia, contribua para a formação de sujeitos políticos críticos, conscientes e atuantes. Esse processo fundamenta-se na participação social, no sentimento de pertencimento e na capacidade de intervenção transformadora na realidade. A educação humanizadora e emancipatória que se propõe construir depende, fundamentalmente, da formação de indivíduos críticos e engajados na transformação social de seus territórios.

A inclusão das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar constitui tema amplamente debatido no cenário educacional brasileiro. No município de Capim Grosso, na Bahia, essa discussão insere-se no contexto da elaboração do Referencial Curricular Municipal (RCM), em consonância com diretrizes nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Apesar dos avanços no sentido de se construir um currículo voltado para a promoção da equidade, persistem desafios consideráveis na efetiva incorporação dessas temáticas no ambiente escolar.

O processo de construção do RCM de Capim Grosso teve início em 2020, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Destacou-se pelo caráter participativo, envolvendo a Comissão de Governança Municipal (CMG), os Grupos de Estudos e Aprendizagem (GEAs) e realizando consultas públicas com a comunidade escolar. De acordo com Arroyo (2012), a construção curricular deve refletir a diversidade dos sujeitos da educação, de modo a garantir que o currículo esteja sintonizado com a realidade e as necessidades dos estudantes. Entretanto, mesmo com essa metodologia participativa, ainda são perceptíveis lacunas quanto à abordagem de gênero e sexualidade no documento curricular municipal.

A BNCC, que fundamenta os currículos municipais, trata a sexualidade de forma limitada, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Conforme observa Louro (1997), a escola historicamente consolidou-se como um espaço de reprodução de normas heteronormativas, negligenciando a diversidade de identidades e vivências. Essa limitação repercute na ausência de diretrizes claras no RCM de Capim Grosso para o tratamento de gênero e sexualidade, o que pode acarretar abordagens inconsistentes ou mesmo a exclusão desses temas nas práticas pedagógicas cotidianas.

A insuficiência da formação continuada dos docentes também se configura como obstáculo relevante para a implementação de um currículo que contemple a diversidade de gênero e sexualidade. Segundo Pereira e Santos (2020), a carência de formação específica faz com que muitos professores evitem ou abordem superficialmente essas questões, seja por desconhecimento, seja por receio de retaliações. Em Capim Grosso, essa realidade se confirma diante da escassez de programas formativos que preparem os educadores para lidar criticamente com essas temáticas.

Outro fator que contribui para a marginalização desses assuntos é a utilização de materiais didáticos que reforçam visões tradicionais sobre família, gênero e sexualidade. Como evidenciam Canen e Moreira (2021), a invisibilização de diferentes identidades nos materiais escolares perpetua preconceitos e fortalece a exclusão de estudantes LGBTQIAPN+ no espaço educacional. Em Capim Grosso, torna-se imperativo promover a revisão dos materiais didáticos e estimular a produção de conteúdos que representem de maneira ampla e inclusiva a diversidade social.

À luz desse contexto, é fundamental que políticas públicas mais assertivas sejam implementadas para assegurar a efetiva inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no currículo de Capim Grosso. Para tanto, não basta reformular diretrizes curriculares; é necessário investir intensamente na formação continuada dos professores e na criação de materiais pedagógicos que dialoguem com a diversidade. Conforme defendem Facchini e França (2021), a escola deve ser um espaço de valorização das diferenças, promovendo o respeito e a equidade entre todos os sujeitos do processo educativo.

Dessa forma, a incorporação das questões de gênero e sexualidade no currículo da educação básica de Capim Grosso deve ser encarada como um compromisso inadiável com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A garantia de uma educação que respeite as múltiplas identidades é um direito inalienável de todos os estudantes e um passo fundamental para a promoção de uma cidadania plena e igualitária.

2.6 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA OFICINA

A elaboração do produto educacional desta dissertação – intitulado “**Oficina de Formação Docente: Ação e Reflexão na Perspectiva de Gênero**” – foi motivada

pela necessidade de criar espaços de formação voltados à inclusão de pessoas transexuais e travestis na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta se ancora na concepção de educação como prática social e emancipatória, entendendo o currículo e a docência como campos permeados por disputas e, portanto, abertos à transformação. Assim, a oficina foi concebida como estratégia pedagógica capaz de articular sensibilização, reflexão crítica e construção coletiva de saberes em torno da diversidade de gênero e sexualidade.

O desenho da oficina teve como base os dados empíricos levantados nesta pesquisa, especialmente aqueles que evidenciaram silenciamentos, respostas heteronormativas e fragilidades no tratamento da temática da diversidade de gênero no contexto da EPJAI de Capim Grosso. A partir desse diagnóstico, foram selecionados eixos temáticos que dialogam tanto com as lacunas identificadas quanto com as diretrizes de diversidade e inclusão previstas em políticas educacionais. O produto, portanto, foi concebido não como um material descolado da realidade investigada, mas como resposta formativa às demandas observadas ao longo do trabalho de campo.

A formulação da oficina foi fortemente influenciada pelos resultados obtidos na pesquisa empírica, sobretudo a partir da análise dos formulários de autodeclaração aplicados aos estudantes da EJA. As respostas evidenciaram uma predominância de perspectivas heteronormativas e cisgêneras, além de um número expressivo de não respostas, o que sinalizou a existência de silenciamentos institucionais em torno da diversidade de gênero e sexualidade. Essa constatação mostrou que, apesar da relevância do tema, a escola ainda não o trata de forma estruturada, reforçando a necessidade de um espaço formativo que pudesse romper com essa invisibilidade. A oficina, portanto, foi concebida como uma resposta direta a essa lacuna, buscando criar condições para que o debate sobre gênero fosse incorporado à prática pedagógica da EJA.

Além disso, as entrevistas realizadas com professores e a observação participante durante a realização da pesquisa revelaram um conjunto de dificuldades enfrentadas pelos educadores no trato da diversidade em sala de aula. Muitos docentes apontaram limitações em sua formação inicial e continuada, bem como incertezas quanto à abordagem pedagógica adequada para lidar com identidades trans e travestis no espaço escolar. Essas falas reforçaram a percepção de que não se trata apenas de ausência de informação, mas também de carência de processos

formativos capazes de oferecer suporte prático e teórico para os professores. A proposta da oficina, nesse sentido, foi desenhada para acolher essas demandas, combinando reflexão crítica e produção de estratégias pedagógicas aplicáveis.

Os registros no diário de campo possibilitaram compreender o ambiente escolar em sua dinâmica cotidiana, marcado por contradições entre o reconhecimento formal da diversidade e a permanência de práticas excludentes. As interações observadas demonstraram que, embora exista interesse de parte dos estudantes em discutir gênero e sexualidade, esse debate não encontra espaço sistematizado no currículo da EJA. A oficina, portanto, foi formulada a partir dessa realidade concreta: ao mesmo tempo em que se apoia nos referenciais teóricos sobre educação inclusiva, também traduz em proposta pedagógica as demandas identificadas no campo empírico, buscando contribuir para a transformação do cotidiano escolar em Capim Grosso.

A proposta da oficina foi organizada em três momentos principais. O primeiro prevê atividades de sensibilização e escuta, valorizando as experiências dos docentes e promovendo a problematização inicial sobre gênero e diversidade. O segundo momento será voltado à reflexão teórica e crítica, permitindo que os professores relacionem suas vivências às discussões educacionais sobre equidade e inclusão. O terceiro momento propõe a construção coletiva de materiais pedagógicos e estratégias didáticas, de modo que os participantes possam elaborar práticas aplicáveis ao cotidiano da EJA. Ao final, está prevista uma etapa de avaliação e sistematização, em que os professores possam refletir sobre o seu percurso formativo e registrar as aprendizagens obtidas.

Embora esta oficina não tenha sido aplicada no âmbito desta pesquisa, sua proposta prevê realização junto a professores da rede municipal de Capim Grosso, em encontros presenciais, com carga horária adaptada à disponibilidade dos docentes. A expectativa é que ao participar dessa formação, os educadores possam ampliar sua compreensão sobre os desafios enfrentados por pessoas transexuais e travestis na EJA e, ao mesmo tempo, possam construir práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade. O produto tem como resultado esperado a consolidação de um espaço de formação continuada que vá além da abordagem pontual, possibilitando a inserção efetiva da temática no cotidiano escolar.

Trata-se de um material replicável, que pode ser adaptado a diferentes contextos da educação básica, mantendo como intencionalidade central a promoção

de uma escola inclusiva e o fortalecimento da docência frente aos desafios da diversidade de gênero e sexualidade.

3 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS

A Educação para Pessoas Jovens e Adultos, configura-se como uma modalidade da Educação Básica destinada a assegurar o direito à educação para aqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade apropriada. Fundamentada em políticas públicas nacionais, essa modalidade busca atender às necessidades de um público diverso, levando em consideração suas vivências, condições sociais e trajetórias pessoais, integrando saberes adquiridos ao longo da vida ao currículo escolar.

A estrutura normativa que ampara a EJA está fundamentada no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 –, em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. De acordo com essas diretrizes, os sistemas de ensino devem garantir gratuitamente oportunidades educacionais para jovens e adultos que não puderam realizar seus estudos na idade regular. Além disso, o §1º do artigo 37 reforça a necessidade de considerar as características do público atendido, bem como seus interesses e condições socioeconômicas, promovendo cursos e exames compatíveis com suas realidades.

Nesse processo de busca pelo ensino formal, verificou-se uma crescente demanda de idosos retornando ao ambiente escolar, razão pela qual a nomenclatura da modalidade passou por atualizações para refletir melhor essa nova realidade¹. Dessa forma, a sigla tradicionalmente utilizada, EJA, foi substituída por EPJAI, com o objetivo de ampliar a inclusão e reforçar a importância da educação como direito de todas as pessoas, independentemente da faixa etária. A mudança na terminologia reflete o compromisso de acolher e garantir uma formação significativa para aqueles que, por diversos motivos, tiveram seus estudos interrompidos ao longo da vida.

A EJA, como política pública, deve estar alinhada às necessidades da classe trabalhadora e, nesse contexto, o currículo precisa ser estruturado considerando as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes. Para que essa formação seja efetiva, é fundamental que os conteúdos abordados em sala de aula estejam conectados à realidade desses sujeitos, permitindo-lhes ampliar seus conhecimentos

¹ No município de Capim Grosso, em que pese a lei 518/2022 fazer expressa previsão à nomenclatura EJA, tem-se que o Referencial Curricular Municipal, trata esta modalidade de ensino como EPJAI. Em razão disso, ao longo dessa dissertação, as duas terminologias serão utilizadas para se referir a mesma modalidade.

e desenvolver habilidades que possam contribuir para sua inserção no mundo do trabalho, além de fortalecer sua cidadania.

A educação oferecida a esse público não deve se limitar à mera transmissão de conteúdos formais, mas sim atuar como um instrumento de transformação social. O ensino deve estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e promover reflexões sobre a condição social dos alunos, que muitas vezes retornam à escola em busca não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de novas oportunidades de convivência e crescimento pessoal. Além do aspecto educacional, o convívio social estabelecido nesse espaço desempenha um papel essencial na autoestima dos estudantes, tornando a escola um ambiente de trocas e descobertas.

Diante desse cenário, é fundamental que a rede municipal de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, dedique atenção especial ao fortalecimento da EJA. Compreender essa modalidade como um direito social e um compromisso coletivo, e não apenas como uma demanda individual, é essencial para garantir a oferta de uma educação de qualidade, adequada às especificidades de cada grupo atendido. O investimento em estratégias pedagógicas que favoreçam a permanência dos estudantes e evitem a evasão escolar é um passo fundamental para assegurar que os alunos da EJA se reconheçam como sujeitos ativos do próprio processo de aprendizagem.

Somente com o devido reconhecimento e valorização dessa modalidade será possível promover uma educação inclusiva e significativa, que contribua para que jovens, adultos e idosos resgatem sua autoestima, conquistem novos horizontes e superem as barreiras históricas que os afastaram da escola. Dessa forma, a EPJAI não apenas cumpre seu papel educacional, mas também se firma como uma política pública essencial para a promoção da equidade e da justiça social no município de Capim Grosso.

As análises apresentadas evidenciam que, embora a EJA se configure como espaço de inclusão e reparação social, ainda persiste um distanciamento entre suas diretrizes legais e a efetivação prática de ações que contemplem a diversidade de gênero e sexualidade. Essas lacunas revelam a urgência de criar espaços formativos que auxiliem os docentes a enfrentar tais desafios, perspectiva que será desenvolvida na proposta de oficina apresentada como produto educacional desta dissertação

3.1 EJA na história do Brasil

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa, necessariamente, pelo reconhecimento de sua historicidade e da função que desempenha no cenário educacional brasileiro. Desde as primeiras iniciativas de alfabetização popular até as políticas públicas mais recentes, a EJA se constituiu como espaço de disputa, marcado tanto pela luta de movimentos sociais quanto pelas estratégias estatais de enfrentamento ao analfabetismo. Sua trajetória reflete a tensão entre práticas assistencialistas e perspectivas emancipatórias, revelando avanços, retrocessos e permanências que impactam diretamente a vida de jovens, adultos e idosos que buscam retomar seus processos de escolarização.

No contexto de Capim Grosso, a modalidade assume contornos específicos, fortemente influenciados pelas condições socioeconômicas locais e pelas políticas educacionais implementadas no município. Refletir sobre a EJA nesse território implica considerar não apenas a legislação nacional e estadual, mas também os marcos legais municipais que orientam a oferta e a valorização dessa modalidade. Assim, a discussão sobre a base legal da EJA torna-se fundamental para compreender os limites e as possibilidades de sua efetivação como direito educacional.

Além do aspecto normativo, é igualmente necessário destacar a função social da EJA, entendida como espaço de inclusão e de reparação histórica para sujeitos que, por diferentes razões, foram excluídos do sistema escolar regular. Essa função está diretamente ligada aos princípios que orientam a modalidade, como o respeito às trajetórias de vida, a valorização da diversidade e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Ao observar esses elementos, torna-se evidente que a EJA não pode ser reduzida a uma simples política de correção de fluxo, mas deve ser compreendida como instrumento de justiça social e de fortalecimento da cidadania.

Outro eixo central desta análise são os sujeitos da EJA. Compreender quem são os jovens, adultos e idosos que frequentam essa modalidade é condição essencial para repensar suas práticas pedagógicas. Em Capim Grosso, o perfil dos estudantes evidencia uma multiplicidade de experiências: trabalhadores que conciliam estudo e profissão, mulheres que retornam à escola após dedicarem anos ao cuidado da família, jovens que não se adaptaram ao ensino regular e idosos que buscam na

educação uma oportunidade de realização pessoal e social. Essa diversidade, longe de ser um desafio isolado, constitui a riqueza da EJA e exige práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas.

Por fim, a análise se completa com a caracterização dos educadores que atuam na EJA no município. O perfil docente revela tanto as potencialidades quanto as limitações dessa modalidade, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e ao compromisso com a inclusão. Reconhecer a centralidade dos professores nesse processo significa compreender que a qualidade da EJA está diretamente vinculada à sua capacidade de articular saberes acadêmicos e experiências de vida, transformando a sala de aula em espaço de diálogo e emancipação.

Em síntese, esta seção oferece um panorama articulado da EJA, que parte de sua construção histórica e legal até a caracterização concreta de estudantes e professores em Capim Grosso. Ao realizar essa síntese, busca-se evidenciar como a modalidade se inscreve em um movimento mais amplo de garantia de direitos, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios locais específicos que impactam sua efetividade.

3.1.1 Contexto brasileiro

Para compreender a inserção da Educação para Pessoas Jovens e Adultas no sistema escolar brasileiro é essencial resgatar sua trajetória histórica. A educação desses indivíduos não é um fenômeno recente no país, visto que, desde o período colonial, a preocupação com a instrução da população adulta já se fazia presente. No entanto, naquela época, a educação dos não infantis era frequentemente vinculada à catequização religiosa, com o objetivo de converter a população para os princípios da fé cristã.

Foi somente a partir da década de 1930 que a Educação para Pessoas Jovens, Adultas começou a consolidar um espaço mais estruturado no cenário educacional brasileiro. Esse período foi marcado por grandes transformações sociais, impulsionadas pelo avanço da industrialização e pelo crescimento acelerado da urbanização. Com a concentração populacional nos centros urbanos, a necessidade de ampliar a escolarização tornou-se evidente, estimulando o fortalecimento do sistema de ensino.

A Constituição de 1934 representou um avanço ao reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento do país. No entanto, sua implementação foi interrompida pelo governo de Getúlio Vargas, que, por meio de um golpe militar, instaurou o regime do "Estado Novo". Com isso, uma nova Constituição foi elaborada sob a liderança de Francisco Campos, modificando significativamente os rumos da política educacional. Ghiraldelli Jr. (2008, p. 78) destaca esse período ao afirmar que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

A década de 1940 foi um marco na Educação de Jovens e Adultos, trazendo mudanças significativas tanto no campo pedagógico quanto nas políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Nesse período, diversas iniciativas foram implementadas para fortalecer a alfabetização e a escolarização dessa população. Entre as principais medidas, destacam-se a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que incentivou estudos na área, e a publicação das primeiras obras específicas sobre o ensino supletivo. Além disso, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se preocupou em elaborar materiais didáticos voltados para esse público, além da realização de eventos com o objetivo de aprimorar o ensino e garantir um acesso mais abrangente à educação.

Com o término da ditadura de Vargas em 1945, o Brasil entrou em um período de grande efervescência política e social. Nesse contexto, a educação de adultos passou a ser alvo de críticas e desafios, especialmente devido ao alto índice de analfabetismo na população. A descrença na possibilidade de um ensino de qualidade para os adultos gerou dificuldades na implementação de políticas eficazes. No entanto, a necessidade de ampliar o acesso à educação impulsionou a criação da Campanha Nacional de Educação do Povo, lançada em 1947. Inicialmente, essa campanha previa um processo de alfabetização em apenas três meses, seguido de uma segunda etapa focada na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário.

Nos anos 1950, a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) marcou um avanço nas discussões sobre a educação de jovens e adultos. Os organizadores desse movimento perceberam que a simples alfabetização não era suficiente para garantir mudanças estruturais na vida da população. Assim, a prioridade passou a ser a educação de crianças e jovens, reconhecendo que a escolarização poderia representar uma transformação significativa em suas condições de vida (Souza, 2007).

Durante o regime militar, emergiu um novo programa de alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de erradicar o analfabetismo: o Movimento Brasileiro de Alfabetização. Essa metodologia apresentava semelhanças com a proposta de Paulo Freire, utilizando materiais didáticos como cartazes, quadros e fichas silábicas. No entanto, diferentemente da pedagogia freireana, o MOBRAL não adotava o diálogo como estratégia educativa e tampouco se preocupava com a formação crítica dos estudantes.

Nos anos 1970, o MOBRAL expandiu sua atuação em todo o território nacional, diversificando suas abordagens pedagógicas. Entre as iniciativas mais importantes desse período, destaca-se o Programa de Educação Integral (PEI), que funcionava como uma condensação do antigo curso primário. Esse programa oferecia a possibilidade de continuidade dos estudos para recém-alfabetizados e analfabetos funcionais, isto é, pessoas que possuíam um nível básico de leitura e escrita, mas não dominavam completamente essas habilidades (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Já na década de 1980, a Educação de Jovens e Adultos passou por uma nova transformação, rompendo com o tradicionalismo e adotando abordagens inovadoras para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Os educadores começaram a buscar novas metodologias que favorecessem o desenvolvimento dos alunos, promovendo um ensino de maior qualidade e alinhado às demandas sociais contemporâneas. Esse movimento reforçou a necessidade de proporcionar uma educação emancipatória, que contribuísse para a formação cidadã e a construção de um futuro mais promissor para a humanidade. Nessa sistemática, MEDEIROS (2007, p. 42) pontua que:

A década de 80 foi extremamente significativa para a história nacional: passamos do período do milagre econômico para uma década de grande recessão econômica e inflação galopante – esta década ficou conhecida como a década perdida –, saímos da ditadura militar para um processo de redemocratização da política, aliado a luta de vários setores da sociedade e

de instituições classistas como a OAB, CNBB e outros. Na esteira deste processo, a educação nacional irá sofrer fortes mudanças – no geral para pior, a despeito dos muitos esforços que buscavam sua melhoria. Alguns aspectos relevantes deste processo foram as inúmeras contradições geradas entre o poder centralizador do governo federal – ainda que enfraquecidos estivessem os militares – e a busca pela descentralização – ampliada pelo caráter clientelista deste.

No entanto, é perceptível que o período mencionado foi marcado por significativos retrocessos econômicos que impactaram diretamente a educação, refletindo negativamente na década seguinte. Assim, os anos 1990 também não trouxeram avanços expressivos para a Educação de Jovens e Adultos, pois os desafios acumulados ao longo das décadas anteriores dificultaram a implementação de políticas eficazes para essa modalidade de ensino. Apenas nos anos 2000, com uma reestruturação mais abrangente do sistema educacional, foi possível consolidar, de maneira mais efetiva, a universalização da educação básica, garantindo o direito ao ensino também para jovens e adultos.

Ao refletir sobre os desafios de acesso e permanência dos estudantes de baixa renda na escola é possível notar que essa problemática, muitas vezes é tratada de maneira superficial sem uma abordagem crítica que contemple os fatores estruturais que contribuem para a evasão escolar. Nesse sentido, a crítica à concepção liberal de ensino torna-se fundamental, pois há uma tendência de responsabilizar os próprios indivíduos por suas dificuldades educacionais, sem considerar as desigualdades sociais que limitam suas oportunidades de aprendizado.

Diante desse cenário, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi permeada por desafios e fracassos, resultando em críticas constantes quanto à efetividade do ensino ofertado a essa população. A falta de políticas estruturadas e de incentivos adequados dificultou a garantia de um ensino de qualidade que proporcionasse reais oportunidades de ascensão social. Ainda assim, o esforço pela ampliação da EJA se consolidou como uma necessidade urgente para garantir uma educação equitativa e capaz de oferecer aos alunos melhores condições de vida e perspectivas concretas de transformação social.

3.1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Capim Grosso

A trajetória da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no município de Capim Grosso, segundo o referencial curricular de Capim Grosso – RCM

2020) se desenvolveu ao longo das décadas por meio de diferentes programas e iniciativas voltadas à alfabetização dessa população. Entre os principais programas implementados, destacam-se: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Programa Todos pela Educação (TOPA), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Capim Grosso.

Os primeiros registros de iniciativas voltadas à educação dessa parcela da população remontam à década de 1960, período em que o município ainda pertencia ao território de Jacobina. Naquela época, com a implantação do Mobral em nível nacional, foram formadas turmas em escolas e até mesmo em residências, especialmente na zona rural, visando atender adultos analfabetos. Esse modelo permaneceu ativo até a década de 1970 (RCM, 2020).

Com a fundação do Colégio Tarcília Evangelista de Andrade, em 01 de abril de 1982, passou-se a oferecer, no turno noturno, o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) como ensino regular, possibilitando que trabalhadores do município pudessem continuar seus estudos. Essa oferta perdurou até o ano de 2002, garantindo acesso à educação formal para diversos estudantes. Em 2003, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas foi oficialmente implantada como modalidade de ensino, abrangendo o Ensino Fundamental I.

Conforme aportes históricos extraídos do RCM (2020), nesse período, os níveis I e II passaram a funcionar na Escola Municipal Otaviano Ferreira dos Santos, enquanto os níveis III e IV foram ofertados no Colégio Tarcília Evangelista de Andrade, onde permanecem até os dias atuais. Em 2012, turmas dos níveis I e II foram distribuídas para outras unidades de ensino, como as Escolas Maximiliano José dos Santos, Cândida Rosa Vilas Boas e Osvaldo Vilas Boas, permanecendo até 2015. Em 2016, houve uma centralização das turmas de Educação de Pessoas, Jovens, Adultas e Idosas no Colégio Tarcília Evangelista de Andrade. No entanto, a decisão resultou em um aumento significativo da evasão nos níveis I e II, visto que esses grupos eram compostos majoritariamente por adultos e idosos, que não se adaptaram à convivência com estudantes mais jovens dos níveis III e IV. Diante desse cenário, a Secretaria de Educação decidiu descentralizar novamente as turmas de níveis I e II, retornando-as para outras unidades escolares.

A partir de 2018, os níveis III e IV permaneceram no Colégio Tarcília Evangelista de Andrade, enquanto uma mobilização foi realizada em bairros e povoados para a criação de novas turmas de níveis I e II. Como resultado, foram estruturadas cinco novas turmas multisseriadas, voltadas principalmente para adultos e idosos que estavam há muito tempo afastados do ambiente escolar ou que nunca tiveram acesso à educação formal. Essa estruturação manteve-se até o ano de 2020, garantindo um atendimento mais adequado às necessidades desse público (RCM, 2020).

Entretanto, a configuração dos quatro níveis adotados no município revelou desafios significativos no processo de alfabetização. A ausência de um espaço específico para alfabetização inicial dificultava a aprendizagem daqueles que ainda não sabiam ler e escrever, pois esses alunos eram diretamente inseridos nas turmas do nível I, sem um suporte adequado para suas necessidades específicas. Diante dessa realidade, a partir de 2021, o município de Capim Grosso planejou uma reorganização das turmas, visando aprimorar o atendimento aos estudantes da EJA. A nova estrutura passou a ser composta da seguinte forma:

- **Nível I** – voltado exclusivamente para alfabetização;
- **Nível II** – correspondente ao 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental;
- **Nível III** – abrangendo do 4º ao 5º ano;
- **Nível IV** – incluindo o 6º e o 7º ano;
- **Nível V** – referente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa reestruturação visa não apenas atender de maneira mais efetiva as demandas educacionais da população, mas também garantir que os estudantes possam avançar nos estudos de maneira mais adequada ao seu perfil e ao seu ritmo de aprendizagem, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa no município.

3.1.2 A lei municipal de Capim Grosso, nº 518/2022, abalizada na política de valorização da EJA

Para compreender os fundamentos teóricos desta pesquisa, é necessário primeiro situar-se nos conceitos que a orientam. É preciso percorrer os entendimentos presentes nas definições que embasam a discussão dos temas abordados, deixando claro sob qual perspectiva os fenômenos serão analisados. Explicitar essa visão é

fundamental para compreender os referenciais adotados e os prismas sob os quais a pesquisa será conduzida. O objetivo não é esgotar a discussão teórica, mas oferecer um direcionamento claro para a abordagem dos temas centrais.

Diante desse contexto, esta seção do texto analisa a inserção de pessoas transexuais e travestis na Educação de Jovens e Adultos, verificando se essa inclusão ocorre de maneira efetiva, conforme estabelecido nos artigos 206 e 212 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A motivação para o estudo surgiu a partir da implementação da Lei Municipal nº 518/2022, em Capim Grosso/BA, que trouxe reflexões sobre a efetividade dessa política pública no contexto educacional. Enquanto docente, percebi que o referido diploma legal, que versa sobre a EJA, provocou aumento do número de discentes matriculados nesta modalidade de ensino, especificamente no Colégio Edivaldo Machado Boaventura (lócus da pesquisa). Contudo, a partir do exercício de minha prática docente na referida instituição de ensino, verificou-se que apesar do avanço significativo do percentual do alunado, não se vislumbraram matrículas de estudantes travestis e transexuais.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que busca garantir o direito à educação a um grupo de pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a Educação Básica na idade regular. Como aponta Oliveira (1999), a EJA não se define apenas pelo critério etário, mas principalmente pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional das pessoas que compõem seu público-alvo. Dessa forma, investigar a efetividade das políticas voltadas à inclusão de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas transexuais e travestis, torna-se fundamental para avaliar o real alcance da EJA enquanto política pública de acesso e permanência na escola.

A mobilização para os estudos sobre sexualidade e gênero surgiu da necessidade de compreender as trajetórias humanas em sua relação com os processos educativos e culturais. A formação do indivíduo não segue uma linha reta ou pré-determinada, tampouco pode ser reduzida a etapas fixas como nascimento, crescimento, desenvolvimento, reprodução, envelhecimento e morte. Pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico, que desafia essas convenções estabelecidas, questionando, superando e ressignificando padrões por meio das interações nos diferentes espaços sociais.

Como preconiza a Resolução Federal 01/2021 sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação acontece ao longo da vida e é fortemente influenciada pelo contexto cultural em que está inserida. Esse caráter contínuo da educação se alinha aos ideais dos movimentos de educação popular, que historicamente buscaram ampliar o acesso à escolarização, especialmente para aqueles que foram sistematicamente marginalizados do processo educacional. A consolidação da EJA como política pública no Brasil decorre das lutas travadas ao longo do século XX, ganhando maior força nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Durante esses períodos, a ampliação das oportunidades educacionais esteve diretamente ligada às reivindicações por justiça social, culminando em iniciativas que buscavam democratizar o acesso ao ensino.

No entanto, a história da educação no país revela um passado excludente, no qual o direito à aprendizagem foi um privilégio restrito às elites. Por muito tempo, negros, pessoas em situação de vulnerabilidade social e pessoas com deficiência foram negligenciados pelas políticas educacionais, resultando em altos índices de analfabetismo e exclusão escolar.

Diante desse cenário histórico de exclusão educacional, torna-se urgente refletir sobre as formas contemporâneas de reparação e inclusão no campo da educação. É nesse contexto que se insere a responsabilidade dos municípios em garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de sujeitos historicamente marginalizados. A realidade de Capim Grosso/BA, marcada por desigualdades sociais e pelo número expressivo de jovens, adultos e idosos fora da escola, exige medidas efetivas que materializem o direito à educação ao longo da vida.

A necessidade de uma política pública de educação voltada para uma parcela significativa da população de Capim Grosso/BA, que não teve a oportunidade de estudar no tempo adequado, reforça a importância do fortalecimento de ações específicas para a EJA. O desafio está em estruturar estratégias que atendam às demandas de jovens, adultos e idosos que, por diferentes razões, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e necessitam de incentivos para garantir sua inserção e permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, a Lei Municipal nº 518/2022 de Capim Grosso surge como uma resposta concreta a essa necessidade, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pelos artigos 206 e 212 da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece os fundamentos para a educação no país.

O projeto parte de um diagnóstico preocupante: segundo dados do IBGE (Censo de 2010), cerca de 7.531 pessoas em Capim Grosso ainda não sabem ler nem escrever. Diante desse cenário, em 2022, a Prefeitura Municipal sancionou a Lei Municipal nº 518/2022 com base nessas estatísticas, visando estruturar uma política educacional de caráter inclusivo e socialmente transformador.

Assim, a implementação dessa ação pela Secretaria Municipal de Educação busca não apenas combater o analfabetismo, mas também proporcionar oportunidades concretas de desenvolvimento para os cidadãos, garantindo o direito fundamental à educação e à cidadania. A escola é um espaço que reúne diferentes identidades, trajetórias e realidades. No entanto, até que ponto essa diversidade é realmente trabalhada no ambiente escolar? Louro (1997), ao estudar sexualidade, gênero e educação sexual na escola, aponta que existe um processo de adaptação de corpos para se encaixarem em normas preestabelecidas. Assim, indivíduos que destoam da heteronormatividade muitas vezes enfrentam processos de exclusão, sendo categorizados e hierarquizados dentro do espaço escolar, repetindo as desigualdades observadas na sociedade de forma mais ampla.

A implementação de uma política pública voltada para a Educação de Jovens Adultos e a persistente baixa adesão de alunas travestis e transexuais à essa modalidade motivou a pesquisa, especialmente pela convivência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos e pelo trabalho em grupos socioeducativos, que despertaram a necessidade de compreender melhor essas dinâmicas. Desde minha formação inicial em Biologia, bem como minha militância na educação e o trabalho na docência proporcionaram um olhar atento para esse grupo de pessoas, que muitas vezes não estava inserido na EJA, mas tinha perfil para estar.

Diante desse contexto, a responsabilidade de reduzir os altos índices de analfabetismo e exclusão social não deve ser apenas da gestão pública, mas de toda a sociedade. O analfabetismo não apenas limita o acesso a direitos básicos, mas também contribui para a perpetuação da desigualdade social, afetando diretamente o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e levando a um ciclo de fracasso escolar.

A implementação de políticas públicas voltadas para a EJA, como a proposta deste estudo, precisa considerar a diversidade etária, de gênero, racial, socioeconômica e cultural dos estudantes, assegurando práticas pedagógicas que contemplem suas particularidades e necessidades, posto que, com base nos ensinamentos de Arroyo (2006), a própria história da educação de jovens e adultos é

marcada por tensões, crises e conflitos, refletindo interesses distintos que nem sempre convergem. Ainda assim, essa trajetória se entrelaça com movimentos de luta pelo direito à educação popular, tanto no contexto da educação formal quanto em experiências diversas ao longo da história brasileira.

A experiência na condução de grupos socioeducativos e a interação com estudantes evidenciaram que o contato com diferentes vivências pode gerar novas reflexões e questionamentos, promovendo uma construção coletiva do conhecimento. No entanto, a falta de um debate mais aprofundado sobre gênero e sexualidade dentro da EJA se mostrou uma barreira para a aprendizagem significativa desses estudantes. Muitos evitavam compartilhar suas vivências, silenciavam-se diante da temática e mostravam resistência a discussões que poderiam quebrar esse silêncio.

Questões como essas frequentemente geram desconforto, mesmo entre aqueles que se consideram mais abertos ou preparados para lidar com o tema. O estranhamento surge, principalmente, quando conhecimentos previamente estabelecidos são questionados e uma nova perspectiva, até então ignorada, é apresentada. Além da ausência de debates estruturados, percebia-se uma lacuna na reflexão sobre as diferenças e identidades de gênero, o que tornava ainda mais difícil a promoção do respeito e da inclusão no ambiente escolar.

Além do fator educacional, outros aspectos socioculturais e históricos influenciam a exclusão escolar. O desconhecimento sobre determinadas temáticas não é a única barreira para a permanência desses estudantes na EJA. Elementos culturais e padrões sociais frequentemente moldam comportamentos, influenciando escolhas e impactando diretamente as relações interpessoais e a relação dos sujeitos com seus próprios corpos. Em algumas comunidades, por exemplo, certas normas sociais não são questionadas, mesmo quando influenciam de forma negativa a vida das pessoas. Um exemplo é a maneira como o casamento e a sexualidade são compreendidos dentro de determinados contextos, o que pode limitar as possibilidades de escolarização e desenvolvimento pessoal de muitos indivíduos. Diante desse cenário, torna-se essencial que a escola amplie seu olhar sobre a diversidade, rompendo com paradigmas excludentes e promovendo um ambiente mais acolhedor e equitativo para todos.

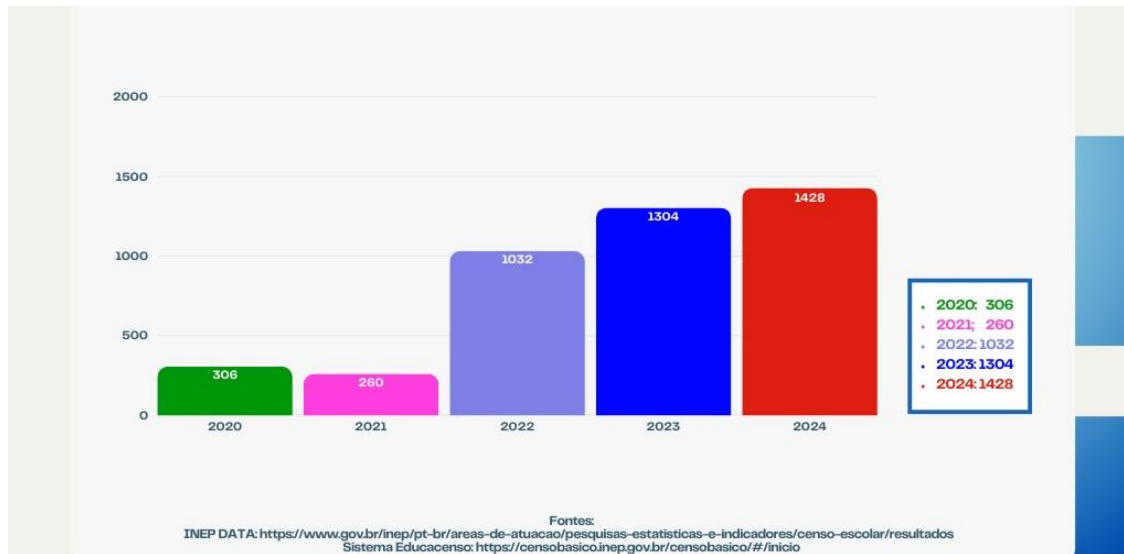
Além dos desafios pedagógicos, a trajetória acadêmica dos estudantes da EJA é marcada por múltiplas experiências educacionais anteriores, o que demanda estratégias diferenciadas para atender suas necessidades. Muitos desses estudantes

iniciaram seus estudos sob currículos e concepções educacionais distintas das atuais, o que reforça a importância de metodologias flexíveis e adaptadas à realidade desse grupo de pessoas. A compreensão da escola como espaço de acolhimento e construção coletiva do conhecimento é essencial para reverter a lógica da exclusão e garantir que a EJA cumpra seu papel de promover justiça social e oportunidades reais de aprendizado para todos.

A ausência de reflexões aprofundadas sobre as diversidades de gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos reflete um desafio ainda presente na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e um desafio pedagógico. A falta de diálogo e sensibilização sobre essa temática pode impactar diretamente a permanência e o desempenho de estudantes trans e travestis, dificultando sua trajetória educacional. No contexto da contemporaneidade, a necessidade de políticas que promovam o respeito e a equidade se torna ainda mais evidente, uma vez que fatores culturais e sociais continuam a exercer grande influência na regulação dos comportamentos dentro das instituições de ensino. Assim, garantir um espaço onde a diversidade seja acolhida e valorizada é um passo fundamental para a democratização do acesso à educação.

Com a Lei Municipal nº 518/2022, a política de incentivo financeiro para os estudantes da EJA foi consolidada, possibilitando a ampliação do acesso e a valorização dessa modalidade de ensino. O objetivo central da iniciativa é estimular a matrícula e a permanência dos estudantes nas escolas do município, assegurando o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (PME) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Com base no levantamento de demanda educacional, estima-se que 10.721 munícipes estejam aptos a ingressar na EJA, sendo estabelecida uma meta de adesão de 15% desse público entre os anos de 2022 e 2024. Para atingir esse objetivo, a gestão municipal tem atuado de forma estratégica, reconhecendo que o analfabetismo representa um entrave ao desenvolvimento socioeconômico, impactando diretamente a geração de emprego, a distribuição de renda e os índices de desenvolvimento humano (IDH) do município.

Desde o início da vigência da lei municipal 518/2022 notou-se o crescimento expressivo no número de matriculados, na EJA, na rede municipal, evidenciando o impacto positivo dessa política pública. Tal conclusão pode ser obtida a partir dos dados abaixo afixados:

Figura 5 - Gráfico de dados de matrícula EJA

Fonte: Sismap e indicadores de desempenho

Depreende-se, portanto, que a evolução das matrículas na EJA, em Capim Grosso/BA, reflete a crescente adesão a essa modalidade de ensino, impulsionada pela implementação da Lei Municipal. Os dados indicam um aumento expressivo no número de alunos matriculados: em 2020, eram 306; em 2021, 260; já em 2022, o número saltou para 1032; em 2023, foram 1304, chegando a 1428 matrículas no último Censo Escolar de 2024². Esse crescimento pode ser atribuído à ampliação das políticas públicas voltadas para a inclusão educacional e à implementação de estratégias específicas para a permanência dos alunos.

Como aponta Paiva (2005), a trajetória da EJA no Brasil se constrói a partir de experiências sociais, sendo marcada por desafios que nem sempre se alinham às políticas governamentais. Embora iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa Alfabetização Solidária (PAS) tenham sido criadas para enfrentar esse problema, ainda há uma lacuna significativa na garantia do direito à educação para grande parte da população.

² Adverte-se que, até o término da coleta de dados desta dissertação não foi finalizado o censo escolar 2025, de modo que a secretaria municipal de educação de Capim Grosso não declinou a quantidade de matrículas referente à EJA, no ano mencionado.

A evasão escolar, principalmente na modalidade de EJA, continua sendo um obstáculo que exige atenção redobrada. Entre os principais fatores que levam ao abandono dos estudos estão o trabalho, a gravidez precoce, o cansaço, a falta de suporte para o cuidado de filhos e netos, o desinteresse e a dificuldade em encontrar sentido na escola. Para reverter esse quadro, a Lei Municipal nº 518/2022 busca não apenas incentivar o ingresso na educação, mas também assegurar a permanência dos alunos por meio de incentivos financeiros e políticas diferenciadas. A Constituição Federal, em seu artigo 4º, garante o direito à educação como um dever do Estado, prevendo medidas como a oferta gratuita do ensino fundamental, a extensão da obrigatoriedade do ensino médio e a adaptação da educação de jovens e adultos às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o projeto em questão se alinha às diretrizes nacionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e acessível.

Já evasão escolar de pessoas trans é resultado de um acúmulo histórico de violências simbólicas e materiais sofridas no ambiente escolar, que se apresenta, na maioria das vezes, como espaço de negação de identidades e reprodução de normatividades cisheterossexistas. Travestis e mulheres trans, ao romperem com o binômio sexo-gênero, passam a ser tratadas como corpos abjetos, desviantes e não inteligíveis dentro da lógica escolar tradicional, que ainda reforça padrões binários de gênero. Pesquisas como as de Carvalho mostram que a permanência dessas pessoas na escola é constantemente interrompida por episódios de humilhação, desrespeito ao nome social e exclusão social, que tornam o espaço educativo hostil e inabitável para sujeitos que não se enquadram na norma.

Além da violência simbólica, o preconceito institucionalizado se manifesta também pela ausência de políticas públicas eficazes de acolhimento e permanência, pela falta de formação docente voltada à diversidade de gênero e pela invisibilidade estatística dessa população nos principais bancos de dados educacionais, como o Censo Escolar. Isso cria um ciclo de exclusão que se inicia na rejeição do sujeito e culmina na evasão. Mesmo em modalidades de ensino como a EJA — que se pretende inclusiva e reparadora —, estudos como os de Paiva (2009) e Silva (2015) apontam que as salas de aula ainda não são ambientes acolhedores para pessoas trans, o que dificulta seu retorno e continuidade na trajetória escolar.

Outro fator estruturante da evasão escolar é a vulnerabilidade socioeconômica agravada pela baixa escolaridade. Dados do Censo Trans (2022) mostram que a maioria das pessoas trans entrevistadas não concluiu o ensino fundamental e está

inserida majoritariamente no mercado informal, sobretudo na prostituição. A falta de escolarização limita o acesso a ocupações formais e perpetua a marginalização social.

A Lei Municipal nº 518/2022 vai além da simples ampliação do acesso à EJA, estruturando-se como uma política educacional que reconhece a diversidade dos estudantes e propõe medidas concretas para garantir a aprendizagem. A flexibilização da carga horária, a adoção de metodologias inovadoras e a introdução de práticas pedagógicas lúdicas e interativas são aspectos fundamentais dessa política. Além disso, o estímulo financeiro tem um papel essencial na permanência dos estudantes, permitindo que conciliem a educação com suas necessidades diárias.

Dessa forma, a educação passa a ser vista não apenas como um direito, mas como um meio efetivo de transformação social, reduzindo desigualdades e fortalecendo a cidadania. A valorização da educação na EJA não pode se limitar à mera transmissão de conhecimento, mas deve considerar os desafios enfrentados pelos estudantes, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Ao direcionar essa pesquisa para a EJA, busca-se romper com os silêncios que ainda cercam temas como gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar. Conforme apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), há uma necessidade urgente de incluir essas questões nas pesquisas educacionais, especialmente no que se refere aos direitos das mulheres e das populações LGBTQIAPN+. A educação de jovens e adultos, apesar de sua importância, ainda recebe investimentos limitados, o que compromete a sua efetividade. Como destacam Haddad e Di Pierro (2000), a falta de orçamento destinado à EJA restringe seu alcance e a torna uma modalidade menos pesquisada em comparação com a Educação Infantil, por exemplo. No entanto, a EJA é um espaço essencial para fomentar debates, incentivar a autonomia e promover a inserção social e política de seus alunos. Assim, ao ampliar a discussão sobre essa modalidade, contribui-se para a valorização da educação como um direito universal e um caminho para a redução das desigualdades.

A diversidade presente na EJA inclui diferentes faixas etárias, origens sociais e trajetórias de vida, tornando-a um espaço de pluralidade e troca de experiências. Além disso, as populações LGBTQIAPN+ encontram nessa modalidade um cenário que pode tanto acolhê-las quanto reproduzir exclusões já vivenciadas em outros contextos. Como destaca Bento (2011), a marginalização de certos grupos ocorre de forma sistemática, relegando-os a posições de vulnerabilidade e invisibilidade. Esse cenário se assemelha à situação de muitos jovens e adultos não alfabetizados, que

enfrentam barreiras adicionais para sua inclusão social. Dessa forma, garantir uma educação que respeite e valorize as diferenças é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

A compreensão adotada nesta pesquisa parte do pressuposto de que a sexualidade e o gênero são construções sociais e culturais, moldadas ao longo da vida por meio de experiências individuais e coletivas. A forma como essas dimensões são compreendidas está intrinsecamente ligada a fatores sociais e políticos, o que torna essencial problematizá-las para uma compreensão mais ampla e crítica (Louro, 2000). Dessa forma, ao discutir a inserção deste grupo de pessoas no contexto da EJA, este estudo reflete também como a construção da identidade de gênero e sexualidade de maneira complexa, considerando as relações que influenciam esse processo, bem como os significados atribuídos a ele na sociedade. A educação, enquanto espaço formativo, tem um papel fundamental nessa construção, devendo ser um ambiente que promova o respeito e a autonomia dos sujeitos.

Considerando a complexidade dessas temáticas, a pesquisa apresenta um recorte que, embora limitado ao contexto e tempo de sua realização, busca contribuir para a reflexão sobre a inserção de pessoas transexuais e travestis na EJA. Reconhecendo que a construção do conhecimento é contínua, este estudo visa não apenas refletir sobre a situação atual, mas também levantar questionamentos que possam estimular novas investigações na área. Para que a EJA atinja plenamente seus objetivos, é fundamental que o Estado cumpra seu papel na valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes formação continuada e condições adequadas de trabalho, possibilitando, assim, um ensino mais inclusivo e de qualidade.

Questões como a formação dos professores, os desafios enfrentados na prática pedagógica e a adaptação curricular para atender às especificidades desse público são aspectos essenciais a serem debatidos. Dessa forma, busca-se compreender como a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente acolhedor e inclusivo, rompendo com padrões excludentes historicamente reproduzidos.

Ao evidenciar a relevância da Lei Municipal nº 518/2022 para a valorização da EJA em Capim Grosso, percebe-se que o marco normativo, embora importante, não é suficiente para assegurar, por si só, a inclusão de pessoas transexuais e travestis nos espaços escolares. Por essa razão, fez-se necessário desenvolver um percurso

metodológico capaz de investigar como tais diretrizes se materializam (ou não) no cotidiano educacional, por meio da escuta dos sujeitos envolvidos, da observação das práticas pedagógicas e da análise crítica dos documentos oficiais. Assim, a seguir, apresenta-se a metodologia que orientou este estudo, detalhando os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem adotada.

Nesse percurso investigativo, destaca-se ainda a elaboração do produto educacional desta dissertação, a proposta da *Oficina de Formação Docente: Ação e Reflexão na Perspectiva de Gênero*. A criação dessa oficina surgiu como resposta às demandas identificadas ao longo da pesquisa empírica, especialmente diante dos silenciamentos e das dificuldades evidenciadas no trato da diversidade de gênero e sexualidade no contexto da EJA. Trata-se de um material formativo concebido para sensibilizar e instrumentalizar professores da rede municipal de Capim Grosso, fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a equidade. Dessa forma, o produto não apenas dialoga com os objetivos gerais e específicos da dissertação, mas também reafirma a intenção de transformar os resultados acadêmicos em ações concretas que possam impactar positivamente o cotidiano escolar.

3.1.3 Base Legal

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) configura-se como um direito fundamental assegurado à população, respaldado por legislações que garantem o acesso à educação como um direito essencial. Esse direito está fundamentado em documentos legais que estabelecem diretrizes para a oferta e organização dessa modalidade de ensino. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Capítulo III, Artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Dessa forma, assegura-se que o acesso ao Ensino Fundamental deve ser garantido a todos, independentemente da idade, reforçando a importância da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no contexto nacional.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) reconhece a EPJAI como uma modalidade integrante da Educação Básica, determinando que sua oferta deve atender às especificidades do público-alvo, considerando suas vivências, experiências e necessidades educacionais. Essa legislação reforça a necessidade de garantir oportunidades educacionais apropriadas para aqueles que não puderam frequentar a escola na idade convencional, possibilitando sua inclusão e permanência no ambiente escolar.

Dessa forma, a base legal da EPJAI fundamenta sua importância como um direito essencial, que deve ser assegurado por meio de políticas públicas eficazes que possibilitem o acesso, a permanência e o sucesso educacional desse público, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da cidadania. Tais disposições encontram guarida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) ao estipular que:

Art. 37, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a

permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) é um direito fundamental garantido por diversas normativas nacionais e internacionais que asseguram o acesso à educação como instrumento de cidadania e inclusão social. Seu amparo legal está consolidado em diretrizes e leis que orientam a oferta dessa modalidade de ensino, garantindo que todas as pessoas que não tiveram acesso à educação regular possam ser inseridas em turmas da EPJAI, contando com um ensino de qualidade adequado às suas especificidades.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Capítulo III, Artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida com vistas ao desenvolvimento humano e à qualificação para o exercício da cidadania e do trabalho. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) reconhece a EPJAI como modalidade da Educação Básica, garantindo sua estruturação específica para atender às necessidades do público jovem, adultos e idoso.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, orientando os sistemas de ensino sobre a estrutura curricular da modalidade. O Parecer CNE/CEB nº 11 de 2008 reforça essas diretrizes e amplia a concepção da EPJAI, garantindo que a modalidade contemple a diversidade sociocultural dos alunos. A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 regulamenta a idade mínima para ingresso na EPJAI, estabelecendo que jovens a partir de 15 anos podem frequentar os cursos equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Adicionalmente, a Resolução CEE nº 239/2011 estabelece diretrizes específicas para os cursos da EPJAI, definindo a carga horária mínima necessária para certificação da Educação Básica, além de destacar a importância de estratégias diferenciadas de ensino para atender às especificidades desse público. As diretrizes orientam a flexibilização curricular e metodológica, a fim de tornar o ensino mais acessível e significativo, promovendo a motivação e a permanência dos estudantes na escola.

Outro marco importante é o documento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA, 2009), que defende o conceito de aprendizagem ao longo da vida, compreendendo a EPJAI não apenas como uma etapa de ensino,

mas como uma filosofia educativa baseada em valores inclusivos, emancipatórios e democráticos. Essa abordagem reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que articulem a educação básica com a formação profissional e o desenvolvimento social dos educandos.

No entanto, apesar de constar nos principais documentos oficiais da educação brasileira, a EPJAI não está contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma modalidade específica, o que evidencia a necessidade de maior valorização e reconhecimento dessa forma de ensino no cenário educacional brasileiro.

3.1.4 Função Social e Princípios da EPJAI

Historicamente, o ensino formal foi estruturado para atender prioritariamente crianças e adolescentes, enquanto jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola na idade regular eram estigmatizados e responsabilizados por sua situação educacional. Isso criou uma dívida social que, ao longo dos anos, foi sendo resgatada por meio de lutas sociais e políticas públicas voltadas à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

A EPJAI, portanto, assume um papel fundamental na promoção da justiça social, ao possibilitar o acesso ao conhecimento e à formação cidadã. Seu objetivo principal é atender estudantes-trabalhadores e proporcionar um ensino que não apenas alfabetize, mas que também capacite esses indivíduos para a participação ativa na sociedade. Dessa forma, essa modalidade educacional busca fornecer subsídios para que os estudantes desenvolvam um aprendizado contínuo, reflitam criticamente sobre sua realidade e atuem com responsabilidade individual e coletiva.

A função social da EPJAI exige que sua estrutura seja flexível e inovadora, garantindo que os conteúdos abordados sejam significativos e aplicáveis à vida cotidiana dos alunos. Além disso, a metodologia deve valorizar as experiências e os saberes adquiridos ao longo da vida, permitindo que o ensino seja uma ferramenta de empoderamento e transformação social.

Para que esse objetivo seja alcançado, a escola precisa superar modelos pedagógicos ultrapassados e adotar uma abordagem que respeite a diversidade de seus estudantes. O currículo deve ser articulado com a realidade sociocultural dos alunos, promovendo a construção do conhecimento por meio de práticas escolares

participativas. A EPJAI deve garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes, evitando a evasão escolar e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Além disso, a EPJAI tem o compromisso de promover o respeito à diversidade e o reconhecimento das múltiplas culturas, incentivando a participação ativa dos estudantes em espaços de debate e reflexão. Dessa forma, essa modalidade de ensino não se restringe apenas à alfabetização e à conclusão da Educação Básica, mas se constitui como um caminho para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania.

Assim, garantir a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas como modalidade específica de ensino é fundamental para ampliar as oportunidades de aprendizado e oferecer aos estudantes condições para se tornarem protagonistas de sua trajetória educacional e profissional. A EPJAI deve ser um espaço de valorização da experiência de vida de seus alunos, possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais para sua autonomia e sua inserção na sociedade.

3.1.5 Os Sujeitos da EPJAI

“O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto... Quanto mais refletir sobre a realidade... mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.
(FREIRE 1980, p. 35)

A educação deve promover a consciência crítica do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo, permitindo que ele compreenda sua trajetória como sujeito ativo na sociedade. No entanto, quando se trata da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), essa tarefa se torna ainda mais complexa, pois os sujeitos envolvidos nessa modalidade apresentam múltiplas peculiaridades que a diferenciam das demais etapas da educação formal.

Os professores e estudantes da EPJAI carregam histórias de vida marcadas por desafios e obstáculos que impactaram sua relação com a escolarização. Portanto, é essencial adotar um olhar sensível e específico para compreender a realidade desses indivíduos e construir práticas pedagógicas que respeitem sua diversidade sociocultural. Essa abordagem não apenas favorece o aprendizado, mas também

fortalece a formação integral dos educandos, respeitando suas vivências e potencializando suas trajetórias educacionais.

O ensino voltado a esse grupo de pessoas precisa ser contextualizado e significativo, partindo da realidade de cada estudante e reconhecendo suas particularidades. Independentemente da faixa etária ou das experiências anteriores, a EPJAI deve oferecer um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, que auxilie os indivíduos na superação das suas dificuldades e incentive a sua permanência na escola. Diante disso, o papel da educação nesse contexto transcende a mera transmissão de conhecimento e se torna uma estratégia essencial para a transformação social e a construção de novas oportunidades.

3.1.6 Perfil dos estudantes da EPJAI no município de Capim Grosso

Atualmente, a EPJAI no município de Capim Grosso apresenta um público heterogêneo, onde se verifica uma presença crescente de adolescentes nas turmas, especialmente na faixa etária de 14 e 15 anos. No entanto, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, a adolescência compreende a faixa etária dos 12 aos 18 anos. Essa realidade compromete a proposta inicial da EPJAI, que foi concebida para atender jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, exigindo, assim, uma prática pedagógica diferenciada e professores formados para atender as especificidades desses sujeitos.

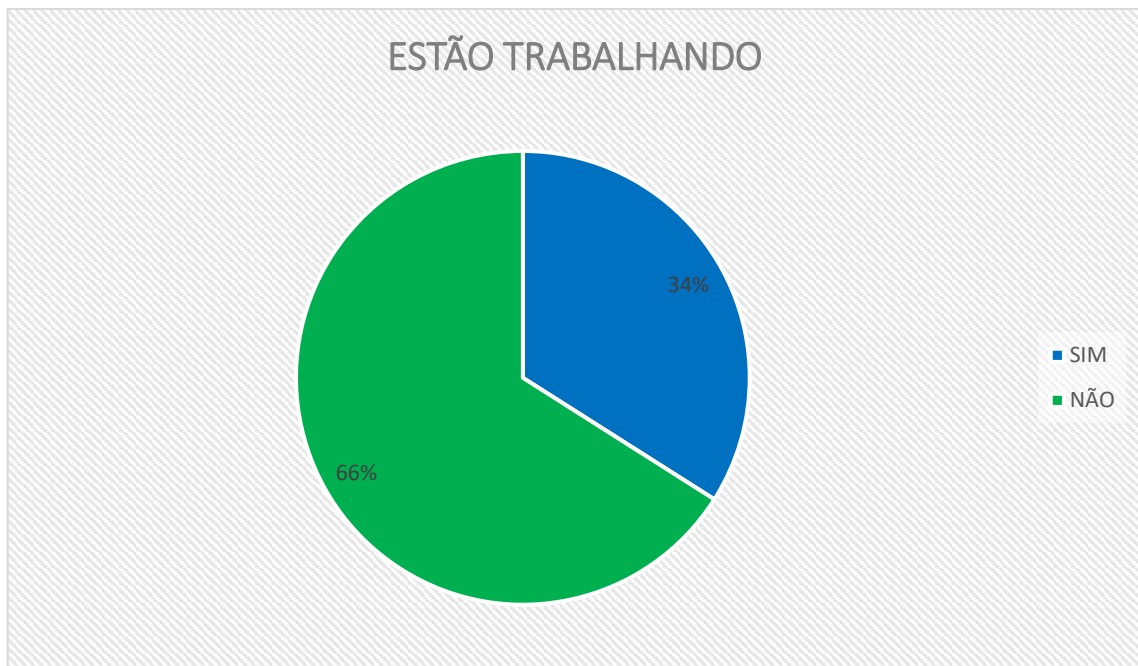
Os estudantes da EPJAI representam um grupo social que, por diversas razões, não conseguiu concluir sua formação básica no tempo regular. No entanto, essa população é bastante diversificada, abrangendo desde jovens até idosos, com diferentes origens culturais, crenças, religiões e expectativas de vida. Cada um traz consigo experiências únicas que se refletem na forma como se relacionam com a educação, seja por meio dos hábitos cotidianos, das vestimentas, das tradições ou da própria percepção sobre o aprendizado.

Além dos desafios pedagógicos, a realidade socioeconômica desses estudantes é um fator determinante para sua trajetória escolar. Muitos deles vivem em situação de vulnerabilidade, enfrentando dificuldades financeiras que vão desde a moradia precária até a necessidade de conciliar trabalho e estudo. A maioria dos alunos da EPJAI pertence a famílias de baixa renda e depende do trabalho informal para sobreviver, o que muitas vezes resulta na evasão escolar.

Historicamente, o alto índice de abandono nas turmas da EPJAI tem relação direta com a necessidade de priorizar o sustento próprio e da família. No entanto, observa-se que, embora o trabalho seja uma prioridade para esses estudantes, a falta de qualificação profissional os mantém em empregos informais, mal remunerados e sem garantias de direitos. Grande parte das mulheres atua em serviços domésticos ou se dedica exclusivamente às tarefas do lar e ao cuidado dos filhos. Já os homens geralmente realizam trabalhos esporádicos, conhecidos como "bicos", que garantem renda mínima, mas não oferecem estabilidade.

Em 2018, um diagnóstico foi realizado no Colégio Municipal Tarcília Evangelista de Andrade, única unidade escolar do município a ofertar turmas dos Níveis III e IV da EPJAI, equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico e as necessidades formativas e profissionais dos alunos. Para isso, foram aplicados 112 questionários com 13 perguntas, das quais três foram selecionadas para compor este documento por serem consideradas mais relevantes para a caracterização desses sujeitos.

Os dados revelaram que a maior parte dos estudantes entrevistados se encontrava desempregada em 2018. Diante do impacto socioeconômico causado pela pandemia da COVID-19, acredita-se que esse número tenha aumentado significativamente, intensificando a vulnerabilidade social desses alunos. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que não apenas incentivem a escolarização, mas que também articulem a EPJAI com iniciativas de qualificação profissional e geração de emprego, proporcionando melhores condições de vida para essa população.

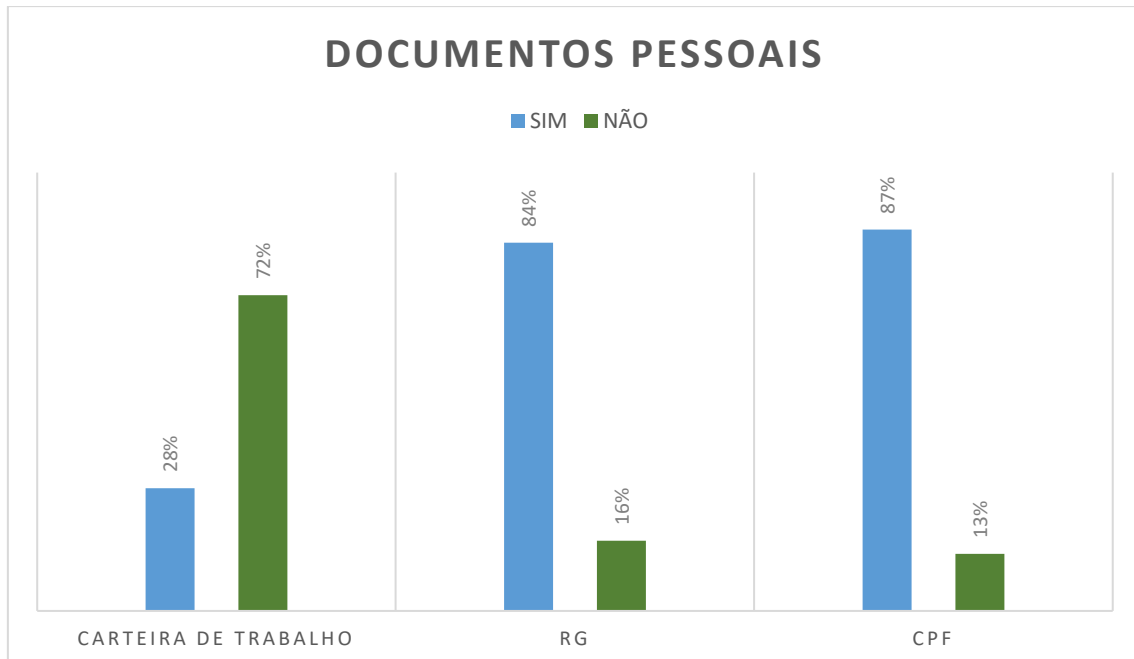
Gráfico 1 - Percentual de estudantes exercendo atividades profissionais

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020

Essa realidade é preocupante, pois a ociosidade torna muitos estudantes, especialmente os adolescentes, mais vulneráveis a influências externas, tornando-se alvos fáceis para a criminalidade. A ausência de ocupação produtiva e a falta de perspectivas podem levar esses jovens a caminhos que comprometem seu futuro e os afastam ainda mais das oportunidades educacionais e profissionais.

Outro aspecto relevante no perfil dos estudantes da EPJAI diz respeito à documentação pessoal. O acesso a um emprego digno e qualificado está diretamente relacionado à posse de documentos básicos, como Carteira de Trabalho, Documento de Identidade (RG) e CPF, que garantem o direito do cidadão ao pleno exercício da sua cidadania. Diante dessa realidade, foi realizada uma consulta para verificar quantos alunos possuíam tais documentos, e os resultados obtidos revelam uma preocupação adicional sobre o grau de regularização civil dos estudantes da EPJAI.

A ausência de documentos essenciais pode ser um fator que dificulta não apenas o acesso ao mercado formal de trabalho, mas também a participação em programas sociais e educacionais, comprometendo ainda mais a inclusão desses indivíduos na sociedade. Diante desse cenário, torna-se fundamental que políticas públicas voltadas para essa população incluam ações que facilitem a regularização documental, promovendo assim maior autonomia e condições dignas para que esses estudantes possam acessar melhores oportunidades de vida.

Gráfico 2 - Representativo do percentual de estudantes que possuem documentos

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020

3.1.7 O Perfil dos educadores da EPJAI no município de Capim Grosso

Ser educador na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) é um desafio que vai muito além do ensino tradicional. O trabalho docente nessa modalidade exige um olhar sensível para cada estudante, suas experiências de vida, suas dificuldades e suas expectativas em relação ao aprendizado. Para muitos, a escola representa a possibilidade de recuperar o tempo perdido, ressignificar trajetórias e conquistar novas oportunidades, e cabe ao professor mediar esse processo com empatia e metodologias adequadas.

Os educadores da EPJAI enfrentam um contexto diferenciado em comparação ao ensino regular. O corpo discente da modalidade é composto por adolescentes, jovens, adultos e idosos, cada qual com suas particularidades, vivências e necessidades específicas. Refletindo sobre essa temática, Porcaro (2011, p. 41) ressaltou que os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, “como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional”. Fato é que, nessa modalidade de ensino, muitos estudantes trazem consigo um histórico de abandono escolar, baixa

autoestima acadêmica e dificuldades na conciliação entre trabalho, estudo e responsabilidades familiares.

Dessa forma, o papel do professor da EPJAI não pode se restringir à transmissão de conteúdo, mas envolve motivação, acolhimento e construção de um ensino que dialogue com a realidade dos alunos.

Outro fator que caracteriza o perfil do educador da EPJAI é a necessidade de flexibilidade pedagógica. O ensino nessa modalidade deve ser adaptado às demandas de um público que, muitas vezes, não se encaixa no modelo tradicional de aprendizagem. Assim, o professor precisa utilizar estratégias diferenciadas, trabalhando metodologias ativas, abordagens interdisciplinares e práticas contextualizadas, que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e tornem os conteúdos mais acessíveis e aplicáveis ao cotidiano dos estudantes. Sobre essa questão, Lima (2024, p. 5) salienta que:

É fundamental abordar o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que se refere ao currículo e às estratégias que podem ser adotadas para garantir a permanência dos estudantes nesta modalidade. Deve-se considerar as características e necessidades específicas desse público, sendo essencial que o educador atue de maneira crítica, permitindo que o aluno se torne consciente da realidade em que está inserido. Ademais, a EJA deve transcender o simples ato de escolarizar, buscando ampliar e compartilhar os conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, de modo a tornar os educandos mais reflexivos e conscientes das questões socioeconômicas que os envolvem.

Além disso, a formação continuada dos educadores da EPJAI se apresenta como um aspecto essencial. Muitos professores iniciam sua trajetória sem preparo específico para atuar com esse perfil de estudante, o que pode gerar dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas e na compreensão das dinâmicas próprias dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, torna-se fundamental que as redes de ensino invistam na atualização permanente dos docentes, oferecendo formação continuada voltada para os desafios e especificidades da EPJAI, bem como promovendo espaços de troca de experiências e desenvolvimento profissional. Inclusive, sobre essa questão, Franco (2010, p. 137) argumenta que:

Uma ação educativa de sucesso na EJA no contexto escolar requer de todos os envolvidos no processo uma participação efetiva para a construção de um projeto que contemple o jovem e o adulto e seu processo de aprendizagem em suas singularidades e proporcione a essas pessoas uma educação de qualidade, crítica, criativa e sensível. Porém, para que isto seja realidade, é necessário que as escolas articulem as ações educativas o projeto da EJA, em processos de formação continuada que forneçam subsídios aos docentes

para desencadear um processo significativo de ensino-aprendizagem juntos aos educandos.

Diante desse cenário, a atuação do professor da EPJAI se revela como um compromisso não apenas com a educação, mas com a transformação social. Mais do que ensinar conteúdos, o educador da EPJAI tem a missão de estimular a autoestima, fortalecer a autonomia e possibilitar que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história. É por meio desse trabalho dedicado e sensível que a educação pode, de fato, cumprir seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

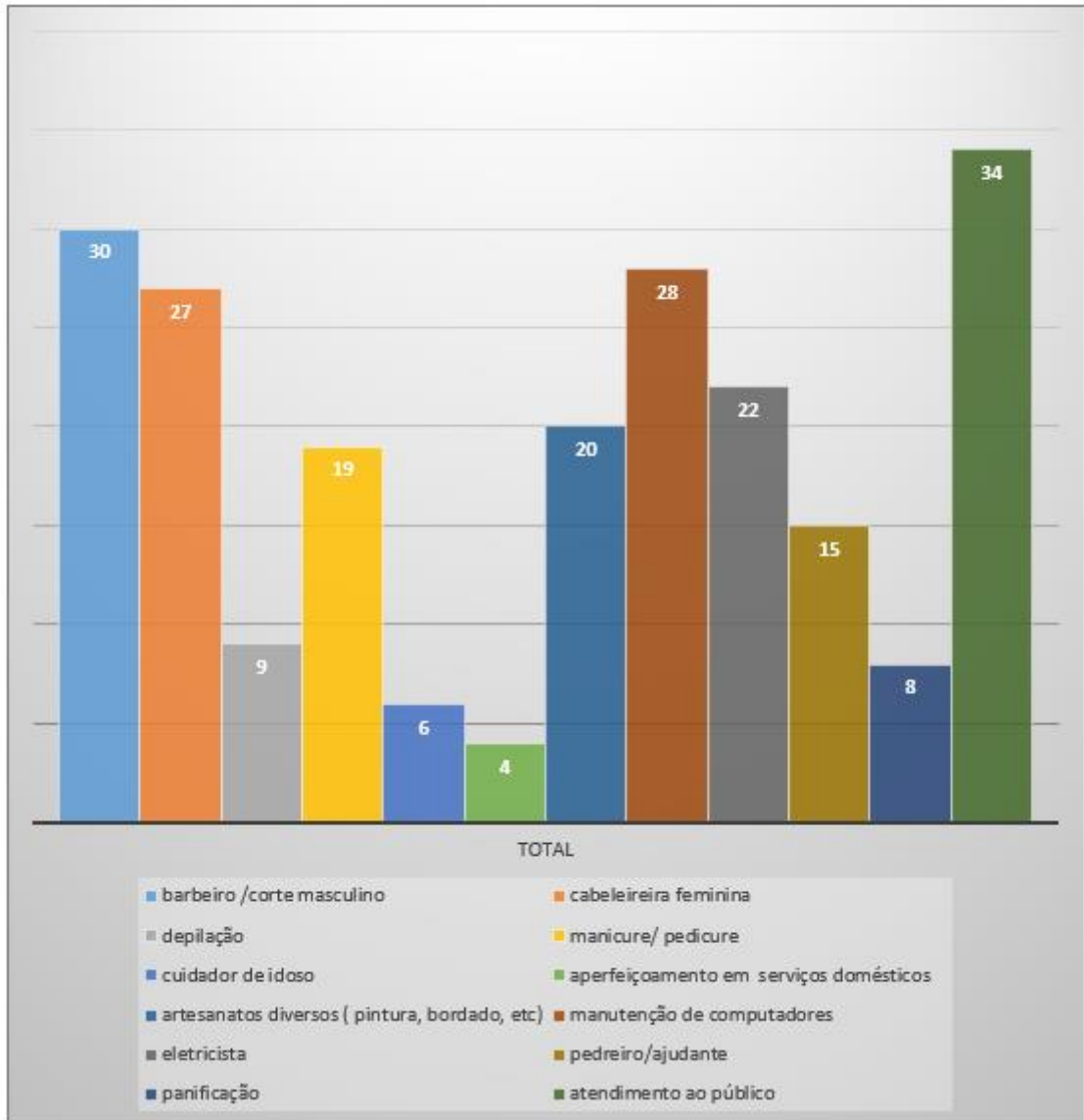
No município de Capim Grosso, os professores que atuam na EPJAI enfrentam uma série de desafios, que vão desde a necessidade de adaptar metodologias para atender turmas heterogêneas até a busca por estratégias que tornem o aprendizado significativo e atrativo. Muitos dos estudantes conciliam os estudos com o trabalho, responsabilidades familiares e outras demandas, o que faz com que a assiduidade e a motivação se tornem aspectos cruciais para garantir o sucesso do processo educativo. Nesse contexto, o professor precisa atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador e incentivador do aprendizado.

Além disso, a formação inicial dos docentes nem sempre contempla a especificidade da EPJAI. Muitos professores ingressam na modalidade sem uma preparação adequada para lidar com a diversidade de idades, ritmos de aprendizagem e desafios característicos dessa população. Dessa forma, a formação continuada se apresenta como um fator essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, tornando-se um elemento indispensável para que os docentes possam desenvolver estratégias mais eficazes de ensino. Nesse aspecto, Lima (2024, p. 15), ressalta que a formação continuada dos professores é um “aspecto crucial para o sucesso da EJA, os educadores precisam estar preparados para lidar com as especificidades da educação de adultos, desenvolvendo competências pedagógicas e metodológicas”. Para a referida autora, a continuidade na formação dos professores da EJA promove uma “reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a troca de experiências e a busca por atualização como elementos fundamentais para garantir a qualidade do ensino na EJA”.

Outro aspecto fundamental do perfil dos educadores da EPJAI é a capacidade de acolhimento e escuta ativa. Os alunos dessa modalidade muitas vezes, chegam à sala de aula inseguros, desacreditados de sua capacidade de aprender e retomar os

estudos. Por isso é essencial que o professor desempenhe um papel motivacional, criando um ambiente de respeito, inclusão e estímulo ao aprendizado. A empatia e a paciência tornam-se qualidades indispensáveis, pois permitem que o professor compreenda as dificuldades individuais dos alunos e busque maneiras de auxiliá-los no processo de aprendizagem. Em razão dessas circunstâncias, pondera Lima (2024, p. 15) que é papel dos educadores adotar “práticas inclusivas que acolham e respeitem as singularidades de cada aluno. Isso não só contribui para o aprendizado, mas também ajuda a construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm as mesmas oportunidades de se desenvolver e de contribuir para o bem comum”.

Dessa forma, o professor da EPJAI no município de Capim Grosso é mais do que um educador no sentido tradicional da palavra. Ele é um agente de transformação social, alguém que por meio da educação, contribui para a reconstrução das trajetórias de vida de seus alunos, oferecendo-lhes novas oportunidades e perspectivas. Seu papel vai além do ensino de conteúdo, pois ele tem a missão de fortalecer a autoestima dos estudantes, ajudá-los a superar barreiras e prepará-los para exercer sua cidadania de forma plena.

Gráfico 3 - Ocupação profissional dos estudantes.

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020

O professor da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) precisa estar preparado para lidar com a diversidade de experiências e desafios enfrentados pelos estudantes, que, por diferentes motivos, tiveram sua trajetória escolar interrompida e agora buscam retomar os estudos. Para isso, é essencial que esse educador reconheça e respeite o tempo e as peculiaridades de cada aluno, adotando uma postura sensível, acolhedora e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem.

A qualificação do professor da EPJAI não deve se limitar à formação inicial. A formação continuada é indispensável, pois permite que os docentes adquiram conhecimentos e desenvolvam metodologias que atendam às necessidades desse público específico. A prática pedagógica precisa ser adaptada para garantir um ensino

significativo, que dialogue com a realidade dos estudantes, suas vivências e aspirações. O professor deve estar apto a proporcionar uma educação que valorize os saberes prévios dos alunos, incentive a autonomia e estimule o desenvolvimento de competências que possam ser aplicadas na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

Diante da diversidade que compõe a EPJAI, o educador precisa compreender que seus alunos não são apenas receptores de conhecimento, mas sujeitos de direitos, com histórias, culturas e vivências próprias. Cabe ao professor não apenas transmitir conteúdos, mas também mediar os saberes e criar um ambiente onde cada estudante se sinta valorizado, respeitado e encorajado a compartilhar suas experiências e ampliar sua visão de mundo. Nesse sentido, o professor assume um papel essencial na construção de uma educação inclusiva, dialógica e transformadora, contribuindo para que os alunos não apenas concluam sua formação, mas também resgatem sua autoestima e se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

Entretanto, uma característica marcante dos profissionais que atuam na EPJAI no município, com base no RCM (2020) é a carga horária extensa. A maioria já trabalha 40 horas semanais no turno diurno, seja na área da educação ou em outros setores, e à docência na EPJAI acaba se tornando uma complementação da carga horária semanal. Esse acúmulo de funções impacta diretamente a qualidade do ensino, pois o cansaço físico e mental dos educadores muitas vezes dificulta a execução do trabalho com o dinamismo e o envolvimento necessários. Como consequência, o cumprimento adequado das práticas pedagógicas pode ser prejudicado, comprometendo a aprendizagem dos estudantes.

Outro fator relevante é a experiência dos docentes da EPJAI no município. Segundo o RCM (2020), no 2º Segmento, a maior parte dos professores possui mais de 10 anos de atuação nessa modalidade, o que os torna conhecedores das particularidades do grupo atendido, mesmo diante das mudanças significativas no perfil dos alunos nos últimos anos. Já no 1º Segmento, a situação é diferente, pois há uma alta rotatividade dos profissionais, o que pode afetar negativamente a qualidade do ensino. Muitas vezes, esses docentes não possuem a formação específica desejada ou não têm experiência prévia com essa modalidade, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se essencial investir na formação continuada dos educadores da EPJAI, proporcionando formação e suporte pedagógico para que possam aprimorar suas metodologias e atuar de maneira mais eficaz, garantindo um ensino mais significativo e inclusivo para os alunos dessa modalidade.

A Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no município de Capim Grosso é estruturada com o objetivo de garantir uma formação integral, abrangendo desde a alfabetização até as diferentes etapas da escolarização ao longo da vida. Organizada dentro da Rede Municipal de Ensino, com base no RCM (2020), a EPJAI é distribuída em cinco níveis, denominados Nível I, II, III, IV e V, que correspondem à formação da Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental.

Os níveis I, II e III integram o 1º Segmento, que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental e é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O objetivo é garantir que os estudantes possam iniciar ou retomar seus estudos, suprimindo lacunas educacionais decorrentes da interrupção do processo escolar ao longo da vida. A duração prevista para esse segmento é de três anos, com uma carga horária total de 2.400 horas, distribuídas em 800 horas anuais, cumprindo um mínimo de 200 dias letivos por ano.

Os níveis IV e V compõem o 2º Segmento, correspondente às séries finais do Ensino Fundamental, também sob responsabilidade da SME. A duração prevista para esse segmento é de dois anos, totalizando 1.600 horas, sendo 800 horas anuais, igualmente cumprindo um mínimo de 200 dias letivos por ano. Até o ano de 2020, a estrutura organizacional da EPJAI no município de Capim Grosso/BA manteve essa configuração, buscando garantir um ensino que atendesse às necessidades educacionais do público jovem, adultos e idoso, respeitando suas especificidades e promovendo a inclusão de indivíduos que, por diversos fatores, não tiveram acesso à escolarização na idade adequada.

Tabela 1 - Organização dos níveis de cada segmento

SEGMENTO	COMPOSIÇÃO	EQUIVALÊNCIAS
1º SEGMENTO	NÍVEL 1	1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental
	NÍVEL 2	4º e 5º anos do Ensino Fundamental
2º SEGMENTO	NÍVEL 3	6º e 7º anos do Ensino Fundamental
	NÍVEL 4	8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020.

Com a Proposta Curricular para o município de Capim Grosso, a estrutura curricular se apresentará da seguinte maneira:

Tabela 2 - Organização dos níveis de casa segmento no município de Capim Grosso – Ba

SEGMENTO	COMPOSIÇÃO	EQUIVALÊNCIAS
1º SEGMENTO	NÍVEL 1	Alfabetização
	NÍVEL 2	1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental
	NÍVEL 3	4º e 5º anos do Ensino Fundamental
2º SEGMENTO	NÍVEL 4	6º e 7º anos do Ensino Fundamental
	NÍVEL 5	8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020.

No 1º Segmento os alunos irão estudar três áreas dos conhecimentos com os Estudos das Linguagens, Matemática e da Sociedade e Natureza, subdivididos em seis componentes curriculares da Base Curricular Comum e da Parte Diversificada.

3.2 Princípios metodológicos da EPJAI

A prática pedagógica na Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no município de Capim Grosso deve estar alinhada aos princípios defendidos por Paulo Freire (1994), cuja obra fundamenta uma abordagem crítica, emancipatória e libertadora para a educação de jovens e adultos.

Além do ensino da leitura e da escrita, é essencial que os educandos compreendam seu papel social e político, desenvolvendo um olhar crítico sobre sua própria realidade. A metodologia adotada precisa partir das necessidades e experiências do estudante, favorecendo diálogos, reflexões e práticas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, a EPJAI no município de Capim Grosso deve se fundamentar em um modelo pedagógico flexível, participativo e contextualizado, que valorize os saberes dos alunos e promova o desenvolvimento da consciência crítica, fortalecendo sua autonomia e cidadania. Refletindo sobre a prática educativa enquanto fenômeno de conscientização, Freire (2001, p. 16) ressalta que:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Nesse sentido, a prática pedagógica na EPJAI deve ter um caráter humanista, considerando não apenas o ato de ler e escrever, mas também a realidade de vida do estudante, partindo de seus saberes e vivências para construir um aprendizado significativo. O ensino precisa estimular o educando a compreender-se como sujeito histórico, despertando nele a consciência crítica sobre sua trajetória e seu papel na sociedade.

Os educadores, no contexto escolar, desempenham um papel essencial nesse processo, pois suas práticas pedagógicas devem exercitar o pensamento crítico dos alunos, incentivando a curiosidade epistemológica e a busca contínua por conhecimento. Além disso, é fundamental que o ensino na EPJAI motive os estudantes a tomarem decisões que impactem positivamente suas vidas, levando-os a perceber que são os principais responsáveis pela construção de seu próprio pensamento reflexivo e, conseqüentemente, pelo seu desenvolvimento pessoal e social. Nesse contexto, sinaliza Freire (2011, p. 121) que constitui uma das tarefas primordiais da escola ser “centro de produção sistemática de conhecimento, e trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos de sua comunicabilidade”.

A mediação do pensamento crítico em sala de aula é uma das principais tarefas do professor, exigindo que ele vá além de métodos mecânicos e repetitivos. O educador deve instigar o aluno a refletir a partir de sua própria realidade, incentivando-o a criar, questionar e se reconhecer enquanto sujeito político e social. Esse processo não deve apenas validar a cultura e os conhecimentos prévios dos estudantes, mas também levá-los a conhecer novas perspectivas, ampliando sua visão de mundo. Dessa forma, ao expressar suas ideias de forma autônoma e crítica, o educando pode transformar sua própria realidade e superar a condição de exclusão ou marginalização imposta pela sociedade.

Freire (2006) reforça essa necessidade ao afirmar que apenas o pensamento crítico tem o poder de libertar o homem da condição de oprimido imposta pelo opressor. Para ele, a educação deve ser conscientizadora e emancipadora, permitindo que os sujeitos compreendam sua realidade e atuem nela de forma ativa. Assim, no

contexto da EPJAI em Capim Grosso, é fundamental que as práticas pedagógicas se estruturarem nesses princípios, promovendo uma educação que prepare o estudante para o exercício pleno da cidadania, tornando-o protagonista de sua própria trajetória. A autonomia, a capacidade de escolha e a busca pela emancipação são elementos essenciais para que cada aluno escreva ou reescreva sua história, assumindo seu lugar na sociedade de maneira crítica e ativa.

Para que esse processo se concretize, é essencial que as práticas pedagógicas na EPJAI incorporem uma abordagem de letramento, indo além da mera alfabetização. Durante muito tempo, a educação de jovens e adultos foi vista apenas como um meio de ensinar a ler e escrever, restringindo-se à decodificação mecânica das palavras. Essa concepção reducionista, criticada por Freire em toda sua obra, desconsidera a alfabetização como um instrumento de transformação social. Para ele, aprender a ler e escrever não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para que os indivíduos tomem consciência de seus direitos e deveres políticos, econômicos e sociais. Seu método, baseado em palavras geradoras, utilizava vocábulos do cotidiano dos estudantes, garantindo que a aprendizagem fosse significativa e conectada com sua realidade.

As palavras geradoras, além de facilitar a alfabetização, motivavam os alunos e proporcionavam um sentimento de pertencimento, pois percebiam que o professor falava com eles e não para eles. Associado a isso, Freire propôs os Círculos de Cultura, espaços de diálogo em que as palavras trabalhadas eram discutidas em seu contexto social, promovendo um processo educativo politizado e crítico. Como defendia o educador, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos para ampliar sua compreensão sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Magda Soares (2017), que define o letramento como o uso social da leitura, da escrita e da oralidade. Para a autora, letramento e alfabetização não são processos isolados, mas complementares e interdependentes. Isso significa que a educação na EPJAI deve garantir não apenas que os estudantes aprendam a ler e escrever, mas que desenvolvam competências para utilizar esses conhecimentos de maneira funcional e crítica em seu cotidiano. Dessa forma, é possível promover uma formação que valorize as experiências dos alunos, incentive a participação ativa e contribua para a construção de cidadãos críticos e autônomos.

A interligação entre alfabetização e letramento na EPJAI é um processo contínuo e essencial para garantir a formação integral dos educandos. Enquanto a alfabetização representa a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento está relacionado à aplicação prática dessas habilidades em diferentes contextos da vida cotidiana. Dessa forma, não basta apenas que o aluno aprenda a ler e escrever mecanicamente, mas é fundamental que ele compreenda o significado da linguagem em seu meio social, utilizando-a para interpretar, argumentar e se posicionar de maneira crítica.

Na EPJAI, o letramento deve ser promovido em todas as áreas do conhecimento, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências que vão além da língua portuguesa, abrangendo diferentes saberes e práticas sociais. Isso significa que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, permitindo que o aluno relacione os conteúdos aprendidos na escola com sua vivência, suas experiências e suas necessidades. Nesse sentido, a abordagem pedagógica deve partir de gêneros textuais diversos, promovendo um ensino dinâmico e significativo, em que a leitura, a escrita e a oralidade sejam trabalhadas de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Para garantir essa abordagem integrada e significativa, é imprescindível a adoção da interdisciplinaridade, princípio essencial para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O conceito de interdisciplinaridade, segundo os estudos de Ivani Fazenda, surgiu na França e na Itália na década de 1960, como resposta às demandas dos estudantes que reivindicavam um currículo escolar mais conectado às questões sociais, políticas e econômicas da época. Esses movimentos ressaltavam a necessidade de romper com o ensino fragmentado, propondo uma educação que dialogasse com os desafios reais da sociedade.

No Brasil, a interdisciplinaridade ganhou força a partir do final da década de 1960, influenciando diretamente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Sua aplicação na EPJAI representa uma estratégia pedagógica fundamental para articular diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos estudantes. Em vez de tratar os conteúdos de forma isolada, a interdisciplinaridade permite a construção do conhecimento de maneira global, incentivando os alunos a realizarem sínteses e estabelecer conexões entre os diversos componentes curriculares.

Na prática, isso significa que os temas trabalhados em sala de aula devem estar organizados em torno de eixos estruturantes, possibilitando que os estudantes compreendam os conteúdos de maneira integrada e não como conceitos desconexos. Dessa forma, ao invés de apenas memorizar fórmulas matemáticas, por exemplo, os alunos podem ser incentivados a utilizar os conceitos matemáticos em situações reais do cotidiano, como na organização financeira ou na interpretação de dados em gráficos. Da mesma forma, o ensino da história pode ser relacionado a debates sobre cidadania e direitos sociais, promovendo uma formação crítica e reflexiva.

Portanto, a interdisciplinaridade, aliada ao letramento, representa um caminho essencial para garantir que a EPJAI cumpra sua função social, permitindo que os estudantes não apenas tenham acesso ao conhecimento escolar, mas saibam utilizá-lo de maneira prática e significativa em suas vidas. Esse modelo pedagógico proporciona uma formação mais humanizada, inclusiva e conectada às realidades dos alunos, promovendo uma educação libertadora e transformadora, como defendia Paulo Freire.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

A flexibilidade curricular, aliada à interdisciplinaridade, possibilita uma abordagem pedagógica mais dinâmica e significativa na EPJAI, atendendo às especificidades do público que compõe essa modalidade de ensino. Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000), a flexibilidade curricular deve garantir que os conteúdos sejam organizados de forma a respeitar os tempos, as vivências e as necessidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e acessível.

A interdisciplinaridade favorece a construção do conhecimento de maneira integrada, permitindo que os conteúdos de diferentes áreas do saber dialoguem entre si e se tornem mais próximos da realidade dos educandos. Isso significa que as disciplinas não devem ser trabalhadas de forma isolada e fragmentada, mas sim em um modelo que favoreça as interconexões entre os diversos campos do

conhecimento, incentivando os estudantes a compreenderem o mundo de maneira mais ampla e significativa.

Já a flexibilidade curricular na EPJAI deve ser compreendida como um princípio norteador do processo pedagógico, garantindo que a estrutura do ensino seja adaptável às especificidades dos estudantes. Isso significa respeitar os ritmos de aprendizagem, os contextos de vida e as experiências prévias dos alunos, permitindo que o currículo não seja um obstáculo, mas sim um instrumento que potencialize o aprendizado. Nesse sentido, a flexibilidade curricular deve contemplar organizações diferenciadas de tempo e espaço, metodologias inovadoras e estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento de forma mais acessível e motivadora.

A implementação desse princípio requer, portanto, uma ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais, substituindo a abordagem conteudista e fragmentada por um modelo mais dinâmico, significativo e centrado no estudante. Dessa forma, a EPJAI se fortalece enquanto modalidade de ensino inclusiva e emancipadora, garantindo que os alunos se sintam pertencentes ao processo educativo e possam desenvolver competências e habilidades necessárias para sua autonomia pessoal, social e profissional.

Dessa forma, fundamentada nos princípios pedagógicos apresentados e nas orientações legais que norteiam a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a Proposta Pedagógica do município de Capim Grosso tem como prioridade promover a formação para o exercício pleno da cidadania e para a qualificação profissional. Compreendemos que a educação não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdo, mas deve ser um processo abrangente e significativo, que contribua para o desenvolvimento integral dos educandos, considerando suas vivências, necessidades e expectativas.

3.2.1 Organização e Orientações Metodológicas

A escolha do trabalho como eixo norteador da proposta pedagógica da EPJAI no município de Capim Grosso fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme estabelecido no Parecer CEB nº 11/2000. Que afirma o seguinte:

[...] o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida

coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador.

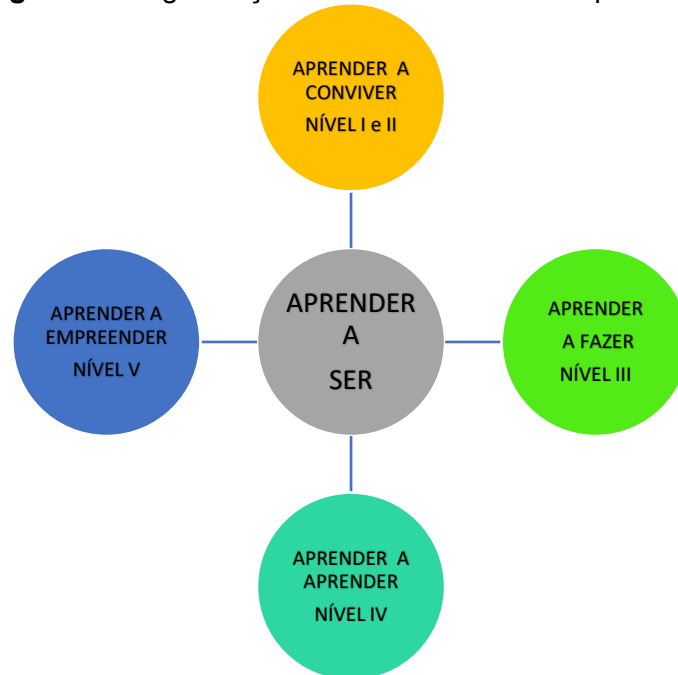
A abordagem do tema trabalho na EPJAI do município de Capim Grosso não se limita à preparação técnica para o mercado de trabalho, mas sim a uma visão ampliada e crítica do papel do trabalho na sociedade. De acordo com Arroyo (2001), é fundamental compreender como o estudante-trabalhador se relaciona com o mundo do trabalho e como essa relação impacta sua qualidade de vida e acesso aos bens produzidos pela humanidade. Dessa forma, a organização curricular deve incluir discussões sobre a função do trabalho e sua relação com a construção do conhecimento e da cidadania.

Diante disso, a estrutura curricular da EPJAI no município, segundo o RCM (2020), organiza-se a partir do GRANDE EIXO TRABALHO, desdobrado em GRANDES EIXOS e EIXOS TEMÁTICOS. Essa estrutura permite que o ensino seja mais dinâmico e alinhado às necessidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Cada Grande Eixo é trabalhado nos diferentes níveis da EPJAI, respeitando as especificidades e o nível de escolaridade dos estudantes. A divisão curricular estrutura-se da seguinte forma:

- Nível I: Alfabetização e introdução ao mundo do trabalho.
- Nível II: Desenvolvimento de competências básicas em leitura, escrita e raciocínio lógico, relacionando-os com o contexto profissional.
- Nível III: Apropriação dos conteúdos escolares fundamentais, conectando-os a situações do cotidiano e à realidade do mundo do trabalho.
- Nível IV: Exploração mais aprofundada dos eixos temáticos relacionados ao trabalho, direitos sociais e qualificação profissional.
- Nível V: Consolidação das aprendizagens, preparando os estudantes para a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho.

A organização apresentada defende que os conteúdos sejam trabalhados de maneira progressiva e articulada, garantindo uma formação integral que ultrapassa os limites da escola e impacta diretamente a vida dos estudantes. Além disso, favorece a flexibilidade curricular e metodológica, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo para os estudantes da EPJAI.

Figura 6 – Organização dos eixos temáticos a partir dos níveis



Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020.

3.2.2 Descrição dos grandes eixos e das habilidades a serem desenvolvidas em cada um deles

A proposta pedagógica da EPJAI no município de Capim Grosso enfatiza, segundo o RCM (2020), um ensino voltado para o desenvolvimento de múltiplas inteligências, da capacidade de solucionar problemas e da aplicação do conhecimento em novas situações. A abordagem adotada busca promover o desenvolvimento de habilidades operatórias, fundamentais para os estudantes dessa modalidade de ensino, permitindo que construam sua autonomia e assumam o protagonismo em suas trajetórias educacionais.

O objetivo principal dessa estrutura curricular é conduzir os educandos para o APRENDER A SER, permitindo que eles se compreendam enquanto sujeitos históricos e cidadãos ativos, exercendo sua cidadania de forma crítica e consciente. Os grandes eixos estabelecem os pilares do ensino na EPJAI, articulando o conhecimento acadêmico com a experiência de vida dos estudantes. Eles estão organizados em quatro eixos fundamentais:

3.2.2.1. Aprender a Conviver

Esse eixo prioriza a formação social e emocional dos educandos, reconhecendo que muitos estudantes da EPJAI chegam à escola com baixa autoestima, dificuldades de socialização e sentimentos de incapacidade. Dessa forma, a escola deve promover um ambiente que favoreça o respeito, a solidariedade e a valorização das diferentes trajetórias de vida.

Ao final dos Níveis I e II, os educandos deverão ter desenvolvido as seguintes capacidades:

- Intrapessoal: capacidade de autoconhecimento e reflexão sobre si mesmo.
- Interpessoal: habilidade de interagir e construir relações sociais respeitadas e empáticas.

3.2.2.2. Aprender a Fazer

O conhecimento não pode ficar restrito à teoria; é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades práticas, aplicando os saberes adquiridos para solucionar problemas reais. O aprendizado deve levar à ação, incentivando os alunos a realizarem tarefas concretas e a utilizarem seus conhecimentos de maneira significativa.

Ao final do Nível III, os educandos deverão demonstrar:

- Repetição: capacidade de reproduzir um processo corretamente.
- Execução: habilidade de realizar uma atividade ou tarefa.
- Automatização: consolidação de conhecimentos e habilidades que podem ser aplicadas sem esforço consciente.
- Organização: capacidade de interpretar, articular e manipular informações de maneira estruturada.

3.2.2.3 Aprender a Aprender

O processo de ensino deve estimular a autonomia dos estudantes, desenvolvendo a capacidade de sintetizar e compreender informações, favorecendo a busca ativa por conhecimento.

Ao final do Nível IV, os educandos deverão ser capazes de:

- Analisar: dividir o todo em partes para compreendê-lo melhor.
- Sintetizar: combinar diferentes informações para criar uma compreensão unificada.

- Compreender: absorver e internalizar conceitos de maneira significativa.
- Criticar: avaliar ideias e situações sob múltiplas perspectivas.
- Pesquisar: buscar informações e estabelecer conexões não explícitas.
- Comunicar: expressar ideias, sentimentos e aprendizados de forma clara.
- Avaliar: atribuir valor e significado aos conhecimentos adquiridos.

3.2.2.4 Aprender a Empreender

A criatividade e a inovação são essenciais para a construção da autonomia dos educandos. Esse eixo incentiva a tomada de decisões, o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando os estudantes para os desafios do mundo do trabalho e da vida social.

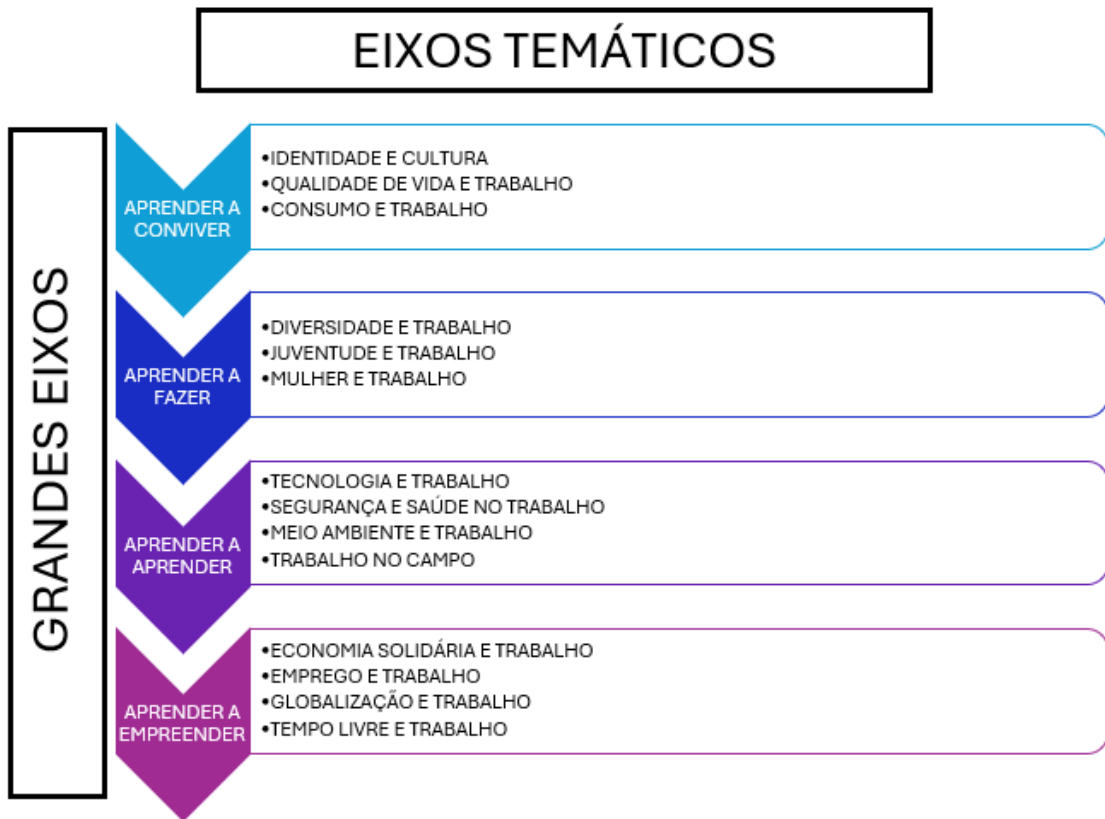
Ao final do Nível V, os educandos deverão demonstrar:

- Curiosidade e questionamento: capacidade de identificar problemas e propor soluções.
- Síntese: habilidade de articular informações e conhecimentos para criar soluções.
- Analogia: capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre diferentes conceitos e situações.
- Relacionamento: estabelecimento de conexões entre conhecimentos distintos.
- Transferência: aplicação dos saberes adquiridos em novos contextos.
- Tomada de decisão: autonomia para avaliar situações e escolher as melhores estratégias para resolvê-las.

3.2.3 Aplicação dos Grandes Eixos na Prática Pedagógica

A implementação desses eixos no cotidiano escolar exige a adoção de Eixos Temáticos que direcionem a prática pedagógica em cada nível da EPJAI. Essa organização permitirá que o ensino seja desenvolvido de forma interdisciplinar, conectando os diferentes campos do conhecimento à realidade dos estudantes. A estrutura pedagógica adotada tem como base a flexibilidade curricular, garantindo que os conteúdos sejam adaptados às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada turma. Dessa maneira, os educandos poderão se apropriar dos conhecimentos de forma significativa e aplicá-los em suas vidas, promovendo uma formação integral que vá além da sala de aula.

Figura 6 - Organização dos conteúdos para cada eixo temático



Fonte: Referencial Curricular Municipal de Capim Grosso, 2020

3.2.4 Organização pedagógica por projetos interdisciplinares

Para estruturar pedagogicamente o ensino na EPJAI e garantir um processo de aprendizagem significativo, propõe-se que, a partir dos grandes eixos e eixos temáticos, as turmas desenvolvam projetos interdisciplinares ao longo de cada unidade letiva. Essa metodologia visa integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção coletiva do saber e estimulando a participação ativa dos estudantes.

Cada escola terá autonomia para elaborar sua proposta de trabalho para cada unidade, definindo os objetivos, conteúdos e estratégias didáticas de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes. A abordagem interdisciplinar permitirá que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada, valorizando a experiência de vida dos educandos e promovendo um ensino mais dinâmico e aplicado à realidade.

A culminância de cada projeto será definida de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar. Essa atividade final não precisa, necessariamente, ser um evento formal, mas sim uma ação concreta que estimule o protagonismo dos estudantes, incentivando a produção e autonomia na construção do conhecimento. As culminâncias podem assumir diferentes formatos, como apresentações, debates, produções escritas, exposições, oficinas ou iniciativas que conectem o aprendizado à comunidade e ao mundo do trabalho.

Dessa forma, essa metodologia contribui para a valorização da trajetória dos estudantes da EPJAI, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para sua vida pessoal, social e profissional.

3.2.5 Avaliação na EPJAI

A avaliação do processo ensino e aprendizagem sempre foi um dos grandes desafios da educação, pois historicamente foi tratada como um instrumento meramente classificatório, voltado à mensuração de acertos e erros dos estudantes, muitas vezes sem considerar a complexidade do aprendizado. No contexto da Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), esse modelo tradicional de avaliação pode ser ainda mais prejudicial, pois tende a reforçar sentimentos de baixa autoestima, insegurança e incapacidade, fatores que frequentemente contribuem para o abandono escolar e aumentam os índices de evasão, um dos principais desafios dessa modalidade de ensino.

Diante disso, é essencial repensar a avaliação na EPJAI como um processo contínuo, formativo e dialógico, capaz de contribuir para o aprimoramento tanto da prática pedagógica dos docentes quanto do percurso de aprendizagem dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 24, inciso V, estabelece que a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, além de valorizar o progresso dos estudantes ao longo do período, em detrimento de resultados pontuais de provas finais.

Com base nesse princípio, a avaliação na EPJAI do município de Capim Grosso deve estar comprometida com a formação integral do estudante, possibilitando que o aprendizado não seja apenas um processo mecânico, mas sim uma estratégia de transformação social e pessoal. Nesse contexto, é fundamental que a avaliação não

seja apenas um instrumento de classificação ou seleção, mas um mecanismo que favoreça a autonomia, a reflexão e a construção do conhecimento, ajudando os estudantes a perceberem a importância da educação em suas trajetórias.

A avaliação na EPJAI deve, portanto, romper com modelos tradicionais classificatórios, que focam exclusivamente na aplicação de provas e atribuição de notas. O processo avaliativo deve envolver uma reflexão ampla e contextualizada, baseada em observações diárias, registros reflexivos do professor e no uso de instrumentos diversificados de avaliação, que permitam identificar saberes consolidados quanto aquelas que ainda estão em desenvolvimento.

Para garantir uma avaliação mais justa e alinhada às necessidades do(as) estudantes da EPJAI, propõe-se a utilização de fichas avaliativas próprias, que acompanhem a progressão das aprendizagens ao longo do período letivo. Além disso, ao final de cada unidade letiva, será realizado um conselho de classe, no qual os docentes poderão refletir, de forma coletiva sobre o desempenho dos estudantes, compartilhando percepções e ajustando estratégias pedagógicas conforme necessário.

No 1º Segmento (Anos Iniciais), o professor deverá elaborar, ao final de cada unidade letiva, um parecer pedagógico detalhado, considerando suas observações ao longo do período e os diversos instrumentos avaliativos utilizados. Esse parecer deve destacar as habilidades desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas e os avanços dos estudantes, possibilitando um acompanhamento mais individualizado e eficaz. No conselho de classe final, esses registros serão utilizados como base para decisões relativas à progressão dos estudantes, sempre considerando a perspectiva de valorização do aprendizado e da permanência escolar.

Por fim, se o principal objetivo da EPJAI é promover a autonomia e a emancipação dos estudantes, a avaliação deve estar intrinsecamente ligada a esse propósito. O modelo avaliativo não pode ser excludente ou punitivo, pois muitos desses estudantes já enfrentaram dificuldades e fracassos escolares anteriores, causados, muitas vezes, por um sistema avaliativo rígido e seletivo. Assim, a avaliação na EPJAI deve ser uma experiência transformadora e significativa, que respeite a trajetória de cada estudante e reforce seu direito à educação, contribuindo efetivamente para sua permanência e sucesso na escola.

3.2.6 Temas Integradores

O Referencial Curricular do Município de Capim Grosso estabelece os Temas Integradores como elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, promovendo uma convivência cidadã e inclusiva. Esses temas buscam fomentar uma sociedade mais justa e equitativa, atuando na luta contra preconceitos e na desconstrução de estereótipos historicamente enraizados, que perpetuam violências e exclusões contra grupos socialmente marginalizados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) reforçam a necessidade de uma educação plural, voltada para múltiplos sujeitos e baseada na troca de saberes, na socialização e no confronto de diferentes perspectivas. Essa abordagem contempla a diversidade em suas mais variadas expressões, considerando fatores como condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classe social, crença, etnia, gênero, origem e contexto sociocultural. Dessa forma, a escola deve ser compreendida como um espaço acolhedor e inclusivo, que rompe com a ilusão de homogeneidade e promove reflexões críticas sobre as identidades e vivências dos estudantes.

A formulação e implementação dos temas integradores encontram respaldo em importantes marcos legais, tais como:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que prevê, no parágrafo 7º, a possibilidade de incluir no currículo projetos e pesquisas que abordem temas transversais, de acordo com a realidade e as necessidades dos sistemas de ensino;
- Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que destacam a importância de uma parte diversificada no currículo, estruturada a partir de eixos temáticos, selecionados democraticamente pelos sistemas educacionais e unidades escolares;
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 2017, que estabelece que os currículos da Educação Básica devem ser complementados pelas redes e instituições escolares, garantindo a integração entre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os temas locais, planejados de forma articulada.

No contexto estadual, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019) aponta que os temas integradores desempenham um papel essencial na

construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável, abordando questões sociais relevantes e promovendo discussões que ampliam a percepção dos estudantes sobre as desigualdades e desafios sociais. Esses temas devem transversalizar o currículo, perpassando todas as áreas do conhecimento, garantindo que a aprendizagem seja significativa e contextualizada.

A concepção de temas integradores pode ser associada aos Temas Geradores, metodologia proposta por Paulo Freire. Para Freire (1994), a educação deve ser dialógica e sociocultural, partindo da realidade dos educandos e promovendo a problematização do mundo ao seu redor. Em oposição à chamada educação bancária, que enxerga os estudantes como meros receptores passivos de informações, a abordagem freiriana valoriza o conhecimento prévio dos indivíduos, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Dessa forma, os temas integradores no currículo municipal de Capim Grosso se consolidam como elementos estruturantes para uma educação humanizadora, inclusiva e voltada para o exercício da cidadania, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de transformação social, reconhecimento das diversidades e valorização dos saberes locais. Freire, escreveu que:

Enquanto na concepção 'bancária'(...) o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1993, p. 71).

A construção do conhecimento crítico exige uma abordagem educacional que dialogue com as realidades vividas pelos estudantes. A partir de uma análise coletiva sobre as contradições da formação social, os temas geradores podem ser utilizados como estratégia pedagógica para conduzir os alunos à construção de um saber que parte essencialmente das suas experiências e inquietações cotidianas. Nesse contexto, a abordagem freireana destaca a necessidade de promover a tomada de consciência dos indivíduos por meio da identificação de temas que emergem da própria realidade dos educandos, tornando a aprendizagem um processo significativo e emancipatório.

Em 2019, um estudo diagnóstico realizado nas escolas do município de Capim Grosso, conduzido por um grupo de professores formadores, teve como objetivo

compreender os desafios enfrentados no ensino das diversas áreas do conhecimento. A pesquisa revelou demandas concretas que exigem maior aprofundamento e diálogo dentro da comunidade escolar, destacando questões como relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, que frequentemente são silenciadas no ambiente educativo. A ausência desses debates compromete o desenvolvimento identitário dos estudantes e pode resultar em desinteresse pelos conteúdos escolares, indisciplina e, em casos extremos, manifestações de sofrimento psíquico, como automutilação, evidenciando a necessidade de a escola assumir um papel ativo na mediação dessas questões.

A obra de Paulo Freire revolucionou o campo educacional ao enfatizar a necessidade de uma pedagogia dialógica, fundamentada na realidade dos educandos. No entanto, à luz de novos estudos sobre a formação identitária, percebe-se que a construção da identidade é um processo dinâmico e inacabado. O conceito de identidade abordado por Stuart Hall (2014), amplia essa compreensão, ressaltando que as identidades não são estáticas, mas sim processos contínuos de articulação entre diferentes elementos culturais e sociais. Assim, em vez de considerar a identidade como algo fixo e definido, Hall argumenta que ela é sempre construída e reconstruída, sendo resultado das experiências e interações sociais dos indivíduos.

Essa perspectiva permite compreender as aparentes contradições nas ações e concepções dos sujeitos. As identidades são construções temporárias que resultam de múltiplas influências e discursos, e não de uma origem única e essencialista. Nesse sentido, a educação deve proporcionar espaços que possibilitem a reflexão e a ressignificação dessas identidades em constante transformação.

Diante desse cenário, o Referencial Curricular de Capim Grosso propõe a incorporação de temas integradores como meio de aprofundar o debate sobre direitos humanos, gênero, classe, raça, geração e religiosidade, entre outros aspectos que atravessam a formação dos indivíduos. Esses temas não devem ser tratados apenas dentro dos componentes escolares, mas precisam permear o cotidiano da comunidade educativa, incentivando um diálogo constante e ampliando as possibilidades de construção do conhecimento crítico.

Ao adotar essa abordagem, o currículo escolar se torna um instrumento de transformação social, promovendo a inclusão e garantindo que os estudantes compreendam suas identidades e seus papéis na sociedade. Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades e passa a atuar como um

ambiente de construção de saberes significativos, que valorizam a diversidade e fomentam a cidadania ativa.

3.3 Educação para a diversidade

A escola é um espaço de encontro de múltiplas identidades, abrangendo diferentes realidades sociais, gêneros, orientações sexuais, etnias, religiões e condições socioeconômicas. No entanto, um dos desafios ainda persistentes para muitas comunidades escolares é a implementação de uma política educacional inclusiva que promova o respeito mútuo e combata as diversas formas de preconceito. Para superar essa lacuna, é essencial que a escola abandone um modelo homogêneo e adote uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade, tanto no que se refere aos conteúdos curriculares quanto às interações interpessoais.

Historicamente, a escola tem sido um espaço de padronização, buscando normatizar os indivíduos e estabelecer distinções entre aqueles que estão inseridos no sistema escolar e aqueles que permanecem à margem. Muitas vezes, a educação é concebida como um processo neutro, mas, na realidade, o ambiente escolar reflete e reproduz as dinâmicas sociais, culturais e políticas mais amplas. Dessa forma, é imprescindível que a escola exerça ativamente seu papel político-pedagógico, acolhendo os conhecimentos e experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e garantindo o direito à aprendizagem de todos, independentemente de suas diferenças.

A abordagem da Educação para a Diversidade se fundamenta em princípios estabelecidos em documentos nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação para todos. A Constituição Federal do Brasil (1988) assegura o ensino universal e igualitário, enquanto a Declaração de Salamanca (1994) reafirma o compromisso global com a inclusão educacional, garantindo que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam acolhidos dentro dos sistemas regulares de ensino. Esses e outros marcos normativos desafiam a dicotomia entre o "normal" e o "diferente", reforçando que a escola deve reconhecer e respeitar as singularidades de cada estudante, promovendo um ambiente verdadeiramente equitativo.

Para alcançar esse objetivo a escola precisa ser um espaço que inspire e fortaleça valores como acolhimento, inclusão, criatividade, solidariedade, inovação, saúde emocional e autonomia. Dessa maneira, além de cumprir seu papel

fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, a educação se torna um instrumento transformador, capaz de romper barreiras históricas e construir uma sociedade mais justa e democrática. Ao consolidar a diversidade como princípio norteador do ensino, a escola contribui para um processo formativo mais significativo, onde cada indivíduo é respeitado e incentivado a desenvolver plenamente seu potencial.

No contexto contemporâneo, torna-se inadiável o reconhecimento de que a pluralidade deixou de ser apenas um dado sociológico da vida moderna e passou a exigir da escola uma abertura ética e epistemológica à diferença. Como destaca Hermann (2014), a diversidade desafia os fundamentos herdados de uma pedagogia baseada na universalidade e na neutralidade, desestabilizando certezas que sustentaram por séculos a normatividade educacional. Essa pluralidade manifesta-se não apenas nos estilos de vida e modos de subjetivação, mas também nas formas de pensar, agir e aprender, o que exige que a escola abandone o ideal de homogeneização para se tornar espaço de acolhimento da alteridade.

No entanto, essa transição não é simples. A tradição pedagógica moderna foi construída sob o signo da identidade, da padronização e da previsibilidade. Como aponta Dinis (2008), ainda predomina no campo educacional uma concepção essencialista de sujeito, fortemente influenciada por modelos psicológicos normativos que buscam classificar e hierarquizar comportamentos. Essa estrutura se reflete na forma como a escola trata – ou silencia – temas como gênero e sexualidade, restringindo-os a noções superficiais de tolerância ou, muitas vezes, ignorando sua complexidade. A ausência de uma abordagem crítica sobre a diversidade sexual e de gênero nos currículos revela a dificuldade da escola em lidar com sujeitos que desestabilizam as normas hegemônicas, como travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais.

É preciso, portanto, compreender que trabalhar a diversidade na escola não se limita à inclusão formal desses sujeitos nos documentos oficiais, mas exige o enfrentamento das estruturas simbólicas que historicamente os marginalizam. A pluralidade, ao se tornar um princípio ético, transforma-se em força produtiva, capaz de reconfigurar os parâmetros da ação pedagógica. Como defende Hermann (2014), reconhecer o outro em sua alteridade é uma exigência da educação comprometida com a justiça social. Trata-se de uma mudança de paradigma que desafia o pensamento pedagógico tradicional e convoca educadoras e educadores a reverem

suas práticas, promovendo um ambiente em que as diferenças sejam não apenas aceitas, mas valorizadas como parte constitutiva da formação humana. Nesse processo, a educação se torna, mais do que um direito, uma experiência transformadora que forma sujeitos autônomos, sensíveis e solidários.

3.3.1 Educação para as relações de gênero e sexualidade

As abordagens adotadas pelo ambiente escolar em relação às questões de gênero e sexualidade vêm sendo objeto de estudo acadêmico no Brasil desde a década de 1990. Isso se deve, em grande parte, ao papel que a escola tem desempenhado na repressão da expressão das identidades de gênero e sexuais, gerando sofrimento e marginalização entre crianças e jovens em diferentes contextos educacionais (Louro, 2014).

O conceito de gênero, consolidado na década de 1980, emergiu a partir da luta feminista com o objetivo de demonstrar que os papéis sociais de homens e mulheres não são naturais ou imutáveis. A noção de gênero evidencia que os comportamentos e padrões atribuídos a cada sexo são fruto de uma construção social, variando conforme o contexto histórico e cultural. Dessa forma, características consideradas masculinas em uma sociedade podem ser interpretadas como femininas em outra, demonstrando a relatividade dessas atribuições e a influência dos fatores socioculturais na constituição das identidades de gênero. Dessa forma, ao refletir sobre gênero, LOURO (2014, p. 26) preceitua que:

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

A concepção contemporânea de gênero e sexualidade reconhece que todos os indivíduos possuem três dimensões interligadas: o sexo, que se refere às características biológicas e ao aparelho reprodutor (masculino/feminino); o gênero, relacionado à identidade e ao modo como as pessoas se reconhecem no universo masculino ou feminino; e a orientação sexual, que diz respeito à forma como cada

indivíduo estabelece suas relações afetivas e sexuais (heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual).

Judith Butler (2003) ressalta que a sociedade impõe uma linearidade entre essas dimensões, estabelecendo expectativas normativas segundo as quais os homens devem se identificar com a masculinidade e ter orientação heterossexual, enquanto as mulheres devem se identificar com a feminilidade e serem heterossexuais. No entanto, a experiência concreta da humanidade demonstra que essas expectativas nem sempre correspondem à realidade, e aqueles que não seguem essa norma – mesmo que sejam heterossexuais, mas apresentem expressões de gênero não convencionais – acabam sendo alvo de preconceitos e violências.

Diante disso, torna-se essencial que a escola se posicione como um ambiente acolhedor, livre de discriminações e aberto à diversidade, garantindo que todas as identidades sejam respeitadas. Como aponta o DCRB (BAHIA, 2019, p. 74):

Os currículos escolares da Educação Básica, respeitando os devidos ciclos de vida e com as devidas adequações de linguagens, metodologias e materiais didáticos, devem auxiliar a comunidade escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para o fortalecimento da autoestima, promoção da alteridade, autonomia, do autocuidado, autoconhecimento, da afetividade pessoal e entre pares, independente das expressões das identidades sexuais ou de gênero; da compreensão do funcionamento do próprio corpo, respeitando seus limites e do outro, da autoproteção e proteção dos pares contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou gravidez não planejada; do compartilhamento de responsabilidades, frente a uma gravidez não planejada; da compreensão sobre a alienação parental; dor e conhecimento e combate à exploração sexual e às diversas formas de violências contra as meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e Queers (LGBTQIAPN+), incluindo feminicídio e homicídio da população LGBTQIAPN+.

O documento ainda destaca que, quando os currículos não contemplam as temáticas da Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade e deixam de promover o diálogo entre os sujeitos, acabam reforçando práticas de exclusão e discriminação. A ausência dessas discussões impede a preparação e o fortalecimento dos indivíduos para lidarem com situações de violência dentro e fora do ambiente escolar, expondo-os a “abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra

meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIAPN+.” (Bahia, 2019, p. 74).

Com base na Legislação Estadual, o Referencial Curricular de Capim Grosso reforça a importância de incluir a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade como um tema integrador do currículo, estimulando reflexões e diálogos no ambiente escolar. O objetivo central é promover a aceitação e o respeito às diferenças, garantindo que crianças, jovens e adultos, especialmente aqueles que sofrem discriminação por questões de gênero ou sexualidade, tenham seus direitos assegurados. Além disso, busca-se a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual todos se tornem aliados na luta contra qualquer forma de preconceito e exclusão.

3.3.2 O currículo e a formação dos professores

A oferta de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade social depende diretamente da capacidade dos profissionais da educação em refletirem criticamente sobre sua prática e buscarem inovação de forma contínua. Dessa forma, a formação inicial e continuada deve ocorrer no contexto de atuação docente, levando em conta as necessidades locais e alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela Rede de Ensino. Esse processo visa superar a dicotomia entre teoria e prática, bem como entre conhecimento científico e saberes populares. Assim, as formações continuadas desenvolvidas no município de Capim Grosso têm se baseado na reflexão coletiva dos professores, considerando tanto os saberes docentes quanto as práticas pedagógicas que vêm sendo implementadas.

Outro aspecto fundamental na formação dos professores é o fortalecimento do protagonismo docente. Paulo Freire (2002), em *Pedagogia da Autonomia*, alerta para a necessidade de que os professores não assumam uma posição passiva diante do processo formativo, pois, caso contrário, tenderão a reproduzir a mesma relação hierárquica em sala de aula, transformando os estudantes em meros receptores de conhecimento. O papel do educador deve ser o de um sujeito ativo na formação, capaz de refletir, fazer escolhas e desenvolver uma prática que incentive a autonomia dos alunos. Para Freire (2002, p. 12):

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e

acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A implementação do Referencial Curricular de Capim Grosso impacta diretamente na ação pedagógica dos docentes, pois passa a ser um documento orientador das práticas em sala de aula. As concepções de ensino e aprendizagem presentes nesse documento exigem a reorganização da prática pedagógica, desde o planejamento até a metodologia e a avaliação. Isso requer a estruturação das áreas do conhecimento de forma a integrar os saberes compartilhados, construídos e reelaborados, exigindo novas abordagens para ensinar, acompanhar e intervir no aprendizado dos estudantes.

Sacristán (2017, p. 165) enfatiza a relação entre o professor e o currículo, destacando que:

[...] se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos, e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos do processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Embora o Referencial Curricular estabeleça diretrizes sobre os conteúdos a serem ensinados em cada etapa e modalidade de ensino, ele não determina de maneira rígida como esse processo deve ocorrer. Dessa forma, a rede de ensino de Capim Grosso compreende que é essencial promover uma formação continuada e permanente, articulada com o currículo e com as necessidades locais. Esse processo de formação deve possibilitar a integração entre os saberes docentes da formação inicial e os conhecimentos pedagógicos adquiridos na prática, considerando conteúdos, gestão da sala de aula, avaliação como instrumento diagnóstico e a reflexão crítica sobre o próprio trabalho. Freire (2022, p. 22) destaca que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

No município de Capim Grosso, a formação continuada dos professores tem sido organizada para estimular uma postura crítica diante das transformações do mundo contemporâneo. Busca-se alinhar essa postura com uma prática educativa dinâmica e ativa, abrangendo todas as etapas da Educação Infantil, os Ciclos de Alfabetização, o Ensino Fundamental e a Educação do Campo. A formação contempla as quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências e habilidades relacionadas a cada uma delas, sempre buscando um trabalho contextualizado à realidade do município.

Além disso, a formação continuada também ocorre no espaço escolar, durante as Atividades Complementares (ACs), possibilitando que os professores desenvolvam práticas a partir dos desafios enfrentados no dia a dia. O trabalho coletivo e a interação entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar são fundamentais para o fortalecimento das discussões e para a busca por estratégias que elevem a qualidade do ensino, tanto em cada unidade escolar quanto na rede municipal como um todo.

3.3.3 Reflexão sobre a exclusão da diversidade de gênero e sexualidade no Referencial Curricular do município de Capim Grosso

A educação tem um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, mesmo avançando em direções inclusivas, alguns referenciais curriculares continuam deixando lacunas importantes, como a ausência de reconhecimento explícito de grupos historicamente marginalizados. No caso do Referencial Curricular do Município de Capim Grosso, apesar de sua abrangência e preocupação com a diversidade, ele não contempla de forma direta e estruturada as demandas de pessoas gays, lésbicas e travestis. Essa omissão representa não apenas um problema pedagógico, mas também uma perpetuação de desigualdades que afetam diretamente a vida desses sujeitos.

A ausência de menção explícita às questões de gênero e sexualidade dentro do Referencial Curricular reflete um problema estrutural na educação brasileira. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos estaduais e municipais reconheçam a diversidade e a inclusão, muitas vezes essas diretrizes não são aplicadas de maneira efetiva no cotidiano escolar. Quando um documento curricular deixa de abordar diretamente a existência e as necessidades de pessoas

LGBTQIAPN+, ele contribui para a invisibilidade e o silenciamento desses grupos, reforçando a ideia de que suas experiências não são dignas de reconhecimento e discussão.

Os impactos dessa exclusão são profundos. No ambiente escolar, estudantes LGBTQIAPN+ frequentemente enfrentam discriminação, bullying e marginalização, o que pode levar ao abandono escolar e a problemas de saúde mental. A educação tem o dever de ser um espaço seguro e acolhedor para todos, e isso só pode ser alcançado quando a diversidade é reconhecida e valorizada de maneira explícita nos documentos que orientam a prática pedagógica. Sem diretrizes claras sobre como abordar questões de gênero e sexualidade, muitos professores acabam não se sentindo preparados ou não se sentem respaldados para trabalhar esses temas em sala de aula, perpetuando uma educação que não dialoga com a realidade de todos os estudantes.

Além disso, a exclusão desses grupos do Referencial Curricular também reflete um processo histórico de marginalização da população LGBTQIAPN+ na sociedade. O Brasil é um dos países com os maiores índices de violência contra pessoas LGBTQIAPN+, e a educação deveria desempenhar um papel ativo na mudança dessa realidade, promovendo de respeito, empatia e equidade. Ignorar a existência dessas identidades na formação dos estudantes é perder a oportunidade de educar para o respeito e para a diversidade.

A falta de abordagem direta sobre pessoas gays, lésbicas e travestis também contribui para a falta de representatividade positiva dentro da escola. O currículo escolar não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimentos, mas também um mecanismo de formação identitária e social. Quando estudantes LGBTQIAPN+ não veem suas vivências refletidas nos conteúdos, podem sentir que não pertencem àquele espaço, o que compromete sua autoestima e seu desenvolvimento acadêmico.

Para que o Referencial Curricular do Município de Capim Grosso seja verdadeiramente inclusivo, é fundamental que ele integre de forma explícita diretrizes para a discussão sobre gênero e diversidade sexual, garantindo que esses temas sejam abordados de maneira transversal em todas as disciplinas. Isso não significa impor uma visão de mundo, mas sim reconhecer que a escola tem um compromisso com a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com a diversidade humana.

Por fim, é preciso lembrar que a educação tem o poder de transformar realidades e quebrar ciclos de preconceito. O reconhecimento explícito de pessoas

gays, lésbicas e travestis dentro do Referencial Curricular é um passo essencial para garantir uma educação mais justa e inclusiva. A diversidade existe e precisa ser representada. Quando a escola assume esse compromisso, ela não apenas fortalece os direitos de grupos historicamente marginalizados, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa para todos.

3.3.4 Reflexões a partir das entrevistas: a percepção sobre gênero e sexualidade no contexto escolar de Capim Grosso

A partir das entrevistas realizadas com as mulheres trans Eloá de 27 anos e Irina Soares de Souza de 25 anos, foi possível obter um panorama mais aprofundado sobre a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas do município de Capim Grosso.

Buscando compreender as experiências escolares e sociais de pessoas trans em Capim Grosso, foram também entrevistadas duas mulheres trans: Eloá e Irina Soares de Souza. Quando questionadas sobre suas experiências no ambiente escolar em relação à identidade de gênero, suas respostas revelaram realidades marcadas por avanços e obstáculos.

Eloá relatou que sempre foi tratada com respeito por professores e funcionários, embora não se recorde da realização de projetos ou eventos escolares dedicados às temáticas de gênero e sexualidade. Mencionou ainda, que seu percurso educacional foi interrompido no ensino fundamental em razão de dificuldades como o bullying motivado tanto por questões de gênero quanto por aspectos raciais. Apesar dos desafios, ela reconhece o acesso à escola como um ponto positivo.

Irina por sua vez, relatou uma trajetória permeada por conflitos internos e episódios de preconceito. Embora tenha concluído o ensino médio e esteja atualmente cursando o ensino superior em História, lembra-se de ter enfrentado situações discriminatórias, como o bullying praticado por colegas, exemplificado por agressões simbólicas como o lançamento de bolas de papel. Destacou que, enquanto alguns professores respeitavam seu nome e identidade de gênero, outros adotavam posturas de desrespeito, evidenciando a falta de preparação institucional para lidar com a diversidade. Conforme sua avaliação, "nunca tivemos discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, o que mostra a falta de preparo da escola para lidar com essa temática".

Ambas as entrevistadas ressaltaram a importância da educação como instrumento de inclusão e emancipação. Eloá enfatizou que a educação é essencial para que as pessoas trans possam se firmar socialmente e conquistar autonomia, desde que a escola esteja efetivamente preparada para acolhê-las. Irina complementou a reflexão ao afirmar que "a educação é um caminho essencial para a mudança e a superação", mas alertou que, na ausência de formação adequada dos professores e de materiais didáticos inclusivos, a escola corre o risco de reproduzir mecanismos de exclusão.

As narrativas evidenciam que apesar de avanços pontuais no debate sobre transexualidade e travestilidade, sobretudo nas universidades e na mídia, persistem desafios significativos para a inclusão plena dessas identidades no cotidiano escolar. A formação insuficiente dos docentes e a falta de políticas educacionais que contemplem a diversidade de gênero e sexualidade continuam a impactar negativamente a trajetória escolar e a saúde mental dos estudantes trans.

Em Capim Grosso, município que apresenta significativa diversidade social e se encontra em constante processo de crescimento, torna-se imprescindível ampliar a discussão sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional. O fortalecimento de campanhas educativas, a criação de espaços institucionais de diálogo e a implementação de políticas públicas inclusivas configuram-se como medidas essenciais para garantir o respeito, a dignidade e a cidadania de todas as pessoas.

Como salientou Irina Soares de Souza de forma contundente: "A escola precisa entender que existimos e que queremos ser respeitadas, porque nós vamos continuar aqui, quer gostem ou não".

A partir das reflexões realizadas, fica evidente que Capim Grosso possui a oportunidade de fortalecer seu Referencial Curricular Municipal ao incorporar com maior ênfase a temática da Educação para a Diversidade, especialmente no que tange às relações de gênero e sexualidade. Como discutido no DCRB (2019), a escola não é um espaço social neutro e, portanto, deve assumir seu papel político-pedagógico de acolher as múltiplas identidades presentes na comunidade escolar. A implantação de práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferenças pode não apenas ampliar o acesso ao conhecimento, mas também criar condições para a superação do fracasso e da exclusão escolar, fatores ainda presentes na realidade local. Assim, ao adotar uma educação voltada para a diversidade, Capim Grosso poderá construir um

ambiente escolar mais democrático, capaz de promover o pertencimento e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Nesse sentido, torna-se indispensável também investir em políticas de formação continuada para os docentes, com foco específico na educação para as relações de gênero e sexualidade. Como indicam os estudos de Louro (2014) e Butler (2003), compreender que gênero e orientação sexual são construções sociais é essencial para romper com práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, a escola poderá, de fato, cumprir sua função de promover a autoestima, a alteridade e a cidadania plena dos estudantes, independentemente de suas expressões identitárias. A experiência de Capim Grosso, ao se alinhar a esses princípios, pode se tornar referência regional na promoção de uma educação que respeita, acolhe e transforma realidades.

A análise dos dados produzidos nesse estudo evidencia que, apesar de avanços nacionais e estaduais na inclusão de temáticas de gênero e sexualidade nos currículos, ainda há lacunas significativas na efetivação dessas propostas no cotidiano escolar, especialmente em municípios de médio porte como Capim Grosso. A escrita da dissertação reforça a necessidade de que o currículo municipal vá além da simples adesão às diretrizes nacionais, propondo a transversalidade da diversidade de gênero e sexualidade em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, a experiência analisada aponta que Capim Grosso poderia, a partir do seu Referencial Curricular Municipal, implementar orientações mais claras e práticas para garantir que essas temáticas sejam incorporadas de maneira sistemática e crítica nas escolas (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPIM GROSSO, 2020).

Outro aspecto relevante trazido pela pesquisa refere-se à formação continuada dos professores. Observa-se que um dos principais entraves para a efetiva inclusão da diversidade no currículo é a ausência de formação específica e contínua para os educadores. A dissertação destaca experiências exitosas em outras localidades que investiram em programas de formação que abordam não apenas os conceitos teóricos sobre gênero e sexualidade, mas também metodologias de ensino que promovam o respeito e a valorização das diferenças. Em Capim Grosso, a aplicação dessas estratégias poderia ocorrer por meio da criação de núcleos de formação permanentes, da oferta de oficinas, cursos de atualização e da integração dessas temáticas nos planejamentos pedagógicos anuais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPIM GROSSO, 2020).

Por fim, a pesquisa aponta a importância de se fomentar espaços de diálogo contínuo entre a comunidade escolar, os movimentos sociais e os órgãos gestores da educação. Em Capim Grosso, essa aproximação poderia fortalecer tanto a construção coletiva do currículo quanto a sensibilização dos docentes e estudantes para as questões relacionadas à equidade de gênero e sexualidade. Incorporar essas práticas inspiradas na dissertação analisada permitiria ao município avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos.

4 PARA ALÉM DOS LIMITES DO CURRÍCULO: A FORMAÇÃO DOCENTE E QUESTÃO DE GÊNERO

A formação docente no Brasil carrega, historicamente, marcas profundas da exclusão e da normatização de corpos e identidades. Com frequência, os cursos de licenciatura, os planos de formação continuada e os projetos pedagógicos escolares negligenciam discussões críticas sobre gênero e sexualidade, perpetuando uma lógica cisheteronormativa que silencia e marginaliza sujeitos cujas existências desafiam os padrões dominantes. Nesse contexto, a presença de pessoas trans e travestis no ambiente escolar – e especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – convoca uma urgente reconfiguração das práticas pedagógicas e dos processos formativos, a fim de garantir o direito à educação plena e digna para todos/as.

Este capítulo propõe uma reflexão sobre as relações entre formação docente, diversidade de gênero e EJA, com foco específico na inclusão e no reconhecimento de pessoas trans e travestis como sujeitos legítimos do processo educativo. Partimos da premissa de que educar é um ato político e que a formação de professores/as deve preparar o/a docente não apenas para transmitir conteúdos, mas para dialogar com a complexidade das identidades presentes nas salas de aula, enfrentando os preconceitos e as violências que marcam o cotidiano escolar de estudantes trans.

A escolha da EJA como campo de análise não é casual. Essa modalidade de ensino reúne sujeitos que, em sua maioria, vivenciaram experiências de fracasso escolar, abandono, discriminação e exclusão social. É, portanto, um espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. No entanto, a ausência de políticas públicas consistentes de formação docente que contemplem as especificidades de gênero – sobretudo aquelas relacionadas às identidades trans – revela o quanto ainda precisamos avançar no sentido de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Este capítulo estrutura-se em cinco subcapítulos. No primeiro (4.1), é apresentada uma abordagem histórica da formação docente no Brasil, com ênfase nas omissões e lacunas relacionadas à diversidade de gênero, desde os anos 1970 até os dias atuais. O segundo (4.2) examina as políticas públicas voltadas à formação docente para a diversidade sexual e de gênero, discutindo seus avanços, retrocessos e limitações, com destaque para a ausência de enfoque nas identidades trans e

travestis. O subcapítulo 4.3 trata das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA frente à diversidade trans, analisando os desafios enfrentados pelos/as docentes e os caminhos possíveis para uma atuação inclusiva e transformadora. Em seguida, o subcapítulo 4.4 enfatiza a escuta qualificada e a pedagogia do reconhecimento como estratégias fundamentais para o enfrentamento da transfobia nas escolas e para a valorização das identidades dissidentes. Por fim, o subcapítulo 4.5 apresenta as considerações finais, retomando os principais pontos discutidos e reafirmando a necessidade de uma formação docente comprometida com a justiça social e com os direitos humanos.

Acredita-se que reconhecer, incluir e valorizar as vivências trans e travestis é não apenas um imperativo pedagógico, mas um compromisso ético com a construção de uma educação antidiscriminatória, democrática e profundamente humana. Em razão disso, a formação docente constitui vetor necessário para compreensão das especificidades das identidades de gênero na escola.

4.1 A formação docente e a inclusão de pessoas trans e travestis: uma perspectiva histórica e crítica

A construção da formação docente no Brasil está diretamente relacionada aos movimentos sociais, às reformas educacionais e às transformações sociopolíticas que marcaram o país desde a década de 1970. Quando se pensa na formação para lidar com a diversidade de gênero, especialmente no que diz respeito à presença de pessoas trans e travestis na escola, torna-se evidente que esse processo tem sido, historicamente, marcado por silêncios, resistências e invisibilizações. O presente subcapítulo propõe uma análise crítica e histórica sobre a forma como os cursos de licenciatura e as políticas educacionais têm (ou não) incorporado questões de gênero e sexualidade, com foco nas identidades trans e travestis, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos 1970, sob o regime ditatorial, a educação foi fortemente marcada por uma lógica tecnicista e normativa. A formação docente estava centrada em metodologias de ensino tradicionais, desprovidas de debates críticos sobre sexualidade, gênero ou diversidade. Nesse cenário, corpos dissidentes eram sistematicamente marginalizados. Foi somente a partir da década de 1980, com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos sociais, que se abriram os

primeiros espaços de questionamento das práticas educacionais excludentes. No entanto, ainda predominava uma concepção binária e biologizante do gênero, onde as experiências de pessoas trans e travestis permaneciam à margem da formação docente.

Nos anos 1990, os estudos de gênero e sexualidade começaram a ganhar espaço nas universidades brasileiras, impulsionados pelos aportes teóricos de autoras como Louro (1997), que defende a escola como espaço de disputas simbólicas e a necessidade de desconstrução das normas de gênero. Ainda assim, os currículos das licenciaturas continuavam majoritariamente pautados por uma lógica cisheteronormativa, e o debate sobre identidades trans era tímido e quase sempre ausente. Os documentos oficiais pouco tratavam do tema, e a formação continuada não incorporava reflexões consistentes sobre a diversidade de corpos e subjetividades.

A década de 2000 trouxe importantes iniciativas no campo das políticas públicas, como o programa “Gênero e Diversidade na Escola” (2006), que buscava incluir nos processos formativos conteúdos voltados à diversidade sexual. Entretanto, tais políticas enfrentaram forte resistência de setores conservadores e acabaram sendo descontinuadas ou limitadas. Mesmo com esses avanços, a formação docente seguiu negligenciando as especificidades das experiências de pessoas trans e travestis, especialmente no contexto da EJA, onde essas identidades muitas vezes emergem com força, mas ainda encontram barreiras para sua plena afirmação.

Nesse sentido, o trabalho de Tânia Regina Dantas (2012) representa uma contribuição significativa ao campo. Em sua pesquisa sobre a formação de professores na EJA na Bahia, Dantas aponta a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de identidades presentes nessa modalidade de ensino. Para a autora, é imprescindível que a formação docente esteja ancorada na escuta atenta e qualificada dos sujeitos da EJA, reconhecendo a pluralidade de suas experiências e demandas. Dantas ressalta que a formação de professores não pode restringir-se a conteúdos técnicos, mas deve incluir dimensões éticas, políticas e culturais que sustentem uma prática educativa emancipadora e inclusiva.

Autores como Bento (2011), Butler (2003) e Takara (2020) também nos ajudam a compreender que as identidades de gênero não são naturais ou fixas, mas construídas socialmente e continuamente reguladas por discursos normativos. Nesse sentido, o papel da escola, e mais especificamente da formação docente, é

fundamental para desafiar essas normas e abrir espaço para formas plurais de existência. A ausência de formação crítica nesse campo contribui para a manutenção de práticas discriminatórias que afetam profundamente a permanência e o sucesso escolar de pessoas trans e travestis.

A heteronormatividade imposta nas instituições de ensino e reproduzida nos currículos e práticas pedagógicas é responsável por silenciar vivências e tornar invisíveis as trajetórias de sujeitos dissidentes de gênero. Como afirma Louro (2008), a escola participa da produção de corpos e subjetividades, e, portanto, tem o poder de reforçar ou subverter as normas que regulam a identidade e o comportamento. Nesse contexto, é alarmante que a maioria das licenciaturas ainda não ofereça componentes curriculares que abordem de forma sistemática os direitos das pessoas trans e travestis no espaço escolar.

É importante considerar que a EJA, por sua natureza inclusiva e pela diversidade de seus sujeitos, deveria ser um campo privilegiado para práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as identidades de gênero dissidentes. Contudo, como apontam pesquisas de Amorim e Duques (2017), a formação docente nessa modalidade ainda é marcada pela precariedade, improvisação e ausência de políticas públicas estruturantes. A escassez de formações específicas e o despreparo para lidar com a diversidade de gênero resultam em práticas pedagógicas excludentes e na reprodução de estigmas.

Assim, torna-se urgente repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva interseccional, que leve em conta não apenas as especificidades da EJA, mas também os marcadores de gênero, raça, sexualidade, classe e geração. A formação docente deve preparar os futuros educadores para reconhecer e combater as desigualdades estruturais que atravessam a escola e impactam diretamente os sujeitos que dela fazem parte.

Em síntese, a inclusão de pessoas trans e travestis na escola pública brasileira – e em especial na EJA – depende de uma mudança paradigmática na formação docente. É necessário romper com o silêncio institucional, enfrentar os discursos normativos e construir uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade. Como defende Dantas (2012), não se trata apenas de formar professores para ensinar, mas de formar educadores capazes de ouvir, dialogar e transformar a realidade.

4.2 Políticas públicas e a formação docente para a diversidade de gênero: avanços, lacunas e desafios

A formação docente no Brasil, quando relacionada à diversidade de gênero, especialmente no que tange à presença de pessoas trans e travestis no espaço escolar é marcada por tensões históricas entre avanços legais e resistências institucionais. Embora tenhamos, desde a década de 1990, uma série de políticas públicas orientadas para a inclusão e para a valorização da diversidade, muitas delas permanecem distantes do cotidiano das licenciaturas e da prática pedagógica.

A Constituição Federal de 1988, marco fundante do Estado democrático de direito, consagrou o princípio da igualdade e o direito à educação como um dever do Estado. No entanto, apenas nos anos 2000 começaram a surgir iniciativas mais contundentes voltadas à diversidade de gênero e sexualidade. O Programa “Brasil sem Homofobia”, lançado em 2004, e o curso de formação “Gênero e Diversidade na Escola”, promovido pelo MEC em parceria com universidades públicas, foram tentativas pioneiras de articular as políticas de formação docente com a agenda dos direitos humanos e da diversidade sexual.

Esses programas foram importantes, mas limitados em alcance e continuidade. Segundo Bortolini (2008), houve dificuldade de implementação efetiva, principalmente devido à resistência de setores conservadores nas instâncias federais, estaduais e municipais. Além disso, a retirada da cartilha “Escola sem Homofobia” pelo governo federal em 2011 evidenciou como os temas de gênero e sexualidade são frequentemente tratados como ameaças ideológicas, e não como questões de direitos e cidadania.

No campo da EJA, a lacuna é ainda mais grave. A formação inicial pouco aborda as especificidades dessa modalidade e menos ainda se ocupa das identidades trans e travestis presentes em suas salas de aula. Como aponta Dantas (2012), as políticas de formação docente em EJA não incorporam o debate sobre gênero com a complexidade necessária, o que contribui para a reprodução de estigmas e para a ausência de práticas pedagógicas inclusivas. A autora defende a criação de políticas de formação docente que partam da escuta dos sujeitos da EJA, e não apenas da imposição de conteúdos normativos. Isso significa considerar os saberes das pessoas trans e travestis como centrais na construção de uma pedagogia do reconhecimento.

Apesar do esforço de alguns municípios e estados em incluir a temática nos planos de educação e nas formações continuadas, a realidade brasileira mostra uma desigualdade profunda entre o que é proposto nas normativas e o que é efetivado nas escolas e universidades. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), aprovada em 2019, por exemplo, ignora as questões de gênero e sexualidade em sua totalidade, optando por uma abordagem tecnicista e instrumental da docência. Isso representa um retrocesso significativo, pois impede que as licenciaturas desenvolvam uma formação crítica e plural, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social.

Além disso, a ausência de indicadores específicos de inclusão para pessoas trans e travestis nas diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas reforça a invisibilidade desses sujeitos. Segundo pesquisa de Seffner (2011), a maior parte dos cursos de formação de professores ignora o tema de forma deliberada, e, quando o aborda, restringe-se ao campo da “diversidade” de maneira genérica, sem contemplar a complexidade das experiências trans. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem a inclusão de componentes curriculares obrigatórios voltados para a formação crítica em gênero, sexualidade e direitos humanos.

Butler (2003) adverte que a exclusão de corpos dissidentes dos espaços educativos é uma forma de violência epistêmica que nega a essas pessoas o direito à existência simbólica. Para combater essa lógica, é necessário que as políticas públicas de formação docente assumam o compromisso ético e político de transformar os currículos, promovendo uma ruptura com a lógica cisheteronormativa dominante.

Outra dimensão importante é a necessidade de que as políticas de formação docente dialoguem com os territórios e as realidades locais. Como defende Dantas (2012), as formações precisam ser contextualizadas e ancoradas nas experiências concretas dos sujeitos da EJA, valorizando suas trajetórias de vida e respeitando suas identidades. No caso da população trans e travesti, isso significa romper com a lógica do “acolhimento passivo” e promover ações afirmativas que garantam sua permanência e participação nos espaços escolares de forma ativa e respeitosa.

Portanto, é fundamental pensar políticas públicas que considerem:

A inclusão da temática de gênero e sexualidade nos currículos das licenciaturas, com foco nas identidades trans e travestis; A institucionalização de formações continuadas específicas para docentes da EJA sobre diversidade de

gênero; A valorização de saberes comunitários e vivenciais na construção do currículo; A articulação entre universidades, movimentos sociais e escolas para construção conjunta de políticas inclusivas; O monitoramento e avaliação de políticas com indicadores de inclusão trans, de forma interseccional com raça, classe e território.

Em síntese, a efetivação de políticas públicas voltadas à formação docente com foco na diversidade de gênero exige enfrentamento político, produção de conhecimento crítico e articulação entre diferentes atores sociais. Somente assim será possível construir uma educação que reconheça e valorize todas as identidades, em especial aquelas que historicamente foram silenciadas ou excluídas da escola e da formação docente.

4.3 Práticas pedagógicas e desafios da docência frente à diversidade trans na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega em sua essência o compromisso com a reparação histórica de exclusões educacionais, configurando-se como espaço potencial para práticas pedagógicas libertadoras. No entanto, apesar de sua vocação inclusiva, a EJA enfrenta inúmeros desafios quando se trata da efetivação de uma educação sensível à diversidade de gênero, sobretudo às identidades trans e travestis. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse campo, muitas vezes, ainda reproduzem padrões normativos e excludentes, resultado de uma formação docente deficiente e de uma cultura institucional marcada por preconceitos.

De acordo com Louro (1997), as escolas continuam sendo espaços fortemente heteronormativos, onde a diferença é vista como problema, e não como possibilidade. Essa lógica se reflete na sala de aula da EJA, onde sujeitos trans e travestis, quando presentes, são frequentemente invisibilizados, desrespeitados em sua identidade de gênero, ou tratados de forma estigmatizante por colegas, professores e gestores. Em muitos casos, sequer há menção à existência de outras formas de identidade para além do binarismo homem/mulher. Essa ausência de reconhecimento impacta diretamente a permanência e o aproveitamento escolar desses sujeitos, contribuindo para a evasão e para o sofrimento psíquico.

Os desafios enfrentados pelos/as docentes da EJA nesse contexto são múltiplos. O primeiro deles refere-se à ausência de preparo teórico e metodológico para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula. Conforme

apontado por Amorim e Duques (2017), muitos professores que atuam na EJA não tiveram durante sua formação inicial qualquer contato com discussões críticas sobre gênero, tampouco participaram de formações continuadas que os instrumentalizassem para acolher a diversidade. Isso os leva a desenvolver práticas improvisadas ou, em muitos casos, a evitar o tema, por medo de lidar com situações para as quais não se sentem aptos.

O segundo desafio diz respeito ao currículo oculto que permeia as relações escolares e que reforça normas de gênero excludentes. Como argumenta Bento (2011), o não-dito, o silenciamento e a omissão são formas potentes de exclusão. Na EJA, isso se manifesta, por exemplo, na resistência ao uso do nome social, na designação incorreta de pronomes, ou na insistência em adotar critérios normativos para uso de uniformes e banheiros, desconsiderando as identidades trans. Essas práticas comprometem o desenvolvimento de uma cultura escolar acolhedora e provocam deslocamentos subjetivos dolorosos em estudantes que não se enquadram nos padrões de gênero hegemônicos.

Apesar dessas dificuldades, há também experiências pedagógicas promissoras desenvolvidas em diferentes contextos da EJA, que buscam romper com essas lógicas excludentes. A escuta qualificada, defendida por Dantas (2012), é um dos caminhos centrais para a construção de práticas inclusivas. Ao reconhecer e valorizar as experiências de vida dos sujeitos da EJA – entre eles as pessoas trans e travestis –, o/a docente amplia sua compreensão sobre o papel da educação e se aproxima de uma pedagogia do reconhecimento. A prática pedagógica, nesse caso, deixa de ser unidirecional e passa a ser construída coletivamente, a partir dos saberes dos sujeitos e do diálogo entre diferentes perspectivas de mundo.

As experiências pedagógicas inclusivas também exigem intencionalidade política. Isso significa que não basta “respeitar” a diversidade; é necessário promover ativamente espaços de visibilidade, representatividade e escuta. Como propõe Hooks (2013), educar é um ato político e ético, que exige coragem para romper com estruturas opressoras e promover transformações. Na prática docente, isso pode se expressar por meio da revisão de materiais didáticos, da problematização de conteúdos que naturalizam o binarismo de gênero, da adoção de linguagens neutras e da valorização de produções artísticas, culturais e científicas produzidas por pessoas trans.

Além disso, a relação com as famílias e com a comunidade também precisa ser considerada como parte da prática pedagógica. Muitas vezes, o preconceito e a discriminação ultrapassam os muros da escola e exigem do/a docente uma postura ativa de mediação e enfrentamento. Como alerta Seffner (2011), os/as professores/as precisam ser figuras de referência para os/as estudantes, especialmente os/as que se encontram em situação de vulnerabilidade social e simbólica. Isso implica assumir uma postura ética diante das situações de violência, promover o debate aberto e respeitoso sobre as identidades de gênero e construir redes de apoio dentro e fora da escola.

Cabe ainda destacar que os desafios da docência na EJA frente à diversidade trans não podem ser enfrentados individualmente. É fundamental que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de promover políticas institucionais de combate à transfobia, ofereçam formação continuada para seus profissionais e garantam espaços coletivos de discussão e apoio. A escola precisa tornar-se, de fato, um território de direitos e de inclusão.

Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas voltadas à diversidade trans na EJA devem ser construídas a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e antinormativa. Isso significa considerar que as desigualdades vivenciadas por pessoas trans e travestis não dizem respeito apenas ao gênero, mas também às articulações com raça, classe social, sexualidade, território e geração. A docência na EJA, portanto, exige um compromisso com a transformação social, com a escuta ativa e com a desconstrução dos paradigmas que sustentam a exclusão.

A formação docente precisa acompanhar esse compromisso. Como argumenta Giroux (1997), educadores devem atuar como intelectuais transformadores, capazes de interpretar criticamente a realidade, promover a justiça social e contribuir para a emancipação de seus estudantes. No caso da EJA, esse papel ganha ainda mais relevância, considerando-se o histórico de exclusão que marca as trajetórias escolares de seus sujeitos. E no caso das pessoas trans e travestis, esse compromisso deve ser ampliado, pois trata-se de reconhecer a humanidade e a dignidade de sujeitos que, por tanto tempo, foram silenciados.

4.4 A importância da escuta qualificada e da Pedagogia do reconhecimento no enfrentamento da transfobia na EJA

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a pluralidade de histórias de vida se encontra em sala de aula, torna-se indispensável adotar práticas pedagógicas fundamentadas na escuta qualificada e no reconhecimento das identidades dos sujeitos educandos. Isso é ainda mais urgente quando se trata de pessoas trans e travestis, historicamente excluídas dos espaços escolares, cujas vivências são frequentemente atravessadas por processos de negação simbólica, violência institucional e invisibilização.

A escuta qualificada vai além de uma postura receptiva: trata-se de um compromisso político e pedagógico com a construção de relações horizontais, em que o/a educador/a reconhece o/a outro/a como sujeito legítimo de saberes, de história e de direitos. Segundo Dantas (2012), essa escuta é fundamental para a prática docente na EJA, pois possibilita a compreensão profunda das singularidades que compõem o coletivo escolar. Para a autora, escutar de forma qualificada implica considerar os afetos, os silêncios e as resistências como expressões legítimas das trajetórias vividas, sobretudo das pessoas que carregam marcas da exclusão social, como as identidades trans e travestis.

A transfobia nas escolas se manifesta, muitas vezes de forma sutil e institucionalizada: o não reconhecimento do nome social, a recusa em aceitar a identidade de gênero de estudantes, o uso inadequado de pronomes e a omissão diante de situações de violência simbólica e física são exemplos recorrentes. Butler (2003) argumenta que negar a inteligibilidade de determinados corpos é uma forma de desumanização, um processo que exclui os sujeitos do campo de reconhecimento social. Nesse sentido, a pedagogia do reconhecimento propõe uma ruptura com as práticas pedagógicas normativas, para construir espaços em que os corpos dissidentes não apenas existam, mas sejam acolhidos em sua plenitude.

A pedagogia do reconhecimento, inspirada em autores como Nancy Fraser (2001) e Axel Honneth (2003), fundamenta-se na ideia de que a justiça social não se limita à redistribuição material de recursos, mas também requer o reconhecimento simbólico das identidades e das diferenças. No campo educacional, essa abordagem se traduz na valorização das subjetividades, no respeito às múltiplas formas de existência e na legitimação dos saberes que emergem das experiências de vida. Para pessoas trans e travestis, ser reconhecido/a na escola como sujeito legítimo, com direito ao nome, ao afeto e ao pertencimento, é uma condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

No cotidiano da EJA, a escuta qualificada e o reconhecimento das identidades de gênero se tornam estratégias fundamentais para combater a evasão escolar, promover o bem-estar dos estudantes e garantir o direito à educação. Como mostra a pesquisa de Amorim e Duques (2017), muitos/as professores/as da EJA ainda se sentem inseguros/as diante da diversidade de gênero e desconhecem práticas pedagógicas adequadas para lidar com situações de transfobia. Essa lacuna formativa contribui para a manutenção de ambientes escolares hostis e para o silenciamento das vivências trans.

Nesse cenário, cabe ao/à docente assumir o papel de mediador/a das relações sociais e promotor/a da equidade no espaço escolar. A escuta qualificada requer tempo, disponibilidade emocional e disposição para rever crenças e preconceitos arraigados. Trata-se de um exercício de empatia e de abertura ao diálogo, que desafia a posição tradicional do/a professor/a como único/a detentor/a do saber e o/a convoca a aprender com o/a outro/a. Como afirma Freire (1996), ensinar exige humildade e coragem para reconhecer que o conhecimento se constrói na relação dialógica entre educador/a e educando/a.

Para que a escuta qualificada e a pedagogia do reconhecimento sejam efetivas, é necessário que as escolas e os sistemas de ensino garantam condições institucionais para sua implementação. Isso inclui a formação contínua dos/das professores/as sobre questões de gênero e diversidade sexual, a elaboração de protocolos contra a discriminação, a valorização do uso do nome social em todos os registros e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. Além disso, é preciso criar espaços de escuta coletiva, onde estudantes trans e travestis possam expressar suas experiências e contribuir ativamente na construção de uma escola mais justa.

A valorização dessas práticas também passa pela revisão crítica do currículo, que deve contemplar conteúdos relacionados à história, cultura e direitos das pessoas LGBTQIAPN+. Isso significa incluir narrativas que historicamente foram marginalizadas e promover debates que desnaturalizem o binarismo de gênero e a cisheteronormatividade. Como pontua Louro (2008), a escola não apenas ensina conteúdos, mas também regula comportamentos, produz subjetividades e molda identidades. Nesse processo, o reconhecimento da diversidade deve estar no centro do projeto pedagógico.

Em suma, a escuta qualificada e a pedagogia do reconhecimento são ferramentas imprescindíveis para o enfrentamento da transfobia na EJA. Elas exigem

um compromisso ético com a transformação das relações escolares e com a valorização das existências dissidentes. No contexto da EJA, onde a diversidade de histórias e corpos é regra e não exceção, educar é, antes de tudo, reconhecer. E reconhecer é o primeiro passo para transformar.

4.5 Formação docente e diversidade trans no compromisso com a justiça social

A análise desenvolvida ao longo desta seção evidenciou que a formação docente, para além de sua dimensão técnica e didática, deve ser compreendida como um processo político e ético, profundamente entrelaçado às questões sociais e às múltiplas identidades que constituem o corpo discente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No contexto específico das pessoas trans e travestis, esse processo ganha contornos ainda mais desafiadores e urgentes, uma vez que tais sujeitos foram historicamente alijados dos espaços escolares e seguem enfrentando obstáculos estruturais à sua permanência e valorização na escola.

A historicidade apresentada desde os anos 1970 permitiu observar que a formação de professores/as no Brasil foi – e ainda é – marcada por lacunas quanto à abordagem da diversidade de gênero. Durante décadas, os currículos de licenciatura e os programas de formação continuada omitiram as identidades trans e travestis, tratando o gênero de forma binária e restrita à oposição homem/mulher. Essa omissão não é neutra: ela reproduz e legitima práticas pedagógicas que silenciam, excluem e, muitas vezes, violentam os corpos dissidentes.

A presença de pessoas trans e travestis na EJA revela tanto a potência quanto a fragilidade desse espaço. Potência, porque a EJA, em sua natureza inclusiva, oferece uma oportunidade real de retomada da escolarização e reconstrução de vínculos com o saber. Fragilidade, porque, em muitos casos, a ausência de uma formação docente crítica e sensível às diferenças impede que essa oportunidade se concretize em uma experiência escolar digna e transformadora.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de uma formação docente que reconheça a diversidade como um princípio norteador e não como um desafio a ser tolerado. A escuta qualificada, como destacada por Dantas (2012), e a pedagogia do reconhecimento, ancorada em autores como Butler (2003) e Fraser (2001), mostram-se indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os

direitos humanos, com a justiça social e com a efetivação de uma escola verdadeiramente democrática.

As políticas públicas analisadas indicam que, apesar de alguns avanços, ainda há uma ausência de diretrizes nacionais que promovam, de forma concreta e sistemática, a inclusão de pessoas trans e travestis nas formações docentes. Sem essas ações, mantém-se o ciclo da exclusão, em que o desconhecimento, a omissão e a naturalização da cisheteronormatividade impedem a escola de cumprir seu papel social.

Ao longo desta seção, compreendeu-se que a docência, especialmente na EJA, exige mais do que domínio de conteúdo ou metodologias: requer sensibilidade, compromisso político e uma postura ativa diante das desigualdades. Formar professores/as para atuar com respeito, empatia e criticidade frente à diversidade de gênero é, portanto, formar sujeitos capazes de transformar realidades e de promover o direito à educação para todos/as, inclusive para aqueles/as que sempre estiveram à margem.

Conclui-se, então, que não há como dissociar a formação docente da luta por reconhecimento das identidades trans e travestis na escola. O compromisso com uma educação libertadora e emancipatória passa, necessariamente, pelo rompimento com estruturas normativas e excludentes. E isso exige que os espaços formativos deixem de ser reprodutores do silêncio e se tornem territórios de escuta, diálogo e reconstrução. Nesse caminho, professores e professoras não apenas ensinam, mas também aprendem, reinventam-se e contribuem para uma escola que reconheça todas as formas de ser, viver e aprender.

A formação docente, quando articulada com a perspectiva da justiça social e da equidade de direitos, assume um papel estratégico na desconstrução das estruturas que historicamente sustentam a exclusão de corpos dissidentes nos espaços escolares. Nesta seção, buscou-se refletir sobre como as identidades trans e travestis são (in)visibilizadas nos processos formativos e nos cotidianos escolares, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcada por desafios estruturais, mas também por potências transformadoras.

A análise histórica evidenciou que, desde os anos 1970, a formação de professores/as no Brasil esteve ancorada em modelos pedagógicos que desconsideravam a diversidade de gênero. Mesmo com os avanços legais e políticos das últimas décadas, as identidades trans e travestis continuam ausentes dos

currículos das licenciaturas, das diretrizes de formação e das políticas públicas estruturantes. Isso revela um projeto de formação que, ainda hoje, opera sob os marcos de uma educação normativa, cisheterocentrada e excludente.

O exame das políticas públicas demonstrou que as iniciativas voltadas à inclusão da diversidade de gênero, quando existentes, foram descontinuadas ou esvaziadas por pressões conservadoras. A negligência institucional em relação às demandas das pessoas trans na educação configura uma grave violação de direitos, alimentando o ciclo da exclusão escolar. Como apontado por Dantas (2012), sem escuta, sem reconhecimento e sem compromisso político, não há formação docente capaz de enfrentar as desigualdades.

A prática pedagógica na EJA, por sua vez, mostrou-se campo fértil para a promoção de uma educação libertadora, mas também permeada por tensões e desafios, principalmente diante da ausência de preparo dos/das educadores/as para lidar com a complexidade das identidades de seus estudantes. A escola, ao se omitir frente à transfobia, reafirma a lógica da exclusão. Portanto, pensar práticas pedagógicas pautadas na escuta qualificada e na pedagogia do reconhecimento é uma urgência ética. Isso implica romper com o silenciamento, garantir o uso do nome social, assegurar o respeito à identidade de gênero e acolher, com afeto e responsabilidade, todas as formas de existência.

Compreender a diversidade trans como um direito educativo é reconhecer que a educação deve ser, antes de tudo, um espaço de afirmação da dignidade humana. Para isso, é imprescindível uma formação docente que transcenda o ensino técnico e abrace dimensões políticas, afetivas e relacionais do ato educativo. A escola que se compromete com a inclusão é aquela que transforma sua prática, reconfigura seus currículos e reconstrói seus vínculos com a comunidade escolar.

Dessa forma, esta seção reafirma que não há possibilidade de uma educação democrática e emancipadora sem a incorporação efetiva da pauta trans nas políticas de formação docente. O reconhecimento das identidades trans e travestis na EJA e em todos os níveis de ensino é um passo fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais, para a construção de uma sociedade plural e para o fortalecimento de uma escola que, finalmente, acolha todos os corpos e todas as vozes.

A insuficiência de processos formativos voltados à temática de gênero e sexualidade evidencia a fragilidade da formação docente no que se refere ao

acolhimento da diversidade na EJA. Tal constatação aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas contínuas que possam apoiar os professores em sua prática cotidiana. É justamente nesse horizonte que se fundamenta a proposta da oficina construída como produto educacional desta pesquisa, concebida como resposta concreta às demandas identificadas no campo empírico

5 CURRÍCULO DA EJA: DIVERSIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discutir o currículo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa reconhecer que ele ultrapassa a simples organização de conteúdos e disciplinas: trata-se de um campo de disputas políticas, sociais e culturais, no qual se definem quais saberes são legitimados e quais permanecem silenciados. O currículo é, portanto, um espaço de poder e de construção de identidades, que tanto pode reproduzir desigualdades quanto se converter em instrumento de transformação social.

Nesta seção parte-se da reflexão das diretrizes nacionais e estaduais, que estabelecem os marcos regulatórios para a EJA no Brasil e na Bahia, para em seguida examinar a realidade do município de Capim Grosso. Busca-se compreender de que forma o currículo prescrito dialoga (ou não) com a diversidade de sujeitos que compõem essa modalidade, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como transexuais e travestis.

A reflexão ganha força ao problematizar como gênero e sexualidade são tratados — ou frequentemente ignorados — no planejamento curricular. Ao evidenciar as lacunas e contradições que marcam esse processo, o texto propõe um olhar crítico para os limites da normatividade curricular e para as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a seção se dedica a refletir de que modo o currículo pode se constituir em ferramenta de equidade, contribuindo para que a EJA seja, de fato, um espaço de reconhecimento da diversidade e de promoção da justiça social.

5.1 Breves considerações sobre o currículo no contexto educacional na Bahia o currículo no contexto estadual: políticas e práticas na Bahia

No estado da Bahia, o currículo escolar é orientado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, que dialogam com as normativas federais, mas também buscam atender às especificidades culturais, históricas e sociais locais. O contexto

baiano, caracterizado por sua diversidade étnico-racial e pela presença marcante de comunidades tradicionais, demanda um currículo que valorize a identidade cultural e promova o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos da formação cidadã. As propostas curriculares da Bahia, em conformidade com a BNCC, incorporam princípios de valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, em atendimento às leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Apesar dos avanços legislativos e das orientações estaduais para a promoção da diversidade, a efetiva implementação de um currículo inclusivo na Bahia ainda enfrenta obstáculos. Muitas escolas públicas, sobretudo aquelas situadas em regiões periféricas e rurais, carecem de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e formação docente específica para trabalhar questões de gênero, sexualidade e direitos humanos. A ausência de uma formação crítica e sistemática de professores, aliada a práticas pedagógicas tradicionais, limita a incorporação efetiva dessas temáticas nas atividades escolares.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o currículo estadual reconhece a necessidade de uma abordagem diferenciada, que respeite as trajetórias de vida e os saberes dos estudantes. No entanto, a prática ainda revela lacunas quanto à inclusão sistemática de discussões sobre gênero e diversidade sexual, evidenciando a urgência de políticas públicas que promovam a transversalidade dessas questões nos currículos escolares. Assim, no contexto baiano, a análise do currículo prescrito evidencia avanços formais significativos, mas também aponta a necessidade de um fortalecimento das práticas educativas que assegurem uma formação cidadã plena e inclusiva.

5.2 O currículo no contexto municipal em Capim Grosso – Bahia

Em Capim Grosso – Bahia, o currículo municipal é orientado por documentos como o Referencial Curricular da Rede Pública Municipal e o Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA) 2022. Essas diretrizes foram elaboradas em consonância com a BNCC e as políticas estaduais, mas incorporam elementos específicos da realidade sociocultural do município. O Referencial Curricular de Capim Grosso destaca-se por propor práticas pedagógicas que valorizam a identidade local, a cultura regional e a diversidade dos sujeitos escolares, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

A experiência de Capim Grosso revela um esforço institucional em promover um currículo mais inclusivo, atento às demandas contemporâneas por respeito à diversidade. A inclusão de temas como identidade cultural, direitos humanos e meio ambiente é prevista nos documentos oficiais, demonstrando uma preocupação em ampliar o escopo do currículo para além dos conteúdos tradicionais. Entretanto, no que se refere especificamente às questões de gênero e sexualidade, ainda existem limitações na implementação prática dessas orientações, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, onde essas discussões são frequentemente invisibilizadas ou tratadas de forma superficial.

O Organizador Curricular da EJA em Capim Grosso apresenta uma proposta inovadora ao propor práticas interdisciplinares e metodologias ativas voltadas para a realidade dos estudantes. Contudo, para que o currículo seja efetivamente um instrumento de transformação social, é necessário avançar na formação continuada dos docentes, na promoção de espaços de debate e na construção de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade sexual e de gênero como dimensões centrais da educação. Dessa forma, a análise do currículo municipal evidência tanto os avanços institucionais quanto os desafios ainda existentes para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

O termo "currículo" deriva do latim *currere*, que significa percurso ou caminho. No âmbito educacional, refere-se ao planejamento estruturado da trajetória de ensino, englobando os conteúdos, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências. Sua construção está intrinsecamente vinculada à gestão do conhecimento no espaço escolar, constituindo um elemento primordial do processo educativo. Nesse contexto, a definição dos conteúdos e das metodologias de ensino torna-se imprescindível para assegurar uma formação integral e significativa aos estudantes.

A elaboração do currículo escolar fundamenta-se nas vivências dos alunos e nas experiências promovidas pelos professores no ambiente escolar. Trata-se de um processo que envolve o planejamento pedagógico e a definição de objetivos, aspectos que ganharam relevância no final do século XIX, consolidando-se nas décadas de 1930 e 1940. Diversos pesquisadores, ao longo do tempo, buscaram conceituar o currículo sob múltiplas abordagens, resultando em uma diversidade de definições e perspectivas. Segundo Guzman Paz (2012), o termo é empregado em distintos contextos, frequentemente relacionado a planos de estudo e programas educacionais,

bem como às práticas pedagógicas específicas, o que evidencia a necessidade de sua adaptação às realidades educacionais diversas.

A dinamicidade inerente ao currículo impõe desafios à sua efetiva implementação, uma vez que sua estruturação exige um equilíbrio delicado entre as diretrizes normativas e as particularidades regionais e culturais. A seleção dos elementos que o compõem é um processo complexo, pois influencia diretamente a formação dos estudantes e sua inserção na sociedade globalizada. Para Sacristán (2000), o currículo não deve ser entendido como um modelo fixo e imutável, mas como uma prática dinâmica que reflete as funções sociais e culturais das instituições escolares.

Nessa perspectiva, é fundamental conceber o currículo como um processo de construção contínua, oriundo do diálogo entre os diversos agentes educacionais — professores, alunos e gestores. Essa interação possibilita ajustes no currículo, de modo a atender às necessidades reais dos estudantes e às demandas contemporâneas da sociedade, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. Assim, a concepção curricular ultrapassa a simples organização de conteúdo, incorporando um olhar reflexivo e contextualizado, essencial para a construção de um ensino significativo e transformador.

O currículo desempenha um papel central na definição da sociedade que se almeja construir, pois sua elaboração, implementação e desenvolvimento refletem os valores e princípios educacionais de uma instituição. De acordo com Glazman e Ibarrola (2012), o currículo constitui um conjunto organizado de objetivos de aprendizagem que asseguram a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho acadêmico e profissional eficaz, além de regulamentar as atividades de ensino e aprendizagem, permitindo a avaliação do processo educativo em sua totalidade.

Ainda que diretrizes nacionais definam competências essenciais para os estudantes, o currículo também assume a função de integrar os conhecimentos universais às especificidades culturais locais. Essa articulação possibilita abordar temas pertinentes à realidade dos alunos, promovendo a aplicação prática do conhecimento na resolução de problemas cotidianos. A conjugação entre o global e o local fortalece a contextualização do ensino e amplia a relevância das práticas pedagógicas.

O currículo pode ser concebido como um sistema que traduz os resultados da aprendizagem em comportamentos específicos, orientados por objetivos educacionais previamente definidos. A análise curricular propicia a compreensão da interação entre teoria e prática, favorecendo a reconstrução do conhecimento e a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Segundo Barrios (2022), o currículo ocupa uma posição central no processo educativo, sendo um componente fundamental em qualquer sistema de ensino, seja municipal, estadual ou nacional. Sua importância é amplamente debatida na literatura pedagógica, em pesquisas educacionais, na administração escolar e na didática. Conforme ressalta Sacristán (2013), embora o termo seja relativamente recente, sua evolução está intrinsecamente ligada ao contexto histórico, aos seus componentes estruturais e às características que o definem. Refletir sobre os fundamentos conceituais do currículo é imprescindível para compreender sua aceitação e aplicação nas comunidades educacionais.

As concepções de currículo evoluíram significativamente ao longo do tempo, influenciadas pela prática docente e pelas pesquisas em diversas áreas do conhecimento, como Didática, Sociologia, Filosofia e Psicologia. Sob essa ótica, o currículo pode ser entendido como um plano estruturado que organiza, seleciona e ordena os conteúdos necessários ao processo de ensino-aprendizagem em uma instituição educacional, composto por objetivos educacionais, planos de estudo e processos avaliativos, abordado a partir de diversas perspectivas teóricas, como a tradicional, a liberal e a radical.

A compreensão crítica do currículo permite sua adaptação às exigências contemporâneas, favorecendo um ensino mais dinâmico e contextualizado. Tal abordagem possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, alinhadas aos desafios atuais e às necessidades específicas dos estudantes.

O currículo formal, também denominado currículo prescrito, representa a versão idealizada do currículo educacional. Desenvolvido anteriormente à interação direta entre professores e alunos, desconsidera, muitas vezes, as especificidades de cada sala de aula. Comumente registrado em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais, estaduais ou específicas da Educação Especial, esse currículo apresenta o conjunto de conhecimentos que os sistemas de ensino e as

instituições consideram essenciais para o aprendizado em determinada disciplina ou etapa escolar.

Segundo Paz (2012), o currículo formal configura-se como um processo de planejamento do ensino-aprendizagem, abrangendo tanto as finalidades quanto as condições acadêmicas e administrativas resultantes da prática educativa. Sua base estrutura-se em dimensões acadêmicas, administrativas, jurídicas e econômicas, que estabelecem as diretrizes necessárias para fornecer conteúdo e forma ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação escolar (Paz, 2012, p. 17).

Paz (2012) ressalta que as finalidades e as condições acadêmicas constituem elementos essenciais para a construção de um currículo formal robusto, capaz de servir como alicerce para o currículo acadêmico. Esta concepção, formulada a partir de decisões normativas dos sistemas de ensino, muitas vezes distancia-se da realidade vivenciada em sala de aula, pois não contempla a diversidade dos estudantes nem é elaborada por aqueles que experimentam cotidianamente o ambiente escolar.

Esse tipo de currículo, embora estruturado a partir de normas prescritas pelas instituições educacionais, serve como base para a prática pedagógica real, buscando assegurar uma formação comum nacional. Contudo, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu artigo 26, que se prevê que "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela." (Brasil, 1996). Tal dispositivo enfatiza que, ainda que o currículo deva observar uma base comum, ele necessita ser adaptado às especificidades regionais e locais, respeitando as diversidades culturais e sociais.

Dessa forma, o currículo assume papel fundamental na promoção das transformações educacionais, sendo a escola, enquanto espaço de sociabilidade, responsável por disponibilizar um currículo que dialogue com as mudanças sociais e culturais, evitando a sua obsolescência frente às novas formas de difusão da informação. Para Sacristán (1999), o currículo constitui a ponte entre a cultura e a aprendizagem dos alunos, mediando a teoria e a prática a partir das condições reais do contexto escolar (Sacristán, 1999, p. 61).

O currículo formal ou oficial se expressa pelas diretrizes educacionais estabelecidas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC e as propostas curriculares estaduais e municipais (Libâneo, 2001, p. 99). Entretanto, a efetivação desse currículo nas práticas escolares apresenta desafios significativos aos docentes, que enfrentam limitações de infraestrutura, contextos sociais complexos dos estudantes, a necessidade de interdisciplinaridade e as rápidas transformações provocadas pela tecnologia, impactando diretamente o trabalho pedagógico. Esse cenário evidencia a necessidade de revisões nos projetos político-pedagógicos escolares, cuja origem remonta ao século XVIII, quando a educação pública passou a ser pensada como instrumento de formação do cidadão voltado para o mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e social.

O currículo formal caracteriza-se por ser estruturado pelos sistemas educacionais e materializado em leis, parâmetros e diretrizes curriculares que definem objetivos, conteúdos e áreas do conhecimento. Seu propósito central é a transmissão sistemática de conhecimentos culturais, dentro de uma intenção pedagógica formalizada em normas nacionais.

Embora John Dewey, na década de 1920, já tenha apontado que as experiências educativas extrapolam as atividades formalmente planejadas, foi somente no final dos anos 1960 que emergiu um movimento voltado para a redução do "hiato entre os planos curriculares e sua aplicação" (Jackson, 1996, p. 9). Esse movimento expandiu a noção de currículo para incluir também as experiências imprevistas — positivas ou negativas — vivenciadas pelos estudantes, originando os conceitos de currículo oculto (Jackson, 1968) e currículo não-escrito (Dreeben *apud* Jackson, 1996), além da identificação do chamado currículo nulo, que se refere à ausência de determinados conteúdo ou experiências.

Dentro desse panorama, torna-se relevante reconhecer a evolução do entendimento de currículo, especialmente ao considerar as distinções fundamentais que ainda hoje permeiam o debate educacional. Historicamente, a diferenciação entre currículo formal e currículo em ação emergiu como resposta crítica às concepções tradicionais, que reduziam o currículo aos documentos legais e às políticas institucionais, desconsiderando as práticas efetivas na escola.

Em um texto de 1971, Greene (1977), apoiando-se na fenomenologia, propôs que o currículo deveria ser reconfigurado para contemplar as experiências dos sujeitos, superando a ideia tradicional de currículo como um saber socialmente

prescrito. Para Greene, era necessário substituir a rigidez curricular por práticas que permitissem aos estudantes explorar e compreender o seu "mundo-da-vida". Embora sua proposta não tivesse como foco a contraposição direta entre currículo formal e vivido, contribuiu decisivamente para a ampliação das concepções curriculares, evidenciando a necessidade de considerar as experiências escolares reais nas discussões sobre currículo.

A partir da década de 1970, o movimento de reconceituação do campo curricular, fortemente influenciado pelo pensamento marxista, ampliou ainda mais a crítica ao currículo tradicional. Apple (1993) salientou a importância de verificar as dimensões ocultas do currículo, insistindo na integração entre as culturas produzidas nas escolas e a concepção de currículo. Esta crítica ultrapassou a dicotomia entre produção e implementação curricular, defendendo a necessidade de compreender o currículo em sua complexidade cultural.

A expansão do conceito de currículo, incorporando dimensões como o currículo vivido, reflete debates contemporâneos traduzidos em diferentes terminologias e abordagens teóricas. Termos como pré-ativo e interativo (Jackson, 1968), fato e prática (Young; Whitty, 1977), oficial, percebido, operacional e experiencial (Goodlad, 1979), prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Sacristán, 1988) e pré-ativo e ativo (Goodson, 1995), ainda que oriundos de distintas matrizes teóricas, ilustram a tensão existente entre concepções estáticas e dinâmicas do currículo. Essa polarização será explorada nas discussões seguintes, com foco nas contribuições de Young e Whitty (1977) e Goodson (1995) no contexto brasileiro, buscando compreender a relação entre a cultura ensinada e a cultura produzida pelas escolas.

A característica essencial do currículo formal reside no fato de ele ser produzido e regulamentado pelos sistemas de ensino, estando formalizado em leis, parâmetros e diretrizes que determinam objetivos e conteúdo das áreas de estudo. No entanto, mesmo com autores como Dewey ressaltando a complexidade das experiências curriculares desde os anos 1920, foi apenas no final da década de 1960 que se estabeleceu um movimento mais organizado para superar o "hiato" entre os currículos planejados e sua execução prática (Jackson, 1996, p. 9). Esse movimento expandiu a noção de currículo, introduzindo conceitos como o currículo oculto (Jackson, 1968) e o currículo não-escrito (Dreeben *apud* Jackson, 1996), além da ideia de currículo nulo, relativo à ausência de certas experiências educativas.

Dessa forma, historicamente, o desenvolvimento dos conceitos de currículo formal e currículo em ação surgiu como resposta às abordagens tradicionais, excessivamente centradas em documentos legais. Ao abordar essas questões, é relevante considerar a crítica elaborada por Young e Whitty (1977) e Goodson (1995), que, ainda que tenham proposto a integração das diferentes dimensões curriculares, acabam, em alguma medida, reforçando a separação entre a produção e a implementação das propostas curriculares, consolidando uma perspectiva prescritiva sobre o currículo.

A proposta de Goodson (1995), ao conceituar o currículo escrito como uma dimensão pré-ativa, descreve-o como um "roteiro para a retórica legitimadora da escolarização" (p. 21). Tal entendimento converge com a concepção de currículo como fato, apresentada por Young e Whitty (1977). Embora estes autores não se refiram diretamente ao currículo escrito, é possível estabelecer uma relação clara entre o conceito de currículo como fato e a dimensão pré-ativa ou escrita. Para eles, o currículo como fato representa a ideia de que há um saber externo à escola, destinado à transmissão por meio do currículo, que se materializa naquilo que se deve ensinar.

Ao notar o currículo como fato a partir da relação entre currículo e cultura, observa-se sua vinculação à perspectiva funcionalista, a qual entende o currículo e a escola como espaços destinados à reprodução cultural. De acordo com a vertente crítica de Williams (1984), o currículo é concebido como uma seleção de cultura, aspecto amplamente discutido nos estudos da área. Embora as abordagens pós-críticas tenham problematizado a exclusão de determinadas culturas desse processo seletivo, a cultura, conforme destaca Macedo (2004a), continua a ser tratada como objeto de ensino. Nesse contexto, o conceito de currículo como fato se aproxima da noção de cultura escolar formulada por Forquin (1993), entendida como uma cultura didatizada a ser transmitida.

Contudo, esta abordagem revela limitações ao tratar a cultura como um conjunto de significados previamente elaborados fora do espaço escolar e posteriormente selecionados para compor o currículo, através de processos de didatização ou mediação didática. A crítica curricular, portanto, deve superar a mera compreensão deste processo como uma luta pela legitimação cultural, avançando para a análise das relações de poder que o sustentam.

Em contrapartida, a abordagem do currículo como prática — ou currículo ativo —, fundamentada nas reflexões de Greene (1977), desloca o foco para os processos cotidianos vividos nas escolas. Nesta perspectiva, a construção do conhecimento e da cultura é entendida como fruto da ação de professores e alunos, concebidos como sujeitos históricos no contexto escolar. Integrando a perspectiva cultural, o currículo como prática associa-se à ideia de cultura escolar como "mundo social", nos termos de Forquin (1993, p. 167), enfatizando que a cultura da escola não é apenas transmitida, mas constantemente produzida no ambiente educacional.

A relação entre currículo como fato e currículo como prática expressa, assim, a tensão entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Apesar da valorização crescente do currículo como prática nas discussões acadêmicas, a teoria curricular ainda não superou integralmente a visão prescritiva que caracteriza abordagens mais burocráticas. Esta constatação indica que, mesmo com os avanços, persiste a separação entre a produção e a implementação curricular, com implicações importantes para a compreensão das relações de poder nas escolas.

O estudo de teses e dissertações, bem como a análise da produção teórica e das propostas curriculares no Brasil, exemplifica a maneira como a dicotomia entre currículo como fato e currículo como prática se reproduz nas formulações acadêmicas e suas implicações políticas. Em um primeiro grupo de estudos, observa-se uma predominância da dimensão pré-ativa do currículo, ainda que a dimensão ativa seja reconhecida. Em geral, estes trabalhos estabelecem uma relação linear de dominação do currículo como fato sobre a prática, abordando o currículo pré-ativo como um modelo rígido e incontestável, cuja implementação deve ser seguida de forma disciplinada.

Nesse tipo de análise, a dimensão ativa do currículo é frequentemente tratada como subordinada ao currículo como fato, com ênfase nas relações estruturais entre o Estado e as instituições escolares. O objetivo central das pesquisas foi denunciar os mecanismos de controle da escola, refletir sobre a sua eficácia ou ineficácia e, em alguns casos, sugerir abordagens pedagógicas que garantam a efetividade das políticas curriculares. Nessa perspectiva, a ênfase no currículo escrito contribui, como observa Young (2000), para o deslocamento do currículo em relação aos contextos sociais de origem, promovendo a ilusão de sua autonomia em relação à prática escolar.

Por trás dessa concepção, está a crença de que a aplicação correta dos documentos curriculares poderia transformar as práticas escolares, embora muitas vezes tal capacidade de transformação seja vista de forma cética. Esse modelo sustenta uma visão vertical e linear de poder, priorizando o controle estatal e desconsiderando as resistências e iniciativas surgidas no cotidiano escolar, minimizando o papel criativo do professor e a potencialidade da escola como espaço de produção cultural.

Por outro lado, em um segundo conjunto de estudos, observa-se uma valorização maior da dimensão ativa do currículo e da cultura produzida no ambiente escolar. Estas pesquisas, frequentemente de natureza etnográfica, exploram o cotidiano escolar como um espaço de criação de currículos alternativos, em que a prática docente e a agência dos estudantes são reconhecidas como forças transformadoras. Os documentos curriculares escritos nesse contexto, são frequentemente ignorados, subvertidos ou tratados como produtos distanciados da realidade escolar.

Entretanto, Young (2000) alerta para os riscos dessa abordagem, ao enfatizar que a ênfase excessiva nas práticas individuais pode conduzir a uma visão voluntarista e fragmentada da mudança curricular. Goodson (1995) também observa que, ao concentrar a análise nas ações subjetivas dos professores e alunos, corre-se o risco de minimizar a importância das persistências históricas, como as formas de organização curricular, o que limita a compreensão crítica do campo educacional e as possibilidades reais de transformação.

Assim, mesmo os estudos que priorizam o currículo vivido acabam, muitas vezes, por autonomizar a resistência, rompendo com a tensão dialética entre autonomia e controle que caracteriza a política curricular, como destaca Ball (1997). A dicotomia entre currículo como fato e currículo como prática, portanto, persiste como uma lógica que, em última análise, sustenta o modelo prescritivo criticado.

Conclui-se que a análise das teses e dissertações evidencia que a ênfase exclusiva no currículo como prática não garante o reconhecimento da escola e do currículo como espaços de produção cultural. O modelo dicotômico, ainda predominante, contribui para a manutenção daquilo que Goodson (1995) denomina "ideologia do currículo como prescrição" (p. 67), uma estrutura que, ao mesmo tempo em que afirma a possibilidade de libertação pela prática, continua a legitimar a hegemonia das burocracias estatais.

A análise das produções acadêmicas na área curricular corrobora a observação de Ball (1997), segundo a qual a maioria das pesquisas sobre política curricular ainda mantém a separação entre o contexto de produção e o de implementação dos documentos oficiais. Esta abordagem, conforme criticada por Goodson (1995), tende a obscurecer a dinâmica política subjacente ao currículo, favorecendo uma visão estruturada verticalmente das relações de poder — seja no domínio dos grupos hegemônicos ou na resistência dos subalternos.

Assim, apesar dos avanços teóricos no campo curricular, a análise das teses, dissertações e produções acadêmicas revela que a superação da concepção tradicional de currículo ainda encontra limites. A polarização entre a produção e a implementação curricular persiste, contribuindo, paradoxalmente, para a continuidade da lógica prescritiva que pretende criticar.

Nesse contexto, torna-se relevante a crítica apresentada por autores como Goodson (1995), Young (2000) e Whitty (1977), que defendem a necessidade de uma abordagem integradora do currículo, considerando simultaneamente as dimensões escrita e vivida. Todavia, mesmo essa defesa, em muitos casos, acaba priorizando a análise da dimensão pré-ativa do currículo, concentrando-se nos conflitos envolvidos em sua definição. Ao abordar a reconceitualização do currículo vivido, Forquin (1993) destaca a importância da cultura escolar, sem, contudo, negligenciar os conteúdos cognitivos e simbólicos tradicionalmente vinculados à transmissão pedagógica deliberada.

Nesse cenário é evidente que, para avançarmos na compreensão do fenômeno curricular é imprescindível superar a dicotomia entre o currículo formal e o currículo vivido. Esta tarefa exige a adoção de uma abordagem que reconheça o currículo como um processo dinâmico, no qual as relações de hegemonia são provisórias e constantemente reconfiguradas. Assim, é necessário conceber o currículo como uma arena de produção cultural que transcenda a oposição entre produção e implementação, formalidade e vivência, cultura escolar e cultura da escola. Tal perspectiva, como propõe Jameson (2001), deve ser entendida como uma tarefa política, uma vez que o campo do currículo enfrenta o desafio de articular o político e o cultural num cenário em que as fronteiras entre ambos se tornam progressivamente imprecisas.

Ao discutir a inserção da educação sexual e de gênero nos currículos, a experiência da ECOS Comunicação em Sexualidade revela a ausência de uma

abordagem sistemática sobre esses temas nos cursos de formação de professores. A carência de conteúdos relacionados à sexualidade e gênero, tanto nos currículos de formação docente quanto nos currículos escolares, limita a atuação dos educadores ao abordar essas questões no contexto escolar. Observa-se que, quando a sexualidade é tematizada, o enfoque tende a se restringir à prevenção de doenças, como a AIDS, reforçando uma abordagem medicalizada e reducionista. Questões centrais, como os direitos sexuais e reprodutivos, a equidade de gênero, os valores, normas, sentimentos e emoções, permanecem marginalizadas nos currículos. Em 2008, a ECOS realizou um diagnóstico dos currículos de cursos de Pedagogia, evidenciando a omissão desses conteúdos e promovendo, a partir desse levantamento, um importante diálogo com pesquisadores, docentes e gestores educacionais visando à reformulação dos currículos de formação docente.

Historicamente, a educação sexual no Brasil remonta às décadas de 1960 e 1970, com as primeiras iniciativas voltadas para esse campo (Arihã; Calazans, 1998; Rosemberg, 1985; Werebe, 1978). Nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, observam-se esforços mais sistemáticos para incorporar as temáticas de gênero e sexualidade nos currículos. Instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) buscaram conferir maior flexibilidade ao currículo, incluindo temas transversais que abordam a diversidade sexual e de gênero. No entanto, a efetiva implementação desses temas na formação de professores ainda representa um desafio, sendo fundamental para a construção de uma educação inclusiva e crítica.

O evento "Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos", realizado de 23 a 26 de agosto de 2010, trouxe à tona questões centrais para a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos. O encontro visou estimular a reflexão sobre temas como ética, meio ambiente, pluralismo cultural, consumo, saúde e orientação sexual, enfatizando que tais temáticas, embora de elevada relevância, não devem ser transformadas em disciplinas isoladas, mas abordadas de forma integrada nas diversas áreas do currículo. Defendeu-se que esses conteúdos sejam contemplados tanto nas atividades formais de sala de aula quanto nas práticas extracurriculares, promovendo uma educação cidadã plena e consciente.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adotam a cidadania como princípio norteador da educação escolar,

inovando ao incorporar temas relacionados ao resgate da dignidade humana, à igualdade de direitos, à responsabilidade social e à participação ativa na vida coletiva. Nessa perspectiva, o currículo escolar transcende a função de simples transmissor de conteúdo, tornando-se uma ferramenta para o desenvolvimento das capacidades críticas dos alunos, visando sua formação enquanto cidadãos conscientes e atuantes. O objetivo passa a ser a integração de temas que fomentem a cidadania no cotidiano escolar, para além da mera transmissão de saberes acumulados.

A proposta dos temas transversais busca justamente promover a integração de assuntos como saúde e orientação sexual nas diferentes áreas do conhecimento, de forma contínua e articulada ao longo da trajetória escolar. Essa abordagem exige a participação ativa de múltiplos atores sociais — pais, professores, diretores, alunos e demais profissionais da educação —, além da colaboração de organizações da sociedade civil, como ONGs e serviços de saúde, que podem contribuir para o aprofundamento e ampliação desses debates no ambiente escolar.

A escola, portanto, deve consolidar-se como um espaço de promoção da reflexão crítica e da transformação social, contando com o envolvimento de diversos setores da sociedade para garantir a promoção da saúde e o pleno desenvolvimento da sexualidade de crianças e adolescentes. A educação em sexualidade, nesse contexto, é fundamental para transformar práticas e atitudes relacionadas à sexualidade e às relações de gênero, fomentando uma cultura de respeito e equidade. Nas últimas décadas, políticas públicas voltadas para juventude intensificaram-se, abordando questões como a violência urbana, o desemprego juvenil, a prostituição infantil, a violência doméstica e sexual, bem como temas de saúde, como a gravidez precoce e a vulnerabilidade ao HIV/AIDS e a outras infecções sexualmente transmissíveis.

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, estabeleceu diretrizes que definem a Educação Preventiva Integral como um processo formativo voltado à promoção da cidadania. Esse processo fundamenta-se na análise crítica das condições de vida da população, levando em conta padrões culturais, comportamentos e valores, com o intuito de formular políticas públicas mais eficazes para o fortalecimento da saúde e do desenvolvimento social (MEC, 1994).

O Estado brasileiro, atento às recomendações das Conferências Internacionais do Cairo e de Beijing, incorporou em suas políticas públicas a preocupação com a

juventude e a adolescência. Essas conferências enfatizaram a necessidade de ampliar o acesso dos jovens a programas de educação sexual e de saúde reprodutiva, incentivando comportamentos sexuais responsáveis e promovendo a equidade de gênero. Nesse âmbito, destaca-se a importância de garantir o acesso à informação sobre métodos contraceptivos e à proteção contra o HIV/AIDS, bem como de fomentar uma cultura de não discriminação e de enfrentamento à violência contra as mulheres. A implementação de programas intersetoriais, que envolvam as áreas de educação e saúde, é vista como fundamental para assegurar o pleno exercício dos direitos sexuais e reprodutivos das novas gerações.

Nas décadas de 1990 e 2000, o Brasil avançou na formulação de políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. No entanto, essas políticas, em sua maioria, concentraram-se nas áreas da saúde, do trabalho, da renda e da seguridade social. Embora a educação não tenha figurado inicialmente como prioridade no movimento feminista, é possível identificar que as demandas coletivas influenciaram, ainda que de maneira parcial e fragmentada, a elaboração de políticas educacionais que dialogam com as lutas pela equidade de gênero e pela superação dos preconceitos históricos.

Embora as questões de gênero tenham começado a adquirir maior centralidade nos debates educacionais, a educação sexual e de gênero ainda enfrenta inúmeros obstáculos no interior das instituições escolares. Durante os anos 1980, uma das estratégias de sensibilização utilizadas foi a divulgação de dados alarmantes sobre a gravidez na adolescência e o crescimento dos casos de HIV/AIDS entre jovens (Ariha; Calazans, 1998). Embora eficazes para chamar a atenção para essas questões de saúde, tais estratégias, muitas vezes, fomentaram abordagens alarmistas que limitaram uma reflexão mais ampla e educativa sobre a sexualidade.

No campo da saúde pública, surgiram iniciativas importantes como o projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas" (SPE), que visa integrar ações de saúde e educação no ambiente escolar. O projeto prevê, entre outras ações, a distribuição de preservativos nas escolas, a realização de parcerias com unidades de saúde e o incentivo à participação comunitária, configurando-se como uma estratégia importante para o fortalecimento da educação em sexualidade e a promoção da saúde integral de adolescentes e jovens.

Apesar de o projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas" configurar-se como uma ação integrada entre os setores de saúde e educação, sua ênfase permanece

direcionada primordialmente à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (ISTs) e da AIDS. Tal enfoque revela que a proposta não constitui uma política abrangente de educação em sexualidade e gênero, mas antes uma estratégia focalizada na prevenção. Ainda que aborde aspectos relevantes como sexualidade humana, gênero, diversidade sexual e direitos sexuais e reprodutivos, a sua abordagem carece de uma perspectiva mais ampla, crítica e inclusiva.

Entre 2005 e 2006, a ECOS, em parceria com o Instituto de Saúde, realizou a pesquisa intitulada "Educação Sexual na Escola e Direitos Sexuais e Reprodutivos", com o objetivo de avaliar a política educacional implementada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2001 e 2005. Esta pesquisa analisou três projetos desenvolvidos pela Prefeitura: o "Programa de Educação Preventiva e Sexualidade" (PEPS), iniciado em 2001; o "Projeto Orientação Sexual na Escola: um trabalho processual", realizado em conjunto com o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) entre 2003 e 2004; e o "Projeto Vamos Combinar?", parceria entre as Secretarias Municipais de Saúde e Educação, desenvolvido entre 2003 e 2005 (Pirota et al., 2007).

Os resultados da pesquisa indicaram que, embora a temática da educação sexual tenha sido contemplada em diversos projetos intersetoriais, faltou uma articulação sistemática entre as áreas de Educação e Saúde. Além disso, constatou-se uma significativa vulnerabilidade institucional e programática, que comprometeu a continuidade e a efetividade das ações. Observou-se ainda que os projetos priorizaram a abordagem de IST/AIDS, relegando a segundo plano uma perspectiva mais abrangente sobre a sexualidade. Temas como aborto, prazer e direitos sexuais e reprodutivos permaneceram cercados de tabus e resistências. A orientação sexual, embora abordada pontualmente, ainda se configura como um tema marginalizado nas práticas escolares.

Entre os 112 professores participantes de uma pesquisa realizada em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, 80,4% relataram não ter recebido qualquer formação ou capacitação sobre educação sexual entre 2001 e 2005. Apenas 18,8% afirmaram ter participado de algum programa formativo nesse período. Esses dados evidenciam que a formação sobre temas ligados à sexualidade atinge um número reduzido de docentes, muitas vezes movidos por interesse pessoal. A inserção da educação sexual nas escolas ainda se apresenta como uma prática pontual, dependente da iniciativa individual dos professores.

Essas ações situam-se em um contexto político mais amplo, em que marcos normativos figuram nas agendas e políticas públicas, formando um sistema complexo de regulamentações, orientações e propostas de implementação. A resistência docente ao trabalho com a temática da sexualidade poderia ser superada por meio de processos formativos específicos, que incluam tanto conteúdos teóricos quanto metodologias pedagógicas adequadas às diversas faixas etárias dos estudantes.

Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, que reformulou as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Essa reformulação conferiu maior flexibilidade na organização dos currículos, sugerindo áreas prioritárias de conhecimento, mas sem estabelecer disciplinas obrigatórias (Scheibe, 2006). Nesse contexto, emergem questões centrais: os cursos de formação de professores — como Pedagogia, Escolas Normais Superiores e Licenciaturas — têm efetivamente incorporado conteúdos relacionados à sexualidade capazes de embasar uma prática adequada de educação sexual? Os temas previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão sendo integrados de maneira consistente à formação docente?

Com o objetivo de buscar respostas a essas indagações, foi desenvolvido um projeto voltado ao mapeamento das políticas educacionais relacionadas à educação em sexualidade entre 2003 e 2008.

Submetido à Fundação Ford, o projeto teve como finalidade, entre maio e dezembro de 2008, realizar um levantamento abrangente das políticas recentes no campo da educação sexual, incluindo programas, projetos, legislações, normas técnicas e ações específicas. A pesquisa foi organizada em três frentes: 1) levantamento nacional dos currículos e ementas de cursos de formação de professores; 2) levantamento das políticas governamentais em educação sexual nas capitais brasileiras; e 3) levantamento dos grupos de pesquisa dedicados ao tema da sexualidade e educação. A coleta de dados foi realizada majoritariamente de forma virtual, exigindo um esforço substancial em termos de tempo, organização e consolidação de uma base de dados consistente. Os resultados foram apresentados em três relatórios distintos, correspondentes a cada área de levantamento.

A metodologia empregada evidenciou a importância dos meios digitais para a realização da pesquisa, uma vez que a abordagem presencial se mostrou inviável em razão de limitações financeiras e temporais. Todavia, a atualização irregular das informações nos portais institucionais representou um obstáculo considerável.

Destaca-se, nesse processo, a colaboração fundamental da Fundação Carlos Chagas, que, por meio do grupo de pesquisa “Avaliação Educacional” do Departamento de Pesquisas Educacionais, contribuiu especialmente para o levantamento dos currículos. Esse grupo, simultaneamente, conduzia o Projeto Formação de Professores para o Ensino Fundamental, solicitado pela Fundação Vitor Civita, avaliando os cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, e comparando as práticas de formação docente no Brasil e na Argentina.

No que concerne ao levantamento dos currículos de cursos de Pedagogia, direcionados à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo contemplou universidades de todo o território nacional, organizadas em torno das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Verificou-se que a maioria dos cursos de Pedagogia (71%) é oferecida por universidades e centros universitários, com a região Sudeste concentrando 69% dos centros universitários e 31% das universidades. A região Sul, por sua vez, concentra 27% das universidades. As instituições universitárias registraram os melhores índices de desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005. O levantamento buscou identificar disciplinas relacionadas à educação sexual presentes nos cursos, considerando a flexibilidade prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Constatou-se que, das 989 universidades analisadas, apenas 41 ofereciam disciplinas que abordavam a temática da sexualidade, sendo a maioria ofertada em caráter optativo.

Embora o levantamento tenha revelado a existência de cursos que abordam questões de sexualidade, diversidade sexual e gênero, a inserção desses temas nos currículos de formação docente ainda se mostra limitada. A abordagem da sexualidade nas instituições de ensino superior permanece tímida, sendo restrita a um número reduzido de cursos e, frequentemente, de maneira não obrigatória.

A ECOS defende que, para a construção de práticas sociais mais responsáveis e conscientes acerca da sexualidade e do corpo, é indispensável que a comunidade escolar — professores, gestores e formadores — incorpore essa temática de maneira articulada e integrada ao cotidiano escolar. Superar a fragmentação das abordagens tradicionais da educação sexual implica promover a formação inicial de professores que contemplem a sexualidade de forma consistente. A ECOS reconhece a importância de iniciativas governamentais, como o curso "Gênero e Diversidade na Escola", voltado à formação sobre gênero, sexualidade e igualdade racial, mas aponta

que esses cursos de curta duração enfrentam limitações estruturais e de continuidade, que comprometem a participação ampla dos docentes.

Dessa maneira, a ECOS propõe a inclusão de disciplinas obrigatórias sobre sexualidade e gênero nos cursos de formação inicial de professores, especialmente na graduação em Pedagogia e Licenciaturas, como estratégia para consolidar a inserção desses temas na prática escolar. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais ofereçam diretrizes para essa abordagem, sua efetiva aplicação depende da interpretação e adaptação pelas escolas. A formação inicial dos docentes, com enfoque nas questões culturais de gênero e diversidade sexual, é, portanto, fundamental para preparar profissionais sensíveis, críticos e reflexivos, capazes de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras. Essas diretrizes encontram respaldo nas conclusões da pesquisa da ECOS, que analisou os projetos de educação sexual implementados pela Secretaria de Educação de São Paulo entre 2001 e 2005.

A construção do currículo escolar constitui um processo que reflete os valores sociais, políticos e culturais de uma sociedade. Nesse contexto, a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade tem se apresentado como um desafio constante, especialmente em realidades onde o debate sobre a diversidade ainda enfrenta resistências (Louro, 1997). Entretanto, assegurar a presença dessas questões no currículo é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, que respeite as múltiplas identidades e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Souza, 2010).

O currículo escolar deve transcender a mera transmissão de conteúdos tradicionais, buscando contemplar aspectos que dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes. A introdução de discussões sobre gênero e sexualidade na educação básica possibilita a desconstrução de estereótipos, a redução da discriminação e a valorização da diversidade (Scott, 1995). Quando abordados de forma estruturada e pedagógica, tais temas favorecem a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, no qual todos os alunos se sintam respeitados e reconhecidos (Junqueira, 2009).

Embora a Base Nacional Comum Curricular estabeleça diretrizes gerais para a educação brasileira, a forma de implementação desses princípios varia consideravelmente entre escolas e redes de ensino. Frequentemente, os temas de gênero e sexualidade são tratados apenas em disciplinas como Biologia ou Filosofia,

quando deveriam ser trabalhados como eixos transversais em todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2017). O ensino dessas temáticas deve ser integrado como princípio orientador da prática pedagógica, visando estimular reflexões críticas e a construção de uma cultura de respeito e equidade (Louro, 2001).

Todavia, a implementação efetiva dessas discussões enfrenta desafios consideráveis, sobretudo no que concerne à formação de professores. Muitos docentes não recebem a devida preparação para lidar com questões de gênero e sexualidade, seja por lacunas na formação inicial, seja pela ausência de formação continuada (Bento, 2011). Para que o currículo incorpore tais temas de maneira significativa, é imprescindível investir na formação de educadores, garantindo-lhes suporte teórico e metodológico adequado (Vianna, 2012).

É igualmente fundamental reconhecer e fortalecer a escola como espaço de transformação social. A construção do currículo deve ser um processo coletivo, fundamentado no diálogo entre gestores, professores, estudantes e a comunidade escolar, de modo que as diretrizes educacionais reflitam a pluralidade da sociedade (Freire, 1996). A inclusão de gênero e sexualidade no currículo deve ser compreendida não apenas como uma demanda pedagógica, mas como um compromisso com a promoção dos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Butler, 2003).

Assim, estabelecer bases sólidas para o tratamento das questões de gênero e sexualidade no currículo é essencial para a formação integral dos estudantes. Superar resistências exige um esforço coletivo para garantir que a educação cumpra seu papel na preparação de indivíduos para viverem em uma sociedade diversa, promovendo valores de respeito, equidade e cidadania (Louro, 2003).

No contexto das universidades da Bahia, o estudo sobre o currículo tem se consolidado como um campo de pesquisa fundamental para a compreensão das práticas educacionais e das transformações no ensino superior. Diversas dissertações, teses e estudos acadêmicos abordam a construção curricular a partir de perspectivas históricas, metodológicas e políticas (Souza, 2010; Silva, 2015). A estruturação curricular reflete tanto as diretrizes institucionais quanto as demandas sociais e as influências teóricas que orientam a formação acadêmica (Gomes, 2012).

Nas universidades baianas, o debate sobre currículo tem se intensificado, particularmente nas áreas de Educação e Ciências Humanas. Instituições como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e

a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) têm produzido relevantes pesquisas que analisam o impacto das políticas educacionais na organização curricular (Moraes, 2013). As discussões envolvem temas como a flexibilização curricular, a introdução de novas metodologias pedagógicas e a adaptação às diretrizes nacionais, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2017).

Dentre os temas recorrentes nas pesquisas sobre currículo nas universidades baianas, destaca-se a necessidade de incluir conteúdos que valorizem a diversidade social, cultural e regional do estado. A inserção de disciplinas e projetos que contemplem as identidades locais, a história da população negra e indígena, e a formação de professores voltada para a educação inclusiva e a diversidade são pontos de destaque nas discussões acadêmicas (Oliveira, 2011; Lima, 2016). Além disso, há um crescente interesse pela inclusão de metodologias inovadoras e pela promoção da acessibilidade no ensino superior (Carvalho, 2014).

A formação de professores permanece como um dos eixos centrais das pesquisas curriculares nas universidades da Bahia. A análise dos cursos de licenciatura tem buscado verificar o alinhamento dos currículos com as exigências contemporâneas da educação, abordando questões como gênero e sexualidade, educação antirracista e preparação para atuar em contextos de vulnerabilidade social (Souza, 2012; Costa, 2017).

Além da produção acadêmica, eventos científicos, seminários e grupos de pesquisa têm desempenhado papel relevante na ampliação das discussões sobre currículo. A interação entre pesquisadores, educadores e gestores tem proporcionado reflexões importantes sobre os desafios e as potencialidades da organização curricular no ensino superior (Pereira, 2018). Esse movimento é fundamental para assegurar a atualização permanente dos currículos, de modo que respondam adequadamente às demandas de uma sociedade em constante transformação (Silva, 2019).

O levantamento sobre o currículo nas universidades da Bahia evidencia um esforço contínuo de repensar a formação acadêmica e profissional. As pesquisas realizadas no estado ressaltam a importância de construir currículos que dialoguem com as realidades sociais, promovendo inclusão, diversidade e inovação educacional. A consolidação dessas discussões no meio acadêmico é fundamental para uma

educação superior mais crítica, reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes (Almeida, 2020; Costa, 2021).

O currículo formal, ao ser delineado pelas diretrizes institucionais, reflete valores e interesses hegemônicos, o que pode resultar na marginalização de determinados grupos e na invisibilização de temáticas essenciais para a formação cidadã (Silva, 2019). No contexto educacional brasileiro, a abordagem de gênero e sexualidade nos currículos prescritos ainda enfrenta inúmeros desafios, frequentemente decorrentes de resistências políticas e culturais que dificultam a inserção sistemática dessas temáticas (Costa, 2018). Todavia, é inegável que o tratamento dessas questões é imprescindível para promover o respeito à diversidade e combater desigualdades estruturais que impactam o ambiente escolar e a sociedade em geral (Brasil, 2017).

A análise da implementação curricular nas universidades da Bahia revela um esforço crescente para incorporar discussões sobre diversidade e inclusão no campo educacional (Almeida, 2020). Diversas iniciativas acadêmicas e de extensão têm promovido reflexões sobre gênero e sexualidade, contribuindo para a transformação dos currículos formais e para o alinhamento das práticas pedagógicas aos princípios de equidade e direitos humanos (Gomes, 2021). No entanto, essa incorporação ainda ocorre de maneira desigual entre as instituições. Enquanto os cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais avançam na inclusão dessas temáticas, outras áreas do conhecimento apresentam lacunas significativas (Costa, 2017).

A construção de um currículo que integre transversalmente as questões de gênero e sexualidade constitui um desafio essencial para a consolidação de uma educação democrática e inclusiva (Souza, 2019). Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que as políticas educacionais avancem, garantindo a inclusão dessas temáticas nos programas de ensino e proporcionando a professores e estudantes o acesso a conteúdo que fomentem uma reflexão crítica sobre as diversidades e desigualdades sociais (Oliveira, 2020). Assim, o currículo formal pode se transformar em um instrumento eficaz para a formação de cidadãos conscientes, preparados para atuar em uma sociedade plural e em constante transformação (Moraes, 2018).

5.2.1 Um olhar do currículo da EJA – Perspectiva sobre sexualidade e gênero: experiência do município de Capim Grosso

O referencial curricular de Capim Grosso – Bahia representa um avanço significativo para a educação municipal, pois estabelece diretrizes e princípios orientadores para o ensino na rede pública local. Esse documento busca alinhar-se às políticas educacionais nacionais e estaduais, considerando simultaneamente as especificidades culturais, sociais e econômicas do município (Silva, 2019). Sua elaboração visa assegurar uma educação de qualidade, voltada às necessidades dos estudantes e à valorização da identidade local (Costa, 2018).

Situada na região centro-norte da Bahia, Capim Grosso destaca-se pelos investimentos em educação e pela adoção de estratégias que promovem um ensino mais contextualizado e inclusivo (Moraes, 2021). O município reconhece a importância de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes, respeitando suas origens e fortalecendo o pertencimento sociocultural (Oliveira, 2020). Nesse contexto, o referencial curricular local constitui um instrumento fundamental para organizar as práticas pedagógicas e promover um ensino significativo (Almeida, 2020).

A valorização da diversidade e da inclusão configura-se como um dos pilares centrais do referencial curricular de Capim Grosso. O documento propõe a escola como um espaço democrático de aprendizagem, no qual todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma formação integral (Souza, 2019). Para tanto, defende metodologias ativas que fomentam o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento (Gomes, 2018), incorporando temas como identidade, cultura local, meio ambiente e direitos humanos (Silva, 2019).

A adaptação do currículo às especificidades de Capim Grosso manifesta-se também na valorização das manifestações culturais e no incentivo a práticas pedagógicas que resgatem a história e os costumes locais. A riqueza cultural da cidade propicia um ambiente favorável para o fortalecimento da identidade estudantil, promovendo o respeito às tradições e a participação ativa da comunidade escolar (Costa, 2017).

Outro aspecto relevante do referencial curricular é o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular, garantindo a abordagem dos conteúdos essenciais de forma estruturada e coerente. Simultaneamente, promove a flexibilização curricular, permitindo que cada escola adapte suas práticas pedagógicas às necessidades

específicas de seus alunos (Brasil, 2017). Essa autonomia é fundamental para construir uma educação dinâmica e enraizada na realidade local (Moraes, 2018).

A formação continuada dos professores é enfatizada como elemento crucial para a efetivação das diretrizes curriculares em Capim Grosso. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido ações formativas para capacitar os docentes no uso de metodologias inovadoras e no trabalho com temas transversais, como sustentabilidade, cidadania e tecnologia (Souza, 2019; Gomes, 2021).

O fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade constitui outro ponto fundamental do referencial curricular. Estimula-se o envolvimento das famílias e dos diversos agentes sociais no processo educacional, a fim de promover um ensino mais humanizado e atento às dificuldades e potencialidades dos estudantes (Almeida, 2020; Silva, 2021).

Dessa forma, o referencial curricular de Capim Grosso – Bahia representa um marco na educação municipal, pois estabelece diretrizes pedagógicas comprometidas com a qualidade e a inclusão, conectando a educação à realidade local (Costa, 2018). O desafio que se impõe é garantir sua implementação eficaz, superando obstáculos para consolidar uma formação sólida e transformadora (Moraes, 2021). O currículo municipal, assim, afirma-se como ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Souza, 2020).

Neste cenário, o Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA) 2022 desponta como um instrumento estratégico para o fortalecimento da EJA em Capim Grosso. O documento estabelece orientações para práticas pedagógicas voltadas a jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada. Inscrito no esforço de aprimorar as políticas educacionais locais, o OCEJA visa promover uma aprendizagem mais inclusiva e alinhada às necessidades desse público.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Capim Grosso enfrenta desafios diversos, como a evasão escolar e a necessidade de currículos adaptados à realidade dos estudantes, muitos dos quais conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares. O OCEJA 2022 propõe uma abordagem curricular flexível, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno, com conteúdo que dialogue com o cotidiano dos educandos.

Entre seus principais objetivos, o OCEJA 2022 destaca a valorização da diversidade e a promoção da inclusão social. Busca assegurar que todos os

estudantes, independentemente de condição socioeconômica, idade ou trajetória, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ademais, enfatiza a formação cidadã, abordando temas como direitos humanos, identidade cultural, mundo do trabalho e participação social, essenciais para a construção de uma sociedade democrática.

A implementação do OCEJA tem sido acompanhada por programas de formação continuada para professores da EJA em Capim Grosso, visando capacitá-los para metodologias inovadoras adaptadas ao público jovem e adultos. A qualificação docente é elemento central para assegurar a efetivação das propostas curriculares, reconhecendo e valorizando as experiências de vida dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a ênfase na educação interdisciplinar e contextualizada. O currículo da EJA não se limita à transmissão de conteúdos tradicionais, buscando desenvolver competências práticas para a vida cotidiana e o mundo do trabalho. A alfabetização e o letramento, por exemplo, são trabalhados de maneira aplicada, revelando a relevância do conhecimento na prática social.

O OCEJA também incorpora a inclusão digital como elemento estratégico, reconhecendo a importância das tecnologias educacionais. Em Capim Grosso, iniciativas que utilizam plataformas digitais e recursos audiovisuais têm sido implementadas para tornar a aprendizagem mais acessível e interativa, ampliando as possibilidades formativas.

A participação comunitária constitui outro pilar importante para o sucesso da EJA em Capim Grosso. A articulação entre escolas, famílias, empregadores e organizações da sociedade civil fortalece a rede de apoio aos estudantes, ampliando suas chances de permanência e sucesso escolar.

Assim, o OCEJA 2022 configura-se como um instrumento vital para qualificar o ensino de jovens e adultos em Capim Grosso, estabelecendo diretrizes alinhadas às demandas locais e assegurando uma formação respeitosa às trajetórias dos estudantes. Sua efetivação requer o comprometimento conjunto da gestão municipal e dos educadores.

No panorama nacional, a Educação de Jovens e Adultos continua a ser objeto de debates, especialmente no que tange à adequação curricular às necessidades específicas dos educandos. O currículo da EJA deve contemplar não apenas conteúdos pedagógicos tradicionais, mas também temas sociais relevantes, como sexualidade e gênero. Embora a BNCC proponha uma educação plural e inclusiva, persistem desafios na efetiva inserção desses temas (Brasil, 2017).

No âmbito estadual, a Bahia tem avançado na inclusão de gênero e sexualidade no currículo da EJA, ainda que de forma desigual. Universidades e instituições de ensino superior têm desenvolvido projetos e programas formativos que capacitam professores para trabalhar criticamente essas temáticas no ambiente escolar. Em Capim Grosso, a realidade educacional reflete tanto os avanços quanto os desafios. Embora a EJA desempenhe papel fundamental na inclusão social, a abordagem de sexualidade e gênero ainda enfrenta resistências culturais e a ausência de formação específica para os docentes. Apesar disso, iniciativas locais têm surgido para ampliar o debate e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância dessas discussões.

A consolidação de um currículo da EJA que contemple amplamente as questões de sexualidade e gênero requer o fortalecimento das discussões nas universidades, investimentos em formação continuada e a formulação de políticas públicas inclusivas. Garantir que a EJA seja espaço de valorização da diversidade é passo essencial para a construção de uma sociedade equitativa e democrática.

A EJA, por essência, visa garantir o direito à educação para aqueles que foram privados desse acesso no tempo apropriado (Brasil, 1996). No entanto, a exclusão educacional — historicamente dirigida às classes populares — persiste como desafio (Arroyo, 2000), afetando especialmente grupos marginalizados como negros, pobres, pessoas com deficiência e LGBTQIAPN+. As práticas pedagógicas muitas vezes reproduzem uma falsa igualdade, desconsiderando diferenças étnicas, culturais, de gênero e orientação sexual.

O sistema educacional brasileiro historicamente perpetuou processos de exclusão, privilegiando elites em detrimento de populações vulneráveis. A EJA reflete essas contradições, frequentemente negligenciando as singularidades de seus estudantes. Conforme Arroyo (2007), a fragmentação e descontinuidade das políticas públicas para a EJA comprometem sua efetividade e desconsideram a efetivação plena dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Outro aspecto relevante é que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) historicamente têm sido o foco das discussões sobre a exclusão social, a democratização do conhecimento e o direito de acesso e permanência nas escolas públicas de qualidade (Haddad, 2000). No entanto, questões relativas à orientação sexual, identidade de gênero, etnia e outras formas de exclusão social se somam às desigualdades tradicionalmente associadas à classe social e à geração. Essas novas

formas de exclusão demandam uma reflexão aprofundada sobre o currículo da EJA e sobre como este pode tornar-se mais inclusivo e representativo das diversas realidades vivenciadas pelos estudantes.

Assim, discutir as questões de gênero e diversidade sexual na EJA implica considerar os aspectos curriculares, pois os princípios que orientam essa modalidade de ensino devem incorporar as subjetividades e experiências dos educandos. Conforme destaca Arroyo (2007), as escolas de EJA precisam refletir criticamente sobre os conteúdos julgados necessários à aprendizagem, estabelecendo conexões entre o saber escolar e a realidade social dos estudantes. Essa abordagem possibilita que a escola atenda às múltiplas realidades dos seus alunos e, ao tratar de questões de gênero e diversidade sexual, transforme-se em um espaço de reflexão crítica e de promoção de uma sociedade mais inclusiva.

De acordo com Rios e Dias (2020), ao abordar gênero e diversidade na escola, é imprescindível que as práticas curriculares estejam fundamentadas no respeito às diferenças. A reflexão sobre o currículo da EJA e sobre a diversidade sexual e de gênero exige, portanto, que se reconheçam e valorizem as manifestações de diversidade presentes nos espaços educativos. As turmas da EJA, caracterizadas por sua heterogeneidade, demandam um currículo que contemple as experiências vividas por todos os seus integrantes, proporcionando um ambiente que acolha e respeite a pluralidade de identidades.

Embora existam trabalhos acadêmicos que discutem questões pedagógicas nessa modalidade, poucos estabelecem articulações específicas entre currículo e inclusão da diversidade sexual e de gênero. Conforme argumenta Silva (2010), a diversidade sexual e de gênero raramente encontra espaço adequado para discussão na EJA. Duarte (2009) também observa a existência de um silenciamento sobre a temática curricular e a diversidade, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e consciente.

A pesquisa sobre artigos e estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos, à temática curricular e à diversidade sexual e de gênero revela uma significativa lacuna na produção acadêmica sobre o assunto. Para verificar o estado atual dessa produção, realizou-se uma busca no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, entre 2010 e 2020, focando-se nos resumos dos artigos. Inicialmente, a pesquisa com o termo "Educação de Jovens e Adultos" resultou em 276 artigos. Ao cruzar "Educação de Jovens e Adultos" com "Currículo", foram encontrados 10 artigos;

com "Relações de Gênero", apenas 2; e com "Diversidade Sexual", um único artigo. Finalmente, a busca por "Educação de Jovens e Adultos", "Currículo" e "Diversidade Sexual ou Diversidade de Gênero" não retornou resultados. Esses dados evidenciam a necessidade urgente de refletir sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero nas práticas curriculares da EJA, a fim de evitar a perpetuação de silenciamentos e exclusões.

Paralelamente, o debate sobre equidade de gênero, diversidade sexual e os direitos da comunidade LGBTQIAPN+ tem conquistado espaço em diferentes setores sociais, o que reforça a importância de propostas pedagógicas que respondam a essas demandas. A escola, enquanto instituição social, deve ser um espaço de convivência das diferenças. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na EJA exigem a adoção de currículos inovadores que considerem as dimensões subjetivas ligadas à etnia, raça, gênero, orientação sexual e geração dos estudantes. Apesar dos avanços na discussão sobre respeito às diferenças, particularmente em relação às questões étnicas, raciais, territoriais e de gênero, persistem inúmeros desafios. Tais desafios extrapolam o acesso à educação e envolvem também a garantia da liberdade de expressão das identidades de gênero e sexualidade (Junqueira, 2007; Rios; Dias, 2019; Rios; Dias; Brazão, 2019; Rios; Dias, 2020).

O relato de Jurema (2021) ilustra como a escola pode atuar como espaço de exclusão, sobretudo para pessoas trans. Ela narra seu sofrimento em virtude da não aceitação de sua identidade de gênero no ambiente escolar: "A gente sofre e muito quando o assunto é nosso jeito de ser [...], como eu que sou transexual. Muita gente não entende, até na escola que devia ser um lugar para aprender a respeitar isso não acontece." Esse testemunho revela como práticas curriculares e atitudes discriminatórias de professores e colegas podem contribuir para a estigmatização e marginalização de sujeitos que desafiam a norma heteronormativa. Evidenciando que a escola, por meio de práticas pedagógicas excludentes, tende a padronizar corpos dissidentes, utilizando formas de violência simbólica para forçar a conformidade às normas sociais hegemônicas. Tal dinâmica demonstra a urgência de reconhecer e acolher a diversidade de expressões de gênero e sexualidade no contexto escolar, promovendo uma educação que valorize todas as identidades.

Conforme Louro (2007), as práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas às questões de gênero, manifestando-se na escolha de livros didáticos, na organização dos alunos, na divisão de banheiros e nas atividades escolares. Embora

a escola reproduza frequentemente discursos heteronormativos e sexistas, ela também possui potencial para desconstruir tais padrões.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos evidencia a necessidade premente de tratar de maneira explícita e respeitosa as questões de sexualidade e identidade de gênero. O silêncio persistente em torno dessas temáticas nas escolas, muitas vezes resultante da falta de formação adequada dos docentes. Conforme apontam Junqueira (2009), Rios, Dias e Vieira (2020) e Rios (2021), essa lacuna formativa compromete a capacidade das escolas de promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Ignorar ou omitir-se diante das situações de discriminação e violência representa uma grave negligência pedagógica, que reflete a tentativa de ocultar realidades sociais incômodas. Tal atitude demonstra a adesão inconsciente às normas da cultura hegemônica heteronormativa e constitui, em si mesma, uma forma de discriminação.

É essencial compreender que a escola é um espaço de construção de identidades e, nesse sentido, a EJA deve possibilitar aos estudantes a reflexão sobre essas questões. Embora não tenham concluído sua escolarização na idade regular, esses jovens e adultos continuam a ser protagonistas em seus contextos sociais. Como ressalta Arroyo (2015), o abandono escolar não significa "paralisação nos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política". Ao retornarem à escola, trazem consigo vivências e experiências, incluindo questões de gênero e sexualidade. Umburana (2021) ilustra essa realidade: "Tem professor que pensa que porque a gente parou de estudar, a vida parou, mas o que parou foi só minha vida na escola [...]. A escola tem que evoluir, falar sobre sexualidade, sobre gostar de homem ou mulher, a gente aqui é adulto e não tem nada sobre isso na escola." Esse relato evidencia a importância de tratar essas temáticas na EJA para o fortalecimento do engajamento e o respeito às trajetórias dos alunos.

Reconhecer a EJA como um espaço de diversidade demanda a construção de um currículo inclusivo, adaptado às realidades dos estudantes. As histórias de vida devem ser integradas ao processo educativo, enriquecendo o aprendizado e favorecendo o vínculo com o conhecimento. Como afirma Umburana (2021), "Quando a escola fala da vida da gente, a gente tem mais gosto para estudar." Essa perspectiva destaca a necessidade de tornar a escola mais atrativa e significativa. Rios e Dias (2020) reforçam que é fundamental abordar questões de gênero, sexualidade e suas

intersecções no currículo da EJA, considerando as especificidades do perfil adulto dos estudantes.

A abordagem de gênero, sexualidade e diversidade na EJA visa garantir o acesso e a permanência de todos com igualdade de condições, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão. A escola, como espaço de reconstrução de saberes, deve ressignificar suas práticas curriculares, estruturando um currículo que seja acolhedor, inclusivo e promotor do respeito às múltiplas identidades e experiências de seus estudantes.

A presente pesquisa será orientada pela análise do currículo prescrito, compreendido como o conjunto de diretrizes, normas e conteúdos oficialmente estabelecidos pelas instâncias educacionais para orientar as práticas pedagógicas nas escolas públicas. O currículo prescrito, materializado em documentos oficiais como o referencial curricular de Capim Grosso-BA e o Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA) 2022, constitui a base normativa que norteia o trabalho docente, definindo os saberes considerados essenciais à formação dos estudantes. A escolha por investigar o currículo prescrito justifica-se pela necessidade de compreender em que medida as orientações formais contemplam a diversidade de identidades presentes no contexto da EJA, sobretudo no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Neste trabalho, parte-se da concepção de que o currículo formal, embora represente uma instância reguladora importante, não é neutro nem imune às dinâmicas sociais e culturais que atravessam a escola. Conforme apontado por autores como Goodson (1995) e Sacristán (2000), o currículo prescrito reflete valores, interesses e relações de poder que influenciam a seleção dos conhecimentos escolares. Assim, ao eleger o currículo prescrito como objeto de análise, a pesquisa busca investigar as possibilidades e os limites que ele impõe à construção de práticas educativas mais inclusivas na EJA, reconhecendo as experiências e subjetividades dos estudantes jovens e adultos, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

A análise do currículo prescrito permitirá examinar de que maneira as diretrizes oficiais dialogam — ou não — com as demandas contemporâneas de uma educação democrática, plural e atenta à diversidade. Com base em documentos normativos municipais e nacionais, a pesquisa pretende evidenciar como o currículo da EJA tem se estruturado frente às questões de identidade de gênero, sexualidade e equidade

social. Assim, ao considerar o currículo prescrito como ponto de partida, esta investigação se propõe a contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem a multiplicidade de trajetórias dos sujeitos da EJA, rompendo com silenciamentos históricos e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

5.3 Currículo da EJA e a inclusão de gênero e sexualidade: panorama nacional e baiano

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo central assegurar o direito à educação para indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou permanência na escola durante a idade apropriada. Entretanto, essa modalidade de ensino ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à inserção de temáticas sobre sexualidade e gênero nos currículos escolares. No Brasil, e em particular na Bahia, persistem resistências culturais e políticas que dificultam a adoção de abordagens curriculares mais inclusivas, comprometendo a construção de um ambiente educacional que valorize efetivamente a diversidade.

No âmbito baiano, estado marcado por expressiva riqueza cultural e diversidade étnico-populacional, a inclusão de debates sobre gênero e sexualidade no currículo da EJA ainda se mostra incipiente. Pesquisas realizadas por Pereira e Santos (2020) evidenciam que a ausência de orientações educacionais claras para o tratamento dessas questões resulta em práticas pedagógicas limitadas ou ausentes nas salas de aula. Tal lacuna curricular acentua a marginalização de estudantes LGBTQIAPN+, que frequentemente enfrentam preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Na Bahia, a escassez de programas de formação continuada voltados à diversidade sexual e de gênero reforça a reprodução de estereótipos e limita a construção de práticas educativas inclusivas.

Ademais, a carência de materiais didáticos que representem a pluralidade de gênero e sexualidade constitui obstáculo relevante para a consolidação de um ensino mais equitativo. Segundo Canen e Moreira (2021), os livros didáticos empregados na educação básica e na EJA tendem a perpetuar concepções tradicionais sobre família, relações de gênero e sexualidade, invisibilizando múltiplas identidades e formas de existência. Tal realidade contribui para a formação de um ambiente escolar que pouco dialoga com a realidade dos estudantes.

Apesar dos inúmeros desafios, algumas iniciativas vêm sendo empreendidas na tentativa de alterar esse cenário e fomentar a inclusão da diversidade nos currículos da EJA. Projetos educativos desenvolvidos por organizações da sociedade civil e instituições acadêmicas têm promovido ações de formação docente e a produção de materiais pedagógicos mais inclusivos (Facchini & França, 2021). Na Bahia, algumas escolas e coletivos vêm realizando atividades como rodas de conversa, eventos e a produção de materiais informativos que buscam valorizar a diversidade dos alunos. No entanto, essas iniciativas ainda são pontuais e enfrentam barreiras institucionais e políticas que limitam sua expansão.

Diante desse panorama, impõe-se a necessidade de implementação de políticas públicas que garantam a inserção efetiva da diversidade de gênero e sexualidade no currículo da EJA. Isso demanda a reformulação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, a promoção de programas de formação continuada para os docentes e a revisão crítica dos materiais didáticos, de forma a contemplar a pluralidade de vivências dos estudantes.

Assim, a construção de uma educação inclusiva não deve ser percebida apenas como uma demanda pedagógica, mas como um compromisso ético, social e político com a equidade e a justiça educacional. O respeito à pluralidade de identidades e vivências no contexto da EJA constitui um passo essencial para a efetivação do direito à educação para todos, fortalecendo, assim, a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

6 O CURRÍCULO PRESCRITO E SUAS DINÂMICAS NO BRASIL, NA BAHIA E EM CAPIM GROSSO: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL

O agrupamento de dados a partir dos recortes utilizados nessa dissertação, mapeados a partir das pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações, dão conta de que objeto de pesquisa em gênero, sexualidade e educação apresentaram 43 produtos, adiante sumariados. O exame do material colhido promoveu uma intersecção do objeto de pesquisa gênero e sexualidade com currículo. A partir da seleção foram descritos os trabalhos na sequência do ano de publicação evidenciando, título e objetivo.

Figura 7 - Linha do tempo dos trabalhos desenvolvido



2013

“Percepções de adolescentes escolares sobre a iniciação sexual”

OBJETIVO

Conhecer as percepções dos adolescentes de uma escola pública de Recife em relação à iniciação sexual, através de entrevistas com os 82 adolescentes entre 15 e 18 anos.

2013

“A tradução da tradição em práticas curriculares no colégio estadual Paes de Carvalho”

OBJETIVO

Interpretar as práticas de reinvenção da tradição arquitetural, do uniforme de normalista e dos eventos, promovidas por alunos e alunas, considerando os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade no Colégio Estadual Paes de Carvalho (CEPC) em Belém do Pará.

2014

“Gênero e sexualidades em interseção e mo(vi)mento no cenário escolar Cubatiens”

OBJETIVO

Analisar como foram significadas e ressignificadas identidades de gênero e sexualidades na escola municipal Padre Simão Fileto, da cidade de Cubati-PB, dos anos de 1970 aos dias atuais.

2014

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: o performativo curricular - na análise de torpedo um vídeo do Kit Escola sem homofobia”

OBJETIVO

Analisar a ausência do beijo no audiovisual “Torpedo” que revela o namoro entre duas alunas lésbicas, um dos materiais didáticos que compõem o “Kit Escola sem Homofobia”. A pesquisa baseia-se nos Estudos Culturais e no conceito de performatividade curricular.

2014

“A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências”

OBJETIVO

Compreender as 84 experiências das travestis no contexto escolar, residentes no município de Cabo de Santo Agostinho/PE.

2014

“Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminização do ensino”

OBJETIVO

Problematizar a emergência da feminização da Educação Infantil e seus efeitos na articulação com as políticas públicas brasileira da área, orientada pelas contribuições do campo dos estudos culturais e de gênero em seu viés pós-estruturalista e em diálogo com estudos foucaultianos na educação buscou construir uma genealogia sobre a constituição da Educação Infantil como lugar generificado/r, a partir da análise de documentos oficiais de políticas públicas para Educação Infantil.

2015

“As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar: o outro como questão”

OBJETIVO

Pesquisa analisa as práticas de preconceito e de tolerância no contexto de uma escola pública de Fortaleza localizada no bairro Mucuripe.

2015

“Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil”

OBJETIVO

Analisar as contribuições expostas, nos trabalhos levantados, para a prática pedagógica em relação às (des)construções de gênero na Educação Infantil.

2015

“Os Cadernos Escolares que ‘Falam’: Artefato de Subjetivação de Gênero e Sexualidade”

OBJETIVO

Investigar como os cadernos escolares ensinam às crianças como devem ser e se comportar em relação às identidades de gênero e sexualidade.

2015

“O Bullying na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica”

OBJETIVO

Compreender qual a rede discursiva que vem se constituindo no discurso midiático sobre bullying na escola e seu papel na formação do sujeito docente. Teve como objeto da abordagem o bullying escolar no discurso midiático da revista Nova Escola entre os anos de 2008 e 2011, balizada nos Estudos Culturais e no modo de problematização do discurso por Foucault.

2015

“Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero”

OBJETIVO

Analisar como a escola e seus profissionais lidam com as diversidades sexual e de gênero; verificar como a escola e seus sujeitos atuam na construção de novos sentidos diante de “novas” demandas sociais e; observar as aberturas permitidas pelos estudantes que demandam reconhecimento nesses espaços

2015

“Com a delicadeza necessária: O discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil”

OBJETIVO

Analisar o discurso de gênero e sexualidade presente nos livros de literatura infantil sugeridos pela Coleção Explorando o Ensino: Literatura e problematizar as representações de gênero e sexualidade nesse discurso, usando como foco as posições de sujeito.

<p>2015</p> <p>"Heteronormatividade e homofobia na educação básica pública"</p> <p>OBJETIVO Problematizar a (re)produção da heteronormatividade e da homofobia no contexto da educação pública de Fortaleza.</p>	<p>2016</p> <p>"Escola religiosa e produções de subjetividades: relações de gênero e sexualidade em um currículo escolar"</p> <p>OBJETIVO Analisar as produções de subjetividades de docentes e discentes em um currículo de escola 89 religiosa católica no interior de Sergipe.</p>	<p>2016</p> <p>"Direitos humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações do Programa Brasil sem Homofobia em João Pessoa -PB"</p> <p>OBJETIVO Analisar as ações implementadas pelo Programa Brasil sem Homofobia no município de João Pessoa, a partir de sua transversalidade com as políticas públicas e das interfaces com o movimento LGBT.</p>
<p>2016</p> <p>"As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica"</p> <p>OBJETIVO Analisar as contribuições do currículo da formação de professoras e professores para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica, tendo como campos o curso de Pedagogia da UFPE e duas escolas de Educação Básica para realizar observação participante, pesquisa documental, 90 questionário e entrevistas com estudantes-professoras, tomando o multiculturalismo crítico como abordagem teórico-metodológica e a análise de conteúdo para abordar os dados.</p>	<p>2016</p> <p>"Entre deuses e humanos: entrelugares da diferença na trama curricular"</p> <p>OBJETIVO Analisar o conceito de entre-lugares no campo dos Estudos Culturais e suas ressonâncias para pensar o currículo na perspectiva da diferença</p>	<p>2016</p> <p>"Letramento Literário na EJA/E: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector"</p> <p>OBJETIVO Elaborar uma metodologia de leitura de textos literários que despertasse o pensamento sobre a identidade sexual dos personagens; realizar uma leitura cultural dos contos "O corpo" e "Ele me bebeu" de Clarice Lispector numa turma de EJA e por último observar o processo de recepção de uma obra literária pelos alunos para que se evidenciem conhecimentos culturais que esses leitores aplicaram na interpretação das obras.</p>
<p>2016</p> <p>"Games e Gênero: As contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos"</p> <p>OBJETIVO Analisar as contribuições dos jogos eletrônicos para a sensibilização sobre identidade de gênero contextualizada no curso de Pedagogia e os objetivos específicos de mapear o uso de jogos eletrônicos como estratégia didática no contexto pedagógico do ensino superior e o uso de jogos para discussão de identidades de gênero; verificar a partir do jogo The Sims 4 a relação e as características de identidade presentes nos jogos eletrônicos sobre diversidade de gênero e por último avaliar o uso de The Sims 4 como estratégia didática de sensibilização.</p>	<p>2016</p> <p>"Normas de gênero e heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE)"</p> <p>OBJETIVO Analisar o funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade na escola, a partir de referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais.</p>	<p>2017</p> <p>"Escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórica sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais"</p> <p>OBJETIVO Analisar as concepções docentes e suas expressões materializadas na prática pedagógica frente ao tema sexualidade e seus desdobramentos na família, nas relações de gênero, nas diversidades sexuais e nas questões biológicas.</p>
<p>2017</p> <p>"Discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins"</p> <p>OBJETIVO Compreender os significados da expressão "ideologia de gênero" a partir dos discursos, motivos e/ou justificativas que se manifestaram em jornais regionais online do Tocantins para a supressão das questões de sexualidade e de gênero dos planos municipais e estadual de educação do estado.</p>	<p>2017</p> <p>"Ideologia de Gênero no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)"</p> <p>OBJETIVO Analisar as discussões em torno da diversidade de gênero e sexual – a "ideologia de gênero" – no processo de construção e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) de João Pessoa, uma bibliográfica e documental que se utilizou das leis, diretrizes nacionais, pactos e convenções internacionais, atas, planos, documentos das Conferências Nacional e Municipal de Educação, blogs, sites, vídeos, postagens no facebook e instagram, notas públicas e técnicas, livros em torno da diversidade de gênero e sexual nos planos de educação.</p>	<p>2017</p> <p>"Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero"</p> <p>OBJETIVO Identificar e analisar as concepções de mães, pais e educadoras de crianças de dois e três anos de idade a respeito do desenvolvimento infantil e das relações de gênero na infância a partir de entrevistas semiestruturadas com 40 mães, 40 pais (20 de meninas e 20 de meninos cada) 94 e 20 educadoras (10 de centros de educação infantil públicos e 10 privados) da cidade de João Pessoa utilizando a análise de conteúdo de Bardin.</p>



Os trabalhos acima referenciados se destacam pelo enfoque do gênero e sexualidade em práticas curriculares na escola e gênero e sexualidade nas políticas públicas e currículos estaduais e municipais. As pesquisas selecionadas, em sua numerosa maioria, abordam seus objetos tendo o gênero e sexualidade como lente de análise, atentando-se para o fato de que o currículo se traduz como fundamento teórico importante para trabalho com as diferenças. Contudo, os trabalhos mencionados não enfocam detidamente a questão de gênero e sexualidade tendo como lente de pesquisa a população transexual e travesti no ambiente escolar.

Nesse quadrante, considerando as características que envolvem o currículo, a temática do currículo prescrito configura-se como um eixo central nas discussões educacionais, uma vez que exerce papel decisivo na organização do ensino. Este modelo estabelece os conteúdos obrigatórios e as diretrizes a serem seguidas pelos docentes, proporcionando, por um lado, uma base comum de conhecimentos a todos os estudantes, mas, por outro, podendo restringir a autonomia pedagógica e a

adaptação às especificidades regionais e individuais. Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm buscado conciliar a rigidez normativa do currículo com a necessidade de abordagens mais flexíveis, capazes de contemplar a diversidade presente nas salas de aula.

A evolução do currículo prescrito evidencia transformações na concepção de educação e na compreensão de seu papel social. Se anteriormente o enfoque recaía sobre a mera transmissão de conhecimentos, hoje prevalece a valorização de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. A necessidade de adequação do currículo às demandas contemporâneas tem intensificado os debates acerca da conciliação entre conteúdos essenciais e propostas didáticas mais dinâmicas e interdisciplinares.

Ademais, a intensificação da globalização e os avanços tecnológicos exercem influência direta sobre as decisões curriculares. Em um contexto de fácil acesso à informação, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo para assumir a função de mediador do conhecimento. Tal realidade impõe a necessidade de constantes revisões nas diretrizes curriculares, a fim de alinhá-las às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o currículo prescrito deve ser compreendido como um instrumento em permanente transformação, e não como uma estrutura fixa e imutável. Sua implementação nas instituições escolares impacta diretamente a qualidade do ensino e a formação dos estudantes. Refletir sobre suas limitações e potencialidades torna-se, portanto, imprescindível para a construção de práticas curriculares mais inclusivas, dinâmicas e eficazes.

6.1 A evolução histórica do currículo prescrito

O currículo prescrito tem suas origens no modelo educacional tradicional, concebido com o propósito de padronizar a educação e assegurar a homogeneidade do aprendizado. Desde o final do século XIX, com a constituição dos primeiros sistemas nacionais de ensino, as diretrizes curriculares sofreram diversas modificações, moldadas por fatores políticos, sociais e econômicos. O avanço das ciências sociais e da pedagogia impulsionou a preocupação com a inclusão de múltiplas perspectivas e com a flexibilização dos conteúdos propostos (Souza, 2000).

Ao longo do século XX, distintas correntes teóricas passaram a influenciar a concepção do currículo prescrito. O movimento da Escola Nova, por exemplo, conforme sustenta Eynng (2012), propôs uma abordagem mais centrada no aluno, defendendo uma educação emancipadora e democrática, que valorizasse as experiências individuais e promovesse uma formação integral. Apesar dessas inovações, a estrutura curricular permaneceu fortemente ancorada em padrões normativos e em conteúdos rigidamente definidos pelos sistemas educacionais.

Consoante enfatiza Silva (2010), na década de 1960, com a emergência das teorias críticas da educação, colocou-se em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, surgindo questionamento mais profundo sobre o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais. Pensadores como Paulo Freire evidenciaram a necessidade de uma educação libertadora, que rompesse com o modelo de ensino bancário e estimulasse a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa crítica trouxe novas reflexões sobre a necessidade de maior flexibilidade curricular e adaptação dos conteúdos às realidades socioculturais dos discentes.

Durante as décadas de 1980 e 1990, as reformas educacionais em diversos países consolidaram a concepção de um currículo mais adaptável e responsivo às demandas emergentes da sociedade, constituindo-se em produto sócio-histórico “passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2003). No contexto brasileiro, esse movimento resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora orientassem a organização dos currículos escolares, buscavam evitar a imposição de um modelo rígido. Os PCNs representaram um marco importante na tentativa de tornar o ensino mais dinâmico e sensível às necessidades da população estudantil.

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, promoveu uma reformulação significativa no currículo prescrito brasileiro, estabelecendo um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes. A intenção de garantir a equidade educacional e uniformizar a formação em âmbito nacional, entretanto, gerou debates sobre a possível restrição da autonomia das escolas e dos docentes na seleção dos conteúdos.

Apesar das vantagens organizativas do currículo prescrito, persistem desafios no atendimento às múltiplas realidades educacionais brasileiras. Em algumas regiões,

a implementação dos conteúdos se dá com relativa facilidade; em outras, a precariedade das condições estruturais compromete a efetividade do ensino. Essa disparidade evidencia a necessidade de adaptações locais que promovam uma educação mais inclusiva e de qualidade.

A evolução tecnológica também tem impactado diretamente a concepção e a execução do currículo prescrito. A incorporação de recursos digitais, metodologias ativas de aprendizagem e a educação híbrida exemplificam tendências que pressionam por uma flexibilização curricular. Essas inovações questionam os modelos tradicionais de ensino e estimulam práticas mais dinâmicas e adaptáveis.

Outro fator relevante é a influência crescente das políticas educacionais internacionais na formulação dos currículos nacionais. Lima (2018) alerta que organizações como a UNESCO e a OCDE têm defendido diretrizes que enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas. Essas orientações têm motivado diversos países a reconfigurar seus currículos, buscando equilibrar conteúdos tradicionais e as novas demandas impostas pelo cenário contemporâneo.

O futuro do currículo prescrito dependerá da habilidade dos sistemas educacionais em articular a padronização necessária para garantir a qualidade do ensino com a flexibilidade imprescindível para atender às diferentes necessidades dos estudantes. A tendência é que as diretrizes curriculares continuem em constante evolução, incorporando novas práticas pedagógicas e ajustando-se às transformações sociais e tecnológicas.

Em síntese, a trajetória histórica do currículo prescrito reflete as contínuas mudanças e os desafios enfrentados pela educação. A busca por um equilíbrio entre padronização e flexibilização permanece como uma das principais questões da educação contemporânea. Dessa forma, torna-se imperativo que as políticas educacionais sejam permanentemente avaliadas e atualizadas, a fim de garantir que o currículo contribua efetivamente para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e inovadora.

6.2 O impacto das diretrizes curriculares

As diretrizes curriculares desempenham um papel fundamental na definição dos parâmetros para a elaboração e implementação do currículo prescrito em diversas

etapas da educação básica e superior. Fundamentadas em pesquisas educacionais, políticas públicas e demandas sociais, essas diretrizes visam oferecer uma estrutura padronizada para o ensino em âmbito nacional, promovendo a qualidade e a equidade educacional.

Entretanto, a implementação prática das diretrizes curriculares frequentemente enfrenta resistências, motivadas por fatores como a ausência de infraestrutura adequada, a insuficiência na formação dos docentes e as discrepâncias entre as realidades locais e as normativas estabelecidas em âmbito nacional. Tais desafios evidenciam a necessidade de políticas educacionais eficazes que considerem as especificidades regionais.

A relação entre as diretrizes curriculares e a promoção da equidade educacional também merece atenção. Um currículo bem estruturado deve assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, é imperativo desenvolver estratégias que valorizem a diversidade cultural e socioeconômica dos educandos.

O papel do professor na aplicação das diretrizes curriculares é igualmente crucial. Cabe ao docente a tarefa de interpretar e adaptar o currículo prescrito, tornando-o mais acessível, significativo e relevante para a realidade dos alunos. Este processo de adaptação exige criatividade, domínio pedagógico e suporte institucional adequado. Em razão dessas circunstâncias, para Lima (2024), o currículo para além de ser uma ferramenta técnica, constitui-se em um espaço de diálogo, acolhimento e reconhecimento das histórias de vida que cada estudante traz consigo e o professor desempenha relevante papel na sua concretização, modulando-o para a realidade dos estudantes.

Considerando a dinâmica do conhecimento e das transformações sociais, é imprescindível que as diretrizes curriculares sejam revistas periodicamente. A inclusão de novas áreas do saber, como tecnologia, sustentabilidade e competências socioemocionais, reflete a necessidade de manter o currículo atualizado e em sintonia com as exigências contemporâneas.

Outro aspecto importante refere-se à formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Diretrizes curriculares que não contemplam as habilidades e competências demandadas pelas novas configurações laborais podem gerar

defasagens entre a formação acadêmica e as exigências profissionais, comprometendo a inserção dos jovens no mercado.

O desafio de equilibrar padronização e flexibilidade no currículo prescrito permanece central. É necessário assegurar uma base sólida de conhecimentos essenciais, ao mesmo tempo em que se permitem adaptações que respeitem as especificidades locais e individuais.

6.3 O papel dos (as) professores (as) na implementação do currículo

Os professores são agentes fundamentais no processo de implementação do currículo prescrito, uma vez que transformam as diretrizes oficiais em práticas pedagógicas concretas, adaptadas às necessidades e características dos alunos. No entanto, a maneira como os docentes percebem e aplicam o currículo pode variar significativamente, influenciada por sua formação inicial, experiências profissionais e pelo contexto escolar em que atuam.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a rigidez de certos currículos prescritos. Em muitos casos, a margem para adaptações é limitada, o que pode inibir a criatividade docente e restringir a inovação pedagógica. Tal cenário favorece práticas de ensino centradas na memorização em detrimento do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Outro desafio importante é a heterogeneidade das turmas. Os professores lidam diariamente com alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos e níveis de conhecimento. A ausência de flexibilidade curricular dificulta a implementação de metodologias diferenciadas capazes de atender às especificidades de cada estudante.

A formação docente contínua é um requisito indispensável para a implementação eficaz do currículo. Segundo Fontes (2014, p. 56), a formação continuada tem, entre seus diversos objetivos, “propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica”. Através da formação continuada, pode-se acessar recursos didáticos atualizados, a capacitações em novas metodologias de ensino e a estratégias para lidar com a diversidade escolar são fundamentais para potencializar o trabalho pedagógico.

A autonomia do professor também deve ser valorizada. Docentes que possuem liberdade para adaptar o currículo às realidades de seus alunos conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais significativas e eficazes. Leite (2011) esclarece que a gestão flexível do currículo conduz, inclusive, a uma prática pedagógica que se adapta às diversidades, principalmente levando-se em consideração a heterogeneidade dos alunos, sendo necessário o acesso de todos os alunos às aprendizagens consideradas socialmente essenciais.

A valorização profissional do professor é outro aspecto determinante para a efetividade da implementação curricular. Políticas que garantam melhores condições de trabalho, remuneração digna e reconhecimento profissional fortalecem o engajamento dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

A tecnologia surge como uma aliada estratégica na diversificação das práticas pedagógicas. Ferramentas digitais ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais interativas e colaborativas. Todavia, é imprescindível que os professores sejam devidamente capacitados para utilizar esses recursos de forma pedagógica e eficaz.

A participação ativa dos docentes nos processos de formulação, revisão e atualização curricular é igualmente fundamental. Estando na linha de frente da prática educativa, os professores possuem um olhar privilegiado sobre as potencialidades e limitações do currículo, podendo oferecer contribuições valiosas para seu aprimoramento.

A análise crítica do currículo prescrito revela que, embora ele seja essencial para a organização do ensino, também apresenta desafios consideráveis que precisam ser superados para garantir a qualidade da educação. A rigidez curricular pode inibir a inovação pedagógica, enquanto a falta de suporte adequado aos professores compromete a eficácia de sua implementação.

A necessidade de um currículo mais flexível, adaptável às demandas do século XXI, é evidente. A educação contemporânea exige práticas pedagógicas que dialoguem com as transformações sociais, tecnológicas e culturais em curso. Isso implica em revisões periódicas das diretrizes curriculares, assegurando sua atualidade e pertinência.

Os professores são peças-chave nesse processo de transformação curricular. Sua formação, autonomia e valorização são fatores centrais para o sucesso da

implementação das mudanças propostas. Investir na formação contínua dos docentes é, portanto, uma estratégia indispensável para a melhoria da educação.

Por fim, é imprescindível que o currículo prescrito seja concebido de forma inclusiva, contemplando a pluralidade cultural e socioeconômica dos estudantes. Estratégias que promovam a equidade educacional devem ser priorizadas, assegurando oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos.

Este estudo reforça, portanto, a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o currículo prescrito. A busca por um equilíbrio entre a padronização necessária e a flexibilidade imprescindível constitui um dos maiores desafios para que a educação cumpra plenamente seu papel na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Embora as discussões sobre o currículo prescrito evidenciem avanços importantes no sentido de contemplar a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes, ainda é perceptível a necessidade de progressos mais consistentes no tocante às questões de gênero e sexualidade, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas trans e travestis. A análise das teses e dissertações revisadas revela que, embora a temática da diversidade tenha sido incorporada a algumas propostas curriculares, persiste uma lacuna significativa no tratamento específico das identidades de gênero dissidentes.

As pesquisas realizadas indicam que, apesar dos esforços em prol de uma educação mais inclusiva, os currículos ainda carecem de abordagens sistemáticas que assegurem a representação, o reconhecimento e o respeito às vivências trans e travestis. Tal constatação reforça a urgência de se promover a inclusão efetiva dessas pautas nos documentos curriculares, de forma transversal e crítica, contribuindo para a construção de espaços escolares verdadeiramente acolhedores e para a promoção dos direitos humanos no âmbito educacional.

6.4 Inserção de pessoas transexuais e travestis NA EJA: de ontem a hoje

A inserção de pessoas transexuais e travestis na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um processo histórico complexo, permeado por desafios estruturais e avanços conquistados ao longo das décadas. Esta população enfrenta múltiplas barreiras que dificultam tanto o acesso quanto a permanência no ambiente escolar. Entre os principais entraves, destacam-se a discriminação institucionalizada,

a ausência de reconhecimento da identidade de gênero e a falta de políticas educacionais inclusivas que garantam a equidade no direito à educação. Tais entraves não conduzem à função social da escola, que na opinião de Vignato e Laffin (2019), deve aliar socialização e saber, permitindo que se construa um país com igualdade, humanidade e justiça.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), a repressão às minorias sociais e a imposição de um modelo educacional tradicional tornaram o ambiente escolar ainda mais hostil para pessoas trans e travestis. A invisibilidade dessa população no cenário educacional era reflexo de uma sociedade rigidamente normativa, que desconsiderava qualquer identidade de gênero dissidente. Não havia mecanismos legais ou pedagógicos que garantissem a inclusão desses indivíduos, e a escola, em vez de ser um espaço de acolhimento e aprendizado, se tornava mais um local de exclusão e marginalização. A ausência de políticas afirmativas e o forte estigma social contribuíram para a evasão escolar, restringindo as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional dessa população (Miskolci, 2012).

Além da rigidez curricular e da falta de reconhecimento da identidade de gênero, muitos estudantes trans e travestis enfrentavam – e ainda enfrentam – a violência e o preconceito dentro das instituições de ensino. O ambiente escolar, muitas vezes, reforçava padrões cisnormativos, excluindo qualquer possibilidade de adaptação para atender às necessidades dessa população. Sem um nome social respeitado e sem a segurança de um espaço livre de discriminação, a permanência na escola se tornava inviável para muitos, levando a altos índices de abandono e dificuldades na retomada dos estudos na vida adulta (Silva, 2019). Assim, a trajetória da população trans na educação tem sido marcada por um ciclo de exclusão que só começou a ser quebrado com o fortalecimento dos movimentos sociais e a criação de políticas voltadas à diversidade nas décadas seguintes.

A partir da década de 1970, a organização dos movimentos sociais representou um marco na luta por direitos básicos para populações historicamente marginalizadas, incluindo pessoas transexuais e travestis. Nesse período, o movimento feminista e os primeiros grupos de militância LGBTQIAPN+ começaram a se articular no Brasil, reivindicando maior reconhecimento social e combatendo a repressão institucionalizada. Entre as pautas emergentes, a educação passou a ser percebida como um direito fundamental, essencial para garantir melhores condições de vida e ampliar a participação dessa população na sociedade. No entanto, apesar do início

dessas mobilizações, o sistema educacional permaneceu resistente a mudanças, mantendo estruturas rígidas e excludentes que dificultavam o acesso e a permanência de pessoas trans e travestis nas escolas (Facchini, 2005).

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização do país e a consolidação dos debates sobre direitos humanos, houve um avanço na visibilidade das questões de gênero e sexualidade. O fortalecimento dos movimentos LGBTQIAPN+ nesse período possibilitou que temas como discriminação, exclusão educacional e violência institucional começassem a ser discutidos em espaços públicos e acadêmicos. Eventos, publicações e encontros promovidos por ativistas trouxeram à tona a necessidade de políticas que garantissem a inclusão de travestis e transexuais no sistema de ensino. Entretanto, apesar desses avanços na esfera discursiva, as instituições educacionais ainda não adotavam medidas concretas para acolher essa população. O preconceito enraizado e a falta de regulamentação específica para garantir o direito à identidade de gênero dentro das escolas perpetuavam a exclusão, resultando em altos índices de evasão escolar entre travestis e transexuais. Mesmo com um cenário político mais favorável ao debate de direitos, a ausência de ações efetivas manteve a marginalização dessa população no contexto educacional (Borba, 2016).

Os anos 1990 trouxeram mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, impulsionadas pela necessidade de uma educação mais inclusiva e alinhada aos princípios democráticos. Um dos marcos fundamentais desse período foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu princípios essenciais para a democratização do ensino, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização da diversidade e a promoção do respeito às diferenças (Brasil, 1996). A LDB representou um avanço importante, pois trouxe a possibilidade de adaptação curricular e incentivou a formulação de políticas voltadas para grupos historicamente marginalizados. No entanto, a inclusão efetiva de pessoas transexuais e travestis na educação ainda não era uma realidade concreta, pois a legislação não detalhava medidas específicas para garantir o respeito à identidade de gênero dentro das instituições de ensino.

Nesse mesmo período, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998, passaram a considerar a diversidade como um tema transversal, estimulando o debate sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar (Brasil, 1998).

Essa abordagem permitiu que as questões relacionadas à identidade de gênero começassem a ser inseridas no currículo, embora de forma ainda tímida e enfrentando forte resistência. A proposta dos PCNs visava promover um ambiente educacional mais acolhedor e combater a discriminação dentro das escolas, mas, na prática, a implementação dessas diretrizes variava de acordo com a postura das redes de ensino e das unidades escolares. Muitas instituições mantinham uma estrutura conservadora e pouco receptiva às discussões sobre diversidade, resultando na permanência de barreiras para o ingresso e a permanência de pessoas transexuais e travestis no sistema educacional, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A falta de preparo dos profissionais da educação e a ausência de políticas públicas mais assertivas reforçavam a exclusão dessa população, evidenciando que as mudanças no marco legal não foram suficientes para garantir uma transformação efetiva da realidade escolar (Louro, 2001).

Nos anos 2000, a formulação de políticas públicas voltadas para a população LGBTQIAPN+ resultou em um conjunto de programas que visavam garantir maior inclusão educacional, refletindo uma crescente conscientização sobre as desigualdades e a necessidade de combate à discriminação. O programa “Brasil Sem Homofobia”, lançado em 2004, teve um papel crucial nesse processo ao estabelecer diretrizes específicas para combater a homofobia e promover a inclusão no ambiente escolar, com foco na criação de uma educação mais inclusiva, que respeitasse a diversidade sexual e de gênero. O programa incentivou a construção de um ambiente educacional onde a diferença fosse reconhecida e respeitada, além de fornecer ferramentas para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Entretanto, mesmo com avanços significativos nas legislações e nas políticas públicas, a implementação dessas ações encontrou obstáculos que dificultaram sua efetividade. A falta de capacitação adequada dos profissionais da educação foi um dos principais desafios, uma vez que muitos educadores não estavam preparados para lidar com questões de diversidade sexual e de gênero dentro da sala de aula. Além disso, o preconceito ainda arraigado na sociedade e a resistência de certos setores da educação dificultavam a transformação dos princípios legais em práticas cotidianas, perpetuando atitudes discriminatórias e excludentes. Isso evidenciava que, apesar das conquistas normativas, a mudança cultural e educacional demandava um esforço contínuo para garantir a plena inclusão e o respeito à população LGBTQIAPN+ no contexto escolar (Souza, 2015).

Na década de 2010, o debate sobre a identidade de gênero alcançou uma visibilidade crescente, refletindo o fortalecimento das discussões sobre direitos humanos, diversidade e inclusão. Nesse contexto, algumas ações concretas começaram a ser implementadas em diversos estados e municípios do Brasil, buscando proporcionar maior acolhimento e oportunidades para a população trans e travesti no âmbito educacional. Um dos marcos dessa mudança foi a criação do programa “Transcidadania”, lançado em 2015 pelo governo de São Paulo, que se destacou como uma ação pioneira. O programa foi projetado para oferecer suporte educacional e profissional a pessoas transexuais e travestis, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos (EJA), proporcionando a possibilidade de retomar os estudos em condições adequadas e de garantir o acesso à formação básica.

O “Transcidadania” não só facilitou o retorno aos estudos, mas também ampliou as perspectivas de inserção no mercado de trabalho, incentivando a continuidade da formação acadêmica e oferecendo cursos e encaminhamentos para a profissionalização. Estudos apontam que, ao longo de quase uma década, o programa foi responsável por proporcionar a conclusão da educação básica para centenas de pessoas trans e travestis, além de facilitar o ingresso de muitos desses indivíduos no mercado de trabalho, o que representou uma grande conquista em termos de inclusão social e profissional. O impacto positivo desse programa evidenciou a importância de políticas públicas inclusivas, que não só promovam o acesso à educação, mas também garantam que as pessoas trans e travestis possam exercer plenamente seus direitos em um ambiente de respeito e igualdade. A ampliação desse tipo de iniciativa demonstra que, embora avanços significativos tenham sido feitos, ainda há uma necessidade urgente de políticas públicas contínuas e efetivas que assegurem o direito à educação e à dignidade dessa população.

Ao longo das décadas, uma série de marcos históricos desempenhou um papel fundamental na construção de uma trajetória voltada para a inclusão das pessoas transexuais e travestis no sistema educacional, especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante os anos 1960, predominou um cenário de repressão e exclusão, em que a sociedade e o sistema educacional marginalizavam e silenciavam as demandas da população trans e travesti. Esse período de invisibilidade foi um reflexo da forte normatividade e conservadorismo social da época, que não reconhecia as identidades de gênero fora dos padrões binários tradicionais.

Nos anos 1970, o início da organização política dessas populações marcou uma transição significativa, quando começaram a surgir os primeiros movimentos de resistência e reivindicação por direitos, apesar das adversidades impostas pela sociedade. Esse processo foi gradual, e o fortalecimento dos movimentos sociais nas décadas de 1980 foi crucial para a visibilidade e a luta por direitos das pessoas trans e travestis. Foi um momento em que, pela primeira vez, essas questões começaram a ganhar espaço nas pautas de direitos humanos e de igualdade.

Nos anos 1990, a luta teve um avanço significativo com as primeiras conquistas legislativas, ainda que tímidas, como o reconhecimento de direitos básicos e a inclusão de temas relacionados à diversidade sexual em algumas políticas públicas. A década de 2000 foi um marco importante, com a criação de políticas públicas mais estruturadas, como a implementação de programas voltados para a inclusão da população LGBTQIAPN+ no ambiente escolar. No entanto, foi na década de 2010 que surgiram programas específicos voltados para atender às necessidades da população transexual e travesti na EJA, com iniciativas como o “Transcidadania”, que ofereciam suporte educacional e profissional, visando facilitar o acesso e a permanência dessa população na educação formal.

Apesar de todos esses avanços, muitos desafios ainda persistem, especialmente no que se refere à permanência escolar das pessoas trans e travestis, que enfrentam obstáculos como a exclusão e o preconceito no ambiente educacional. A superação do preconceito institucional continua sendo um dos maiores desafios, pois muitas vezes as escolas não estão preparadas para lidar com as questões de identidade de gênero, e o preconceito velado ou explícito dificulta a inclusão efetiva e o bem-estar desses estudantes. Portanto, embora a trajetória tenha sido marcada por importantes conquistas, é necessário continuar avançando na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acolhedora para todos.

A análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) revela que a legislação brasileira estabelece diretrizes claras para uma educação inclusiva e diversa, visando a garantia de direitos e o reconhecimento das diferentes realidades e identidades presentes na sociedade. A LDB, sancionada em 1996, e os PCNs, que surgiram em 1998, apresentam a educação como um direito universal e asseguram que todos, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a uma educação de qualidade. No entanto, a efetivação dessas diretrizes enfrenta sérios obstáculos

estruturais e culturais, refletindo a dificuldade de implementação de uma educação realmente inclusiva em todos os níveis de ensino.

Esses obstáculos são, muitas vezes, resultantes de uma resistência cultural que permeia a sociedade brasileira, onde questões de gênero, em especial as relacionadas às identidades trans e travestis, ainda são tratadas com preconceito e exclusão. Embora a legislação esteja em consonância com os princípios de diversidade e inclusão, a realidade das escolas nem sempre acompanha essas orientações legais. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma oportunidade crucial para pessoas transexuais e travestis que desejam retomar seus estudos e ampliar suas perspectivas profissionais. A EJA representa um espaço de reintegração educacional para aqueles que, por diversas razões, não concluíram a educação básica na juventude.

Contudo, para que a EJA seja, de fato, uma porta de acesso e permanência para essa população, é essencial que o sistema educacional adote estratégias específicas para promover um ambiente inclusivo e acessível. Essas estratégias incluem a capacitação dos educadores para lidar com as questões de identidade de gênero e a criação de políticas e práticas que garantam a segurança e o respeito à diversidade dentro das escolas. A inclusão plena vai além da mera adequação das leis; ela exige uma transformação cultural profunda que desfaça os preconceitos enraizados na sociedade e nas instituições educacionais. Essa transformação é fundamental para garantir que todas as identidades de gênero, incluindo as transexuais e travestis, possam vivenciar o processo educacional de maneira acolhedora, respeitosa e equitativa.

A inserção de pessoas transexuais e travestis na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil demanda uma análise cuidadosa das políticas públicas, do contexto histórico e das práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Esse processo de inclusão envolve compreender as particularidades dessa população e as dificuldades que elas enfrentam dentro do sistema educacional. As políticas públicas desempenham um papel crucial nesse processo, uma vez que precisam garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e a integração dessas pessoas no ambiente escolar, que muitas vezes ainda se revela excludente e discriminatório. No Brasil, as políticas para a inclusão da população LGBTQIAPN+, incluindo pessoas trans e travestis, evoluíram ao longo das últimas décadas, mas

ainda enfrentam desafios significativos, principalmente nas questões relacionadas à implementação prática e ao alcance de todas as regiões e escolas.

O avanço nessa área requer um esforço contínuo para ampliar os programas específicos voltados para a educação de pessoas trans e travestis, como o “Transcidadania” e outras iniciativas de acolhimento e suporte educacional. Além disso, é imprescindível que haja uma capacitação constante e eficaz dos profissionais da educação, para que possam lidar com questões de identidade de gênero com empatia, respeito e competência, criando um ambiente seguro e inclusivo para esses alunos. Muitas vezes, os educadores carecem de formação adequada sobre as especificidades e necessidades dessa população, o que compromete a qualidade do atendimento e a eficácia das ações inclusivas.

Outro desafio crucial é o enfrentamento das barreiras institucionais que ainda limitam o acesso e a permanência dessa população no sistema educacional. Essas barreiras incluem desde atitudes preconceituosas e discriminatórias dentro da própria comunidade escolar até a falta de recursos e infraestrutura que possibilitem a adaptação das escolas para receber adequadamente alunos trans e travestis. A superação desses obstáculos exige uma mudança cultural dentro das instituições de ensino, que devem promover um ambiente escolar inclusivo, onde todas as identidades de gênero sejam reconhecidas e respeitadas, permitindo que os alunos se sintam seguros para continuar seus estudos e alcançar seus objetivos profissionais. Assim, a inclusão plena de pessoas transexuais e travestis na EJA depende da combinação de políticas públicas robustas, práticas pedagógicas inclusivas e a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

7 PRODUTO: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÃO E REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

A discussão sobre o papel da educação nas questões ligadas à gênero e sexualidade é construção necessária para o avanço civilizatório. Imbuído desta premissa, é crucial o rompimento com construtos sociais e históricos que reduzem a pessoa humana única e exclusivamente a partir da matriz biológica feminino/masculino, fortemente arraigadas em concepções morais e religiosas em processo constante de estigmatização de gênero que não correspondem à norma imposta. Nesse sentido, reconhecendo a escola enquanto espaço social formador, é promover discussões e formações que conduzam à reflexão sobre a escola como ambiente agregador para todos, inclusive transexuais e travestis que historicamente sofrem transfobia e são excluídas de ambientes sociais por constantes associações ao pecado, marginalidade e patologia.

Exposta essa premissa, revela-se imperioso advertir que, nos espaços educacionais, as discussões acerca das questões de gênero e sexualidade devem ser uma realidade tanto por parte das/os estudantes quanto por parte do corpo docente das instituições escolares. As lições sempre atuais dos estudos de Bianca Guizzo e Jane Felipe (2015) nos dão conta de que muito embora a escola não produza desigualdades (como as de sexualidade), ela legitima-as na medida em que reitera, no seu interior, normas postas em circulação na sociedade. Tal reiteração, inclusive, se dá, em muitos casos, a partir dos comportamentos e falas emanadas de professores.

Frisa-se, nesta ordem de ideias, que o Referencial Curricular de Capim Grosso reafirma a necessidade de que a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade seja uma realidade (RCCG, 2020). No referido documento, é explicitado que todo o ambiente escolar precisa refletir sobre a obrigatoriedade de acolhimento de todas as pessoas (inclusive travestis e transexuais), sem nenhum tipo de preconceito ou de censura, uma vez que a escola deve ser um ambiente onde a diversidade existe e precisa ser respeitada.

O multicitado referencial reafirma o ideal de que a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade seja um tema integrador do currículo, promovendo discussões na comunidade educacional, sempre com vistas à aceitação dos indivíduos e da necessidade de respeito por parte de todos. Amparado nessa

premissa, que a oferta de uma educação de caráter democrático e inclusivo para a temática de gênero e diversidade passa, necessariamente, pela capacidade dos profissionais da educação realizarem uma análise crítica, inovadora e permanente de sua prática.

Nesse contexto de constante reflexão sobre o fazer educativo na perspectiva de ações docentes inclusivas, torna-se imperioso que se viabilizem a inserção das pessoas transexuais e travestis nos espaços escolares como política de permanência. O despertar para essa questão relevante encontra guarida no desenvolvimento de oficinas como ambiente propício para o diálogo reflexivo sobre gênero e sexualidade, reconhecendo a importância do estudo e enfrentamento dessas temáticas nas escolas, notadamente pelos docentes enquanto agentes com contato direto com os estudantes.

Por essa razão, a presente proposta de oficina, intitulada oficina de formação docente: ação e reflexão na perspectiva de gênero, surgiu a partir das premissas inseridas no Referencial Curricular de Capim Grosso, que ressalta a necessidade de promoção de discussões na comunidade educacional, inclusive sobre gênero e sexualidade, como “tempo-espço para a vivência, a reflexão, a conceptualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como “o” lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos” (RCCG, 2020). Isto é, a oficina garantirá espaços para que os docentes se expressem com liberdade, reflitam e discutam questões de gênero e sexualidade, realizando trocas de experiências, assunção de marcos legais e fomento a novas/necessárias perspectivas de atuação docente, calcada na diversidade e inclusão de gênero na educação.

Frisa-se, nesse quadrante, que a sobredita oficina de formação docente, ao propor uma discussão e apropriação de conhecimentos e saberes plasmado em discussões sobre gênero e sexualidade, com recorte para travestis e transexuais na Educação de Jovens e Adultos - EJA, busca promover a reflexão crítica aos professores da EJA sobre a realidade das pessoas transsexuais e travestis, suas necessidades e desafios, visando a inserção dessas pessoas no ambiente escolar com respeito, compreensão e apoio pedagógico adequado.

Sob essa ótica, salienta-se que a oficina proposta surge, também, como desdobramento da produção de dados da pesquisa de campo, realizada entre os dias 04/04/2024 e 05/04/2024, com os estudantes do Ensino de Jovens e Adultos – EJA matriculados no Colégio Municipal Edvaldo Machado Boaventura, no ano de 2024.

Naquela oportunidade, foi aplicado formulário contendo o questionamento de como o discente se autodeclara: Heterossexual; Homossexual; Bissexual; Assexual; outros e Cisgênero; Transgênero; Mulheres transexuais; Homens transexuais; Travestis; Intersexual, cujos dados foram devidamente analisados nesta dissertação.

Vale ressaltar que por ocasião da aplicação do formulário dos dez professores das turmas, apenas dois acompanharam o desenrolar da pesquisa. Portanto, revela-se imperioso a discussão sobre a conduta dos docentes para a temática versada na oficina que se propõe.

Salienta-se que a EJA se configura como um espaço fundamental para a garantia do direito à educação de populações historicamente marginalizadas, incluindo pessoas transsexuais e travestis, que enfrentam barreiras estruturais de acesso e permanência no ambiente escolar. No Brasil, conforme dados do *Projeto Além do Arco-Íris* (2021), 72% das pessoas trans abandonam os estudos antes do ensino médio, reflexo de discriminação, violência simbólica e falta de políticas educacionais inclusivas. Diante desse cenário, a realização da **oficina de formação docente** emerge como estratégia pedagógica combatendo a invisibilidade e promovendo a inserção efetiva desses grupos na EJA.

Infere-se que a oficina proposta se alinha, ainda, aos princípios da *Declaração de Yogyakarta* (2006), que enfatiza a obrigação dos Estados em assegurar ambientes educacionais livres de discriminação.

Expostas essas premissas fundantes, especificamente busca-se promover através da oficina, a reflexão crítica e a sensibilização dos(as) professores(as) de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a realidade das pessoas transsexuais e travestis, suas necessidades e desafios, visando a inserção dessas pessoas no ambiente escolar com respeito, compreensão e apoio pedagógico adequado.

A oficina representará um lugar privilegiado para a produção coletiva do conhecimento docente, posto que, a partir da leitura e análise da realidade que nos cerca, propiciará a troca de experiências, através da participação, socialização da palavra, discussão conceitual sobre nomenclaturas atuais, focando na inclusão de pessoas transexuais e travestis. Assim, a atividade não apenas discute conceitos, mas propõe metodologias participativas, como rodas de diálogo e estudos de caso, para

fomentar práticas pedagógicas antitransfóbicas, em consonância com as diretrizes do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2018)³.

Infere-se que a reflexão de questões atuais sobre gênero e sexualidade no ambiente educacional, sob a ótica dos educadores, garantem a esses profissionais subsídios profícuos para tratar de tais questões no seu fazer profissional, contribuindo para práticas docentes efetivas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Destaca-se que a *Resolução CNE/CEB nº 3/2010*⁴, que estabelece Diretrizes para a EJA, reforça a necessidade de currículos que respeitem as diversidades, incluindo identidades de gênero. Contudo, como destacam Jesus e Nascimento (2020), a implementação prática dessas diretrizes ainda é incipiente, demandando ações formativas que sensibilizem educadores. A proposta da oficina se constitui, portanto, em uma dessas ações formativas e será composta de três momentos, com duração estimada de três horas cada, a ser realizada nos ambientes escolares que ofertem Educação de Jovens e Adultos.

A ideia premente é possibilitar aos(as) educadores(as) da EJA, a articulação de textos, imagens, depoimentos, trocas de experiência e uma diversidade de conteúdo para estimular a desconstrução de normas enraizadas que perpetuam exclusões, através de um olhar dimensionado no que tange às questões de gênero e sexualidade. Adverte-se de antemão, que os momentos da oficina poderão ser adequados à realidade do local aplicado, atendendo-se às singularidades locais e do público.

7.1 1º momento: Trans e travestis na educação: uma análise sobre dados estatísticos; histórias de vida reflexivas e o papel do docente no processo de inserção desses sujeitos no âmbito educacional

Inicialmente, o condutor da oficina proporá que todo o grupo se aloque em círculo no recinto escolhido para execução da oficina. Tal disposição espacial

³ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

⁴ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 de maio de 2025.

promoverá uma atmosfera que preze pela informalidade, inclusão e interação de todos(as), de maneira a facilitar a conexão entre o formador e os(as) participantes, estimulando o debate, troca de ideias e a participação ativa.

Em seguida, o(a) coordenador(a) da oficina fará uma exposição dialogada sobre os conceitos de travestilidade e transexualidade e posteriormente apresentará alguns dados estatísticos reveladores da realidade das pessoas trans e travesti no ambiente educacional. Os dados referenciados serão: 72% das pessoas trans abandonam a escola antes do ensino médio (*Projeto Além do Arco-Íris*, 2021⁵); apenas 0,02% das travestis e mulheres trans concluem o ensino superior (AND-SIM, 2020⁶).

Apresentados e discutidos os pontos mencionados, a etapa seguinte será a distribuição impressa de cópias do artigo de Leonardo Valle intitulado: EJA é recomeço para pessoas trans que não completaram os estudos⁷. Realizada a leitura do material, será projetado através de um data show j, trecho do documentário transversais, constando o relato de Indianara Siqueira, educadora trans de São Paulo, que destacou: *"A escola me expulsou duas vezes: uma por ser travesti, outra por ser pobre"* (Documentário *"Transversais"*, 2022). Com base no texto lido e no trecho do vídeo exposto, será oportunizada uma discussão, por vinte minutos, com base em dupla vertente: primeira: a escola expulsa alunos? segunda: a escola expulsa alunos travestis? A EJA acolhe travestis e transsexuais?

Após provocar as reflexões e colher os posicionamentos dos (as) docentes, será compartilhado, com o grupo as pesquisas de Jesus e Nascimento (2020) que afirmam que 68% dos professores não receberam formação em gênero⁸. Após levantar esse dado, fomentar interação com os participantes a partir da seguinte pergunta: você se sente preparado para discutir gênero na turma que você leciona? Acolhido os posicionamentos, em um tempo estimado de vinte minutos, será discutido como a falta de preparo docente, por ausência de formação em gênero, contribui para a exclusão de pessoas trans e travestis do seio escolar.

⁵ BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transsexuais brasileiras em 2019. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020

⁶ *Idem*

⁷ VALLE, Leonardo. EJA é o recomeço para pessoas trans que não completaram os estudos. 2021. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/reportagens/eja-e-recomeco-para-pessoas-trans-que-nao-completaram-os-estudos/>. Acesso em: 29 de maio de 2025.

⁸ JESUS, Jaqueline Gomes de; NASCIMENTO, Letícia. Transfobia na educação: desafios à inclusão escolar de pessoas trans. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

Posteriormente, o(a) coordenador(a) fará considerações sobre o uso do nome social, criação de protocolos contra transfobia e adaptação de linguagem. Nesta oportunidade, será distribuído para leitura conjunta, trecho do artigo formulado por Nunes e Portéro (2020) no qual se debate o programa transcidadania como ferramenta de inclusão educacional e profissional dos (as) transgêneros no Município de São Paulo⁹. Após a leitura, será mobilizado um debate sobre condições de promoção dos direitos humanos, como a educação, cidadania e condições de oportunidades de vida para mulheres transexuais e travestis e homens trans.

7.2 2º momento: “a dor e a delícia de ser o que é” no ambiente escolar: discutindo silêncios nas escolas

A formação de docentes para lidar com a diversidade de gênero perpassa pelo desenvolvimento de ações pedagógicas de reconhecimento, respeito e valorização do ser humano indistintamente, extirpando todas as formas de preconceito e discriminação. Imbuídos desse propósito norteador, essa etapa da oficina visa promover empatia e reflexão crítica docente sobre os desafios enfrentados por pessoas trans no ambiente escolar.

Buscando possibilitar a inserção da comunidade no processo da oficina, após a abertura desse momento pelo mediador, será dada a palavra para um(a) pessoa trans ou travesti da comunidade local para compartilhar sua experiência na educação e seus relatos pessoais sobre evasão por bullying, falta de acesso a banheiros e outras vertentes que considerar adequadas para o momento.

O depoimento do(a) convidado(a) será exposto em trinta minutos, seguindo uma linha dialógica, primando pela discussão e participação de todas e todos participantes, será oportunizado que todos os docentes dialoguem, dirigindo questionamentos, expondo seus anseios, dúvidas e situações individuais, que serão integralizadas durante trinta minutos.

Findo os questionamentos/ponderações dos mediados, o condutor da oficina agradecerá a presença do(a) palestrante convidado(a), oportunidade na qual exporá a importância do depoimento como estratégia poderosa para promover a inclusão e a conscientização sobre a diversidade de gênero no ambiente escolar, explanando

⁹ NUNES, Vanessa Ester Ferreira; PORTÉRO, Cristina Schmidt Silva. **O programa transcidadania como ferramenta de inclusão educacional e profissional dos(as) transgêneros no município de São Paulo**. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.6, 2020.

sobre a transgeneridade e a combate a transfobia, sendo a escola, através da prática docente, um espaço que deve necessariamente ser acolhedor e seguro para todos os alunos, incluindo aqueles que são trans.

Concluído esse momento inicial, o oficinairo informará a realização da dinâmica intitulada “banco de vozes” como forma de identificar o preconceito e discriminação originada nos padrões constituídos historicamente na sociedade contrassujeitos da diversidade. Para a execução da atividade, deverão ser providenciados dez cartões ilustrativos, que serão dispostos sobre uma mesa no centro da sala, contendo em cada cartão, uma das frases a seguir: Isso é fase; aqui não é seu lugar; você é diferente; você tem que se ajustar; você não pode ser um menino (ou menina); você é uma criatura, pelo menos eu sou mulher; ele virou uma mulher; lá vem o travestis; ele é uma mulher fake; eu tenho que tentar conviver com essas “coisas” porque, para mim, não é normal.

Para iniciar a atividade, o oficinairo convidará dez docentes para que, individualmente, retire um dos cartões postos sobre a mesa, se dirija a algum participante, e leia em voz alta o conteúdo do cartão para que todos possam escutar. Finalizado esse momento, pelo oficinairo serão levantados os seguintes questionamentos: qual a sensação ao “entrar na pele” de quem foi escolhido e teve a frase dita em sua direção? quem já escutou alguma dessas frases no ambiente escolar? O que você, enquanto docente, faria se escutasse algum(a) aluno(a) proferindo essas frases na escola? Qual o papel do docente no acolhimento de pessoas trans e travestis na escola? A socialização desses questionamentos se dará durante meia hora, sendo oportunizado o direito de fala a todos os que se sintam à vontade para discutir a temática. Por fim, o mediador deixará explicitado que o preconceito se reverbera no campo das ideias enquanto o fenômeno discriminatório está no campo da ação, isto é, de contornos práticos.

Dando sequência à oficina, visando a continuidade de um espaço reflexivo sobre o fazer pedagógico relacionado às questões de discussão da importância da inserção de pessoas transsexuais e travestis na educação, será proposto a divisão dos presentes em dois grupos que receberão, de forma impressa, cada um deles, um caso a ser socializado com os integrantes do respectivo grupo, durante dez minutos, de acordo com as perguntas norteadoras constantes de cada caso. Após a socialização das respostas, um membro de cada grupo lerá o caso para todos os presentes. Em seguida, durante dez minutos, será oportunizada a reflexão ampliada

e, por fim, ao final das discussões de cada caso, o facilitador, pelo tempo estimado de trinta minutos, promoverá, no primeiro caso, exposição sobre Como a *Lei nº 13.185/2015*¹⁰ (cópia distribuída aos professores) e a *Resolução CNE/CEB nº 3/2010*¹¹ amparam a estudante; já, ao final do segundo caso, fará a formação do corpo docente em gênero e esporte, com base no Guia prático para educadores, do Conselho Nacional do Ministério Público, versando sobre diálogos e mediação de conflitos na escola¹².

Os casos serão os afixados a seguir:

CASO 1: Negativa ao uso do nome social

Contexto: Maria Isadora, aos 35 anos, mora só na cidade de Abrobrélia-BA e, atualmente, trabalha como auxiliar de serviços gerais numa empresa privada. Ao narrar sua história ele contou que: “Tem vezes que as pessoas da nossa família ou, quem viu a gente crescer não entende a gente, acha que é descaramento [...], no começo era ruim, mas agora não ligo mais, gosto de ser quem sou”. Segundo Maria Isadora, um dos motivos que fez com que ela vivesse sua orientação sexual foi a independência financeira, possibilitando que saísse da casa dos pais e assumisse publicamente sua sexualidade. Carinhosamente chamada pelos íntimos de Maisa, depois de estar afastada da casa dos pais por 10 anos, quando completou 29 anos, decidiu retornar à escola, razão pela qual foi até a única Escola Municipal de Abrobrélia-BA e realizou, com sucesso, matrícula na turma noturna da Educação de Jovens e Adultos. Ao chegar na referida Unidade Escolar, para seu primeiro dia de aula, entrou na sala, sentou-se na primeira fileira, e a docente Joaninha Pereira abriu o diário escolar e realizou a chamada dos estudantes. Nesse sentido, quando pronunciou o nome da estudante Maria Isadora, após ter a discente respondido, a professora levantou os seus olhos e perguntou a aluna qual o real nome dela de acordo com o nascimento. Agiu corretamente a professora? Quais sugestões e

¹⁰ BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimação Sistemática. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 29 de maio de 2025.

¹¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 de maio de 2025.

¹² CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores**. 2014. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2025.

críticas à conduta narrada? Que medidas administrativas podem ser adotadas (ex.: notificação à Secretaria de Educação)?

Caso 2: Exclusão em atividades coletivas

Contexto: Aurora Aquila é transexual, tem 26 anos, está desempregada e mora com a mãe, após ser rejeitada pelo pai depois de ter realizada a cirurgia de redesignação sexual. Segundo Aurora: “Ser uma trans não é fácil, primeiro você precisa se reconhecer, para depois as outras pessoas te respeitarem e não é fácil ser respeitada em casa, na rua, na escola [...]. A gente vive um dia de cada vez”. Regularmente matriculada no segmento 8º/9º ano do ensino fundamental de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, da Escola Bom sucesso, na cidade de Abracadabra/BA, durante a aula do componente curricular Educação Física, o professor regente da disciplina, senhor Tício Santos, propôs que os discentes se subdividissem em três grupos para realização da atividade denominada circuito sucesso. Houve grande movimentação dos 30 estudantes da sala e, após conversar com colegas, Aurora não consegue aceitabilidade em nenhum dos três grupos, razão pela qual se dirigiu ao professor e expôs a situação, tendo o docente não realizado qualquer ação interventiva e liberou a estudante para voltar para casa sem aposição de falta na disciplina. Agiu corretamente o professor? Quais sugestões e críticas à conduta narrada?

7.3 3º momento: Construção coletiva de materiais pedagógicos a partir do fazer docente: acolhimento e reflexão

No intuito de viabilizar a inserção das pessoas transexuais e travestis nos espaços escolares como política de permanência, o presente momento da oficina, tem como objetivo a construção de matérias pedagógicos como norte para o alcance da concepção segundo a qual as questões de gênero e sexualidade necessitam ser um tema integrador do currículo, promovendo discussões na comunidade educacional, sempre com vistas à aceitação dos indivíduos e da necessidade de respeito por parte de todos, inclusive pelos docentes.

Após recepção dos professores, será exibido, através de projeção multimídia, o vídeo “Gênero nas escolas”¹³ que trata de importante reflexão conduzida pela

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2Ifu6SIM&t=79s>. Acesso em 28 de maio de 2025.

youtuber Lorelay Fox a partir de problematização do papel da escola, dos professores e a questão de gênero. Para oportunizar o enriquecimento do debate que será realizado pelo tempo estimado de 20 minutos, será distribuído livreto constando dados referentes ao primeiro mapeamento educacional das transmasculinidades no Brasil, realizado pelo Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), e que será lido e socializado, enfatizando-se que os entrevistados revelaram já ter sofrido violências institucionais perpetrados por docentes, bem como em relação aos conteúdos didáticos e do corpo profissional pedagógico¹⁴.

Após as explanações e considerações, será proposta a interação dos membros a partir de realização de dinâmica. Desse modo, cada participante receberá duas placas constando, em cada uma, uma das frases: “Eu já” e “Eu nunca”. Após todos possuírem as referidas placas, serão projetadas, individualmente, no data-show, cinco frases e os professores levantarão a placa de acordo com sua realidade escolar. As frases projetadas serão: Já presenciei, em sala de aula, um aluno sendo constrangido porque seu nome coincidiu com o número 24 da chamada? Alguém comentando sobre a roupa do(a) estudante dizendo que é muito macho ou fêmea? Você não vai sair do armário? Dois meninos estavam conversando e foram chamados de caszinho? Já trabalhei diversidade sexual em algum dos meus conteúdos?

A partir das respostas e da análise do percentual que for obtido, serão problematizadas as relações sociais que se estabelecem nos espaços educacionais de maneira que os professores serão indagados a refletirem sobre sua realidade escolar, de modo, notadamente, a planejar propostas e estratégias para abordar as questões de gênero em suas aulas. A referida intervenção grupal com a consequente socialização dar-se-á durante 30 minutos.

A partir do que foi trabalhado na oficina, com os diversos registros e debates, será oportunizado, 30 minutos, para a produção de um plano de aula, a partir do modelo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação, contemplando conteúdo da disciplina ministrada pelo professor, levando-se em consideração os dados trabalhados, tendo-se como premissa o respeito, a empatia sob a perspectiva inclusiva para travestis e transexuais, tão necessária para o ambiente educacional. Será oportunizado a exposição de cinco planos de aula confeccionados por

¹⁴ PFEIL, Bruno Latini (org) et al. **Mapeamento educacional das transmasculinidades no Brasil**. Revista Estudos Transviados, v. 4, n. 7, 2023.

professores distintos, tendo, individualmente, cinco minutos para verbalização do que entender pertinente.

Como atividade final dessa oficina, será realizada, durante 20 minutos, um círculo de reflexão a partir do qual o proponente fará, aos professores, as seguintes perguntas: "*O que você pode mudar em sua prática pedagógica amanhã?*" e "*Como sua escola pode se tornar um espaço seguro para pessoas trans?*". As respostas serão lançadas, resumidamente, em um mural colaborativo que, ao final dos trabalhos, será compartilhado com os participantes.

Após esse momento, as(os) docentes receberão um botton com a frase "*Educação sem armários*", inspirado na obra de Berenice Bento (2017). Logo após, será oportunizada a avaliação da oficina por meio de uma proposta de **ficha de avaliação**, para medir o impacto da atividade e a eficácia das abordagens discutidas. A ficha terá perguntas quantitativas e qualitativas, conforme esboço do Apêndice A.

Ao final da oficina, poderá ser elaborado um **relatório de análise**, com base nas respostas da ficha de avaliação, destacando as percepções dos participantes, as sugestões para melhorias e os principais aprendizados sobre a inclusão de pessoas trans e travestis na educação de jovens e adultos.

Nesta ordem de ideias, a oficina apresentada busca reflexão/troca de experiências com os docentes no intuito de compreender o espaço intramuros educacional como parte integrante da sociedade e que, por isso, deve refletir a mudança e ser um ambiente contrário a apagamentos identitários e violências físicas e/ou simbólicas. Merece trazer à baila a sempre atual e necessária lição de Lopes (2005, p. 189)¹⁵ que assevera ser "a escola, parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança". Continua a autora sustentado que a escola "precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente".

Nesse cenário a prática docente contribui, sobremaneira, para inserção de jovens e adultos transexuais e travestis no espaço escolar, pondo-os como sujeitos de direito à educação e, portanto, merecedores de dignidade humana e concretização

¹⁵ LOPES, Vera Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.)/ Superando o racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-200.

de direitos fundamentais, de maneira a se rechaçar toda forma de discriminação e violência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço de findar caminhos e abrir novas andanças podemos conceber que a Educação de Jovens e Adultos tem como princípio a reparação de desigualdades históricas no que diz respeito ao acesso à educação, e incorporar a diversidade de experiências e identidades dos sujeitos que a compõe é um direito que assiste esta modalidade. A inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ ultrapassa a mera presença física destas pessoas na escola, pressupõe a garantia do direito a uma educação que reconheça, reafirme e potencialize as diferentes maneiras de ser, pensar e se expressar no mundo.

A presença de pessoas trans na EJA é atravessada por múltiplas vulnerabilidades, resultantes de processos históricos de exclusão social, evasão escolar, transfobia institucional e violência simbólica. Muitas dessas pessoas tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas ainda na infância ou adolescência devido à negação de sua identidade de gênero nos espaços escolares. A EJA, portanto, pode ser vivida como uma segunda chance de pertencimento e reconstrução da dignidade – desde que esteja preparada para acolher e valorizar essas vivências.

Essa pesquisa evidencia que esta preparação começa na **formação de professores**. Sinalizando a urgência da necessidade e da importância de que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação incorpore a perspectiva de gênero e sexualidade de forma crítica, interseccional e antidiscriminatória, levando em consideração inclusive o território, tendo em vista que as experiências dos sujeitos LGBTQIAPN+ na capital baiana e na cidade de Capim Grosso se dão de maneiras diferentes. Isso implica ir além da tolerância e avançar para o compromisso com a justiça social. Docentes precisam ser formados para compreender os marcadores sociais da diferença (gênero, raça, classe, sexualidade, território) e para atuar com intencionalidade pedagógica no combate à transfobia, tanto em sala de aula quanto nas práticas institucionais.

Além disso, a formação deve problematizar as concepções normativas de corpo, identidade e currículo. A pergunta central não é apenas “como incluir pessoas trans?”, mas sim: como as normas de gênero estruturam o modo como ensinamos, avaliamos e nos relacionamos no espaço escolar? A resposta a essa pergunta demanda uma educação comprometida com a desnaturalização de estigmas e com a construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras. Essa e outras

perguntas insurgem no processo de construção desta pesquisa, nos permitindo pensar em outras aplicabilidades para as teorias aqui analisadas e para o produto gestado nesta dissertação. De maneira que investigações tais possam ocorrer de maneira sistematizada em outros contextos sociais e territoriais.

Também é necessário reconhecer que a EJA, por sua flexibilidade e possibilidade de diálogo com a vida adulta, tem um potencial transformador. Se bem conduzida, pode se tornar um espaço de aprendizagem que respeita os saberes prévios dos sujeitos trans, valoriza suas trajetórias e contribui para o fortalecimento de sua autoestima e de sua cidadania. Portanto, falar de pessoas transexuais e travestis na EJA é falar sobre direitos humanos, democracia e combate às violências estruturais. É reafirmar que a escola deve ser um espaço de acolhimento, escuta e transformação, e que a formação docente deve estar alinhada a esses princípios, com sensibilidade ética, compromisso político e postura crítica diante das desigualdades que atravessam os corpos e os saberes.

Falar deste lugar, da experiência Capimgrossense é evidenciar como o sertão baiano se configura diversas vezes como um território marcado por uma profunda desigualdade social, por práticas culturais enraizadas e só através de resistências históricas das populações negras, indígenas, quilombolas e camponesas, a EJA assume um papel estratégico para a garantia do direito à educação e à dignidade. A presença de pessoas transexuais e travestis nesse contexto desafia a escola a repensar suas práticas a partir de uma perspectiva interseccional, que considere não apenas a identidade de gênero, mas também as marcas do território, da raça, da classe e das trajetórias de exclusão vividas por esses sujeitos.

A invisibilização das pessoas trans em municípios do sertão é agravada pela escassez de políticas públicas afirmativas, pelo preconceito culturalmente naturalizado e pela precarização dos serviços de saúde, educação e assistência social. Muitas pessoas transexuais e travestis foram expulsas de casa ainda na adolescência, enfrentando trajetórias de vida acometidas pela evasão escolar, a negação de sua identidade de gênero nos espaços públicos e o estigma social que as empurra para contextos de marginalização e vulnerabilidade. A EJA, nesse cenário, pode representar um espaço de reconstrução subjetiva e de reintegração à vida social, desde que esteja preparada para esse acolhimento.

Este estudo evidencia, contudo, como as escolas e os educadores da EJA, especialmente em contextos interioranos e marcados por estruturas conservadoras,

ainda carecem de formação crítica em gênero e sexualidade. Em muitos casos, a ausência de debates sobre diversidade na formação docente resulta em práticas pedagógicas excludentes ou na reprodução de discursos moralistas, patologizantes ou violentos. Trazendo à baila a necessidade de uma formação continuada que precisa, portanto, ser pensada a partir da realidade local, mas com uma abertura epistemológica para compreender a diversidade de existências humanas como um valor pedagógico. É preciso que os educadores da EJA no sertão baiano compreendam que as violências contra pessoas trans não são apenas episódios isolados, mas expressões de uma estrutura cisnormativa e patriarcal. Essa estrutura atravessa os currículos escolares, os silêncios sobre a diversidade, o não reconhecimento do nome social e a ausência de representações positivas de pessoas trans nos materiais didáticos e nos espaços de fala.

Diante disso, a formação docente deve se pautar por uma abordagem contrahegemônica, ética e situada, que valorize as experiências locais, escute as juventudes e os adultos trans e travestis da região, e incorpore práticas pedagógicas antidiscriminatórias. É importante, por exemplo, que os professores sejam provocados a refletir sobre como o gênero opera nas suas práticas cotidianas: nos exemplos que escolhem, nas atividades que propõem, nos corpos que respeitam – ou não – na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de comunicação LGBT**. Aliança Paranaense pela cidadania LGBT. Programa conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS – UNAIDS. 1ed. 2010.
- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Nota técnica sobre o uso do nome social**. Brasília: ABGLT, 2014.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Sexualidade, prevenção e violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2015.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Luciana Correia da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, Denise. **Políticas públicas de educação e desigualdades raciais no Brasil: um balanço dos últimos 20 anos**. São Paulo: Ação Educativa, 2011.
- ALMEIDA, João Carlos. **Currículo e diversidade no ensino superior: desafios e práticas pedagógicas**. Salvador: Editora Universidade, 2020.
- ALMEIDA, João. **A importância da contextualização do currículo no ensino municipal de Capim Grosso-BA**. Capim Grosso, 2020.
- ALMEIDA, L. **A implementação de discussões sobre diversidade e inclusão nas universidades da Bahia**. 2020. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA, 2020.
- AMORIM, M. C.; DUQUES, L. C. M. Desafios da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. In: VIEIRA, S. L. P.; SOUZA, M. I. P. (Org.). **Formação de Professores: Desafios e Perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 229-235.
- ANDRADE, Luma. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2018.
- ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Antra Brasil, 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> Acesso em: 02 jun. 2025.
- APPLE, Michael W. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age**. New York: Routledge, 1993.
- ARILHA, Margareth; CALAZANS, Gabriela. **Educação sexual: da fragmentação à construção da autonomia**. São Paulo: Instituto de Saúde, 1998.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.

- BALL, Stephen J. **Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology**. London: Routledge, 1997.
- BARRIOS, Aníbal Fretes. **Modalidades del curriculum**. San Lorenzo. 2022.
- BARRIOS, Roberto. O papel do currículo na educação contemporânea.
- BELLACK, A. and KLIEBARD, H. (orgs). **Curriculum and evaluation**. Bekerley: McCutchan Publishing Corporation, p. 237-253, 2022.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BENTO, Berenice. **A escola sem armário: educação, sexualidade e teoria queer**. São Paulo: Editora, p. 17, 2017.
- BORBA, Sílvia. **Educação e gênero: desafios e avanços no Brasil**. 2016.
- BORTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.
- BORTOLINI, A. *et al.* **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2014.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Indicadores Sociais Municipais** – Estatísticas Sociais, [s.d]. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14124-asi-indicadores-sociais-municipais-2010>. Acesso em 20/11/2018
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 nov. 2024.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: DF, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.612, de 18 de novembro de 2011**. Institui o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade e direitos humanos**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Relatório de gestão 2019-2020**. Brasília: MMFDH, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: DF, 1998.
- BRASIL. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente**. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: DF, 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010**. Diretrizes Operacionais para a EJA. Brasília: DF, 2010.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: sobre os limites materiais e discursivos do “sexo”. BIAGINI, A. (Trad.) São Paulo: Editora Paz & Terra, 2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. AGUIAR, Renato (Trad.), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- CAMPOS, A. K. A.; SILVA, S. V. da; LUZ, R. M. da. Educação de jovens e adultos: (trans)formando vida e formação profissional / Youth and adult education: (trans) forming life and vocational training. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 47094–47105, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n7-372. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13237>. Acesso em: 5 aug. 2025.
- CANDAU Vera Maria; LELLIS, I, A. A Relação Teórico-prática na formação do Educador. IN: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**, 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença e justiça social**: reflexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- CARRARA, Sérgio et al. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) Ministério da Educação (MEC)**, p. 13, 2009.
- CARRARA, Sérgio. **Sexualidade e saber**: convenções e fronteiras na definição da sexologia como campo de conhecimento. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- CARVALHO, José Sérgio F. Educação, gênero e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 122, p. 93-117, nov. 2004.
- CARVALHO, Manuela Azevedo; MIRANDA, Luciana A. de. Transcidadania, educação de jovens e adultos (EJA) e a retomada da escolarização formal de travestis e mulheres trans. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2024, João Pessoa. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- CARVALHO, Maria de Fátima. **Educação inclusiva e metodologias inovadoras no ensino superior**. Salvador: Editora Baiana, 2014.
- CARVALHO, Maria do Céu. **Educação e diversidade**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2015.
- CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, n. 20, n. 2, jul-dez. 1995.

- CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: Uma perspectiva Global**. MOSCHKOVICH, Marília (Trad.), São Paulo: nVersos, 2015.
- COSTA, Fernanda Ribeiro. **Formação docente e educação antirracista: desafios no ensino superior baiano**. Feira de Santana: UEFS Press, 2017.
- COSTA, Laura. **Currículo e inovação educacional no Brasil: a formação de professores na Bahia**. São Paulo: Editora Educacional, 2021.
- COSTA, M. A abordagem de gênero e sexualidade no ensino superior: Desafios e avanços. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 3, p. 145-160, 2018.
- COSTA, M. **Desafios e resistências na inserção das temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana: BA, 2017.
- COSTA, M. V. **Formação de Professores: Identidade e Saber**. Campinas: Papirus, 2005.
- COSTA, M. V.; COSTA, M. J.; FREITAS, L. **Educação de Jovens e Adultos: Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2007.
- COSTA, Maria. **A identidade cultural e o ensino em Capim Grosso: uma análise do referencial curricular**. Salvador: Editora Universitária, 2017.
- COSTA, Maria. **O ensino municipal e a valorização da identidade local: a proposta curricular em Capim Grosso**. Salvador: Editora Universitária, 2018.
- CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.
- DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão social. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos**. São Paulo: ECOS, 2008.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- ESCOURA, Fábio. **O que é masculinidade?** 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. **Políticas de diversidade sexual e de gênero na educação brasileira: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. **Políticas de diversidade sexual e de gênero na educação brasileira: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- FACCHINI, Roberta. **Movimentos sociais e políticas públicas de inclusão: a luta das pessoas trans e travestis**. 2005.
- FELDMANN, M. **Educação e Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica**: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escolarização e Cultura**: O papel da escola na formação da cultura e da sociedade contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FURLANI, José. **Direitos sexuais e educação**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2009.

GALVÃO, A. M.; SOARES, L. **Educação de Adultos no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e razão histórica**. 2. ed., Editora Cortez, 2008. 200p.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

GLAZMAN, Raquel; DE IBARROLA, María. **Currículo e sociedade**: uma análise das políticas educacionais. 2012.

GOMES, Ana. **A formação de professores e o papel da Secretaria Municipal de Educação em Capim Grosso**. Capim Grosso: Editora Educacional, 2021.

GOMES, Ana. **Metodologias ativas e a construção do conhecimento no ensino básico**. Capim Grosso: Editora Educacional, 2018.

GOMES, Paulo Henrique. **Diretrizes institucionais e a construção do currículo no ensino superior**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2012.

GOMES, T. Gênero e sexualidade na formação docente: contribuições para uma educação inclusiva. Encontro Nacional de Educação, Salvador, BA, 2021.

GOODLAD, John I. **Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice**. New York: McGraw-Hill, 1979.

GOODSON, Ivor F. **The Making of Curriculum: Collected Essays**. London: Falmer Press, 1995.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Programa Transcidadania: Inclusão e educação para pessoas trans e travestis**. 2015.

GREENE, M. Curriculum and consciousness. In: BELLACK, A.; KLIEBARD, H. (orgs). **Curriculum and evaluation**. Bekerley: McCutchan Publishing Corporation, p. 237-253, 1977.

GREENE, Maxine. Curriculum and Consciousness. In: LANDON, Margaret. **Educational Theory**. London: Harper & Row, 1977.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: Entrelaces com a educação. In: **Anais da Reunião Nacional da ANPEd**, n. 37, Florianópolis: SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avancos-e-retrocessos-em-politicas-publicas-contemporaneas-relacionadas- -gênero-e](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avancos-e-retrocessos-em-politicas-publicas-contemporaneas-relacionadas--gênero-e). Acesso em: 19 abr. 2025.

GUZMÁN PAZ, V. **Teoría curricular**. Red Tercer milênio, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, mai-ago. 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características da População e dos Domicílios**. Brasília, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características da População e dos Domicílios**. Brasília, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JACKSON, P. (org.) **Handbook of research on curriculum**. New York. Simon and Schuster MacMillan, p. 3-40, 1996.

JACKSON, P. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In:

JACKSON, Philip W. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. São Paulo: Ática, 2001.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, [s.d.], 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de; NASCIMENTO, Letícia. Transfobia na educação: desafios à inclusão escolar de pessoas trans. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas intersexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2. ed., Brasília, 2012. Disponível em <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 19 abril. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais**. Brasília: UNESCO, 2009.

- KRISTEVA, J. Powers of Horror: An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press, 1982.
- LEITE, J. C. **Corpos Dissidentes**: Gênero, Sexualidade e Subjetividades. São Paulo: Autêntica, 2012.
- LEITE, T. S. **Currículos e necessidades educativas especiais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, Lígia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na educação**: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018.
- LIMA, Lygia Menezes de. Elementos Significativos para a construção curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista FT**, v. 28, abril/2024.
- LIMA, Raquel Oliveira. **A valorização das identidades culturais e locais no currículo universitário**. Salvador: Editora Universitária, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. "Corpo, escola e identidade". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul-dez. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpos, Gêneros e Sexualidades: O Que Fazem as Escolas? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 335-348, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas no quintal**: A pós-modernidade na educação. Petrópolis: Vozes, p. 103-128, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira. Diversidade e identidade de gênero no currículo escolar. 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, p. 17-23, 2008.
- MACEDO, José Augusto Guilhon Albuquerque de. **Currículo, Cultura e Poder**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACHADO, M. L. T. **Educação e Movimentos Populares no Brasil**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2008.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MAZZON, Jaqueline Assunção. **Homofobia nas escolas**: um estudo exploratório. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), 2009.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MEC. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente**. Brasília: MEC, 1994.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação e diversidade sexual: democratização do acesso e permanência de estudantes LGBT na educação básica e superior**. Brasília: MEC/SECADI, 2018.

Ministério dos Direitos Humanos. **Plano nacional de promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT**. Brasília: SEDH, 2009. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MISKOLCI, Richard. **A construção da identidade de gênero e os direitos das pessoas trans**. 2012.

MORAES, A. Currículo e cidadania: a formação crítica e a abordagem das diversidades sociais no ensino superior. **Revista de Estudos Educacionais**, v. 17, n. 2, p. 75-89, 2018.

MORAES, Carlos Alberto. **Políticas educacionais e a reorganização curricular nas universidades baianas**. Vitória da Conquista: Editora UFBA, 2013.

MORAES, Pedro. **Capim Grosso e a construção de um currículo contextualizado: desafios para o ensino municipal**. Capim Grosso: Editora Regional, 2021.

MORAES, Pedro. **Investimentos e estratégias no ensino de Capim Grosso-BA: desafios e possibilidades**. Capim Grosso: Editora Regional, 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Coleção Formação de Professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2007. p. 1-12.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, Carla. **Currículo e pertencimento sociocultural: o contexto de Capim Grosso-BA**. Salvador: Editora Universitária, 2020.

OLIVEIRA, Júlia Costa. **Currículo e diversidade na Bahia: novas perspectivas pedagógicas**. Salvador: Editora Baiana, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set-dez. 1999.

OLIVEIRA, S. **A construção do currículo para a sociedade plural: Reflexões sobre inclusão e equidade**. Editora Educacional, São Paulo: SP, 2020.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Violência homofóbica nas escolas: uma revisão da legislação e de políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2005.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e desafios**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULO, Fernando dos Santos; DICKEMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed., Chapecó: Livrologia, 2020.

- PAZ, Guzman. **Currículo e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas**. 2012.
- PEREIRA, Ana Cláudia. **Eventos acadêmicos e a reflexão sobre o currículo universitário**. Salvador: Editora Universitária, 2018.
- PEREIRA, Marcia; SANTOS, João. **Educação, Gênero e Sexualidade: Caminhos para uma Escola Inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- PERES, Fábio. **Direitos humanos e educação: um panorama brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.
- PISCITELLI, A. **Gênero e poder: Análise das representações sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PNUD. **Projeto Além do Arco-Íris: Relatório sobre a população LGBTQIA+ no Brasil**. 2021.
- PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun, 2011.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPIM GROSSO. **Referencial Curricular**. Capim Grosso: BA, 2020.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- RIOS, Pedro Paulo Souza et al. Formação docente para educação de jovens e adultos: narrativas acerca dos processos PEDAGÓGICOS. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 12, n. 2, p. 6-22, 2024.
- RIOS, Pedro Paulo Souza. Educação de jovens e adultos, currículo e diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, 2022.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Gênero e educação no Brasil: políticas e práticas nos anos 80. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 79-84, 1985.
- SACRISTÁN, Gimeno. Abordagem ao conceito de currículo. In: **Uma reflexão sobre a prática**. Madri: Morata, p. 13-62, 1994.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Ed.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Ediciones Morata, 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.
- SANTOS, A. Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções. In: COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In.: LERNER, Julio. **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, p. 133-144, 1996/1997.
- SANTOS, Milton. **Cidadanias mutiladas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 68-99, jul-dez. 1990.
- SEFFNER, F. Formação de professores para a diversidade: Gênero e sexualidade em pauta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 543-560, 2011.
- SILVA, Carolina. **Preconceito e evasão escolar**: a experiência de travestis e transexuais no Brasil. 2019.
- SILVA, Felipe. **Diversidade e inclusão no ensino de Capim Grosso**: uma análise do referencial curricular. Capim Grosso: Editora Regional, 2019.
- SILVA, Felipe. **O ensino e a valorização da diversidade cultural no currículo de Capim Grosso-BA**. Capim Grosso: Editora Regional, 2021.
- SILVA, Marcos Paulo. **Currículo e ensino superior**: práticas e desafios no contexto baiano. Salvador: Editora UFBA, 2015.
- SILVA, R. **Currículo e marginalização**: O papel da escola na exclusão de grupos sociais. Tese (Doutorado), Universidade Estadual da Bahia, Salvador, BA, 2019.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Vera Lúcia. **O currículo universitário e suas transformações**: reflexões sobre a formação docente. São Paulo: Editora Acadêmica, 2019.
- SILVA, Wagner; SANTOS, Pedro Ernesto; DANTAS, Bianca. Educação, diversidade e o direito à diferença: desafios para a escola brasileira. In: OLIVEIRA, Regina Célia de; SANTOS, Bárbara Cristina Viana dos (org.). **Educação, diversidade e inclusão: desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulus, 2020. p. 103-119.
- SOUZA, Beatriz. **A conexão entre escola e comunidade no ensino de Capim Grosso**. Capim Grosso: Editora Regional, 2020.
- SOUZA, Beatriz. **Metodologias ativas e o protagonismo estudantil no currículo de Capim Grosso**. Salvador: Editora Universitária, 2019.
- SOUZA, Jorge. **Desafios e avanços nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. 2015
- SOUZA, Luiz Fernando. **A construção curricular nas universidades: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2010.
- SOUZA, Marcia; BERNARDO, Marcela. A educação de jovens e adultos e a diversidade sexual. In: FISCHER, Rosa Maria (Org.). **Educação e diversidade: experiências brasileiras**. Brasília: UNESCO Brasil, 2014.
- SOUZA, Marília Pinto de Carvalho. Gênero e sexualidade na escola: Uma trajetória de pesquisas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 553-568, 2010.
- SOUZA, P. **A transversalidade de gênero e sexualidade no currículo escolar**: Possibilidades e limites. Universidade de Feira de Santana, Feira de Santana: BA, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 51, novembro/2000.

SOUZA, Rosa Maria. **Formação de professores e currículo: uma análise crítica**. Salvador: Editora UFBA, 2012.

TOSTA, A. L. Z.; DALTIO, D. A. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. In: ALEXSANDRO, R.; BARRETO, M. A. S. (Org.), **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, 2013, p. 216-229.

UNESCO. **Declaração de Yogyakarta: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2006.

VEIGA, Edison. Há 30 anos, OMS removiu homossexualidade da lista de doenças. **DW Global Media Forum**, mai. 2020. Disónivel em: <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-30-anos-oms-retirava-homossexualidade-da-lista-de-doen%C3%A7as/a-53447329>

VIANNA, Cláudia. Educação e gênero: **A escola, a sexualidade e a construção das diferenças**. São Paulo: Contexto, 2012.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em perspectiva de gênero, raça e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Gênero e Sexualidade: concepções e discussões acerca da educação. **Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.1, p. 209-222, jan./abr. 2019. Disponível em: Portal de Periódicos da UFPB. Acesso em: agosto/2025.

de 2022.

WATKINS, Megan; NOBLE, Greg; DRISCOLL, Catherine. **Cultural pedagogies and human conduct**. London: Routledge, 2015.

WEREBE, Maria José Garcia. **Educação Sexual: uma nova disciplina escolar?** São Paulo: Ibrasa, 1978.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society: 1780-1950**. New York: Columbia University Press, 1984.

YOUNG, Michael. Bringing Knowledge Back. In: **From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education**. London: Routledge, 2000.

YOUNG, Michael. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan, 1977.

YOUNG, Michael. **The Curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning**. London: Routledge Falmer, 2000.

YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff. **Society, State and Schooling: Readings on the Sociology of Education**. Sussex: Falmer Press, 1977.

APÊNDICE**APÊNDICE A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA OFICINA**

Nome (opcional): _____

Como você avalia a clareza da explicação sobre a temática da inserção das pessoas trans e travestis na educação de jovens e adultos?

- Muito clara
- Clara
- Moderadamente clara
- Pouco clara
- Não clara

Você sente que adquiriu novos conhecimentos sobre a perspectiva de gênero e inclusão de pessoas trans e travestis?

- Sim
- Não
- Parcialmente

As dinâmicas de grupo contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre o tema?

- Sim, muito
- Sim, um pouco
- Não

As atividades práticas ajudaram a entender como aplicar estratégias inclusivas na sala de aula?

- Sim
- Não
- Em parte

Você se sente mais preparado(a) para lidar com questões de gênero e incluir alunos trans ou travestis na sua prática pedagógica?

- Sim, totalmente
- Sim, um pouco
- Não, não me sinto preparado(a)

O que você considera mais importante que foi discutido na oficina?

(Resposta aberta)

Quais pontos você acredita que poderiam ser melhorados para uma próxima edição da oficina?

(Resposta aberta)

Sugestões para o tema da próxima oficina sobre gênero e inclusão?

(Resposta aberta)

APÊNDICE B – AUTODECLARAÇÃO

Esta produção de dados visa a obtenção de informações para elaboração de Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia

- UNEB.

Assinale como você se autodeclara na coluna A e B, caso você se identifique com as opções:

COLUNA A	COLUNA B
<input type="checkbox"/> Heterossexual; <input type="checkbox"/> Homossexual; <input type="checkbox"/> Bissexual; <input type="checkbox"/> Assexual; <input type="checkbox"/> Outro: Especifique <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/>	<input type="checkbox"/> Cisgênero; <input type="checkbox"/> Transgênero; <input type="checkbox"/> Mulher transexual; <input type="checkbox"/> Homem transexual; <input type="checkbox"/> Travesti; <input type="checkbox"/> Intersexual; <input type="checkbox"/> Outro: Especifique <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

1. Como você se autodeclara dentro da perspectiva de gênero?
2. De que forma fictícia você gastaria de ser identificado nesta pesquisa?
3. Você possui nome social?
4. Qual a sua escolaridade?
5. Gostaria que você contasse sobre sua experiência como estudante do ensino fundamental, médio e superior, se for o caso.
6. Durante sua vivência escolar, já se deparou com episódios preconceituosos?
7. Como os professores e demais funcionários escolares se comportavam com você?
8. Você se lembra se durante sua formação escolar a escola desenvolveu projetos e eventos sobre a temática de gênero e sexualidade?
9. Os professores(as) abordavam temáticas de gênero e sexualidade durante as aulas?
10. Diante de sua experiência, considera que os professores possuem a formação necessária para trabalhar gênero e sexualidade nas escolas?
11. O que considera necessário melhorar no ambiente escolar para que pessoas trans e travestis tenha acesso e desenvolvimento igualitário no que toca ao direito à educação?
12. A partir de suas vivências, quais as suas reflexões sobre a sua vida escolar enquanto pessoa trans/travesti?